



**LAS ACTITUDES
DE LOS ESTUDIANTES
HACIA LA UNIVERSIDAD
COMO INDICADOR DE CALIDAD**

**TESIS DOCTORAL
REALIZADA por Rosa María Méndez García
DIRIGIDA POR EL PROF. DR. FELIPE TRILLO ALONSO**

Santiago de Compostela, 2007

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que merecen ser mencionadas en este momento, en tanto que su apoyo y ayuda continuos, han sido indispensables para el desarrollo de esta Tesis.

Agradezco así a los que empezaron estas andaduras a mi lado, a los que se incorporaron a mitad de camino, a los que llegaron durante el último tramo -que no por ello menos importantes-, y agradezco, cómo no, a los que me acompañaron durante todo el viaje.

Entre estos últimos, me gustaría hacer especial mención de los que para mí se han convertido en mis referentes formativos a lo largo de todo este proceso de aprendizaje. Así, mis más sinceros agradecimientos:

A mis padres, mis referentes en la vida, y quienes me enseñaron el valor de la palabra confianza, puesto que depositaron incondicionalmente su confianza en mí aún cuando el viaje se presentaba desconocido, lleno de dificultades y con destino incierto.

Al Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso, mi referente académico, y quien me enseñó el valor de la palabra maestro, porque como buen maestro nunca deja de creer en la meta, porque jamás se cansa durante el camino, y porque crea las condiciones más favorables para que sus alumnos no dejemos de caminar.

A la Profa. Dra. Mónica Porto Currás, mi referente en el compañerismo y en la amistad, y quien me enseñó el valor de estas palabras mientras recorría su camino conmigo. Como compañera y amiga he de destacar su capacidad para hacer de los más grandes baches, pequeñas hendiduras fácilmente sorteables.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE GENERAL

	Pag.
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
MARCO TEÓRICO.....	7
I. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACTITUD.....	9
1.1. Las actitudes desde la perspectiva histórica.....	13
1.2. Determinantes, componentes y funciones de las actitudes.....	19
1.3. Las teorías sobre actitudes.....	31
1.3.1. Teoría de la Acción Razonada.....	44
1.3.2. Teoría de la Conducta Planificada.....	59
1.4. Las actitudes desde una perspectiva educativa.....	68
1.4.1. Las actitudes como objeto de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.....	68
1.4.2. Las actitudes en el marco del currículo universitario.....	77
1.5. Una propuesta hacia la investigación empírica.....	84
II. LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO.....	89
2.1. La Universidad desde una perspectiva histórica.....	93
2.1.1. Desde sus orígenes hasta el Modelo Universitario de Masas	94
2.1.2. El caso de la Universidad Española.....	106
2.2. La Universidad del siglo XXI: desafíos para el futuro.....	111
2.2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.).....	112
2.2.2. Más allá de Europa.....	123
2.2.3. La Universidad Española del siglo XXI.....	125
2.2.3.1. La Universidad Española desde su marco legal.....	127
2.2.3.2. Las actitudes como reto en el marco educativo para la Universidad.....	138
III. EL DISCURSO SOBRE ACTITUDES EN EL MARCO DEL DISCURSO SOBRE LA MEJORA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA.....	147
3.1. ¿Qué entendemos por calidad?.....	151
3.1.1. La calidad como transformación o valor añadido.....	155
3.1.2. La Gestión de la Calidad Total.....	156
3.2. La evolución de la calidad en la Universidad.....	164

3.2.1. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad.....	171
3.3. Hacia una propuesta de indicador de calidad.....	181
3.3.1. La utilización de indicadores en la evaluación institucional..	182
3.3.2. Los indicadores del Plan de Calidad de las Universidades...	186
3.3.2.1. Guía de Evaluación Interna de la Titulación.....	188
3.3.2.2. Guía de Evaluación Externa de las Titulaciones.....	192
3.4. Nuestra propuesta de indicador de calidad.....	194
IV. LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DEL DISCURSO SOBRE LOS JÓVENES: UNA APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	197
4.1. El colectivo juvenil en el marco de la sociedad actual.....	200
4.1.1. La sociedad actual desde la perspectiva de su incidencia en la juventud.....	201
4.1.2. Los agentes socializadores de la juventud actual.....	211
4.2. El joven y su lugar en el contexto social.....	228
4.2.1. Una situación de dependencia-independencia.....	229
4.2.2. Los rituales de espera juvenil.....	233
4.2.2.1. Los ritos de margen o prolongación del período juvenil.....	235
4.2.2.2. Los ritos de iniciación en la etapa adulta.....	238
4.2.3. Un perfil de joven en la actualidad.....	240
4.3. El estudiante universitario: una aproximación a sus actitudes.....	251
4.3.1. Una imagen borrosa del estudiante universitario.....	251
4.3.2. La Universidad como agente socializador para el estudiante	256
4.3.3. La Universidad como referente principal: objetos que suscitan actitud.....	263
V. LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DE LAS NORMAS QUE LA UNIVERSIDAD ESTABLECE PARA SUS ESTUDIANTES.....	297
5.1. El papel de los estudiantes en el marco de una triple dimensión normativa.....	302
5.1.1. La Constitución Española.....	302
5.1.2. La Ley por la que se regula el Sistema Educativo Universitario.....	304
5.1.2.1. La Ley de Reforma Universitaria (1989).....	305
5.1.2.2. La Ley Orgánica de Universidades (2001).....	310
5.1.3. Los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela	317
5.1.4. El Estatuto del Estudiantado de la Universidad de Santiago de Compostela.....	329
5.2. Los servicios que la U.S.C. pone a disposición del estudiante.....	340
5.2.1. Los Servicios de Apoyo a la Docencia.....	341

5.2.2. Los Servicios a la Comunidad Universitaria: servicios a estudiantes.....	342
5.3. La importancia de la normativa como punto de partida para la investigación empírica.....	348
MARCO EMPÍRICO.....	355
VI. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	357
6.1. Naturaleza y objeto de estudio.....	362
6.2. El objetivo de investigación.....	366
6.3. Metodología de investigación.....	369
6.3.1. El proceso de toma de decisiones de orden metodológico...	374
6.3.2. Definición y selección de la muestra.....	399
6.3.3. El instrumento de recogida de información: cuestionario.....	406
6.3.3.1. Variables estudiadas.....	412
6.3.3.2. Descripción del cuestionario.....	417
6.3.4. La salida al campo: planificación y desarrollo.....	420
VII. EL ANÁLISIS DE DATOS: CONCLUSIONES PARCIALES.....	427
7.1. El perfil de la muestra.....	439
7.1.1. Datos contextuales.....	439
7.1.2. Datos de identificación o personales.....	444
7.1.3. El perfil de la muestra: conclusiones parciales.....	450
7.2. La Universidad como Institución Educativa: características.....	452
7.2.1. La Universidad como Institución Educativa: análisis cuantitativo.....	452
7.2.2. La Universidad como Institución Educativa: análisis cualitativo.....	477
7.2.3. La Universidad como Institución Educativa: conclusiones parciales.....	533
7.3. La Universidad de Santiago de Compostela: centros, titulaciones, servicios, etc.....	540
7.3.1. La Universidad de Santiago de Compostela: análisis cuantitativo.....	540
7.3.2. La Universidad de Santiago de Compostela: conclusiones parciales.....	564
7.4. Los Servicios Universitarios.....	568
7.4.1. La Red de Bibliotecas.....	570
7.4.1.1. La Red de Bibliotecas: análisis cuantitativo.....	570
7.4.1.2. La Red de Bibliotecas: conclusiones parciales.....	601
7.4.2. El Servicio Universitario de Residencias.....	605

7.4.2.1. El Servicio Universitario de Residencias: análisis cuantitativo.....	605
7.4.2.2. El Servicio Universitario de Residencias: conclusiones parciales.....	633
7.4.3. El Centro de Orientación e Información Estudiantil.....	637
7.4.3.1. El Centro de Orientación e Información Estudiantil: análisis cuantitativo.....	637
7.4.3.2. El Centro de Orientación e Información Estudiantil: conclusiones parciales.....	666
7.4.4. El Valedor.....	671
7.4.4.1. El Valedor: análisis cuantitativo.....	671
7.4.4.2. El Valedor: conclusiones parciales.....	699
7.4.5. El Área de Cultura.....	704
7.4.5.1. El Área de Cultura: análisis cuantitativo.....	704
7.4.5.2. El Área de Cultura: conclusiones parciales.....	733
7.4.6. El Área de Deportes.....	737
7.4.6.1. El Área de Deportes: análisis cuantitativo.....	737
7.4.6.2. El Área de Deportes: conclusiones parciales.....	770
7.4.7. El Centro de Lenguas Modernas.....	774
7.4.7.1. El Centro de Lenguas Modernas: análisis cuantitativo.....	774
7.4.7.2. El Centro de Lenguas Modernas: conclusiones parciales.....	802
7.4.8. La Red de Aulas de Informática.....	807
7.4.8.1. La Red de Aulas de Informática: análisis cuantitativo.....	807
7.4.8.2. La Red de Aulas de Informática: conclusiones parciales.....	836
7.4.9. La Oficina de Voluntariado.....	841
7.4.9.1. La Oficina de Voluntariado: análisis cuantitativo.....	841
7.4.9.2. La Oficina de Voluntariado: conclusiones parciales..	868
7.5. La Comunidad Educativa Universitaria.....	872
7.5.1. La Comunidad Educativa Universitaria: análisis cuantitativos.....	872
7.5.2. La Comunidad Educativa Universitaria: análisis cualitativos	887
7.5.3. La Comunidad Educativa Universitaria: conclusiones parciales.....	925
7.6. El Prestigio.....	930
7.6.1. El Prestigio de la Universidad de Santiago de Compostela: análisis cuantitativo.....	932
7.6.2. El Prestigio de las Titulaciones: análisis cuantitativo.....	950

7.6.3. El Prestigio: análisis cualitativo.....	966
7.6.4. El Prestigio: conclusiones parciales.....	1016
7.7. La Normativa de la Universidad de Santiago de Compostela.....	1022
7.7.1. Los Estatutos de la U.S.C.....	1023
7.7.1.1. Los Estatutos de la U.S.C.: análisis cuantitativo.....	1023
7.7.1.2. Los Estatutos de la U.S.C.: conclusiones parciales..	1048
7.7.2. El Estatuto del Estudiantado.....	1053
7.7.2.1. El Estatuto del Estudiantado: análisis cuantitativo...	1053
7.7.2.2. El Estatuto del Estudiantado: conclusiones parciales.....	1076
7.8. Ciertas condiciones de los estudiantes en la Universidad.....	1081
7.8.1. El Sistema de Acceso a la Universidad: análisis cuantitativo	1083
7.8.2. El Distrito Abierto: análisis cuantitativo.....	1106
7.8.3. Los Derechos y los Deberes de los Estudiantes: análisis cuantitativo.....	1128
7.8.4. La Política de Becas y Ayudas: análisis cuantitativo.....	1150
7.8.5. Ciertas condiciones de los estudiantes en la Universidad: análisis cualitativo.....	1174
7.8.6. Ciertas condicione de los estudiantes en la Universidad: conclusiones parciales.....	1215
7.9. Los Órganos de Gobierno.....	1227
7.9.1. Los Órganos Unipersonales de Gobierno.....	1228
7.9.1.1. El Rector: análisis cuantitativo.....	1228
7.9.1.2. Los Decanos: análisis cuantitativo.....	1243
7.9.1.3. Los Directores de Departamento: análisis cuantitativo.....	1256
7.9.1.4. Los Órganos Unipersonales de Gobierno: conclusiones parciales.....	1272
7.9.2. Los Órganos de Gobierno Colegiados.....	1276
7.9.2.1. El Consejo de Gobierno: análisis cuantitativo.....	1276
7.9.2.2. El Claustro Universitario: análisis cuantitativo.....	1290
7.9.2.3. La Junta de Facultad: análisis cuantitativo.....	1305
7.9.2.4. Los Órganos de Gobierno Colegiados: conclusiones parciales.....	1319
7.10. La participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria.....	1323
7.10.1. Las elecciones a los órganos de gobierno: análisis cuantitativo.....	1325
7.10.2. La representación estudiantil en los órganos de gobierno: análisis cuantitativo.....	1357
7.10.3. Las asociaciones de estudiantes: análisis cuantitativo.....	1385

7.10.4. La cooperación para la consecución de los fines de la Universidad: análisis cuantitativo.....	1417
7.10.5. La participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria: análisis cualitativo.....	1440
7.10.6. La participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria: conclusiones parciales.....	1461
7.11. La libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga.....	1472
7.11.1. La libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga: análisis cuantitativo.....	1473
7.11.2. La libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga: conclusiones parciales.....	1495
7.12. La normativa de funcionamiento de la Facultad, la Red de Biblioteca y el S.U.R.....	1500
7.12.1. La normativa de funcionamiento de la Facultad: análisis cuantitativo.....	1502
7.12.2. La normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas: análisis cuantitativo.....	1524
7.12.3. La normativa de funcionamiento del S.U.R.: análisis cuantitativo.....	1548
7.12.4. La normativa de funcionamiento de la Facultad, la Red de Biblioteca y el S.U.R.: conclusiones parciales.....	1570
7.13. Dos principios educativos.....	1575
7.13.1. La formación profesional cualificada: análisis cuantitativo.	1576
7.13.2. El logro de un desarrollo personal: análisis cuantitativo.....	1599
7.13.3. Dos principios educativos: análisis cualitativo.....	1622
7.13.4. Dos principios educativos: conclusiones parciales.....	1690
7.14. Los profesores.....	1700
7.14.1. Los profesores: análisis cuantitativo.....	1700
7.14.2. Los profesores: análisis cualitativo.....	1715
7.14.3. Los profesores: conclusiones parciales.....	1761
7.15. El conocimiento científico.....	1769
7.15.1. El conocimiento científico: análisis cuantitativo.....	1769
7.15.2. El conocimiento científico: análisis cualitativo.....	1785
7.15.3. El conocimiento científico: conclusiones parciales.....	1821
7.16. Las Titulaciones.....	1828
7.16.1. El nivel de exigencia de las Titulaciones.....	1829
7.16.1.1. El nivel de exigencia de las Titulaciones: análisis cuantitativo.....	1829
7.16.1.2. El nivel de exigencia de las Titulaciones: conclusiones parciales.....	1850

7.16.2. Los planes de estudios de las Titulaciones.....	1855
7.16.2.1. Los planes de estudios de las Titulaciones: análisis cuantitativo.....	1855
7.16.2.2. Los planes de estudios de las Titulaciones: conclusiones parciales.....	1875
7.16.3. La organización en las Titulaciones.....	1879
7.16.3.1. La organización en las Titulaciones: análisis cuantitativo.....	1879
7.16.3.2. La organización en las Titulaciones: conclusiones parciales.....	1900
7.16.4. La oferta de asignaturas de los planes de estudios de las Titulaciones.....	1904
7.16.4.1. La oferta de asignaturas de los planes de estudios de las Titulaciones: análisis cuantitativo.....	1904
7.16.4.2. La oferta de asignaturas de los planes de estudios de las Titulaciones: conclusiones parciales.....	1927
7.17. Lo curricular.....	1931
7.17.1. Los contenidos curriculares.....	1932
7.17.1.1. Los contenidos curriculares: análisis cuantitativo..	1932
7.17.1.2. Los contenidos curriculares: conclusiones parciales.....	1955
7.17.2. La metodología de enseñanza.....	1959
7.17.2.1. La metodología de enseñanza: análisis cuantitativo.....	1959
7.17.2.2. La metodología de enseñanza: conclusiones parciales.....	1982
7.17.3. La evaluación de los aprendizajes.....	1986
7.17.3.1. La evaluación de los aprendizajes: análisis cuantitativo.....	1986
7.17.3.2. La evaluación de los aprendizajes: conclusiones parciales.....	2008
7.17.4. Las tutorías.....	2012
7.17.4.1. Las tutorías: análisis cuantitativo.....	2012
7.17.4.2. Las tutorías: conclusiones parciales.....	2035
7.17.5. La revisión de exámenes.....	2038
7.17.5.1. La revisión de exámenes: análisis cuantitativo.....	2038
7.17.5.2. La revisión de exámenes: conclusiones parciales...	2063
7.17.6. La impugnación de la evaluación.....	2067
7.17.6.1. La impugnación de la evaluación: análisis cuantitativo.....	2067
7.17.6.2. La impugnación de la evaluación: conclusiones parciales.....	2089
7.18. El estudiante y sus tareas como aprendiz.....	2094

7.18.1. El rol del estudiante: análisis cuantitativo.....	2096
7.18.2. El Aprendizaje: análisis cuantitativo.....	2118
7.18.3. El Estudio: análisis cuantitativo.....	2139
7.18.4. La Asistencia a Clase: análisis cuantitativo.....	2160
7.18.5. El estudiante y sus tareas como aprendiz: análisis cualitativo.....	2181
7.18.6. El estudiante y sus tareas como aprendiz: conclusiones parciales.....	2227
7.19. La vida universitaria no institucional.....	2237
7.19.1. La vida no institucional: análisis cuantitativo.....	2239
7.19.2. La oferta no universitaria de ocio y tiempo libre: análisis cuantitativo.....	2262
7.19.3. La vida universitaria no institucional: análisis cualitativo...	2295
7.19.4. La vida universitaria no institucional: conclusiones parciales.....	2327
7.20. El derecho a la información.....	2335
7.20.1. El derecho a la información: análisis cuantitativo.....	2335
7.20.2. El derecho a la información: conclusiones parciales.....	2353
7. 21. Valoración del cuestionario.....	2357
7.21.1. Valoración del cuestionario: análisis cualitativo.....	2357
7.21.2. Valoración del cuestionario: conclusiones parciales.....	2404
7. 22. Algunas cuestiones de interés.....	2412
7.22.1. Algunas cuestiones de interés: análisis cualitativo.....	2412
7.22.2. Algunas cuestiones de interés: conclusiones parciales.....	2441
7.23. A modo de síntesis.....	2445
VIII. EL ANÁLISIS DE DATOS: LA VISIÓN DE CONJUNTO.....	2471
8.1. Información recibida sobre la universidad.....	2473
8.1.1. Información recibida sobre la universidad por la muestra productora de datos.....	2474
8.1.1.1. ¿Sobre qué dimensiones recibe información la muestra productora de datos?.....	2477
8.1.2. Información recibida sobre la universidad por las diferentes áreas de conocimiento.....	2489
8.1.2.1 ¿Sobre qué dimensiones reciben información los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento?.....	2490
8.2. Los informantes clave sobre la universidad.....	2500
8.2.1. Los informantes clave sobre la universidad para la muestra productora de datos.....	2501
8.2.1.1. ¿Sobre qué dimensiones recibe información la muestra productora de datos?.....	2503

8.2.2. Los informantes clave sobre la universidad para los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento.....	2508
8.2.2.2. ¿Sobre qué dimensiones reciben información los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento?.....	2509
8.3. Valoración de la información recibida sobre la universidad.....	2521
8.3.1. Valoración de la información recibida sobre la universidad por la muestra productora de datos.....	2521
8.3.1.1. ¿Sobre qué dimensiones valora la información recibida la muestra productora de datos?.....	2523
8.3.2. Valoración de la información recibida sobre la universidad por las diferentes áreas de conocimiento.....	2525
8.3.2.2. ¿Sobre qué dimensiones valoran la información recibida los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento?.....	2526
8.4. Valoración otorgada a la universidad.....	2531
8.4.1. Valoración que le otorga a la universidad la muestra productora de datos.....	2531
8.4.1.1. ¿Qué dimensiones de la universidad valora la muestra productora de datos?.....	2534
8.4.2. Valoración que le otorgan a la universidad los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento.....	2545
8.4.2.2. ¿Qué dimensiones de la universidad valoran los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento?.....	2546
8.5. Grado de satisfacción con la universidad.....	2553
8.5.1. Grado de satisfacción de la muestra productora de datos con la universidad.....	2553
8.5.1.1. ¿Con qué dimensiones de la universidad están satisfechos los estudiantes de la muestra productora de datos?.....	2555
8.5.2. Grado de satisfacción de los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento con la universidad.....	2568
8.5.2.2. ¿Con qué dimensiones de la universidad están satisfechos los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento?.....	2570
IX. CONCLUSIONES GENERALES.....	2625
9.1. Objetivos específicos directos.....	2632
9.1.1. ¿Qué información reciben los estudiantes universitarios sobre la universidad?.....	2632
9.1.1.1. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a la información que reciben los estudiantes.....	2633
9.1.1.2. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a la información que reciben los estudiantes: diferencias por áreas de conocimiento.....	2643
9.1.1.3. Nuestra interpretación sobre la información que reciben los estudiantes a la luz del marco teórico....	2652

9.1.1.4. Nuestra interpretación sobre la información que reciben los estudiantes a la luz de lo pretendido.....	2658
9.1.2. ¿Quiénes son los informantes clave?.....	2661
9.1.2.1. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a informantes clave.....	2663
9.1.2.2. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a informantes clave: diferencias por áreas de conocimiento.....	2678
9.1.2.3. Nuestra interpretación sobre el papel de la Universidad como referente informativo a la luz del marco teórico.....	2684
9.1.2.4. Nuestra interpretación sobre el papel de la Universidad como referente informativo a la luz de lo pretendido.....	2689
9.1.3. ¿Cuál es el impacto de la información en los estudiantes?...	2691
9.1.3.1. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto al impacto de la información recibida.....	2693
9.1.3.2. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto al impacto de la información recibida: diferencias por áreas de conocimiento.....	2709
9.1.3.3. Nuestra interpretación sobre el impacto de la información recibida a la luz del marco teórico.....	2715
9.1.3.4. Nuestra interpretación sobre el impacto de la información recibida a la luz de lo pretendido.....	2718
9.1.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a la universidad?...	2719
9.1.4.1. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto al valor que los estudiantes le reconocen a la universidad.....	2720
9.1.4.2. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto al valor que los estudiantes le reconocen a la universidad: diferencias por áreas de conocimiento	2730
9.1.4.3. La importancia de informar a los estudiantes a la luz del valor.....	2739
9.1.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la universidad?.....	2743
9.1.5.1. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a la satisfacción de los estudiantes con la universidad.....	2744
9.1.5.2. Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a la satisfacción de los estudiantes con la universidad: diferencias por áreas de conocimiento	2756
9.1.5.3. La importancia de informar a los estudiantes a la luz de la satisfacción.....	2761
9.2. Objetivos específicos inferidos.....	2764
9.2.1. ¿Cuál es el papel de la U.S.C. en el proceso de formación de actitudes en los estudiantes, desde la perspectiva de la información que traslada?.....	2764

9.2.2. ¿En qué hemos avanzado y qué nos queda por hacer cuando hablamos de informar a los estudiantes sobre la universidad como punto de partida en el proceso de formación de actitudes?.....	2768
9.2.3. ¿Podríamos hablar de un perfil de estudiante universitario desde el punto de vista de las actitudes que promueve la universidad?.....	2770
9.2.4. ¿Cuál es el papel de la universidad como agente socializador?.....	2778
9.2.5. ¿Qué modelo de universidad se refleja en el estudio sobre el papel de la universidad en el proceso de formación de actitudes?	2784
9.2.6. ¿Contribuye el papel de la universidad en el proceso de formación de actitudes a la consecución de las funciones y fines institucionales?.....	2787
9.2.7. ¿En qué medida contribuye el papel de la universidad en el proceso de formación de actitudes a la consecución de los retos que plantea el EEES?.....	2789
9.2.8. ¿Constituyen las actitudes de los estudiantes hacia la universidad un indicador de calidad?.....	2791
X. BIBLIOGRAFÍA.....	2797
ANEXOS.....	2837
ANEXO I: Primer borrador de entrevista.....	2839
ANEXO II: Segundo borrador de entrevista.....	2853
ANEXO III: Carta para solicitar reunión con experto.....	2867
ANEXO IV: Tercer borrador: cuestionario.....	2873
ANEXO V: Cuarto borrador: entrevista.....	2897
ANEXO VI: Quinto borrador: entrevista.....	2911
ANEXO VII: Recomendaciones de experto.....	2935
ANEXO VIII: Carta a profesores.....	2941
ANEXO IX: Carta a directores de residencias universitarias o colegios mayores.....	2945
ANEXO X: Carta al Director General de la U.S.C.....	2949
ANEXO XI: Instrumento de recogida de información: cuestionario.....	2955
ANEXO XII: Primera aproximación a la muestra invitada: registro de contactos.....	2991
ANEXO XIII: Patrón para la transcripción de datos cualitativos.....	2999
ANEXO XIV: Patrón para la organización de la información en núcleos temáticos.....	3003

ÍNDICE DE TABLAS

	Pag.
CAPÍTULO I. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACTITUD	
<i>Tabla 1.1:</i> Análisis histórico del estudio sobre actitudes.....	16
<i>Tabla 1.2:</i> Modelo completo de la <Teoría de la Acción Razonada>.....	58
<i>Tabla 1.3:</i> Estructura de la Teoría de la Conducta Planeada.....	60
<i>Tabla 1.4:</i> Aplicación de la Teoría de la Conducta Planificada al ámbito estudiantil.....	64
<i>Tabla 1.5:</i> Esquema contextualizador de una propuesta de investigación.....	87
CAPÍTULO II. LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO: PERSPECTIVA HISTÓRICA	
<i>Tabla 2.1:</i> Modelos de Universidad.....	97
<i>Tabla 2.2:</i> Clasificación de Competencias del Proyecto Tuning.....	119
CAPÍTULO III. EL DISCURSO SOBRE ACTITUDES EN EL MARCO DEL DISCURSO SOBRE LA MEJORA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA	
<i>Tabla 3.1:</i> Algunas perspectivas o maneras de enfocar la calidad en las instituciones universitarias.....	154
<i>Tabla 3.2:</i> Evolución histórica del concepto de calidad.....	157
CAPÍTULO IV. LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DEL DISCURSO SOBRE LOS JÓVENES: UNA APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
<i>Tabla 4.1:</i> Algunos rasgos del joven actual.....	244
<i>Tabla 4.2:</i> Perfiles del joven en el contexto español.....	250
<i>Tabla 4.3:</i> Posible catálogo de actitudes hacia la Universidad.....	264
CAPÍTULO V: LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DE LAS NORMAS QUE LA UNIVERSIDAD ESTABLECE PARA SUS ESTUDIANTES	
<i>Tabla 5.1:</i> Los derechos de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria.....	351
<i>Tabla 5.2:</i> Los derechos de los estudiantes como aprendices.....	352
<i>Tabla 5.3:</i> Los deberes de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria.....	353
<i>Tabla 5.4:</i> Los deberes de los estudiantes como aprendices.....	353
CAPÍTULO VI: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	
<i>Tabla 6.1:</i> El itinerario seguido en el proceso de investigación.....	360
<i>Tabla 6.2:</i> Diferentes acepciones sobre el significado de “problema de investigación” u “objeto de estudio”.....	363
<i>Tabla 6.3:</i> Tipos de instrumentos de recogida de información en función del tipo de investigación.....	377
<i>Tabla 6.4:</i> Borrador muestra cuestionario: ámbito científico-tecnológico.....	392
<i>Tabla 6.5:</i> Borrador muestra cuestionario: ámbito de humanidades y ciencias sociales.....	393

	Pag.
<i>Tabla 6.6: Muestra invitada: Áreas Científico-Tecnológicas</i>	401
<i>Tabla 6.7: Muestra invitada: Áreas de Humanidades y Ciencias Sociales</i>	401
<i>Tabla 6.8: Muestra invitada para la investigación</i>	404
<i>Tabla 6.9: Muestra aceptante</i>	404
<i>Tabla 6.10: Muestra productora de datos</i>	406
<i>Tablas 6.11: Notas sobre la recogida de información</i>	424
CAPÍTULO VII: EL ANÁLISIS DE DATOS Y LAS PRIMERAS CONCLUSIONES PARCIALES	
<i>Tabla 7.1: Patrón seguido para la transcripción de datos cualitativos</i>	436
<i>Tabla 7.2: Patrón seguido para la organización de respuestas en función de núcleos temáticos</i>	437
<i>Tabla Resumen 7.3: La valoración de la Universidad (Área de Cc. Sociales y Jurídicas)</i>	489
<i>Tabla Resumen 7.4: La valoración de la Universidad (Área de Humanidades)</i>	502
<i>Tabla Resumen 7.5: La valoración de la Universidad (Área de Cc. de la Salud)</i>	516
<i>Tabla Resumen 7.6: La valoración de la Universidad (Área de Cc. Experimentales)</i>	525
<i>Tabla Resumen 7.7: La valoración de la Universidad (Área de Enseñanzas Técnicas)</i>	531
<i>Tabla Resumen 7.8: La valoración de la Universidad (muestra productora de datos)</i>	532
<i>Tabla Resumen 7.9: El Significado de Comunidad Educativa Universitaria (Área de Cc. Sociales y Jurídicas)</i>	898
<i>Tabla Resumen 7.10: El Significado de Comunidad Educativa Universitaria (Área de Humanidades)</i>	905
<i>Tabla Resumen 7.11: El Significado de Comunidad Educativa Universitaria (Área de Cc. de la Salud)</i>	913
<i>Tabla Resumen 7.12: El Significado de Comunidad Educativa Universitaria (Área de Cc. Experimentales)</i>	919
<i>Tabla Resumen 7.13: El Significado de Comunidad Educativa Universitaria (Área de Enseñanzas Técnicas)</i>	924
<i>Tabla Resumen 7.14: El Significado de Comunidad Educativa Universitaria (muestra productora de datos)</i>	929
<i>Tabla Resumen 7.15: El Prestigio (Área de Cc. Sociales y Jurídicas)</i>	979
<i>Tabla Resumen 7.16: El Prestigio (Área de Humanidades)</i>	988
<i>Tabla Resumen 7.17: El Prestigio (Área de Cc. de la Salud)</i>	999
<i>Tabla Resumen 7.18: El Prestigio (Área de Cc. Experimentales)</i>	1008
<i>Tabla Resumen 7.19: El Prestigio (Área de Enseñanzas Técnicas)</i>	1015
<i>Tabla Resumen 7.20: El Prestigio (muestra productora de datos)</i>	1021
<i>Tabla Resumen 7.21: Condiciones de los estudiantes en la Universidad (Área de Cc. Sociales y Jurídicas)</i>	1184
<i>Tabla Resumen 7.22: Condiciones de los estudiantes en la Universidad (Área de Humanidades)</i>	1193
<i>Tabla Resumen 7.23: Condiciones de los estudiantes en la Universidad (Área de Cc. de la Salud)</i>	1203
<i>Tabla Resumen 7.24: Condiciones de los estudiantes en la Universidad (Área de Cc. Experimentales)</i>	1209

Tabla Resumen 7.25: Condiciones de los estudiantes en la Universidad (Área de Enseñanzas Técnicas).....	1214
Tabla Resumen 7.26: Condiciones de los estudiantes en la Universidad (muestra productora de datos).....	1225
Tabla Resumen 7.27: Condiciones de los estudiantes en la Universidad (muestra productora de datos).....	1226
Tabla Resumen 7.28: La participación (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	1446
Tabla Resumen 7.29: La participación (Área de Humanidades).....	1450
Tabla Resumen 7.30: La participación (Área de Cc. de la Salud).....	1455
Tabla Resumen 7.31: La participación (Área de Cc. Experimentales).....	1458
Tabla Resumen 7.32: La participación (Área de Enseñanzas Técnicas).....	1460
Tabla Resumen 7.33: La participación (muestra productora de datos).....	1471
Tabla Resumen 7.34: Los principios educativos (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	1638
Tabla Resumen 7.35: Los principios educativos (Área de Humanidades).....	1651
Tabla Resumen 7.36: Los principios educativos (Área de Cc. de la Salud).....	1666
Tabla Resumen 7.37: Los principios educativos (Área de Cc. Experimentales).....	1678
Tabla Resumen 7.38: Los principios educativos (Área de Enseñanzas Técnicas)...	1689
Tabla Resumen 7.39a: La consecución de una formación profesional cualificada (muestra productora de datos).....	1698
Tabla Resumen 7.39b: El logro de un desarrollo personal (muestra productora de datos).....	1699
Tabla Resumen 7.40: Los profesores (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	1727
Tabla Resumen 7.41: Los profesores (Área de Humanidades).....	1736
Tabla Resumen 7.42: Los profesores (Área de Cc. de la Salud).....	1745
Tabla Resumen 7.43: Los profesores (Área de Cc. Experimentales).....	1753
Tabla Resumen 7.44: Los profesores (Área de Enseñanzas Técnicas).....	1760
Tabla Resumen 7.45: Los profesores (muestra productora de datos).....	1768
Tabla Resumen 7.46: El conocimiento científico (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	1795
Tabla Resumen 7.47: El conocimiento científico (Área de Humanidades).....	1802
Tabla Resumen 7.48: El conocimiento científico (Área de Cc. de la Salud).....	1809
Tabla Resumen 7.49: El conocimiento científico (Área de Cc. Experimentales).....	1815
Tabla Resumen 7.50: El conocimiento científico (Área de Enseñanzas Técnicas)...	1820
Tabla Resumen 7.51: El conocimiento científico (muestra productora de datos)....	1827
Tabla Resumen 7.52: El rol del estudiante universitario (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	2193
Tabla Resumen 7.53: El rol del estudiante universitario (Área de Humanidades)...	2203
Tabla Resumen 7.54: El rol del estudiante universitario (Área de Cc. de la Salud)..	2212
Tabla Resumen 7.55: El rol del estudiante universitario (Área de Cc. Experimentales).....	2220
Tabla Resumen 7.56: El rol del estudiante universitario (Área de Enseñanzas Técnicas).....	2226

Tabla Resumen 7.57: El rol del estudiante universitario (muestra productora de datos).....	2236
Tabla Resumen 7.58: La vida universitaria no institucional (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	2302
Tabla Resumen 7.59: Actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	2303
Tabla Resumen 7.60: La vida universitaria no institucional (Área de Humanidades).....	2309
Tabla Resumen 7.61: Actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre (Área de Humanidades).....	2310
Tabla Resumen 7.62: La vida universitaria no institucional (Área de Cc. de la Salud).....	2315
Tabla Resumen 7.63: Actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre (Área de Cc. de la Salud).....	2316
Tabla Resumen 7.64: La vida universitaria no institucional (Área de Cc. Experimentales).....	2320
Tabla Resumen 7.65: Actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre (Área de Cc. Experimentales).....	2321
Tabla Resumen 7.66: La vida universitaria no institucional (Área de Enseñanzas Técnicas).....	2324
Tabla Resumen 7.67: Actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre (Área de Enseñanzas Técnicas).....	2325
Tabla Resumen 7.68: La vida universitaria no institucional (muestra productora de datos).....	2334
Tabla Resumen 7.69: Actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre (muestra productora de datos).....	2334
Tabla Resumen 7.70a: Valoración del cuestionario (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	2369
Tabla Resumen 7.70b: Valoración del cuestionario (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	2370
Tabla Resumen 7.71a: Valoración del cuestionario (Área de Humanidades).....	2379
Tabla Resumen 7.71b: Valoración del cuestionario (Área de Humanidades).....	2379
Tabla Resumen 7.72a: Valoración del cuestionario (Área de Cc. de la Salud).....	2388
Tabla Resumen 7.72b: Valoración del cuestionario (Área de Cc. de la Salud).....	2388
Tabla Resumen 7.73a: Valoración del cuestionario (Área de Cc. Experimentales)..	2395
Tabla Resumen 7.73b: Valoración del cuestionario (Área de Cc. Experimentales)..	2395
Tabla Resumen 7.74a: Valoración del cuestionario (Área de Enseñanzas Técnicas).....	2402
Tabla Resumen 7.74b: Valoración del cuestionario (Área de Enseñanzas Técnicas).....	2403
Tabla Resumen 7.75a: Valoración del cuestionario (muestra productora de datos)	2110
Tabla Resumen 7.75b: Valoración del cuestionario (muestra productora de datos)	2411
Tabla Resumen 7.75c: Valoración del cuestionario (muestra productora de datos)	2411
Tabla Resumen 7.76: Algunas cuestiones de interés (Área de Cc. Sociales y Jurídicas).....	2420
Tabla Resumen 7.77: Algunas cuestiones de interés (Área de Humanidades).....	2425
Tabla Resumen 7.78: Algunas cuestiones de interés (Área de Cc. de la Salud).....	2431
Tabla Resumen 7.79: Algunas cuestiones de interés (Área de Cc. Experimentales).....	2436
Tabla Resumen 7.80: Algunas cuestiones de interés (Área de Enseñanzas Técnicas).....	2440

Tabla Resumen 7.81: Algunas cuestiones de interés (muestra productora de datos).....	2444
Tabla 7.82: Resultados generales.....	2446
Tabla 7.83: Frecuencia de utilización / participación.....	2451
Tabla 7.84: Valoración de lo universitario.....	2453
Tabla 7.85: Satisfacción con la universidad.....	2457
Tabla 7.86: El comportamiento de las Áreas de Conocimiento.....	2461
Tabla 8.1: Porcentaje de estudiantes informados sobre la universidad.....	2576
Tabla 8.2: Dimensiones ordenadas en función de porcentaje de estudiantes informados al respecto.....	2577
Tabla 8.3: Dimensiones ordenadas en función de porcentaje de estudiantes informados al respecto y factor al que pertenecen.....	2578
Tabla 8.4: Relación entre Factores – Dimensiones que los componen - % de estudiantes informados al respecto.....	2579
Tabla 8.5: Porcentaje de estudiantes informados sobre la universidad por Áreas de Conocimiento.....	2580
Tabla 8.6: Porcentaje de estudiantes informados sobre la universidad por Áreas de Conocimiento: Áreas más y menos informadas.....	2582
Tabla 8.7: Porcentaje de estudiantes informados sobre la universidad por Áreas de Conocimiento: dimensiones sobre las que existe diferencia significativa entre Áreas.....	2584
Tabla 8.8: Porcentaje de estudiantes informados sobre la universidad por Áreas de Conocimiento: dimensiones sobre las que no existiendo diferencia significativa entre áreas, ofrecen una información interesante.....	2585
Tabla 8.9: Porcentaje de estudiantes informados sobre la universidad por Áreas de Conocimiento: dimensiones (y factor de pertenencia) a tener en cuenta.....	2586
Tabla 8.10: Relación entre dimensiones e informantes clave (ordenadas por % de estudiantes informados al respecto).....	2588
Tabla 8.11: Relación entre dimensiones e informantes clave (ordenadas por informantes clave).....	2589
Tabla 8.12: Relación entre informantes clave, dimensiones y factores.....	2590
Tabla 8.13: Relación entre informantes clave, dimensiones y factores por Áreas de Conocimiento.....	2593
Tabla 8.14: Relación entre informantes clave, dimensiones y factores: coincidencias por Áreas de Conocimiento.....	2597
Tabla 8.15: Relación entre informantes clave, dimensiones y factores: diferencias por Áreas de Conocimiento.....	2598
Tabla 8.16: Valoración de la información recibida.....	2599
Tabla 8.17a: Valoración de la información recibida: información superficialmente valorada.....	2600
Tabla 8.17b: Valoración de la información recibida: información valorada como bastante profunda.....	2600
Tabla 8.17c: Valoración de la información recibida: información medianamente valorada.....	2601
Tabla 8.18: Valoración de la información recibida por áreas de conocimiento.....	2602
Tabla 8.19: Valoración de la información recibida: dimensiones que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2604
Tabla 8.20: Valoración de la información recibida: dimensiones (y factor de referencia) que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2605
Tabla 8.21: Porcentajes de valoración de la información recibida: dimensiones (y factor de referencia) que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2606

Tabla 8.22: Valoración de la universidad.....	2608
Tabla 8.23: Valoración de la universidad ordenada en función de las medias obtenidas.....	2609
Tabla 8.24: Valoración de la universidad organizada por dimensiones y factores...	2610
Tabla 8.25: Valoración de la universidad por áreas de conocimiento.....	2611
Tabla 8.26: Valoración de la universidad: dimensiones que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2613
Tabla 8.27: Valoración de la universidad: dimensiones (y factor de referencia) que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2615
Tabla 8.28: Grado de satisfacción con la universidad.....	2617
Tabla 8.29: Grado de satisfacción con la universidad ordenadas en función de las medias obtenidas.....	2618
Tabla 8.30: Grado de satisfacción con la universidad ordenadas en por dimensiones y factores.....	2619
Tabla 8.31: Satisfacción con la universidad por áreas de conocimiento.....	2620
Tabla 8.32: Satisfacción con la universidad por áreas de conocimiento: dimensiones que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2622
Tabla 8.33: Satisfacción con la universidad por áreas de conocimiento: dimensiones (y factor de referencia) que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2623
Tabla 9.1: Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a información recibida.....	2634
Tabla 9.2: Porcentaje de estudiantes informados: diferencias significativas entre áreas de conocimiento.....	2645
Tabla 9.3: Los informantes clave sobre las diferentes dimensiones / factores.....	2666
Tabla 9.4a: Los puntos fuertes de la universidad como referente informativo.....	2672
Tabla 9.4b: Los puntos débiles de la universidad como referente informativo.....	2672
Tabla 9.5: Informantes clave: diferencias entre áreas de conocimiento.....	2680
Tabla 9.6: Informantes clave: diferencias entre áreas de conocimiento (síntesis)...	2682
Tabla 9.7: Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a impacto informativo.....	2695
Tabla 9.8: Puntos críticos de la universidad como institución educativa.....	2702
Tabla 9.9: El camino recorrido (o “puntos fuertes”) de la universidad como institución educativa.....	2705
Tablas 9.10: Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto al valor que los estudiantes le dan a la universidad.....	2721
Tabla 9.11: La relación entre la información recibida, los agentes, el impacto y la valoración de la universidad por áreas de conocimiento.....	2737
Tabla 9.12: Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a la satisfacción de los estudiantes con la universidad.....	2745
Tabla 9.13: La relación entre la información recibida, los agentes, el impacto y la satisfacción de los estudiantes con la universidad por áreas de conocimiento.....	2760
Tabla 9.14: El perfil de la muestra.....	2776

Tabla 8.22: Valoración de la universidad.....	2612
Tabla 8.23: Valoración de la universidad ordenada en función de las medias obtenidas.....	2613
Tabla 8.24: Valoración de la universidad organizada por dimensiones y factores...	2614
Tabla 8.25: Valoración de la universidad por áreas de conocimiento.....	2615
Tabla 8.26: Valoración de la universidad: dimensiones que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2617
Tabla 8.27: Valoración de la universidad: dimensiones (y factor de referencia) que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2619
Tabla 8.28: Grado de satisfacción con la universidad.....	2621
Tabla 8.29: Grado de satisfacción con la universidad ordenadas en función de las medias obtenidas.....	2622
Tabla 8.30: Grado de satisfacción con la universidad ordenadas en por dimensiones y factores.....	2623
Tabla 8.31: Satisfacción con la universidad por áreas de conocimiento.....	2624
Tabla 8.32: Satisfacción con la universidad por áreas de conocimiento: dimensiones que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2626
Tabla 8.33: Satisfacción con la universidad por áreas de conocimiento: dimensiones (y factor de referencia) que presentan diferencia significativa entre áreas.....	2627
Tabla 9.1: Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a información recibida.....	2638
Tabla 9.2: Porcentaje de estudiantes informados: diferencias significativas entre áreas de conocimiento.....	2649
Tabla 9.3: Los informantes clave sobre las diferentes dimensiones / factores.....	2670
Tabla 9.4a: Los puntos fuertes de la universidad como referente informativo.....	2676
Tabla 9.4b: Los puntos débiles de la universidad como referente informativo.....	2676
Tabla 9.5: Informantes clave: diferencias entre áreas de conocimiento.....	2684
Tabla 9.6: Informantes clave: diferencias entre áreas de conocimiento (síntesis)...	2686
Tabla 9.7: Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a impacto informativo.....	2699
Tabla 9.8: Puntos críticos de la universidad como institución educativa.....	2706
Tabla 9.9: El camino recorrido (o “puntos fuertes”) de la universidad como institución educativa.....	2708
Tablas 9.10: Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto al valor que los estudiantes le dan a la universidad.....	2725
Tabla 9.11: La relación entre la información recibida, los agentes, el impacto y la valoración de la universidad por áreas de conocimiento.....	2740
Tabla 9.12: Los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a la satisfacción de los estudiantes con la universidad.....	2748
Tabla 9.13: La relación entre la información recibida, los agentes, el impacto y la satisfacción de los estudiantes con la universidad por áreas de conocimiento.....	2763
Tabla 9.14: El perfil de la muestra.....	2779

INTRODUCCIÓN

GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que presentan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario para la política universitaria en todos los países.

Pues bien, en ese marco se sitúa esta Tesis. Ahora bien, lo hace desde la perspectiva de que la calidad de las instituciones de enseñanza está directamente relacionada con la calidad de los procesos de aprendizaje que promueven en los estudiantes. De ahí que nuestro trabajo se ocupe del aprendizaje, específicamente de la dimensión más actitudinal del mismo y que, en esa dirección, se centre en el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como mediadoras de su proceso de aprendizaje.

El hecho de que las actitudes constituyen una variable que reúne en sí misma tanto la dimensión cognitiva como la dimensión emocional de todo proceso de aprendizaje es un argumento más a favor de la relevancia de adoptarlas como criterio de referencia en nuestra investigación.

Pero es que desde nuestra experiencia más personal (Trillo, 1999), además, nos interesa su investigación pues sospechamos que los estudiantes no poseen unos referentes claros y explícitos en el contexto institucional que les guíen y les orienten para aprovechar plenamente las oportunidades formativas que la propia institución pone a su disposición. De hecho, no es infrecuente que se produzcan en la práctica verdaderas contradicciones en asuntos como el rigor científico o el espíritu crítico que supuestamente se demandan desde la institución pero que, finalmente, no se ven valorados en la práctica. Como consecuencia, los estudiantes intentan adaptarse a cada situación particular carentes de una finalidad clara, de unos valores estables y coherentes, hasta el punto de afrontar sin norte su papel como universitarios. Algo que, por supuesto, puede interpretarse de muy diversas maneras; pues habrá quien considere beneficioso para el desarrollo de su autonomía la carencia de cualquier referente, pero otros en cambio creemos ver en eso el origen de una anomia respecto a lo universitario que nos preocupa y quisiéramos superar.

Por supuesto no se trata de imponer normas, ni actitudes, ni valores, ni creencias, pero creemos necesario proponerlas, discutir las y negociarlas, para articular democráticamente un marco académico cohesionado, que lo es sin duda de estudio, pero también de convivencia.

Por todo ello, sostenemos que la investigación sobre las actitudes que los estudiantes desarrollan cuando acuden a la Universidad, y especialmente sobre el papel de la Universidad en proceso de formación de las mismas, supone una importante fuente de información que contribuirá a lograr una mayor y mejor comprensión de los estudiantes universitarios y de su aprendizaje, lo que redundaría en beneficio de la calidad universitaria.

En esa dirección, hemos articulado este trabajo procurando en un primer momento situar el tema de las actitudes dentro de un marco teórico que lo fundamente y le de sentido. Así:

- En el Capítulo I centramos el discurso en las teorías sobre actitudes, con el objetivo de fundamentar nuestra opción en un modelo interpretativo coherente con nuestro objeto de estudio. Así, y en el contexto de la investigación sobre actitudes estudiamos diferentes teorías, centrándonos especialmente en aquellas denominadas Teorías de la Consistencia hasta adptar la Teorías de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1981), como marco teórico para el estudio de las actitudes en nuestra investigación.
- En el Capítulo II nos referimos al Sistema Educativo Universitario con el objeto de contextualizar el estudio sobre actitudes en el marco de la Institución en la que se desarrolla. En esta línea procedimos a sistematizar cuáles son las características de la Universidad en la actualidad, cuál es el marco legal que la regula, con qué problemas se enfrenta y qué perspectivas tiene ante el futuro más cercano: el Espacio Europeo de Educación Superior.
- En el Capítulo III abordamos el tema de la calidad universitaria de acuerdo con nuestra intención de fundamentar la pertinencia de considerar las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como potencial indicador de su calidad. En este sentido hemos hecho un recorrido por las iniciativas dirigidas hacia la mejora de la calidad de la Universidad, prestando especial atención a la propuesta de evaluación que se establece a nivel nacional, primero mediante el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y ahora a través del II Plan de Calidad de las Universidades. Nos hemos fijado particularmente en la propuesta de indicadores de este último, vigente en la actualidad, y a partir de dicha propuesta hemos definido nuestra opción.

- En el Capítulo IV revisamos los informes sociológicos y psicosociales sobre la juventud en general y sobre los jóvenes universitarios en particular, con la intención de anticipar un perfil de quienes serán los informantes claves del trabajo de investigación. Asimismo, también estudiamos el papel de estos jóvenes en el seno de la institución universitaria, su función como estudiantes, y sus derechos y deberes para con la institución.
- Finalmente, dedicamos el Capítulo V a la revisión de la normativa que la Universidad de Santiago de Compostela elabora y desarrolla para la comunidad universitaria en general y para los estudiantes en particular. Así, tomamos los Estatutos de la Universidad, y el Estatuto del Estudiantado como referentes explícitos de lo que la Institución les dice a los estudiantes sobre cuál es su rol dentro de la Universidad.

Una vez fundamentado y contextualizado nuestro objeto de estudio, y con el objetivo de conocer qué es lo que les dice la Universidad a los estudiantes sobre su forma de ser y estar dentro de la institución; y particularmente, cuánta de esa información es asimilada por los estudiantes como referente para el desarrollo de ciertas actitudes, la asunción de ciertas normas y la adopción de ciertos valores, acudimos a los estudiantes para conocer su parecer al respecto mediante un cuestionario.

En los Capítulos que conforman el marco empírico de este trabajo, explicamos con detenimiento cómo ha sido el proceso de investigación, desde su diseño hasta sus conclusiones.

Quede dicho, por último, que de acuerdo con las características de un enfoque de investigación interpretativo, nuestra meta ha sido acercarnos a una realidad (la universitaria), hacerlo desde la perspectiva de los principales protagonistas (los estudiantes), comprender dicha realidad desde su perspectiva más emocional (las creencias, las actitudes, normas y valores), detectar posibles problemas y necesidades, orientar acerca de su posible solución y de este modo contribuir a la mejora de la Universidad en su conjunto.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACTITUD

I. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACTITUD.

Esta primera aproximación al concepto de actitud se desarrollará desde una perspectiva histórica. Así, a la vez que nos vamos acercando a la clarificación del concepto en sí, hacemos una recopilación de las diferentes teorías sobre las actitudes, deteniéndonos en la que por coherencia nos sirva para fundamentar nuestro estudio.

A modo de introducción, y siguiendo a Echebarría Echabe (1991) comenzaremos diciendo que no existe una única definición consensuada sobre actitudes. Las diferencias sobre este concepto podrían recogerse en tres bloques generales:

- DEFINICIONES DE CARÁCTER SOCIAL: Estas definiciones son las primeras desde el punto de vista cronológico, pero también las más olvidadas. Desde esta óptica, se considera la actitud como el reflejo a nivel individual de los valores sociales de su grupo. Las actitudes se reflejan en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y regulan las interacciones dentro de ese grupo.

- DEFINICIONES CONDUCTUALES: Cronológicamente son las siguientes en aparecer. La actitud, en este caso, es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal.

- DEFINICIONES COGNITIVAS: Son las últimas en aparecer y se basan en considerar las actitudes como rejillas interpretativas, esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para interpretar y valorar cualquier objeto o situación.

En un primer afán de concreción hacia la contextualización de nuestro objeto de estudio nos adelantamos a afirmar que serán este último grupo de definiciones las que fundamenten nuestras premisas, en el sentido de que partimos de un sujeto racional capaz de interpretar, valorar, posicionarse, etc., ante cualquier información a la que sea expuesta, y a partir de ahí actuar. Hablamos de estudiantes universitarios.

En cualquier caso, y para poder fundamentar esta premisa inicial vamos a introducirnos sin más en el estudio de las diferentes corrientes que han trabajado a lo largo de la historia el tema de las actitudes.

1.1.- LAS ACTITUDES DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA.

El concepto de actitud fue utilizado por primera vez en 1862 por Spencer en el sentido en el que años más tarde se consolidaría para la Psicología Social. Según este autor:

"(...) nuestros juicios sobre asuntos opinables, sean o no correctos, dependen en buena parte de la actitud mental con que escuchamos al interlocutor o participamos en la disputa, y para preservar una actitud correcta es necesario que aprendamos en qué grado son verdaderas y al mismo tiempo erróneas las creencias humanas en general." (Spencer, 1862, p.1)

La primera definición de actitud está planteada desde una corriente claramente mentalista. Es decir, lo que se definirá posteriormente como característica principal de la actitud -su predisposición a responder-, para el autor depende única y exclusivamente de un estado mental.

Esta corriente mentalista será sustituida por una corriente fisiológica que retomará Darwin (1872), y que define la actitud como una disposición fisiológica del cuerpo a actuar de determinada manera.

Ante estas dos maneras de entender el concepto de actitud que se mantuvieron en toda Europa hasta principios de siglo, la tendencia predominante derivó claramente hacia una postura netamente mentalista.

"(...) estado mental sin contenido intrínseco fisiológico alguno."
(Fleming, 1967, p. 326)

Es en el contexto de los años veinte cuando las actitudes comienzan a considerarse desde un punto de vista conductual. Así, las actitudes se convirtieron, en los años veinte, en el tema central de la Psicología Social, al definir las en relación con la conducta, puesto que, a través de las actitudes era posible explicar, modificar y prever los comportamientos sociales.

En esta línea, aparece una definición de actitudes que se mantendrá a lo largo de la historia hasta nuestros días. Allport (1935) define el concepto de actitud de la siguiente manera:

"(...) estado mental y neuronal de disposición para responder, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona (...)" (Allport, 1935, p. 843)

Este autor, siguiendo un análisis realizado por Rodríguez González (1989), define la actitud en función de:

- Un estado mental y neuronal: es decir, que además de implicar a la mente (como lo hacía de manera exclusiva en las posturas mentalistas), implica también al sistema nervioso, y todo ello teniendo en cuenta que se trata de un estado y no de un rasgo de personalidad.
- Una predisposición a responder: el organismo esta preparado para la acción, ya puede ser mental y/o física, ya puede ser pasajera o estable.
- Una organización: se considera que los componentes de la actitud son congruentes entre sí, y además existirá una especie de relación entre actitudes en función de la concordancia de sus componentes.
- Una experiencia: a la cual se debe la organización de la actitud, y será tanto una experiencia directa con el objeto de actitud, como una experiencia indirecta. Es decir, que las actitudes se aprenden.

Por lo tanto, para Allport (1935), las actitudes son estados mentales y neuronales (se asocian con elementos cognitivos y emocionales) y además las caracteriza como predictoras de comportamientos, volviendo a estar presente el aspecto conductual.

Desde esta perspectiva Rodríguez González (1989) recalca la importancia que para la Psicología Social ha tenido la actitud como aprendizaje que tiene que ver con la relación entre la conducta y los estímulos sociales; pero de la formación de actitudes hablaremos más adelante.

En oposición a esta nueva corriente teórica, en la investigación empírica la tendencia predominante es el estudio de la actitud a través de la evaluación o medición de las opiniones y creencias, dejando de lado el análisis de las conductas manifiestas.

A través de estos trabajos empiristas, se llegó a la conclusión de que no había ninguna relación entre actitudes y conductas, pero aún así este tipo de investigación continuó hasta la década de los sesenta, debatiéndose paralelamente alternativas de conceptualización de las actitudes y de inclusión de otras variables predictoras. (López Feal, 1991)

Entre 1930 y 1950 predominarán las investigaciones desde la perspectiva pragmática de aplicación a problemas sociales relevantes en educación, política social y de relaciones intergrupales. Aparecen así los estudios sobre el cambio de actitudes (Cherrington, 1934).

En la década de los cuarenta Heider (1944, 1946) introduce el principio del equilibrio dentro del estudio de actitudes. Es decir, se habla de la búsqueda de una estabilidad, de un equilibrio hacia el bienestar por parte del sujeto.

En la década de los cincuenta Osgood y Tannenbaum (1955) desarrollan el modelo de la congruencia cognitiva, y poco después sale a la luz la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957). Y es también a principios de los cincuenta cuando se desarrolla una teoría de las actitudes basada en el juicio social (Hovland y Sherif, 1952).

Desde mediados de la década de los sesenta, van apareciendo una serie de obras que sintetizan, y a la vez intentan hacer un balance sistemático de los resultados de las investigaciones realizadas hasta el momento en torno al tema de las actitudes, tanto a nivel teórico como empírico. La cognición social se convierte en el punto aglutinante de la Psicología Social. Se ponen de nuevo en marcha una serie de estudios con el objetivo de elaborar una redefinición de conceptos (estructura, contenidos, funcionamiento de las actitudes) que ayude, a su vez, a superar los problemas de la investigación empírica, dando de nuevo una especial importancia al estudio de la conducta.

Muchos autores han elaborado este tipo de análisis histórico. De todos ellos, destacaremos a R.H. Fazío pues plantea un abordaje complementario de esta evolución histórica desde otra perspectiva (Véase *Tabla 1.1*).

**Tabla 1.1: ANÁLISIS HISTÓRICO DEL ESTUDIO SOBRE ACTITUDES
(Fazio y Williams, 1986; Fazio, 1986; Zanna y Fazio, 1982)**

PERÍODOS HISTÓRICOS	CARACTERÍSTICAS
PRIMERO	Se caracteriza por la creencia en la existencia de una correlación o asociación perfecta entre la actitud y la conducta. Esta perspectiva pronto se cuestionará.
SEGUNDO	Se denomina como el de la pregunta <<cuándo>>. El interés radica en responder cuándo, en qué situaciones y/o en qué personas es la actitud un buen predictor de la conducta. Se centra en estudiar variables mediadoras que puedan incrementar o reducir la fuerza de la asociación entre la actitud y la conducta.
TERCERO	Se denomina periodo del <<cómo>>. Corresponde al período actual donde se intenta analizar el proceso o la secuencia de procesos que conducen a una actitud a convertirse finalmente en una conducta. Con el paso del tiempo, el estudio de las actitudes se ha ido integrando dentro del área de la cognición social, analizándose la influencia de las estructuras previas de conocimiento, la percepción, el juicio, la memoria, la atención, etc.

Durante todos estos años de estudio, han sido muchas las definiciones de actitudes que se han elaborado. Rodríguez González (1989) hace una selección de las más representativas e intenta elaborar una definición ecléctica recogiendo los aspectos básicos de todas ellas. El concepto de actitud queda definido, por consiguiente, de la siguiente manera:

"(...) un conjunto organizado de convicciones o creencias que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto social" (Rodríguez González, 1989, p. 206)

Por lo tanto, un aspecto sobre el que parece haber un considerable acuerdo en torno al tema de las actitudes, y que nos interesa de manera especial para nuestro estudio, es: que predisponen al sujeto a actuar ante un objeto social.

Desde esta perspectiva, las actitudes se convertirán, para la Psicología del Aprendizaje, en un mecanismo a través del cual el individuo se relaciona con su medio social. Se entiende al individuo como interacción, pero de manera singular, diferente al grupo o al colectivo, en un marco contextual y espacio-temporal determinado; sirviendo las actitudes de mecanismo de relación entre el individuo y los demás individuos, grupos, o colectivos, es decir, entre el individuo y el medio social. (Rodríguez González, 1989)

En nuestro caso partiremos del individuo (el estudiante universitario), que se ubican en un marco contextual (la Universidad), en el cual mantiene relación con procesos colectivos debido a las características de dicha Institución, y hacia la cual desarrollará una serie de creencias y convicciones.

En el contexto universitario ocurren o se desarrollan una serie de procesos enseñanza que repercuten en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y, por consiguiente en su desarrollo personal y profesional. (Trillo Alonso, 1999)

El proceso educativo universitario es, por lo tanto, un proceso socializador en el que puede producirse lo que se conoce con el nombre de socialización anticipada, entendiendo por *socialización anticipada*:

"(...) el proceso por el que el individuo adopta los valores del grupo al que aspira, al que todavía no pertenece. Este concepto está asociado al concepto de grupo de referencia, grupo que constituye una referencia normativa y un marco de comparación y distinción de la persona con respecto del colectivo social." (De la Fuente y Sánchez, 2000, p.271)

Es decir, a través del proceso de enseñanza, de la relación con los profesores, del contacto con el mundo laboral, del contacto con otros estudiantes, del clima de convivencia, etc., se adquieren una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes, etc., correspondientes a una determinada profesión, y es a través de todos estos procesos y dentro del contexto universitario donde se desarrolla esta socialización anticipada.

La socialización anticipada es, en este sentido, el resultado tanto del currículum explícito o educación formal (De la Fuente y Sánchez, 2000), como del currículum oculto o preparación informal o implícita (Merton, 1968).

De la Fuente y Sánchez (2000) han llevado a cabo un estudio en el que analizan la influencia de este proceso de socialización anticipada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Según ellas, la futura profesión es para el estudiante un grupo de referencia al que quieren pertenecer y que les puede proporcionar una identidad social.

Las autoras afirman que hay tres variables importantes a tener en cuenta en el proceso de socialización anticipada: la definición de la profesión, el status y movilidad social que se puede alcanzar a través de la titulación, y las expectativas laborales.

Sus premisas se plantean de manera que, cuanto más positivas sean estas variables, más intensa será la identificación del estudiante con los roles y funciones de la futura profesión y, por consiguiente, aceptará las normas y valores universitarios en mayor medida. Mientras que cuando la profesión no esté claramente definida, cuando no ofrezca un status social alto ni una movilidad social ascendente, y cuando las expectativas laborales sean escasas, la motivación del estudiante descenderá y el proceso de socialización se resentirá. (De la Fuente y Sánchez, 2000)

Los resultados de la investigación lograron establecer esta especie de conexión relacional entre los procesos que se llevan a cabo en la Institución universitaria y la actuación de los estudiantes con respecto de los mismos, siendo uno de los más importantes el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si el objetivo nuestro radica en confirmar la importancia del estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como mediadoras del proceso de aprendizaje de los estudiantes hemos de considerar la existencia de este proceso de socialización profesional dentro de las instituciones universitarias y su influencia en la manera de actuar del estudiante con respecto a los procesos, reglamentos, circunstancias, etc., que en ella se llevan a cabo.

Una primera aproximación a nuestro objeto de estudio se definirá, por lo tanto, como la intención de confirmar la relación existente entre las creencias o convicciones de los estudiantes (sujetos) hacia la Universidad (objeto social), y su proceso de aprendizaje, en la medida que consideramos que éste se desarrollará por medio de unas conductas determinadas, que vendrán predispuestas, en cierta medida, por dichas creencias y convicciones.

1.2.- DETERMINANTES, COMPONENTES Y FUNCIONES DE LAS ACTITUDES.

Hasta el momento hemos hecho un breve recorrido histórico por los estudios que desde nuestro punto de vista son más significativos para la definición de las actitudes, y hemos observado dos tendencias claras, las que se centran en lo afectivo-cognitivo, y las que lo hacen en la predisposición de la conducta. En nuestro caso hemos considerado una definición ecléctica, generalizable a cualquier orientación. Pero, no conformes con ello, y con el objeto de profundizar en el análisis del concepto de actitud, dirigimos el discurso hacia el estudio de los determinantes y componentes de las actitudes.

Un factor en el que coinciden todos los teóricos del estudio de las actitudes, y que venimos anunciando con antelación, es que las actitudes se aprenden.

Sin embargo, existen otros discursos desde los cuales se habla de una serie de determinantes que, en cierta medida, van a conformar el contenido del sistema de creencias y a modular el carácter dinamizador de la actitud. El estudio de dichos determinantes nos va a ayudar a establecer las variables que pueden estar influyendo en la formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad. En esta línea se habla de:

- Factores genéticos: se afirma que el contenido de las actitudes está condicionado por factores genéticos que, en interacción con presiones sociales y ambientales específicas conformaría la estructura de las actitudes. (McGUIRE, 1969)
- Factores fisiológicos: en la medida que, condiciones fisiológicas asociadas a la edad, al ritmo de desarrollo, a la presencia de enfermedades, a estados de intoxicación, etc. influyen tanto en el contenido de las creencias como en la susceptibilidad al cambio. Por lo tanto podríamos considerarlos como condicionantes de carácter transitorio en la formación de actitudes. (Rodríguez González, 1989)
- El contacto directo con el objeto de actitud: a pesar de que buena parte de los procesos de educación/socialización consisten en el aprendizaje de actitudes a través de la instrucción, el ejemplo, las recomendaciones de otros, etc., el contacto directo también constituye un factor importante en la conformación de actitudes. Además, es necesario matizar que el

contacto directo con el objeto de actitud es especialmente eficaz y decisivo cuando se trata de una experiencia traumática o cuando es un período muy prolongado de contacto. (Rodríguez González, 1989)

- Las instituciones totales: o ambientes que programan qué estímulos recibe el individuo, qué posibilidades de respuesta le están disponibles y qué recompensas y castigos recibe. (McGuire, 1969). En esta línea un ejemplo de institución total para un niño, sería el hogar, y para un adulto podría ser el manicomio o situaciones de <<programación>> o lavado de cerebro.
- La pertenencia a un grupo: es menos efectiva que la institución total, pero también controla cierta clase de refuerzos y ejerce una fuerte presión sobre la formación, mantenimiento y/o cambio de actitudes (impone condiciones de admisión; fomenta la conformidad respecto de actitudes, normas y valores para la consecución de unos objetivos; presiona a los miembros que se desvían en cuestión de actitudes, normas y valores, para volver a la conformidad, etc.). La presión será más efectiva, cuantas más y mayores sean las necesidades que ayuda a satisfacer en el sujeto. (Rodríguez González, 1989)

Withall (1989) en su artículo "*Enseñanza centrada en el profesor y enseñanza centrada en el alumno*" se refiere a la importancia del grupo como determinante de actitudes, de valores, de conductas, de relaciones, etc., en el contexto educativo a través de la recopilación de la filosofía y de las teorías de destacados psicólogos, educadores e investigadores contemporáneos.

El autor establece que el proceso de enseñanza, en función de los principios por los que se rija, de los valores que fomente, de las conductas que lo caractericen, etc., puede entenderse en relación a dos grandes polos: la enseñanza centrada en el profesor, y la enseñanza centrada en el alumno.

Con la expresión *enseñanza centrada en el profesor* se refiere a todos aquellos procesos de enseñanza donde los principios, los contenidos y la metodología de trabajo son definidos por el profesor, donde el profesor establece lo que el alumno ha de memorizar, donde es

el profesor el que habla y el alumno el que escucha. Esta forma de entender la enseñanza transcurre en la línea de lo que Dewey etiquetó como "educación tradicional", de lo que Freire denominó "educación bancaria", "necrofílica", o de la "educación manipuladora" de Illich.

Por otra parte, la *enseñanza centrada en el alumno* estaría en la línea de lo que Dewey etiquetó como "nueva", la "educación que plantea problemas" en términos de Freire, la educación de las "instituciones amables" de Illich y la que Rogers denomina igualmente como "educación centrada en el alumno". Esta se caracterizaría por el diálogo, por el análisis de experiencias por parte de los estudiantes, por el profesor como guía, por una metodología interactiva, por el alumno activo, reflexivo y crítico.

Desde esta perspectiva, considerando la Institución universitaria como un grupo de referencia en sí mismo (o incluso como un contexto en el que surgen para el estudiante diversos grupos de referencia), podemos deducir que una institución cuyos principios educativos transcurren en la línea de una enseñanza centrada en el profesor, controlará unos determinados refuerzos y ejercerá una determinada presión sobre la formación, mantenimiento y/o cambio de actitudes diferente a otra Institución cuyos principios educativos transcurran en la línea de una enseñanza centrada en el alumno.

Tal y como establece Withall (1989), la enseñanza centrada en el profesor prima la reproducción memorística de contenidos disminuyendo la capacidad crítica y creativa de los alumnos, mientras que la enseñanza centrada en el alumno considera al alumno como protagonista activo del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, fomenta el aprendizaje a través de experiencias, partiendo de la propia práctica e induciendo a la reflexión, comprensión y crítica.

Desde una perspectiva más general, sin ceñirse única y exclusivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario mencionar que los grupos formados en los contextos educativos constituyen unos de los más importantes y significativos para el ser humano:

"Estos grupos ofrecen oportunidades en todos los niveles de edad para adquirir y refinar las habilidades necesarias para la interacción social eficaz y el desempeño de roles en la familia, la comunidad, el tiempo libre y el trabajo". (Withall, 1989, p. 2160)

En este sentido, el nivel universitario merece especial atención en lo que se refiere a la adquisición de habilidades necesarias para la interacción social eficaz y el desempeño de roles en la comunidad y el trabajo.

Y por otra parte, continúa el autor:

"Todos los grupos (...) afectan y requieren roles que cubran las responsabilidades y funciones inherentes a ellos. Al mismo tiempo, tiene que haber roles y procesos que satisfagan o cubran las necesidades de mantenimiento o apoyo de los miembros del grupo. Entre estas necesidades y roles de mantenimiento figuran la mediación, la reducción de tensiones, el refuerzo, el aliento y las conductas y funciones de análisis de los procesos por parte de los diversos miembros". (Wittrock, 1989, p. 2160)

Las características de un grupo de referencia, su forma de actuar, su ideología, el grado en que satisface las necesidades de sus miembros, etc. van a fomentar una serie de actitudes en éstos. Merece importancia, por lo tanto, tener en cuenta los grupos de referencia que los estudiantes puedan encontrar en el contexto universitario con el objeto de analizar qué actitudes pueden estar fomentando en los propios estudiantes tanto hacia el propio grupo, como hacia la Universidad en general.

- La comunicación: es un factor muy estudiado como inductor de actitudes. Tanto la comunicación verbal como escrita, paralingüística o no verbal, y tanto a nivel de formación de actitudes como a nivel de cambio. Como veremos la comunicación guarda una estrecha relación con el punto anterior, puesto que es de destacar el valor y la utilidad de la comunicación interpersonal en los contextos de grupo, para el aprendizaje y para los cambios en la percepción, los valores, las actitudes y la conducta. (Wittrock, 1989)

Musitu y otros (1987) hacen un análisis de las reflexiones de George H. Mead, fundador de la perspectiva teórica conocida con el nombre de *Interaccionismo Simbólico*, en torno al papel de la empatía en la comunicación. En el esfuerzo de definir este concepto el autor sostiene que el primer paso para la comunicación está en la imitación, es decir, cuando el niño empieza a imitar gestos de los que le rodean sin que para él tengan significado alguno, y el paso siguiente estaría cuando estos gestos se empiezan a llenar de significados provocando lo que denomina como *conversación consciente*, aunque sea únicamente a nivel gestual.

Los autores habla por lo tanto de la comunicación más básica como un intercambio gestual, en el que los interlocutores van ajustando sus respuestas y sus intervenciones, tanto en función de las reacciones que les provocan los gestos del otro, como en función de las que ellos mismos provocan, adquiriéndose así y de manera progresiva una serie de actitudes, que irán dando significado las futuras formas de comunicación.

Observamos por lo tanto, como las actitudes se encuentran formando parte del proceso de comunicación, y es más, siguiendo a los autores comprobamos su fundamental papel en el seno de la misma, puesto que es a partir de las actitudes cuando se produce un tercer momento diferencial del proceso de comunicación: el aprendizaje de los roles, que es uno de los rasgos básicos de las socialización. (Hargreaves, 1977)

Por lo tanto, el individuo, indirectamente, y a través del proceso de comunicación aprende, tanto las actitudes que los otros manifiestan hacia él, como hacia otros y, en general hacia las diversas formas de actividad social.

- Las características de personalidad: existen rasgos de personalidad que determinan la formación de actitudes, la consolidación de las mismas, e influyen también en la resistencia al cambio. Así se podría mencionar la inteligencia, estilos cognitivos, autodefensividad, etc.

Es a partir de los estudios de Vygotsky, cuando empieza a defenderse que la memoria, vehiculada y potenciada por el lenguaje que

aprendemos, fija en el ser humano unas experiencias o tendencias atribucionales, motivacionales, de autoconcepto, de hétero y auto-estimación, de expectativas y creencias, que van haciendo que se constituya como persona, es decir, a través de las cuales va construyendo el ser humano su identidad. (Trillo Alonso, 1997a)

Vygotsky nos habla en términos de memoria, atención, pensamiento y percepción como subcomponentes del intelecto; y postula que el intelecto, junto con la afectividad conforma el nivel de conciencia del ser humano, entendiendo la conciencia como "*(...) la organización observable objetivamente del comportamiento que nos impulsa a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales*" (Wertsch, 1988, p. 196), o "*signos mediante los que ... se dibuja (a sí mismo) como objeto de sus propias relaciones y, por eso mismo, se constituye en sujeto humano (...): consciente y capaz de regular intencionalmente su conducta*". (Rivieri, 1987, p.94)

Estos signos se manifiestan de manera diferente y cambian continuamente en las personas; es por ello que se desarrollan diversas formas de conciencia, de percepción, de actuación, diferentes actitudes, etc.

- La conducta: de manera que no sólo actuamos de acuerdo a nuestras actitudes, sino que también podemos adecuar nuestras actitudes a nuestra conducta.

En nuestro caso, si bien consideramos que la formación de actitudes puede venir condicionada por determinados factores genéticos o por determinados estados fisiológicos transitorios, también podemos observar que se desarrollan en función de cómo construyamos nuestra identidad, a partir del contacto directo con los objetos de actitud, con los grupos, y a través de la comunicación. En este caso no estaríamos hablando ya de algo innato o fisiológico, sino que hablaríamos de aprendizaje. Nos gustaría reafirmarnos en el posicionamiento, del que ya partíamos, de que las actitudes se aprenden mediante la experiencia individual, y es desde esta perspectiva desde la que vamos a enfocar el estudio.

De acuerdo con Trillo Alonso (1999) consideramos el ser humano como: un ser para el que la búsqueda de significado es una de sus inclinaciones principales;

un ser que aprende a regular intencionalmente su conducta; un ser que es capaz de interpretar los acontecimientos; un ser con una dimensión emocional y biográfica que le ayudan a interpretar la realidad; en definitiva, un ser indeterminado aunque hasta cierto punto previsible.

El ser humano es, por lo tanto un sujeto racional, cuyo proceso de socialización está inmerso en un proceso continuo de aprendizaje.

Afirmábamos unas líneas más arriba, siguiendo a Rodríguez González (1989) cuando nos referíamos al contacto directo con el objeto de actitud como determinante de la misma, que buena parte de los procesos de educación/socialización consisten en el aprendizaje de actitudes, ya sea a través de la instrucción, el ejemplo, las recomendaciones de otros, el propio contacto directo con el objeto de actitud, etc.

Es decir, sin descartar la presencia de los factores anteriores, asumimos que buena parte del proceso educativo consiste en el aprendizaje de actitudes, el cual se puede llevar a cabo tanto por medio de la instrucción, como a través del contacto directo con personas, objetos, situaciones, grupos, conductas, etc.

Por lo tanto consideraremos la Universidad como el grupo al que pertenece el estudiante y dentro del cual aprende (a través del contacto con individuos, de la experiencia directa en determinadas situaciones, de la formación que se le ofrece, etc.), y desarrolla una serie de actitudes.

El hecho de que las actitudes se aprendan posee una importancia notable en el ámbito educativo, puesto que desde el mismo se puede trabajar en el fomento, consolidación e incluso cambio de actitudes de acuerdo con las propuestas curriculares. De hecho, si profundizamos en las teorías sobre la formación de actitudes, apenas existen esbozos de teorías específicas que no sean teorías generales de aprendizaje. (Rodríguez González, 1989)

En esta misma línea de estudios sobre la formación de actitudes, y hacia un mejor entendimiento del concepto actitud, es preciso tener en cuenta los análisis hechos en torno a los componentes y el proceso de formación de los mismos. Acerca de ello, la literaria también nos proporciona dos tendencias en función de dos posturas principales:

1) Desde la perspectiva más clásica del estudio de las actitudes se consideran tres componentes:

- a) El componente cognitivo: es la información que tiene un sujeto acerca del objeto de actitud. Los conocimientos que una persona tiene sobre un objeto constituyen el elemento suficiente para fundamentar una actitud. Tal y como expresa Triandis (1974), el componente cognoscitivo es la condición mínima para poseer una actitud.
- b) El componente afectivo o evaluativo: fue siempre considerado el componente fundamental, puesto que es el que le aporta un cierto sentimiento al objeto. El componente afectivo es el que asocia a los objetos el sentimiento de agrado o desagrado hacia la formación de una actitud.
- c) El componente conativo, comportamental o conductual: es el aspecto dinamizador de la actitud, se definiría como la tendencia a actuar como consecuencia de los sentimientos anteriormente generados.

Es decir, ante un objeto social, el sujeto asociará características positivas o negativas que harán de ese objeto algo agradable o desagradable para el sujeto, y además existe una tendencia a actuar de determinada manera ante ese objeto en función de los sentimientos que se generaran hacia él. (Allport, 1935; Rosenberg y Hovland, y otros 1960; Krech y otros, 1962; Secord y Backman, 1964)

2) Desde la perspectiva del valor instrumental, la actitud sólo tiene dos componentes: el cognitivo y el afectivo. Las actitudes en este caso actuarían como expectativas de utilidad. El sujeto asociaría unos atributos u otros a un objeto social, y desarrollaría una actitud determinada hacia el mismo en función de la utilidad de dichos atributos hacia unos objetivos concretos.

En este caso el componente cognitivo establece la relación entre el objeto social y los atributos o entre los atributos y las metas, y el componente afectivo definirá la valoración de los atributos o de las metas, quedando obviado el componente conductual. (Fishbein, 1963, 1980; Fishbein y Ajzen, 1975)

Se obvia, como podemos observar, el componente conductual, y se hace en base a dos razones: o bien porque se da por supuesto, o bien porque no se cree demasiado en él, al considerar una mayor presión de otras dimensiones.

Enfocando nuestro estudio sobre actitudes dentro de estas perspectivas entendemos que:

- Desde la perspectiva clásica, hablamos de un sujeto (estudiante) que asocia a un objeto social determinado (Universidad) unas características positivas o negativas, de acuerdo con ello tiende a percibir ese objeto social (Universidad) como agradable o desagradable, y como consecuencia tiende a actuar en función de sus sentimientos (es decir, su proceso de aprendizaje se desarrollara de una forma u otra, en función de las percepciones y sentimientos que haya desarrollado).
- Desde la perspectiva funcional, hablábamos de un sujeto (estudiante), que percibe una realidad (Universidad) con sus atributos. Estos atributos le serán útiles al sujeto (estudiante) para la consecución de ciertos objetivos (aprender, obtener un título, obtener un trabajo, emanciparse, etc.); y en función de la importancia que esos objetivos tengan para el estudiante desarrollará unas actitudes determinadas hacia la Universidad.

Además de estos dos enfoques, en la práctica es frecuente encontrarse con estudios que reducen la actitud a un único componente, como es el caso de Ajzen y Fishbein (1980) o Ajzen (1985, 1988). Para estos autores la actitud se limitaría a su componente evaluativo tal y como tendremos la oportunidad de observar más adelante.

Asimismo, hay autores que en lugar de hablar de dos tendencias prefieren hablar de tres modelos diferentes en relación al estudio estructural de las actitudes: el modelo unifactorial, el modelo bifactorial y el modelo trifactorial. (Echebarría Echabe, 1991)

Si bien podemos observar diferentes perspectivas en cuanto al estudio de los determinantes de las actitudes, y diferentes puntos de vista en relación a los componentes de las mismas, en lo que sí podemos establecer un acuerdo es en relación al tema de la funcionalidad. Es decir, el ser humano adopta actitudes porque le sirven para algo.

En este sentido, cabe citar en primer lugar a Smith, Bruner y White (1956). Estos autores parten de un concepto muy amplio de actitud; para ellos la actitud consiste en la disposición individual a percibir los objetos, de manera que les

motiven o les afecten, y para actuar respecto a los mismos. Partiendo de esta concepción definen una serie de funciones que las actitudes cumplen para el sujeto:

- La valoración del objeto: la actitud orienta al sujeto en su medio ambiente y le permite una óptima adaptación cognitiva a los datos que este le proporciona.
- La evaluación social: las actitudes contribuyen al reconocimiento o apoyo en las relaciones sociales si coinciden con las actitudes del grupo al que pertenece el sujeto.
- La exteriorización: que veremos a continuación definida como egodefensiva en el modelo de Katz.

Desde esta perspectiva, Smith, Bruner y White (1956), llegan incluso a afirmar que las actitudes quizás expresen algunos aspectos de la personalidad del sujeto. Asimismo, conciben que una actitud cambiará o se modificará única y exclusivamente en el momento en el que no cumpla su función para el sujeto.

En la misma línea y basándose en los trabajos anteriores, Katz (1960, 1982), el autor que más ha estudiado las actitudes desde una perspectiva funcional, expone cuatro funciones que las actitudes llevan a cabo para la personalidad:

- o Función instrumental, adaptativa o utilitaria: consiste en la tendencia a maximizar las recompensas del medio ambiente y minimizar los castigos. Desde esta perspectiva, las actitudes pueden formarse en base a los refuerzos recibidos en el pasado o en función de la utilidad percibida para el futuro. Smith, Bruner y White (1956) ven la función adaptativa de la actitud más relacionada con la identificación del sujeto con un grupo social. Es decir, las actitudes permitirán al sujeto que las asume ser identificado como miembro de un grupo social.
- o Función defensiva o ego-defensiva: en este caso las actitudes permiten al sujeto protegerse del reconocimiento de verdades básicas desagradables sobre sí mismo (Triandis, 1974). A través de ellas el sujeto puede mantener una imagen positiva de sí mismo.

- o Función expresiva de valores: se lleva a cabo cuando las actitudes producen placer al sujeto porque revelan algunos de los valores básicos que más aprecia, es decir, los valores centrales para el sujeto. Se considera que los valores son estructuras más profundas y genéricas que las actitudes: estas últimas especifican los valores en contextos específicos y ante objetos más concretos. Por ejemplo: un sujeto cuyo valor central es la libertad, expresará este valor ante diferentes contextos sociales (salarios de hombres y mujeres, aceptación de colectivos mixtos, etc. (Echebarría Echabe, 1991)¹
- o Función de conocimiento o expresiva de conocimiento: se basa en la necesidad del individuo de dar estructura a su universo, de comprenderlo, de predecir los acontecimientos, etc. Es decir, una de las funciones fundamentales de las actitudes es reducir la complejidad del medio social, permitiendo tener una percepción más estable, consistente y predecible del mismo. Las actitudes como <<esquemas representacionales>>, seleccionan los estímulos relevantes del medio, facilitando la incorporación de información. (Katz, 1982)

Rodríguez González (1989) sintetiza estas funciones, y a la vez justifica el por qué la gente adopta actitudes de la siguiente manera:

- a) Les ayuda a comprender el mundo que les rodea, organizando y simplificando una entrada muy compleja procedente de su medio ambiente.
- b) Protegen su autoestimación, haciéndoles posible evitar verdades desagradables sobre sí mismo.

¹Muchas veces resulta difícil establecer diferencias entre lo que entendemos por actitud y lo que entendemos por valor, puesto que ambos conceptos se encuentran intrínsecamente ligados. Sin entrar necesariamente en el análisis conceptual, podemos observar que Echebarría Echabe (1991), nos habla de los valores como estructuras más generales, siendo las actitudes una forma de exteriorizar o de expresar un valor en un contexto específico, ante un objeto concreto o en una situación determinada. Rubal (2000, p.103) siguiendo a Eagly y Chaiken (1993) afirma que la actitud consiste en una *"disposición aprendida a valorar favorable o desfavorablemente un objeto. O bien como tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad (u objeto) concreta con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad"*. En la misma línea Zabalza (2000, p.20), considerando esta opción, prefiere situar los valores como *"eje contaminante de la actitud"*. El autor también afirma que, de entender los valores como estructuras más generales o de entenderlos como ejes concomitantes de la actitud, no se obtendrían resultados finales muy diferentes.

c) Les ayuda a ajustarse en un mundo complejo, haciendo más probable que reaccionen de modo que aumente al máximo sus recompensas procedentes del medio ambiente

d) Les permite expresar sus valores fundamentales".

Por lo tanto, las actitudes sirven para ajustarnos a nuestro contexto, haciendo que las relaciones sean mejores entre personas con actitudes similares, pueden llegar a expresar aspectos de la personalidad, exteriorizan sentimientos y, además poseen cierta capacidad de predicción de la conducta.

El conocer las actitudes de los estudiantes universitarios nos ayudará, por lo tanto, a conocer sus maneras de ajustarse al ámbito universitario, a conocerlos mejor a ellos mismos y a anticipar o por lo menos comprender sus conductas.

Ahora bien, a la hora de estudiar la relación entre las actitudes y la conducta de los estudiantes, (concretamente en el proceso de aprendizaje) hemos de tener en cuenta no sólo la génesis más personal de la actitud, sino también otro tipo de dimensiones como pueden ser todos aquellos fenómenos de influencia social.

Rodríguez Gonzáles (1989) mantiene que existen otras dimensiones, como las normas social y subjetiva respecto a la conducta, que determinan si la conducta se hará o no efectiva.

Necesitamos, por lo tanto, contextualizar nuestro estudio sobre las actitudes de los estudiantes universitarios en el marco teórico del estudio sobre actitudes. Necesitamos conocer, por consiguiente, las diferentes teorías sobre las actitudes, y situarnos finalmente en aquella teoría o conjunto de teorías que pongan en relación las actitudes con la conducta humana. Es decir, se trata de elaborar un marco teórico que nos defina las variables a tener en cuenta si queremos conocer las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad, como objeto de estudio importante hacia la mejora de la calidad del aprendizaje.

1.3. LAS TEORÍAS SOBRE ACTITUDES.

Al hablar de actitudes, nos estamos refiriendo a un concepto complejo por naturaleza, cuya definición y comprensión va a depender de la perspectiva desde la que se estudie.

En el contexto del estudio sobre actitudes las investigaciones se pueden clasificar en torno a dos objetivos diferentes: aquellas que se dedican a estudiar la formación de las actitudes, por un lado, y las que investigan acerca del cambio de actitudes, por el otro.

En nuestro caso, vamos a fijarnos en las primeras, dado que nuestro objetivo no es el cambio de actitudes, sino el poder comprenderlas dentro de un contexto como es el universitario, con respecto a una población, que son los estudiantes, y con el objetivo de comprobar su incidencia en los procesos de aprendizaje.

Contextualizando nuestro discurso desde un modelo interpretativo, propio de las ciencias sociales y humanas, consideramos que el conocimiento de los productos simbólicos del ser humano no puede hacerse sin el concurso de la interpretación dialogante con la realidad simbólica y significativa (de acuerdo con la hermenéutica). Asimismo, también entendemos que los sujetos se orientan en la realidad a través del universo de significados que manejan y construyen, que estos significados no son producto exclusivo de su interpretación subjetiva e individual, sino que la realidad social es una realidad interactiva en cuyo contexto la situación se define, se negocia y significa (de acuerdo con el interaccionismo simbólico).

Consideramos al sujeto como sujeto reflexivo, y en este marco de reflexividad nos ocuparemos de las actitudes como elemento fundamental a través del cual se interpreta, se valora, y se actúa dentro de un contexto y ante una realidad.

Nos interesan, por lo tanto, aquellas teorías que estudien la formación de actitudes y que lo hagan desde la concepción del sujeto como un sujeto activo, capaz de construir su propio conocimiento de la realidad a través de la percepción y negociación con su contexto, y que consideren las actitudes como factores que se pueden aprender, consolidar y/o modificar a través de esa reflexión y negociación.

Es por ello que, tomando como referencia la clasificación que hace Rodríguez González (1989) sobre las teorías en torno a la formación y cambio de actitudes, hemos decidido centrarnos en las que se conocen bajo el nombre de Teorías de la Consistencia.

Según este autor, dichas teorías parten de una concepción inspirada en nociones gestálticas, según la cual las cogniciones del individuo están organizadas de forma que en conjunto configuran un sistema.

Es decir, en nuestro caso, el conocimiento que el estudiante tiene sobre la Universidad constituye un mapa que la representa de manera estructurada, organizada, y en el que los elementos diversos están representados también según unas determinadas pautas de relación entre ellos: positiva o negativamente relacionados, o sin relación relevante. Esta forma de organización permitirá al estudiante poseer una visión global de la Universidad comprensible, y hasta predecible.

Ahora bien, la idea básica que caracteriza a estas teorías consiste en defender que el conocimiento individual constituye un sistema en equilibrio, y que tal equilibrio es roto cuando al individuo le llega nueva información que se contradice con la que ya posee. Ante esta situación aparecerán fuerzas tendentes a restablecer el equilibrio inicial, y a poner el sistema en armonía nuevamente. (Rodríguez González, 1989)

Es decir, la estructuración y la organización de las cogniciones del individuo están continuamente sometidas a procesos de reestructuración y de reorganización debido a las nuevas informaciones que le llegan al individuo, y de las que muchas no son congruentes con las cogniciones que éste posee. Ante esta situación, el sujeto se ve enfrentado a la necesidad de modificar continuamente sus cogniciones previas en función de la nueva información que le va llegando, con el fin de solucionar las posibles contradicciones en su sistema cognitivo.

El punto clave de estas teorías consiste, por lo tanto, en la tendencia a restablecer el equilibrio cognitivo en el sujeto, el punto divergente entre ellas se encuentra a la hora de establecer el origen de esa tendencia hacia el equilibrio, hacia la congruencia, hacia la consistencia. Así, podemos mencionar:

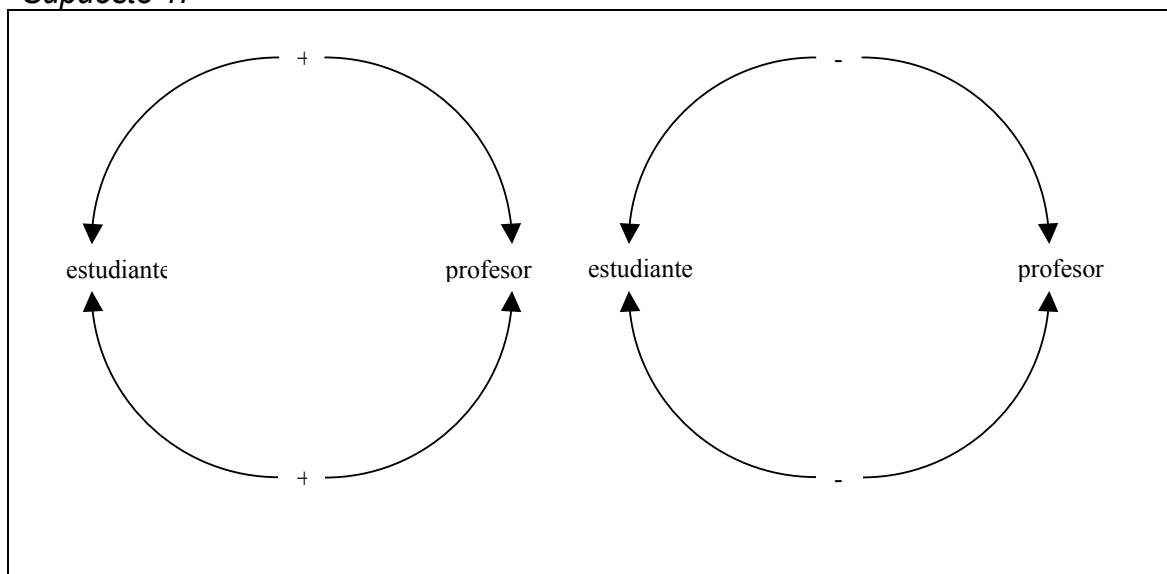
- La Teoría del Equilibrio (Heider, 1946, 1958): El fundamento de esta teoría dice que <<la conducta interpersonal y la percepción social están determinadas, o por lo menos codeterminadas, por simples configuraciones cognitivas>>. (Heider, 1946, p.111)

Heider analiza las relaciones entre sujetos, o sujeto-objeto tanto de sentimientos (gustar, disgustar, etc.) como de pertenencia o unión (poseer, constituir, tener, etc.). Estas relaciones las define únicamente en términos de positivas o negativas.

El autor estudia dos tipos de estructuras cognitivas: diádicas (pone en relación dos objetos) y triádicas (pone en relación tres objetos).

En el caso de las estructuras diádicas el equilibrio se produce cuando las relaciones entre las dos entidades (ya sea de pertenencia o de unión) son ambas del mismo signo (las dos positivas o las dos negativas). Es decir² :

Supuesto 1:



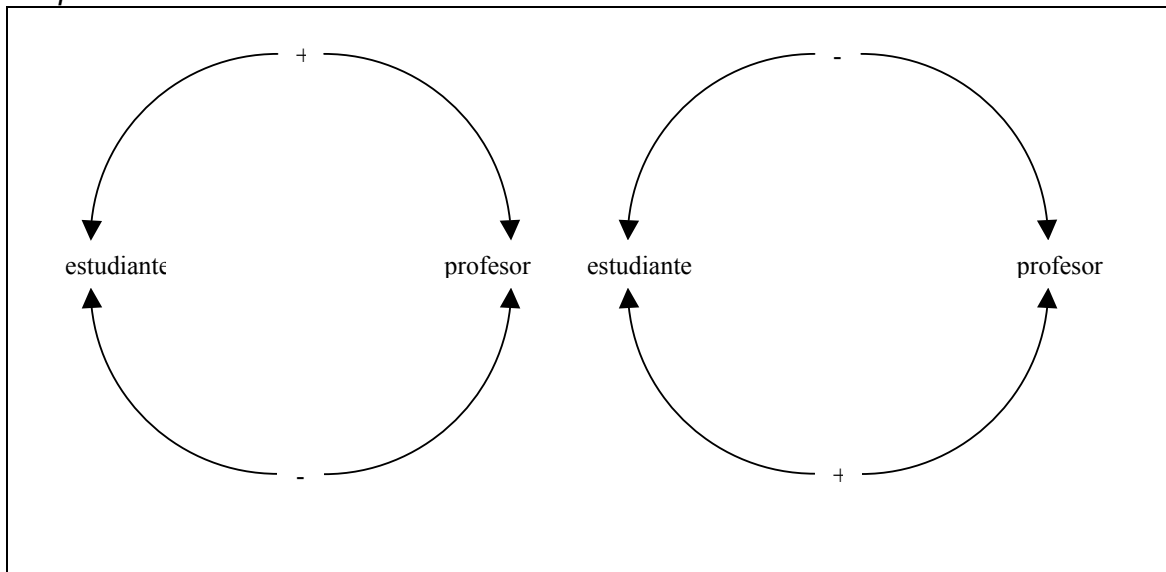
Para las dos situaciones que se presentan en el *Supuesto 1*, la teoría establece un equilibrio, es decir, si un estudiante siente aprecio por un profesor y el profesor también siente aprecio por el estudiante, hay equilibrio; y en el caso

² Hemos de puntualizar que para la explicación de las teorías de la consistencia, hemos hecho una adaptación de los ejemplos que presentan los autores correspondientes, con el fin de contextualizar cada teoría en nuestro objeto de estudio.

contrario, si el estudiante no siente aprecio por el profesor y éste tampoco lo siente por el estudiante, también habrá equilibrio.

El desequilibrio en este caso se produce cuando los signos de las relaciones son opuestos. Es decir:

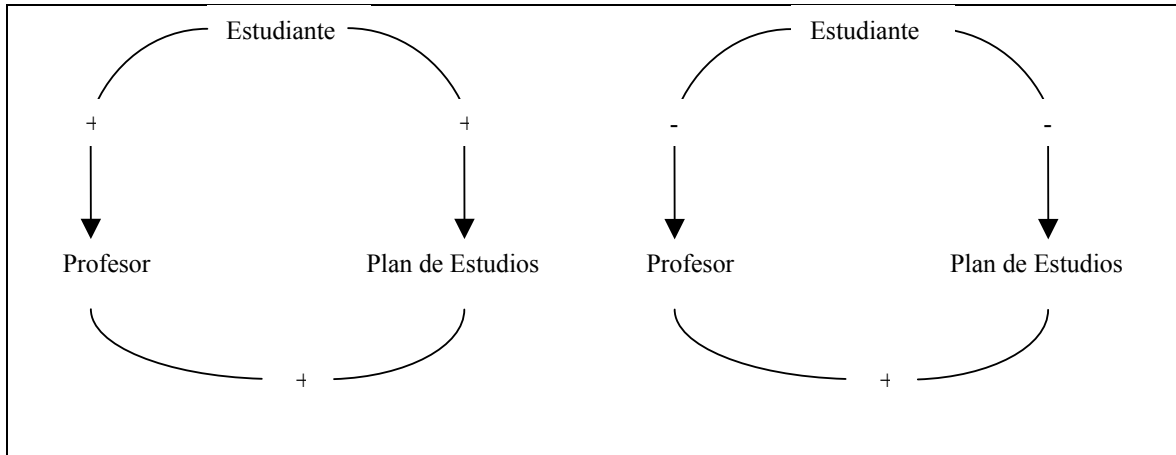
Supuesto 2:



En el *Supuesto 2*, el estudiante siente un aprecio por el profesor no correspondido, o el profesor siente un aprecio por el estudiante no correspondido.

En el caso de la configuración cognitiva triádica, el equilibrio se produce cuando las tres relaciones son de signo positivo o cuando dos de las relaciones son de signo negativo y la tercera de signo positivo. En los demás casos se producirá un desequilibrio.

Supuesto 3:

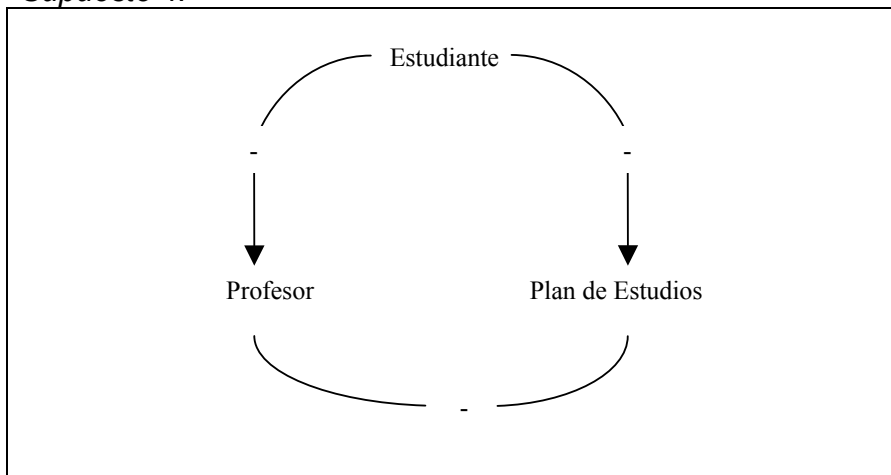


Como se puede observar en el gráfico de la izquierda del *Supuesto 3*, el estudiante siente simpatía por un profesor, además coincide con éste en su valoración sobre el plan de estudios. Por lo tanto se produce un equilibrio.

En el gráfico de la derecha observamos como, si bien el profesor está de acuerdo con el plan de estudios, a diferencia del estudiante que se muestra en desacuerdo con el mismo, esto no interfiere en el equilibrio del estudiante, dado que éste ni está de acuerdo con el plan de estudios, ni siente simpatía por el profesor. Ésta es, por lo tanto, la otra forma de equilibrio.

Veamos ahora uno de los posibles sistemas en desequilibrio:

Supuesto 4:



Por ejemplo lo que se ve en el *Supuesto 4* es que el estudiante no está de acuerdo con el plan de estudios y tampoco siente simpatía por el profesor, pero aún así, coincide con éste en el hecho de que el profesor tampoco está de acuerdo con el plan de estudios. Existe una incongruencia, ya que hay un elemento común que hace que la relación entre el estudiante y el profesor sea positiva, y sin embargo es negativa.

El desequilibrio para Heider, genera tensión, y cuando existe tensión el sujeto busca la manera de restablecer el equilibrio. Esto puede hacerlo de dos maneras diferentes: o a través de la reorganización de sus esquemas cognitivos, o a través de la realización de una conducta que cambie los signos existentes en la relación hacia el equilibrio.

Una de las objeciones que se le hace a esta teoría es la de que simplifica excesivamente las relaciones entre entidades. Por una parte, no tiene en cuenta más que una relación entre las entidades, ignorando la posibilidad de relaciones múltiples. Y, por otra parte, sustenta que la necesidad de buscar el equilibrio no es una necesidad lógico-formal. Se presupone, por consiguiente que el sujeto se evalúa siempre positivamente a sí mismo, siendo el desequilibrio una situación incómoda para él porque amenaza su autoconcepto. Es por ello que hará lo posible para mantener su autoimagen, recurriendo, si es necesario, a la irracionalidad, a la distorsión de la realidad.

En nuestro estudio pretendemos trabajar con estudiantes universitarios, por consiguiente, sujetos racionales, y en un contexto en el que las relaciones que se establecen entre el estudiante y las diferentes entidades que se encuentran en el contexto universitario son múltiples. Estas son las principales razones que nos llevan a concluir que esta teoría no nos sirve para contextualizar el objeto de estudio que venimos anunciando.

- La Teoría de la Consistencia Afectivo-Cognitiva (Rosenberg y Abelson, 1960): Estos autores intentan, basándose en los resultados de Heider, completar el modelo y, a la vez crear uno nuevo.

Rosenberg y Abelson pretenden que su modelo considere <<todos los procesos cognitivos en los que los objetos de conocimiento tienen un significado afectivo para el sujeto *connoscente*>> (Rosenberg y Abelson, 1960, p. 116). Es

decir, a diferencia de la teoría anterior, que únicamente se centraba en la percepción interpersonal, estos autores se preocupan por la coherencia entre la evaluación afectiva (de sentimiento o unión) que el sujeto hace de los objetos de actitud y las relaciones entre dichos objetos tal como él las percibe.

Basándonos en el ejemplo anterior, si el sujeto es el estudiante, para comprobar su consistencia afectivo-cognitiva se analizará la coherencia entre la evaluación afectiva que hace el estudiante del profesor y del plan de estudios, y las relaciones entre el profesor y el plan de estudios.

Para estos autores, los objetos de actitud pueden ser positivos o negativos (es decir, el estudiante puede hacer una evaluación afectiva positiva o negativa hacia el profesor y hacia el plan de estudios). Y las relaciones pueden ser positivas, negativas o nulas (es decir, el profesor puede mantener una relación con el plan de estudios de acuerdo, de desacuerdo o de indiferencia, desconocimiento, etc.).

La relación nula puede ser una relación neutra entre elementos, o simplemente la ausencia de relación. A través de la combinación de posibilidades se producen situaciones de equilibrio y situaciones de desequilibrio, como en el modelo de Heider, teniendo en cuenta que si la relación es nula, el enlace no es ni de equilibrio ni de desequilibrio.

Cuando existe un desequilibrio el sujeto va a intentar modificarlo, y para ello Rosenberg y Abelson, mantienen que existen múltiples formas de actuación: ignorando la situación de desequilibrio, redefiniendo los elementos, o cambiando la evaluación de los mismos, entre otras. En este caso la necesidad de buscar un equilibrio se reduce a una necesidad psico-lógica y se traduce en la tendencia a actuar mediante el mínimo esfuerzo.

Este modelo se sumerge en un nivel de análisis más profundo, permite describir relaciones complejas, compuestas por enlaces interconectados, que pueden ser equilibrados o desequilibrados (Rodríguez González, 1989). Sin embargo, a través de las investigaciones empíricas destinadas a poner a prueba este modelo se detectó que los sujetos no sólo buscan el equilibrio o la consistencia afectivo-cognitiva, sino que también intentan maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas esperadas.

Por ejemplo, si el estudiante que venimos mencionando hasta ahora se encontrara en un caso de desequilibrio, en la búsqueda del equilibrio podrían influir factores como el no poner en peligro una buena calificación final.

Como podemos observar la teoría de la consistencia afectivo-cognitiva hace un análisis actitudinal más complejo que la anterior, pero aún así no cuenta con el factor racional del sujeto, basándose únicamente en el mínimo esfuerzo y descubriendo en las investigaciones empíricas un factor que podríamos llamar de recompensa final.

- La Teoría de la Congruencia (Osgood y Tannenbaum, 1955; Osgood, 1960; Tannenbaum, 1967): Para explicar dicha teoría vamos a partir de las variables que tiene en cuenta en su argumentación cuándo existe o no congruencia en el sujeto. Estas son:

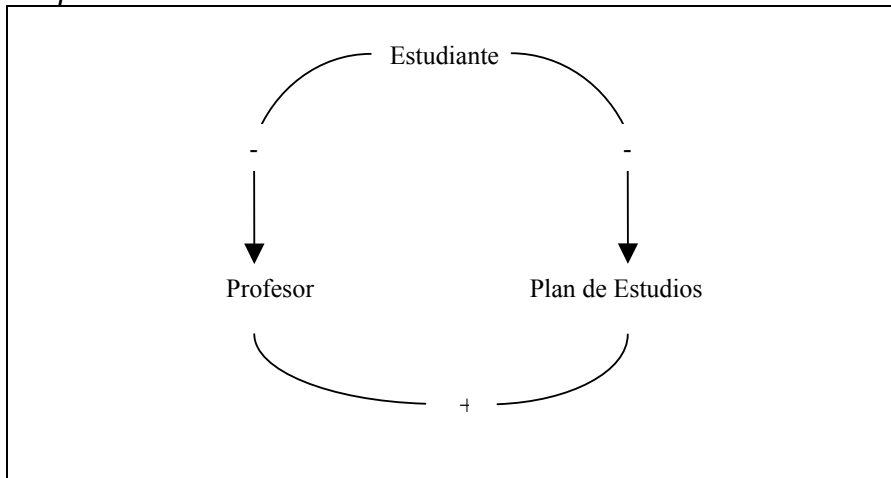
- La actitud previa del receptor hacia la fuente de comunicación (siguiendo con el ejemplo: la actitud del estudiante hacia el profesor).
- La actitud inicial hacia el asunto, persona u objeto recomendado por la fuente (la actitud inicial del estudiante hacia el plan de estudios).
- La naturaleza del juicio evaluativo que el mensajero hace del asunto (la naturaleza del juicio evaluativo del mensaje del profesor hacia el plan de estudios).

A diferencia de los modelos anteriores, que consideraban que las tres variables eran dicotómicas, en este caso las dos primeras variables (es decir, las actitudes) son variables continuas que se definen en términos de una escala evaluativa desde +3 a -3, y la tercera será una variable dicotómica (si el profesor aprueba el plan de estudios se habla de una relación asociativa, en el caso de que no lo aprueba la relación será disociativa).

En este caso, la congruencia no sólo depende de la armonía de las relaciones entre los elementos (equilibrio), sino que además va a depender de la intensidad de las actitudes.

Por ejemplo, observemos el *Supuesto 5*:

Supuesto 5:



Para este caso de total equilibrio Heider, Osgood y Tannenbaum establecen que si la actitud negativa del estudiante hacia el profesor es de diferente intensidad que la actitud negativa del estudiante hacia el plan de estudios, el estudiante no sentirá congruencia y tenderá a reducirla.

Osgood y Tannenbaum no sólo exponen las condiciones para que exista equilibrio o no, sino que estudian además el cambio de actitudes, llegando a establecer una relación de los diferentes tipos de cambio que se pueden producir en función de las diferentes situaciones de congruencia que su modelo plantea.

Parten de que la congruencia se buscará a través del cambio de actitudes y con una fuerza inversamente proporcional a su extremosidad: cuanto más polarizada esté la actitud, menos cambiará.

Para detectar el tipo de cambio los autores van a utilizar, por una parte, lo que denominan la <<Polarización de la Actitud>> (favorable o desfavorable) y, por otra parte, el <<Concepto de Carga>> (o cuantía de esa polarización). Lo que hacen Osgood y Tannenbaum es presentar posibles situaciones variando la polarización de la carga para predecir cómo cambiarán las actitudes, de la siguiente manera:

- Si la situación es asociativa, en la que un estudiante evalúa a un profesor mediante una escala de actitudes, evalúa también el plan de estudios mediante una escala de actitudes, y es informado de que el profesor habló

bien del plan de estudios, la congruencia se instaurará mediante una intensidad equivalente a la distancia entre la valoración de las actitudes.

- Si la situación es disociativa, en la que el estudiante evalúa a un profesor mediante una escala de actitudes, evalúa también el plan de estudios mediante una escala de actitudes, y es informado de que el profesor habló mal del plan de estudios, la congruencia se instaurará situando a ambas actitudes en una posición equidistante al punto neutro, es decir en una posición escalar de igual intensidad pero de signo opuesto.

- o En el caso de que la actitud del estudiante hacia el plan de estudios sea neutra y hacia el profesor sea polar (tanto + como -),

Profesor (+) Plan de estudios (0)

Se predice que el estudiante cambiará la actitud hacia el plan de estudios haciéndolo positivo si la relación es asociativa, y negativo si la relación es disociativa.

- o En el caso de que las actitudes hacia el plan de estudios y el profesor sean ambas neutras,

Profesor (0) Plan de estudios (0)

La predicción se reduce a que no pasaría nada, puesto que no existe incongruencia y, por lo tanto, no habría cambio alguno.

- o En el caso de que la actitud de los objetos está igualmente polarizada pero tiene carga de diferente magnitud,

Profesor (+++) Plan de estudios (+)

Lo que sucede, si la relación es asociativa, es una regresión a la media, la carga alta baja y la carga baja sube de manera que se equilibre la relación quedando de la siguiente manera: profesor (++) Plan de estudios (++)). En el caso de que la relación fuera disociativa el equilibrio se encontraría en Profesor (++) Plan de estudios (--).

- En el caso de que las actitudes sean de diferente magnitud y de signo opuesto,

Profesor (+++)

Plan de Estudios (-)

Si la relación es asociativa, el cambio hacia el equilibrio será inversamente proporcional a su extremosidad, por lo tanto la actitud hacia el plan de estudios cambiará el triple que la actitud hacia el profesor. El equilibrio se produce en el momento en que ambas actitudes posean una intensidad de +2. Si la relación es disociativa la congruencia se produce situando a ambas actitudes en una posición equidistante del punto neutro, es decir, en una posición escalar de igual intensidad, pero de signo opuesto, en este caso (2,5 y -2,5).

- En el caso de que las cargas sean iguales pero las polarizaciones son opuestas,

Profesor (++)

Plan de Estudios (--)

Si la relación es disociativa, la situación es congruente. Si la relación es asociativa, es cuando se produce una mayor incongruencia y un mayor cambio de actitudes.

En las investigaciones empíricas los autores vieron confirmadas varias de sus hipótesis, sin embargo se vieron también obligados a introducir un nuevo elemento que puede afectar al cambio de actitud, que es la <<credibilidad>>. Es decir, en este último caso, puede suceder que se produzca una incredulidad, el estudiante no se cree que el profesor haya hablado positivamente del plan de estudios. Lo que hace es negar la relación disociativa, aísla los dos objetos de actitud, y el hecho de que haya dos actitudes diferentes, no produce incongruencia ni cambio de actitud.

Si bien este modelo hace un análisis más exhaustivo al definir las actitudes como variables continuas, no trabaja todavía en profundidad el factor racional del sujeto, basándose únicamente en el elemento <<credulidad-incredulidad>> para explicar aquellas situaciones a las que el modelo no puede dar respuesta.

- La teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957): Esta teoría parte de que en todo ser humano existe una tendencia a mantener una congruencia entre lo que piensa y lo que hace, entre sus actitudes y su conducta. Cuando existe incongruencia entre lo que se piensa y lo que se hace se produce un estado de disonancia, y este estado de disonancia va a generar una tensión que impulsa al sujeto a restablecer el equilibrio.

Rodríguez González (1989, p.263) recoge de manera resumida los postulados básicos de la teoría original de Festinger:

1. *La disonancia cognitiva es un estado desagradable.*
2. *El individuo, en estado de disonancia cognitiva, intenta reducirla o eliminarla y actúa de forma que evite los acontecimientos que la aumentarían.*
3. *El individuo en estado de consonancia evita los acontecimientos que producen disonancia.*
4. *La gravedad o intensidad de la disonancia varía en función de:*
 - a) *La importancia de las cogniciones implicadas.*
 - B) *La proporción del número de cogniciones que se hallan en relación de disonancia.*
5. *La fuerza de las tendencias indicadas en 2 y 3 es una función directa de la intensidad de la disonancia.*
6. *La disonancia cognitiva puede reducirse únicamente:*
 - a) *Añadiendo nuevas cogniciones.*
 - b) *Cambiando las existentes.*
7. *La adición de nuevas cogniciones reduce la disonancia si:*
 - a) *Las nuevas cogniciones añaden peso a una de las partes y de ese modo disminuye la proporción de elementos cognitivos disonantes.*
 - b) *O las nuevas cogniciones cambian la importancia de los elementos cognitivos que están en relación disonante entre sí.*
8. *El cambio de las cogniciones existentes reduce la disonancia si:*
 - a) *Su nuevo contenido las hace menos contradictorias con otras.*
 - b) *O se reduce su importancia*
9. *Si no es posible añadir nuevas cogniciones, o cambiar las ya existentes por medio de un proceso pasivo, se recurrirá a conductas que tengan*

consecuencias que favorezcan la consonancia. La búsqueda de información es un ejemplo de tales conductas.

Festinger introduce el contexto cultural, de manera que dos cogniciones disonantes para una cultura no tienen porque serlo en otra. Así, el fenómeno de la disonancia se describe como un fenómeno psicosociológico, de manera que ésta pueda deberse tanto a una inconsistencia lógica, como a creencias culturales, como a experiencias adquiridas, etc.

Desde la teoría de la disonancia cognitiva, por lo tanto, se hace un análisis contextual de la relación actitud-conducta, pero enfocando el discurso hacia el cambio de actitudes. Nuestro interés actual no es el estudio del cambio de actitudes, lo que se pretende a través de este estudio es conocer, confirmar, explicar la relación actitud-conducta, con el objeto de establecer la importancia de las actitudes como indicador de la calidad en el contexto universitario, quedando relegado el estudio del cambio de actitudes a posteriores investigaciones en esta misma línea.

Todas estas teorías explican las actitudes en función de la necesidad de equilibrio, congruencia y consistencia para el ser humano, y aunque se considera la importancia del componente cognitivo en las actitudes, no se hace un estudio exhaustivo del papel activo del sujeto capaz de seleccionar información, procesarla y hacer uso de ella de manera razonable para llevar a cabo la conducta.

Por otra parte, aunque se habla en algunos casos de la presencia del contexto en el que se dan las actitudes, no se profundiza sobre un tema tan importante en este campo como es el efecto de la presión social, en este sentido podemos decir que muchas conductas se han realizado o inhibido por presión social.

Tampoco se ha reparado en la capacidad, las habilidades del sujeto para realizar la acción. Existen conductas que para su realización necesitan de unas habilidades, destrezas, capacidades determinadas, que si el sujeto no posee o no desarrolla, no podrá llevar a cabo.

Si partimos de un sujeto activo, reflexivo y capaz de construir su visión del mundo, y de un análisis más profundo sobre los diferentes tipos de conducta,

estas teorías no serían suficientes para explicar el papel que juegan las actitudes como predictoras de conducta, como mediadoras de aprendizajes, como aprendizajes en sí, y en general como mediadoras entre el sujeto y su contexto.

Por ello, vamos a tomar como referencia una serie de teorías que se enmarcan dentro de los enfoques sobre la organización del conocimiento y el procesamiento de la información. Estas teorías se basan en la organización y estructura del sistema de creencias³, e indirectamente tienen aplicación en el campo de las actitudes.

Como bien recoge Rodríguez González (1989), parten del postulado de que las decisiones cognitivas no siguen el principio del todo o nada. En este sentido, la modificación de actitudes puede tener como causa o consecuencia una remodelación del sistema de creencias en el sentido de que se eliminen algunas, que se modifiquen otras, que exista una reorganización de las relaciones entre las mismas, etc.

Existe una fuerte tendencia hacia el campo de la organización del conocimiento, siendo la Teoría de la Acción Razonada la que, dentro de este contexto, se propone entender la conducta humana individual, basándose para ello en el estudio de las actitudes como predictoras de la misma. (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1981)

1.3.1.- TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA.

Ajzen parte de que explicar la conducta humana es una tarea complicada, tanto por la propia naturaleza de la misma, como por el hecho de que es posible acercarse a ella desde diversas perspectivas que pueden ir desde el campo de lo fisiológico hasta el campo de lo social.

En este sentido, es de destacar el importante papel del procesamiento de la información en la determinación de cualquier conducta, ya que repercute directamente en el efecto que sobre la conducta final muestran tanto los factores biológicos como los ambientales. Y es de destacar el papel de los rasgos de

³ Se considera a las creencias como el fundamento último de las actitudes (Rodríguez González, 1989), es decir, forman parte del componente cognitivo de las mismas.

personalidad y/o las actitudes sociales como predictores de conducta. (Cortés Tomás y Tejero Gimeno, 1996)

En este contexto es donde queremos destacar la Teoría de la Acción Razonada ya que gran parte de las investigaciones centradas en el estudio de la relación actitud-conducta se han desarrollado bajo el marco conceptual de dicha teoría.

Según Fishbein (1980), la Teoría de la Acción Razonada se denomina así, porque:

"(...) se basa en el postulado de que los humanos son animales racionales que utilizan o procesan sistemáticamente la información que les está disponible (...) de forma razonable (el subrayado es nuestro) para llegar a una decisión conductual" (Fishbein, 1980, p.66)

Tal como se anunciaba, basándose en este postulado, los autores trabajarán el tema de la predicción de la conducta, pero no se conforman con esto, sino que además de predecir la conducta tratarán de entenderla.

Ante este doble objetivo, Fishbein y Ajzen (1975) proponen dos etapas operacionales sucesivas: una centrada en la predicción de la conducta, y la otra en su comprensión. (Rodríguez González, 1989; López Feal, 1991)

Con respecto a la predicción de conductas, el elemento fundamental que servirá como guía de la acción futura, según Fishbein (1980), es la *intención*⁴. Es decir, como recoge Rodríguez González (1989), el conocer las intenciones de un sujeto, nos dará la información suficiente para predecir su conducta:

"(...) casi toda conducta humana está bajo control voluntario del sujeto que la ejecuta; es decir, el factor que determina directamente una conducta es la intención de realizarla u omitirla. Para predecir la conducta de un individuo basta con conocer cual es su intención, y para ello nada mejor que preguntárselo directamente." (Rodríguez González, 1989, p.278)

⁴ Se considera a las creencias como el fundamento último de las actitudes (Rodríguez González, 1989), es decir, forman parte del componente cognitivo de las mismas.

En su fórmula básica el modelo parte del concepto tradicional de actitud y de sus tres componentes (cognitivo, evaluativo y conativo), y los relaciona en una cadena causal. Se sostiene que la mayor parte de la conducta humana está bajo el control del sujeto y, por lo tanto, puede ser pronosticada a partir de la intención conductual de ejecutar un comportamiento determinado.

Por lo tanto, si nuestro objetivo fuera conocer la conducta que desarrolla el alumno universitario ante el aprendizaje por ejemplo, lo mejor que podemos hacer es preguntarle por sus intenciones al respecto.

Pero esto nos privará de mucha información que podría ser útil en diversas situaciones para tomar decisiones prácticas. Es decir, con conocer la intención podemos predecir la conducta pero no entenderla, pues ¿bastaría con preguntarle al sujeto el por qué de esas intenciones?, ¿que sucedería si el sujeto no haya respuesta?, ¿que sucede en el caso de que nos encontremos con conductas que el sujeto lleva a cabo de manera no intencional? O del mismo modo, muchas veces sucede que *“las personas ocultan celosamente sus intenciones y es realmente muy difícil descubrirlas por medios directos.”* (Morales, Reboloso y Moya, 1994)

En estos casos el modelo propone la posibilidad de obtener información por medios indirectos a partir de las estimaciones de diferente naturaleza: un factor personal y un factor que refleje la influencia social. El factor personal será la actitud y el factor social vendrá reflejado por lo que se conoce como norma subjetiva.

Fishbein (1980), por lo tanto, mantiene que la *intención* es el determinante más directo y principal de la conducta pero, para un mejor conocimiento de la misma, se ve obligado a profundizar en el análisis de cuáles son los determinantes de tal *intención*. Es por ello que identifica los dos factores determinantes de la intención, y que a su vez ayudan a explicar la conducta y los define de la siguiente manera:

- *La actitud hacia la conducta*: o la valoración que el sujeto hace de la realización de a conducta (tanto puede ser positiva como negativamente).
- *La norma subjetiva o social*: o la percepción que el sujeto tiene de las presiones sociales para que realice determinada conducta.

La teoría dice que cuando la actitud hacia la conducta coincide con la norma subjetiva, el sujeto definirá claramente su intención de llevar a cabo dicha conducta y actuará de acuerdo con su intención. Si la actitud hacia la conducta es positiva y la norma subjetiva también, el sujeto se formará una intención positiva hacia la conducta y la llevará a cabo. En el caso de que la actitud hacia la conducta sea negativa y la norma subjetiva también lo sea, el sujeto se formará una intención negativa hacia la conducta y no la llevará a cabo.

Es decir, trasladando esto a nuestro campo, hemos llegado a plantearnos que si un estudiante valora positivamente una conducta que se corresponde, por ejemplo, con un enfoque de aprendizaje profundo⁵ (imaginemos un sujeto que se interesa por aprender, que valora positivamente el prestar atención, el relacionar la nueva información con los conocimientos previos, está motivado a preguntar, le atrae buscar información, saber más, etc.), y percibe que los demás (profesores, compañeros, familia, etc.) valoran también de forma positiva esta conducta, entonces la llevará a cabo.

Asimismo, si el estudiante valora negativamente una conducta que se corresponde con un enfoque de aprendizaje profundo (no se interesa por aprender, no se plantea el prestar atención, el relacionar la nueva información con los conocimientos previos, no está motivado a preguntar, ni a buscar información, ni a saber más, etc.), y percibe que los demás (profesores, compañeros, familia, etc.), tampoco valoran positivamente esta estrategia de aprendizaje (p.ej. los profesores le incitan a memorizar para el examen y no permiten que se les haga preguntas que los interrumpen o los incomoden, los compañeros estudian para el aprobado, etc.), no actuará en base a un enfoque de aprendizaje profundo.

El problema se plantea cuando la actitud hacia la conducta y la norma social no coinciden. En este caso hay que tener en cuenta que ambos factores pueden tomar distintos valores, y en función del valor que uno u otro posean para el sujeto se producirá o no la acción. Es decir, si la actitud es positiva y la norma subjetiva es negativa o viceversa, el sujeto tendrá que sopesar cual de los factores tiene más valor, más peso para él y a partir de ahí definir su intención hacia la acción.

⁵ El enfoque de aprendizaje profundo se caracteriza por una motivación intrínseca por parte del alumno hacia satisfacer la curiosidad sobre los temas. El principal propósito es aprender, y por ello lee, relaciona la nueva información con sus conocimientos previos, reflexiona, investiga, discute, comprueba, etc. (Biggs, 1987)

Siguiendo con el ejemplo anterior, si el estudiante valora positivamente la conducta anteriormente mencionada, pero percibe que los profesores le reprochan porque no hace más que incordiar con preguntas, los compañeros le evitan porque lo consideran un "chapón", la familia le regaña porque no hace nada más que estudiar y en casa hace falta que eche una mano, etc. En este caso, en función del peso que tenga cada uno de estos factores, el sujeto puede llevar a cabo (o no) la conducta correspondiente a un enfoque de aprendizaje profundo.

Y es más, el peso asociado a cada uno de estos factores es el que explica que dos sujetos en la misma situación y con el mismo grado (positivo o negativo) de actitud conductual y norma social, actúen de diferente manera.

Es decir, si pensamos en dos estudiantes en la misma situación, ambos con una actitud positiva hacia un enfoque de aprendizaje profundo, y ambos bajo la percepción de una presión negativa por parte de su entorno en relación a esta manera de actuar, puede suceder que uno de ellos decida llevar a cabo esta estrategia de aprendizaje, mientras que el otro no. Esto se debe a que el primero le dio más valor a su actitud y el segundo valoró más su norma subjetiva.

En general, hemos observado que, según la Teoría de la Acción Razonada, la conducta viene determinada por la intención conductual y que ésta, a su vez, se expresa por medio de las actitudes hacia la conducta y de la norma subjetiva. Por lo tanto, conociendo estos dos factores, podremos deducir que tendríamos la oportunidad de acercarnos a la intención del sujeto y por consiguiente, los datos suficientes para poder predecir su conducta.

Siguiendo de nuevo a Fishbein (1980) observamos que el segundo objetivo es entender la conducta, y para ello tendrá que ir más allá de la mera predicción.

Se propone así, averiguar por qué el sujeto da un determinado peso tanto a la actitud como a la norma subjetiva, y por qué adopta una determinada actitud y no otra, y percibe una determinada norma social y no otra. La respuesta la encuentra en lo que define como *creencias*. Así,

"(...) cabe preguntarse por qué ese sujeto da ese determinado peso a la norma subjetiva y/o a la actitud, y por qué tiene esa determinada norma subjetiva y/o actitud hacia la realización de la conducta; y eso es lo que pretende la teoría de la acción razonada:

todo depende de las creencias del sujeto." (Rodríguez González, 1989, p.278)

Tanto las actitudes hacia la conducta como las normas subjetivas se desarrollan en función de unas *creencias conductuales*, en el primer caso y de unas *creencias normativas*, en el segundo. Las primeras subyacen a la actitud del sujeto hacia la conducta y las segundas a las normas subjetivas, de manera que explican la percepción de la presión social asumida. (López Feal, 1991)

"Las actitudes conductuales son función de las creencias acerca de las consecuencias que conlleva la realización (u omisión) de una conducta; y las normas subjetivas son a su vez función de las creencias que el sujeto tiene acerca de cuál es la opinión de las otras personas o grupos de referencia importantes para él, con respecto a si debe realizar (o no) la conducta en cuestión. (Rodríguez González, 1989, p.278)

Es decir, un estudiante universitario actuará en un determinado momento, de una determinada manera ante el aprendizaje en función de: sus creencias acerca de las consecuencias que le traerá esa conducta, y de sus creencias acerca de la opinión que su grupo de referencia tiene respecto a si debe o no actuar así.

De esta manera, el argumento de la teoría podría llevar a concluir que si las creencias son determinantes de las actitudes y de las normas subjetivas, y éstas determinan las intenciones, que a su vez determinan la conducta, entonces las creencias determinan la conducta. Pero la práctica no es tan sencilla, los autores niegan esta relación tan directa y transitiva, y lo expresan de la siguiente manera:

"(...) en último término las actitudes determinan la conducta pero de ningún modo ha de entenderse que exista un enlace directo entre creencias y conducta. Las creencias influyen sobre las actitudes y sobre las normas subjetivas, unas y otras influyen sobre las intenciones, y las intenciones influyen sobre la conducta." (Fishbein, 1980, p.70)

Según Morales, Reboloso y Moya (1994) no todas las creencias que tenemos acerca de un determinado objeto de actitud son de la misma naturaleza, existiendo múltiples criterios de clasificación. En esta línea Fishbein y Ajzen

(1975), tomando como criterio las fuentes de información o de conocimiento que conforma las creencias, nos hablan de tres tipos de creencias:

1. *Creencias descriptivas*: son aquellas que se forman a partir de la observación o contacto personal con los objetos. Estas creencias suelen conservarse con un grado de certeza máxima porque son fruto de la experiencia, del contacto directo con el objeto. Se trata de una certeza subjetiva que no tiene porque coincidir con la realidad, pero por la naturaleza de su adquisición suelen tener un peso privilegiado en las actitudes de los individuos.

2. *Creencias inferenciales*: son aquellas que se forman a partir de relaciones previamente aprendidas o mediante el uso de sistemas formales de codificación. Por ejemplo, en el primer caso, una creencia extendida entre el profesorado es que los orientadores poseen recetas para solucionar cualquier tipo de problemas en los centros educativos, con lo cual cuando entra un orientador en el centro se le pone sobre la mesa todo tipo de problemas buscando una respuesta o solución inmediata. Por otra parte, un ejemplo en relación al uso de sistemas formales de codificación podría ser: si observamos que un profesor (x) expone los contenidos mejor que otro profesor (y), y éste expone mejor que otro profesor (z), deduciremos a pesar de no haberlos visto exponer nunca juntos, que el profesor (x) expone mejor que el profesor (z).

Dos aspectos importantes a tener en cuenta en este punto son: por una parte, que la base de las creencias inferenciales es siempre una creencia descriptiva. Por otra parte, que no todos los atributos frutos de la observación se aprenden siempre a través de ésta, sino que a veces proceden de aprendizajes indirectos. Por ejemplo muchos alumnos pensarán que los profesores universitarios viven estupendamente, pero pocos conocen las vidas privadas de los mismos.

3. *Creencias informativas*: son aquellas que se forman a partir de la información procedente de los demás o que es dada a conocer por cualquier medio de difusión externo. La mera exposición a la información conduce a la formación de una creencia descriptiva, y si además el sujeto acepta dicha información, entonces la creencia se convierte en informativa. Es decir, una cosa es que los jóvenes universitarios conozcan que se ha publicado un estudio en la prensa que dice que los jóvenes universitarios pasan tantas horas en la cafetería

de la Universidad como créditos tiene una diplomatura, y otra cosa es que crean efectivamente que eso es cierto.

De estos tres tipos de creencias, es obvio que serán las primeras las que formarán las actitudes más fuertes, ya que lo normal es que para el sujeto tenga más peso algo que percibió directamente, que algo que tuvo que inferir o que le contaron.

Volviendo a la argumentación de la Teoría de la Acción Razonada, podemos observar como ésta permite definir cuáles son las variables que contribuyen en mayor medida a las diferencias conductuales, si bien se hace imposible controlarlas todas con precisión (todas las creencias respecto a los diversos aspectos, todas las actitudes conductuales y todas las normas subjetivas). Ante esta imposibilidad lo recomendable es tener en cuenta las más importantes, que para los autores están entre cuatro y nueve, y suelen obtenerse pidiéndoles un listado de las mismas a cada sujeto.

En esta línea, es preciso destacar también, la existencia de otro tipo de variables (además de las creencias, las actitudes conductuales y las normas subjetivas), con frecuencia relacionadas con la conducta, que pueden formar parte de un subtema ampliado dentro de la teoría; se mantiene que son variables externas que influirán de manera muy indirecta en la conducta, (a través de las mencionadas variables predictoras, especialmente a través de las creencias), y que en todo caso, representarían un cuarto nivel de explicación⁶ (Fishbein, 1980).

Es decir, ya a finales de los años setenta se confirmaba la existencia de una influencia causal directa de las actitudes con la conducta, pero es también en esta época cuando se habla de que para poder predecir la conducta a partir de la medición de actitudes deben tenerse en cuenta otros factores tales como: las características de la situación en la que se produce dicha conducta, las variables de personalidad, normas, motivación, etc.

En esta línea, Fishbein y Ajzen (1972, 1975), Ajzen y Fishbein (1977, 1980), con el objeto de subsanar las deficiencias que pudiera presentar la Teoría de la Acción Razonada a la hora de ponerla en práctica, van a sugerir dos condiciones

⁶ Recordamos que en los tres primeros niveles de explicación de la conducta están la intención, las actitudes y la norma subjetiva, y las creencias conductuales en este orden.

generales que estiman necesarias para aumentar la rigurosidad de las actitudes en la predicción de las conductas humanas:

- En cuanto a la metodología, debemos considerar que la capacidad de las actitudes para predecir la conducta humana es alta si se utilizan planteamientos teóricos correctos y métodos de medición adecuados. Así los aspectos principales a tener en cuenta son:

- Corresponsabilidad: existirá un alto poder predictivo si la medición de actitudes se hace a un nivel de generalidad similar al de la conducta que se supone causa o que se pretende predecir. (Fishbein y Ajzen, 1972; Ajzen y Fishbein, 1977). O, a otro nivel, la intención y la conducta deben tener el mismo grado de generalidad. (Morales, Reboloso y Moya, 1994). Este nivel de generalidad supone que la medición de la actitud ha de corresponderse con el nivel de especificidad de la conducta en relación a cuatro aspectos:

* La acción realizada: atender, preguntar, memorizar, etc.

* El objeto de dicha acción: atendemos a explicaciones, preguntamos dudas, memorizamos lo que dice el profesor, etc.

* El contexto en el que se realiza: atendemos a explicaciones en el aula, preguntamos dudas fuera del aula, memorizamos lo que dice el profesor en la biblioteca, etc.

* El tiempo que la acción tiene lugar: atendemos a explicaciones en el aula durante la mañana del día 6 de octubre.

Para nuestro caso concreto este sería un nivel de especificidad excesivo puesto que si pretendemos obtener información que nos ayude a explicar las conductas de los estudiantes universitarios a partir de sus actitudes hacia la

Universidad, tendremos que movernos en niveles de generalidad mayor, teniendo en cuenta también que no trabajaríamos única y exclusivamente con un sujeto, si no que nuestra muestra constituiría un gran grupo de estudiantes. Por ejemplo, no podremos pronosticar a partir de una actitud genérica hacia la Universidad el comportamiento específico de asistir a clases todos los días y viceversa. El asistir a clase podría ser un indicador de: gusto por la asignatura, dificultad en la asignatura, asignatura de asistencia obligatoria, etc., que sumado a muchas otras variables lograría darnos una idea de esa actitud hacia la Universidad en general.

- Estabilidad: las predicciones pueden mejorarse cuando las intenciones son constantes. (Morales, Reboloso y Molla, 1994)
- Además, añaden Davison y Jaccard (1979) y Schwartz (1978), que la fiabilidad disminuirá cuando más tiempo transcurra entre la medición de la actitud y la medición de la conducta.

- En cuanto a la mediación: ha de tenerse en cuenta que, junto con las actitudes y hacia la predicción de una conducta determinada, intervienen otras variables (unas relacionadas directamente con las actitudes, pues forman parte de su estructura o intervienen en su proceso de formación; y otras que intervienen directamente en la conducta). Por lo tanto, junto con la actitud debemos tener en cuenta:

- El foco de atención: si el sujeto centra su atención sobre sí mismo la medición de la actitud resultante tendrá mayor capacidad predictiva (Wicklund, 1982). Es decir, la predicción de las actitudes está influida por el foco de atención del sujeto durante el proceso de medición, o conciencia objetiva (Duval y Wicklund, 1972), de manera que a mayor conciencia objetiva, mayor capacidad de predicción.
- La norma subjetiva: que ya conocemos a través de las bases teóricas de la Teoría de la Acción Razonada. En este sentido ha de tenerse en cuenta que la norma subjetiva influirá en la intención y

ésta en la conducta. (Ajzen y Fishbein, 1980). En esta línea podríamos hacer un análisis desde las presiones normativas que provienen de lo que los otros *hacen* y las que provienen de lo que los otros *dicen*.

- El hábito: entendiendo por tal, una acción que por haberse realizado muchas veces, se ha convertido en automática. (Morales, Reboloso y Moya, 1994) Una vez consolidado un hábito, la conducta que surge a partir de él lo hace de manera prácticamente automática, con escasa o nula actividad reflexiva, por lo que prevalecerá sobre la intención conductual (Landis, Triandis y Admopouls, 1978).
- La accesibilidad de las actitudes o de sus elementos: se refiere, por una parte, a que las actitudes que ocupan un lugar central en el sistema cognitivo del sujeto o las más extremas tienen mayor capacidad predictiva (Perry y otros, 1976); y por otra parte, a que tienen mayor capacidad predictiva las actitudes que se forman por contacto directo con el objeto o por empatía con alguien que está en contacto directo con el objeto (Fazio y Zanna, 1981).
- La fuerza de asociación entre la actitud y el objeto: es decir, la fuerza de asociación entre el objeto y la evaluación que se hace del mismo. En este caso se recalca que la realización de la conducta dependerá de la intensidad de la actitud, y esto a su vez dependerá de si la actitud se formó por contacto directo con el objeto y del número de veces que se ha expresado dicha actitud (Fazio y otros, 1982).
- Accesibilidad de las cogniciones: en este caso se afirma que si hacemos que el sujeto reflexione sobre las razones por las que sostiene una actitud, evocará aspectos cognitivos que inhiben la conducta al hacer que disminuya la congruencia entre actitud y conducta (Millar y Tesser, 1986). De todas formas estos autores también dejan claro que toda actitud evoca componentes afectivos que la hacen coherente con la conducta.

- Variables de personalidad: una baja *atribución de responsabilidad*⁷ hace que la relación actitud conducta sea más vaga (Zuckerman, Siegelbaum y Williams, 1977). Así como, según Snyder (1974), las personas con un alto *self-monitoring*⁸ seleccionarán las estrategias de conducta en función de las claves que les de el contexto o situación; serán las personas con un bajo *self-monitoring* las que mayor consistencia evidencian entre su actitud y su conducta.
- Situación individualizadora: el sujeto actuará de manera diferente en situaciones individualizadoras que en grupo. En el primer caso la actitud estará fundamentada por razones de peso y aumentará la congruencia con respecto a la conducta. En el segundo caso es más frecuente dirigir la atención hacia actitudes anónimas según la ideología del grupo. (Abelson, 1982).

Son por lo tanto éstos, los factores que aportan diferentes estudiosos de las actitudes, y que según Fishbein y Ajzen aunque actúan indirectamente, han de tenerse en cuenta si realmente queremos hacer uso riguroso de las actitudes como predictoras de conducta.

Y para concluir esta serie de advertencias que orientan hacia una predicción conductual más exacta, nos parece importante establecer la distinción, tal y como hacen Morales, Reboloso y Moya (1994), entre conducta y resultados conductuales:

"(...) es también importante establecer la distinción entre conducta y resultados conductuales, es decir, entre el comportamiento propiamente dicho y los sucesos que siguen a ese comportamiento y que dependen tanto de la habilidad del sujeto como de otros factores

⁷ Entenderemos por atribución la tendencia de las personas a buscar las causas de los sucesos que ocurren a su alrededor. (Morales, Reboloso y Moya, 1994) En la misma línea de la atribución de responsabilidad podemos encontrar la autoconciencia. Se habla de dos tipos: la privada (basada en aspectos internos del self) y la pública (basada en los aspectos del self que se exteriorizan, que generan impresiones en los demás). La autoconciencia privada será la mejor predictora de la actitud, ya que los sujetos de esta característica tendrán sus esquemas, actitudes, etc. más presentes en su memoria y los utilizarán con mayor constancia. (Wicklund, 1982)

⁸ Este término se refiere a la medida en que un sujeto presta atención a las variables situacionales donde se encuentra como criterios para ajustar su conducta (Snyder, 1981, cit. por Echebarría Echabe, 1991)

ajenos a él. Por ejemplo, en intenciones conductuales como la de <<aprobar un examen>>, el modelo predice la conducta (estudiar para aprobarlo o ejercitarse en la elaboración de <<chuletas>>), pero no los resultados conductuales (aprobarlo o suspenderlo)." (Morales, Reboloso y Moya, 1994)

En la *Tabla 1.2* se reproduce este sistema teórico completo, tal y como nos lo ofrece López Feal (1991, p. 23) tomado de Ajzen y Fishbein (1980).

Es en este momento en el que debemos recalcar el importante papel de las actitudes en relación con la conducta humana, y la importancia de conocer las actitudes a través de un estudio profundo de las mismas para mejorar la conducta del ser humano. Rodríguez González (1989) lo define de la siguiente manera:

"(...) el objetivo definitivo es en realidad la utilización de esos conocimientos para predecir, cambiar y controlar las conductas, no sólo individuales sino también de los grupos y colectividades, lo que debería, en teoría, permitir eliminar los comportamientos indeseables, inducir otros deseables y hasta planificar, dirigir y controlar el cambio social." (Rodríguez González, 1989, p. 293)

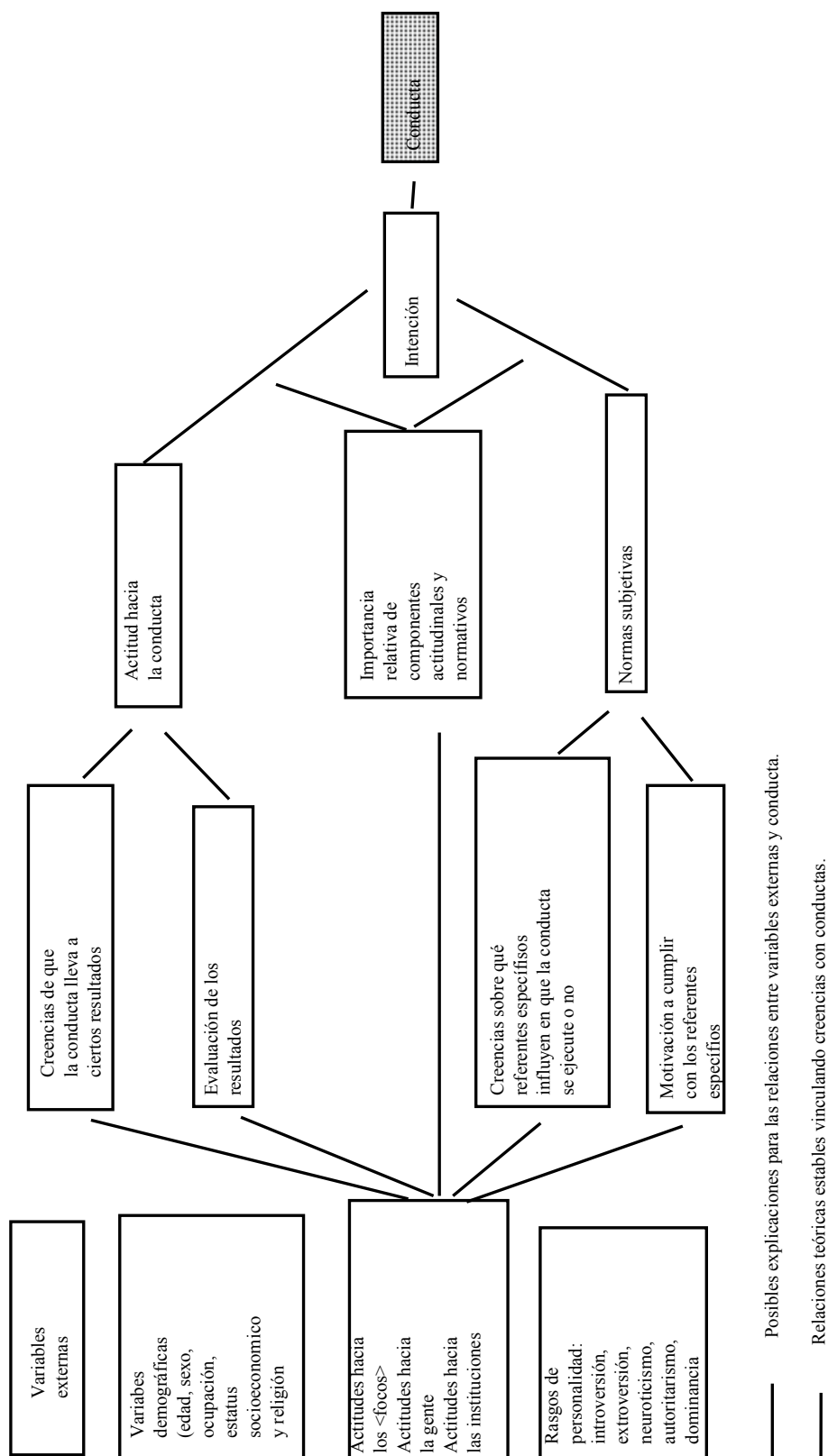
Extrapolando la relación actitud-conducta a nuestro campo, se definiría como la importancia de conocer las actitudes de nuestros estudiantes hacia la Universidad como posibles inductoras de determinadas conductas que afectan a los diferentes procesos que dentro de la Institución se llevan a cabo (pensemos, por ejemplo, en el proceso de aprendizaje), y que conociendo tales actitudes podríamos reconducir dichas conductas hacia una mejora de la calidad, en el caso de que fuera necesario.

La Teoría de la Acción Razonada nos ofrece un amplio discurso fundamentado en relación del papel de las actitudes como mediadoras de la conducta humana, pero aún así, los autores no satisfechos con ello, se dispusieron a profundizar en el tema, e hicieron una remodelación de la teoría introduciendo un tercer predictor independiente (además de la actitud y la norma social) que se opone a la realización efectiva de la conducta intencionada.

Surge así una nueva teoría, que representa una remodelación de la Teoría de la Acción Razonada, que se denominará Teoría de la Acción Planeada o de la

Conducta Planeada –ó planificada– (Ajzen, 1985). El tercer predictor que se añade tiene que ver con obstáculos internos o externos que se oponen a la realización efectiva de la conducta intencionada, de la que estuvimos hablando hasta ahora.

**Tabla 1.2: Modelo completo de la <Teoría de la Acción Razonada>
Ajzen y Fishbein (1980); López Feal (1991)**



1.3.2.- TEORÍA DE LA CONDUCTA PLANIFICADA.

Si bien la Teoría de la Acción Razonada posee un discurso bien fundamentado hacia la predicción del comportamiento humano, presenta ciertas limitaciones, básicamente a la hora de explicar las conductas sobre las que la persona no tiene un control voluntario completo. (Cortés Tomás y Tejero Gimeno, 1996)

"Cuando la conducta cae bajo el control voluntario de la persona, los pasos propuestos por el modelo de la acción razonada no plantean graves problemas. Pero hay muchas conductas que escapan, al menos parcialmente, a dicho control y las personas son conscientes de ello. (...) conseguir un sobresaliente en una asignatura difícil son conductas menos controlables que votar por un determinado partido político (...)" (Ruíz Romero y Moya Morales, 1997)

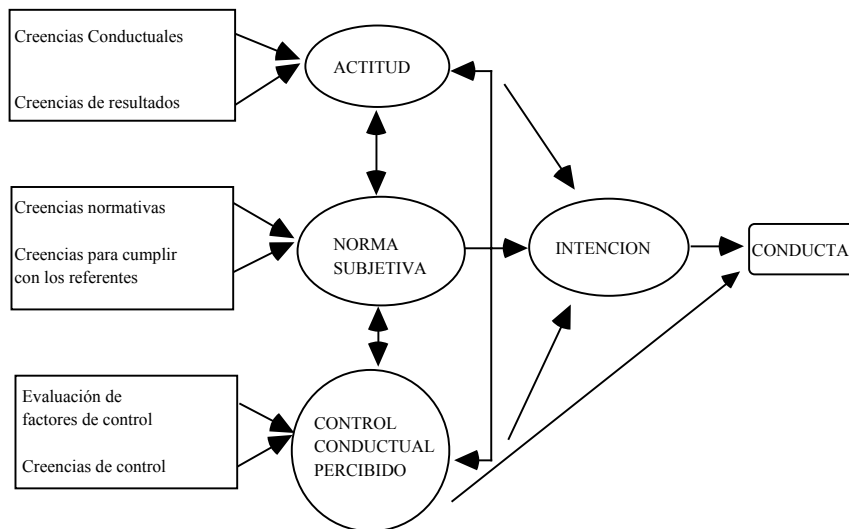
Esta es la razón por la que Ajzen (1985) amplió este planteamiento hacia una nueva teoría, la Teoría de la Acción Planificada.

Esta teoría, denominada también por algunos autores, Teoría de la Conducta Planificada consiste, por lo tanto, en una extensión de la Teoría de la Acción Razonada a partir de la inclusión de un tercer predictor adicional (al mismo nivel que la actitud y la norma subjetiva) de las intenciones y el comportamiento, como es el *control comportamental percibido*. (Ajzen, 1982, 1985, 1991). En la *Tabla 1.3* se puede observar la estructura de la Teoría de la Conducta Planificada.

Tal y como podemos apreciar en el cuadro, y haciendo un repaso de la Teoría de la Acción Razonada que tomamos como base, la conducta humana viene determinada directamente por la intención (factor motivacional). Del mismo modo, la intención va a venir determinada por: la actitud hacia la conducta (factor psicológico de índole personal) y por la norma subjetiva (factor psicológico de índole social). Y a su vez, estos dos factores vendrán determinados cada uno por otro dos condicionantes: la actitud viene determinada por las creencias conductuales (o resultados que el sujeto percibe asociados a la realización de la conducta) y por la evaluación subjetiva (que el sujeto hace al respecto de las características de la conducta); y la norma subjetiva viene determinada por las creencias normativas (o percepción del sujeto sobre la opinión que tiene su grupo

de referencia acerca de que realice la conducta) y por la motivación que tiene el sujeto para cumplir con lo que percibe que piensa su grupo de referencia.

Tabla 1.3: Estructura de la Teoría de la Conducta Planeada.
(Cortés Tomás y Tejero Gimeno, 1996)



Lo novedoso desde la Teoría de la Conducta Planificada es la variable control comportamental percibido. Se sostiene que en la intención de llevar a cabo conductas que se escapan al control personal, influye además de la actitud y la norma subjetiva, el control percibido por el sujeto. Es decir, al margen de la posible actitud de obtener una buena calificación en un examen, y al margen de que el entorno del sujeto lo presione hacia ese logro, en su intención pesará también la probabilidad subjetiva de lograrlo.

El *control conductual percibido* se basa en las creencias de control, en función de las cuales la persona establece si posee o no las capacidades o recursos necesarios para llevar a cabo la conducta y si existen las oportunidades adecuadas. (Morales, Reboloso y Moya, 1994)

El control conductual percibido o *locus de control* es un concepto que viene de la Teoría del Aprendizaje Social (Rotter, 1966), y que nace como consecuencia de la creencia de que los refuerzos son factores fundamentales pero no definitivos de causación de la conducta humana. (Trillo Alonso, 1986)

"El Locus de Control dentro del ambiente de la Teoría del Aprendizaje Social (...) es una expectativa que se mide "antes" de que su conducta haya sido emitida. (...) es una expectativa que tiene el individuo de que su conducta es contingente con el refuerzo o que su conducta no es contingente con el refuerzo" (Trillo Alonso, 1986, pp. 91-92)

Por lo tanto, podemos hablar de dos tipos de control conductual: el que se da cuando el sujeto atribuye el resultado de la conducta a su propio esfuerzo, *locus de control interno*; y el que se da cuando el sujeto atribuye el resultado de su conducta a factores ajenos a él, *locus de control externo*.

Por ejemplo, un estudiante que atribuye el aprobado en una asignatura a su propio esfuerzo está desarrollando un locus de control interno, mientras que un estudiante que atribuye el aprobado en una asignatura a las estupendas explicaciones que le daba su profesor de pasantía está desarrollando un Locus de Control externo.

Ahora bien, es necesario dejar claro que el concepto de *Locus de Control* no es un concepto tipológico, sino que se trata de un continuo en el que el sujeto puede ser ordenado en función de grado de *Locus de Control* tanto interno como externo. (Trillo Alonso, 1986)

En nuestro caso, no nos interesa tanto si el sujeto desarrolla un *Locus de Control* interno o externo, sino la existencia o no de relación entre el control percibido y la conducta final; concretamente nos interesa la evaluación que hace el sujeto de sus posibilidades de lograr la conducta y que peso tiene esta percepción con respecto de la norma social y la actitud para que verdaderamente se decida a llevar a cabo dicha conducta.

El *control comportamental percibido* se considera como un determinante más de la intención, al igual que la actitud personal y la norma subjetiva. Con esta nueva variable lo que se pretende es tener en cuenta también, a la hora de predecir una conducta determinada, la influencia de las creencias del sujeto sobre el grado de control que posee para realizar o no dicha conducta.

En el caso de la actitud y la norma subjetiva, habíamos visto, que únicamente influían en la intención, y ésta en la conducta. En el caso del control

comportamental percibido, inicialmente Ajzen (1985) afirmaron que tenía influencia directa en la intención conductual, pero no sobre la conducta real. Pero en estudios posteriores se halló su influencia puede ser también directa en la expresión final de la conducta cuando (Ajzen, 1987, 1988):

- El control percibido es realista.
- El sujeto necesita de dicha conducta, aunque no esté totalmente bajo su control.

Como en el caso de la actitud y la norma subjetiva, el control comportamental percibido viene definido por dos determinantes: las creencias de control sobre posibles factores que puedan facilitar o dificultar la realización del comportamiento, y la evaluación subjetiva de la importancia que esos factores tienen para el sujeto en cuestión.

Ahora bien, aunque Ajzen (1985) proponga que todos estos factores son los suficientes para justificar las intenciones y las acciones conductuales, también reconoce que en ocasiones no todos ellos son necesarios, y que también puede ocurrir que factores adicionales incrementen las predicciones conductuales.

"(...) la importancia relativa de cada uno de estos elementos en la predicción de las intenciones o en la predicción de la conducta, depende del tipo de conducta y de la población en la que todas estas variables sean mediadas" (Cortés Tomás y Tejero Gimeno, 1996, p.164)

Cortés Tomás y Tejero Gimeno (1996) publican un artículo en el que hacen una recopilación de trabajos realizados en base a la Teoría de la Conducta Planificada desde enero de 1987 hasta junio de 1994. Encuentra un total de 56 trabajos, lo que hace pensar que es bastante reducida la investigación psicológica centrada en la teoría propuesta por Ajzen. Sin embargo, un dato importante es que estos autores comprobaron que al clasificar los artículos en función del año en que fueron publicados, se observa un incremento con el paso del tiempo. Esto nos permite considerar que la Teoría de la Conducta Planificada es un planteamiento teórico que se está abriendo camino en el ámbito de la psicología actual, aunque lentamente.

El objeto de análisis de la mayor parte de estos estudios es el intento de evidenciar los determinantes de las intenciones centradas éstas en una diversidad amplia de conductas tales como hacer ejercicio, no fumar matricularse en una asignatura determinada, infracciones al conducir, elegir actividades de ocio. (Cortés Tomás y Tejero Gimeno, 1996)

Y finalmente es necesario destacar que análisis de los resultados de estos trabajos permite concluir que, a pesar de que todavía estos estudios son poco numerosos, se ha demostrado que cuando la conducta considerada es un comportamiento sobre el cual la persona cree tener poco control de forma voluntaria, la predicción de las intenciones así como las realizadas sobre la conducta se incrementarán al considerar el modelo teórico de la Teoría de la Conducta Planificada. (Cortés Tomás y Tejero Gimeno, 1996)

En la *Tabla 1.4* se muestra, a modo de ejemplo, una relación de los estudios en torno a la población estudiantil, objeto de nuestra investigación, que se llevaron a cabo con el propósito de comprobar la eficacia de la Teoría de la Conducta Planificada como predictora de conducta para dicha población.

Realizando un análisis global de los resultados de estas investigaciones podemos observar el éxito que manifiesta la Teoría de la Conducta Planificada a la hora de predecir la conducta humana, concretamente en la población de estudiantes. Centrándonos en los componentes de esta teoría, se comprueba el poder de las actitudes como predictoras de conducta junto con la norma subjetiva y, sobre todo, junto con el control conductual percibido.

Tabla 1.4: Aplicación de la Teoría de la Conducta Planificada al ámbito estudiantil.

AUTORES	POBLACIÓN	OBJETIVO	TIPO	RESULTADOS
BECK, L. y AJZEN, I. (1991)	Estudiantes (n=146)	Predicción de adiciones deshonestas	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - La Teoría de la Acción Planeada predice las intenciones con alto grado de precisión y es moderadamente exitosa en la predicción de la actual conducta - Se utilizaron las autoevaluaciones del pasado poco honesto para evaluar a suficiencia de la teoría
AJZEN, I. y DRIVER, B.L. (1991)	Estudiantes Universitarios (n=146)	Evaluar las creencias conductuales, normativas y de control respecto a cinco actividades de ocio	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - El participar en tareas de ocio está influido por las creencias instrumentales y afectivas, así como por las creencias normativas y por las de control sobre fuentes requeridas
AJZEN, I. y DRIVER, B.L. (1992a)	Estudiantes (n=111)	Predecir la intención y la conducta de ocio	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - Las actitudes hacia actividades de ocio constan de componentes instrumentales y afectivos - El humor expresado correlaciona con los componentes afectivos pero no con los componentes instrumentales - Las actitudes, normas subjetivas y control conductual percibido predijeron las intenciones y las intenciones junto con el control conductual percibido predijeron la conducta
AJZEN, I. y DRIVER, B.L. (1992b)	Estudiantes Universitarios (n=150)	Explicar el significado de medidas de valoración contingente	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - Las correlaciones mostraron que la predisposición a pagar puede predecirse desde la actitud hacia pagar, mientras que en los análisis de regresión múltiple, la decisión de pagar o no pagar estaba únicamente influido por el afecto percibido asociado con el tomar parte en una actividad de ocio determinada y por consideraciones morales y éticas
MADDEN, T.J.; ELLEN, P.S. y AJZEN, I. (1992)	Estudiantes Universitarios (n=166)	Comparar la Tª de la Acción Razonada con la Tª de la Acción Planificada en 10 conductas con distinto grado de control	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - La inclusión del control conductual percibido aumenta la predicción de la intención conductual y de la conducta. - Consistentemente con la Tª de la Acción Planeada, los efectos del control conductual percibido sobre la conducta objeto son mayores cuando la conducta presenta algún problema de control
DOLL, J. y AJZEN, I. (1992)	Estudiantes Universitarios (n=75)	Evaluar las hipótesis de que la habilidad de las actitudes para predecir la conducta está influida por su estabilidad temporal y por su accesibilidad en la memoria	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - La inclusión del control conductual percibido aumenta la predicción de la intención conductual y de la conducta. - Consistentemente con la Tª de la Acción Planeada, los efectos del control conductual percibido sobre la conducta objeto son mayores cuando la conducta presenta algún problema de control
VALOIS, P.; DESHARNAIS, R. y cols. (1993)	Estudiantes (n=217)	Evaluar las propiedades psicométricas de una escala desarrollada para evaluar el control conductual percibido a través de evaluar la intención de continuar con un programa de estudio en derecho	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - La conducta fue percibida únicamente a través del control conductual - Las propiedades psicométricas del control conductual percibido fueron apropiadas
CRAWLEY, F.E. y KOBALLA, T.R. (1992)	Estudiantes (n=69)	Identificar los determinantes que motivan a los estudiantes hispano-americanos a matricularse química en el instituto	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - La intención de los sujetos afecta directamente la conducta de matricularse
CRAWLEY, F.E. y BLACK, C.B. (1992)	Estudiantes (n=269)	Comprender y predecir la intención conductual en los estudiantes de instituto para matricularse en física	Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - La intención de los sujetos está determinada por su actitud hacia matricularse y su grado de control conductual percibido

Ofrecen especial interés, en esta línea los estudios vinculados directamente con el ámbito educativo, como son el trabajo de Valois, Desharnais y Perron (1993), el trabajo de Crawley y Koballa (1992), y el trabajo de Crawley y Black (1992). En dichas investigaciones se confirma la relación entre intención y conducta, así como la capacidad predictiva de las actitudes y el control conductual percibido.

En el caso del contexto universitario, como veremos con especial detenimiento en el capítulo siguiente, es un contexto que se caracteriza por un alto nivel de complejidad dada la diversidad de situaciones que son generadas por la gran cantidad de grupos que en él conviven y participan, dada la presencia de una gran variedad de funciones, etc., y es obvio que las conductas que dentro de este contexto lleve a cabo el alumno, estén en su mayor parte, fuera de control personal. Es por ello, que además de tener en cuenta las actitudes y la norma subjetiva, debemos de considerar la presencia del control conductual percibido en el estudio conductual del estudiante universitario.

Como hemos podido comprobar, y a modo de resumen final, Fishbein y Ajzen a través de sus teorías buscan una solución a la relación actitud-conducta. Esta búsqueda la hacen dentro de los enfoques sobre la organización del conocimiento y el procesamiento de la información centrándose, como hemos visto, en una serie de aspectos fundamentales que expone López Feal (1991), y de las cuales destacamos:

1- La reconceptualización de la actitud y la revisión de los procedimientos metodológicos: Fishbein y Ajzen adoptan una nueva postura ante el problema de la actitud y del modelo de relación actitud-conducta. Proponen así, la predicción de intenciones a través de dos componentes: la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva que dan lugar a la Teoría de la Acción Razonada.

2- La conceptualización y escalamiento de la conducta: Fishbein y Ajzen son los primeros que plantean la exigencia de que la conducta manifiesta también ha de ser medida y escalada tal y como se hace con las variables predictoras (aunque hay que tener en cuenta que es más complejo escalar la conducta que construir una escala de actitudes).

3- La inclusión de otras variables en el sistema predictivo: la gran diversidad de variables que se pueden incluir en el contexto del modelo general de relación actitud-conducta, y la falta de acuerdo con respecto al papel que pueden jugar, dificulta la sistematización de dichas variables en el modelo. Fishbein y Ajzen, a pesar de ello, a través de la Teoría de la Acción Razonada, proponen la integración de algunas de estas variables (como hábitos, características personales, etc.) que pueden influir en la intención conductual y, por consiguiente, en la conducta manifiesta de manera indirecta.

A estos tres grandes bloques extraídos de las reflexiones de López Feal (1991) nosotros añadimos un cuarto bloque, que no por ser el último nos parece menos importante.

4- La profundización en el estudio de la relación actitud-conducta a través de la Teoría de la Conducta Planificada.

Por otra parte, es necesario manifestar del mismo modo, que el modelo ha sido sometido a contrastación en múltiples áreas y, a pesar de su valor predictivo, ha sido objeto de algunas críticas, que para nosotros constituyen posibles peligros que hemos de anticipar, y entre las que se pueden destacar las siguientes:

- La necesidad de integrar la experiencia anterior del sujeto con el objeto actitudinal como variable que aumenta el poder predictivo sobre el modelo ya que no sólo influye en la intención conductual, sino que también puede tener efecto directo en la conducta final (Fazio y Zanna, 1981). Según Ajzen y Fishbein (1977, 1980) la experiencia anterior no tendría un efecto directo sobre la conducta ni sobre la intención conductual, puesto que su efecto estaría recogido en la actitud.
- Se cuestiona la afirmación de que la creencia normativa personal representa únicamente una medición alternativa de la intención conductual, no mejorando el modelo con su incorporación. (Budd y Spencer, 1985)
- Se critica el principio hedonista que subyace al modelo según el cual el sujeto busca maximizar el placer y minimizar el displacer (Locke, 1975).

- Se critica el hecho de que se operacionalice el elemento motivacional a partir de evaluaciones morales (bueno-malo), considerando que las evaluaciones afectivas (agradable-desagradable) van inseparablemente unidas a las anteriores en su respectivo orden. (Bagozzi, 1986)

Es decir, llevado a nuestro campo, existen situaciones desagradables emocionalmente pero a la vez consideradas buenas moralmente. Por ejemplo, un alumno puede sentirse incómodo, nervioso, vergonzoso cuando expresa sus opiniones, sus dudas, sus conocimientos en el aula, pero considera que esas actuaciones enriquecen su aprendizaje. O en el caso contrario, situaciones agradables emocionalmente pueden considerarse malas desde el punto de vista moral. Por ejemplo, a un alumno le resulta agradable un profesor porque no le exige demasiado, no le plantea dilemas, etc. pero se da cuenta que no es buen profesor porque no ha aprendido nada con él.

- Se critica el hecho de ofrecer una visión hiperracionalista del ser humano en el contexto de toma de decisiones, olvidando elementos motivacionales y/o emocionales que sesgan el proceso lógico-cognitivo. Pareciendo, a la vez complejo admitir que cada vez que el sujeto toma una decisión lo haga a través de todos los procesos de cálculo de probabilidades que menciona la teoría. (Echebarría y otros, 1987)

Se hace necesario, a la hora de una puesta en práctica, tener en cuenta estas consideraciones, y sobre todo la última que nos hace plantearnos si realmente el estudiante universitario ubicado en un contexto como el actual, en continuo cambio, competitivo, selectivo, etc. se corresponde con el sujeto que describe la Teoría de la Conducta Planificada.

Aún así, hemos decidido optar por esta teoría como contextulizadora de nuestro estudio puesto que el objetivo que perseguimos no es tanto predecir conductas, como acercarnos a las actitudes de los estudiantes y poder comprender las creencias que las sustentan y, en esta línea, la teoría sí realiza un profundo análisis sobre el desarrollo de las actitudes en el ser humano y de las variables que en dicho desarrollo puedan incidir directamente.

1.4. LAS ACTITUDES DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA.

Hemos tenido oportunidad de definir el concepto de actitud, de conocer su evolución desde la perspectiva histórica, de conocer algunas de las teorías que se han elaborado en torno a dicho concepto y, además, hemos ido elaborando una especie de discurso analítico mediante el cual hemos anticipado nuestra opción por la Teoría de la Acción Razonada y la Teoría de la Conducta Planificada, como los modelos más adecuados para fundamentar nuestro estudio.

Pero, antes de articular el sentido final de este estudio, puesto que nuestro centro de interés se sitúa en un contexto educativo, nos parece importante hacer referencia a la perspectiva educativa de las actitudes.

No pretendemos hacer un análisis exhaustivo de las actitudes como contenido del currículum, puesto que nos desviaríamos de nuestro centro de interés. Por lo tanto, no entraremos en temas como la enseñanza de las actitudes, el fomento o el cambio de las mismas, su aprendizaje o su adquisición, la metodología a utilizar en el aula, su evaluación, etc., sino que desde una perspectiva más general trazaremos algunas líneas con el objeto de destacar su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, específicamente en la Universidad.

Para desarrollar este apartado vamos a partir del postulado que hemos venido defendiendo hasta el momento referido a que las actitudes se aprenden, a continuación haremos alusión al lugar que deben ocupar las actitudes dentro del currículum universitario, y finalmente expondremos nuestra propuesta de investigación empírica.

1.4.1. LAS ACTITUDES COMO OBJETO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.

En este apartado, ante el objeto de fundamentar la importancia de las actitudes como contenido de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario, vamos a plantear el discurso intentando dar respuesta a una serie de preguntas

que ayuden a justificar la inclusión de las actitudes dentro de los currícula universitarios. A algunas de ellas ya hemos venido respondiendo a lo largo de este capítulo, y cabe decir que lo seguiremos haciendo en lo que resta de marco teórico, si bien hemos considerado importante dedicar un espacio específico a argumentar la pertinencia de la formación en actitudes dentro de la Universidad, y a ello nos dirigimos a continuación.

Los interrogantes que se nos plantea son los siguientes: ¿son las actitudes susceptibles de ser aprendidas y, por lo tanto, enseñadas?, ¿debe la Universidad, como institución educativa de nivel superior responsabilizarse de la enseñar actitudes?, ¿qué tipos de actitudes son susceptibles de ser enseñadas en la Universidad?

a) ¿Son las actitudes susceptibles de ser aprendidas y, por lo tanto, enseñadas?

La respuesta a esta pregunta es sencilla y sobre todo, trata de ser una síntesis de lo ya expuesto anteriormente.

Partiremos de la idea de que las actitudes constituyen un elemento esencial tanto para la vida de las personas como para su integración social; y esto es así debido, por una parte, a las funciones que desempeñan para el sujeto y, por otra parte, a la capacidad predictora de conductas que poseen.

Es decir, las actitudes nos permiten desarrollarnos como personas pues, a través de ellas, expresamos cosas, nos protegemos de otras, nos posicionamos, etc. y, además a través de ellas aprendemos a predecir comportamientos, formas de pensar, y así moldeamos nuestra convivencia en los diferentes contextos y en las diferentes situaciones. (Zabalza, 1998)

Siguiendo a Zabalza (1998, p. 249), recordamos que tres características de las actitudes que nos hacen ver su importancia en la vida del sujeto:

- Las actitudes surgen de la experiencia.
- Las actitudes desempeñan una función adaptativa para el sujeto.
- Las actitudes son estables pero, a la vez, susceptibles de ser modificadas.

De acuerdo con ello, y con lo que hemos visto anteriormente podemos decir que las actitudes son mediadoras entre el sujeto y el contexto en el que se ubica, es decir, le permiten adaptarse a dicho contexto, lo protegen ante realidades que le perjudicarían y le permiten expresar sus valores.

El sujeto, por lo tanto, que aprende a adaptarse, a protegerse, a expresar sus valores, etc., está aprendiendo actitudes que tanto pueden expresarse de manera consciente como inconsciente, de manera oral o gestual, o incluso la ausencia de palabra o gesto puede manifestar una actitud.

Las actitudes son objeto de aprendizaje pues, aunque pueden adquirirse por imitación, condicionamiento o persuasión, vamos adquiriendo (aprendiendo) la predisposición a posicionarnos, valorar, actuar, e incluso percibir de una determinada manera. Esto hace que los contextos educativos jueguen un importante papel en el fomento de unas determinadas actitudes que faciliten la convivencia en un marco social y temporal determinado. (Zabalza, 1998)

Pues bien, si las actitudes son susceptibles de aprendizaje, es lógico pensar que se pueden ser enseñadas, o por lo menos fomentadas; lo que cabe responder a continuación es si el centro educativo y, concretamente la Universidad es el lugar adecuado para poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje de actitudes.

b) ¿Debe la Universidad, como institución educativa de nivel superior responsabilizarse de la enseñar actitudes?

Todos los estudios que se dedican a la revisión y al análisis de las actitudes desde el punto de vista educativo confirman que sí es posible la enseñanza de

actitudes, estableciendo a su vez, muchos de ellos, la importancia que el sistema escolar juega a la hora de poner en práctica la enseñanza de contenidos actitudinales.

"Las actitudes no son algo definido, fijo, firme e inalterable sino vivo, evolutivo, dinámico. Las actitudes se construyen, se enseñan, se modifican, se sustituyen por otras, etc. Es por eso que constituyen uno de los contenidos de la formación escolar." (Zabalza, 1998, p.252)

Para el sistema educativo no universitario, es a partir de la última Reforma del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990) cuando se empieza a hablar de actitudes como contenidos curriculares, de manera que han de formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, al mismo nivel que los contenidos conceptuales y los procedimentales.

Además entre los objetivos educativos que en dicha Ley se plantean se habla de educar al alumno para el desarrollo de todas sus capacidades, no sólo las cognitivas, sino también las afectivas, las que tiene que ver con el desarrollo motor, con las relaciones interpersonales y con la integración social (L.O.G.S.E., 1990). De manera que en este marco hablamos de una escuela formadora, educadora y socializadora.

Es decir, si entendemos que una de las principales funciones de los centros educativos es el potenciar el desarrollo personal y social de sus estudiantes, y además no sólo bajo el empeño de que sepan cosas y de que sepan hacer cosas, sino también bajo el empeño de que sepan criticar, interpretar, posicionarse, valorar, respetar, etc., resulta evidente el sentido de introducir las actitudes en el trabajo escolar tal y como lo estamos planteando.

Ahora bien, si bien está claro el papel que juegan las actitudes en el marco del sistema educativo no universitario, en el caso del contexto universitario no es así, o por lo menos su papel no se recoge de una manera tan rigurosa y explícita en la normativa que rige el sistema educativo universitario. La creación del

Espacio Europeo de Educación Superior, como veremos más detenidamente en el capítulo siguiente, es una nueva oportunidad para la educación en actitudes en el contexto universitario.

Centremos nuestra atención para justificar la necesidad de que la Universidad se responsabilice de la formación de actitudes en uno de los principales fines de la universidad como es consecución en sus estudiantes de una formación profesional cualificada.

Quizás una de las creencias más extendidas sobre la Universidad, es la de considerarla como Institución que pone en marcha un proceso de socialización profesional -amenazado en nuestros días, por la relación oferta-demanda que mantiene con el medio social-, pero sin lugar a dudas un proceso que da nombre a una de sus principales finalidades: la de formar profesionales cualificados.

Podríamos extendernos demasiado si nos detenemos a descifrar el significado de profesional cualificado, pero tratando de sintetizar, para nosotros el aprendizaje de una profesión es algo más que aprender el manejo técnico de las rutinas que se exigen en el desempeño de un trabajo (sea cual sea el nivel de cualificación), implica también el desarrollo de una serie de actitudes y valores que tienen que ver con las formas de ser y de estar como profesional en el contexto de trabajo.

Más allá de todo ello, y en paralelo a la finalidad profesionalizadora de la Universidad, consideramos que la universidad tiene la responsabilidad de formar a los estudiantes para el desarrollo de un logro personal, formar para la vida y para la ciudadanía (Pérez Gómez, 1992; Bolívar, 2005a), y en este caso la formación para el desarrollo de una serie de actitudes y valores es incuestionable.

En lo que concierne en la formación para el trabajo, siguiendo a Bricall (2000) cabría esperar de la Universidad lo siguiente:

“De las instituciones de educación superior se espera, además, que den una formación distinta a la que impartían unos años atrás. La Comisión Europea del 12 de noviembre de 1997, lo precisó al formular los nuevos objetivos que ha de tener este tipo de educación, los cuales han de ceñirse a: <<el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas>>” (Bricall, 2000, pp. 7-8).

Y en lo que a la formación como ciudadanos, según Pérez Gómez (1992), ésta requiere:

“(…) no sólo, ni principalmente de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino también la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento” (Pérez Gómez, 1992, p. 19)

Es por ello que consideramos imprescindible el papel que en la formación universitaria juegan las actitudes puesto que el sujeto no sólo necesita *saber* y *saber hacer o trabajar*, sino que también necesita *saber posicionarse, ser crítico, reflexivo, responsable y autónomo* (tanto en el contexto laboral como fuera de él), aspectos que dependen de un aprendizaje actitudinal y que van a guiar su manera de actuar (Trillo Alonso Alonso y Méndez García, 2001; Porto Currás y Méndez García, 2002). O lo que es lo mismo, y en el marco de los discursos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, los estudiantes no sólo debe adquirir competencias relativas al *saber* y *saber hacer*, sino también deben aprender a *ser* y *estar*, así como *saber aplicar* (González y Wagenaar, 2003).

Es en este sentido, en el que queremos enfatizar la importancia del estudio de las actitudes dentro del contexto educativo universitario, donde poco a poco su consideración parece ir ganando terreno, y lo cual implica que además de ser

consideradas en los currícula universitarios y en los marco legales de referencia (en donde se puede decir que estaban ausentes hasta el momento), empiecen a ser trabajadas en la acción.

c) ¿Qué tipos de actitudes son susceptibles de ser enseñadas en la Universidad?

Una vez explicitada la importancia de las actitudes como contenido de enseñanza dentro del sistema educativo universitario hemos de decidir qué tipos de actitudes ha de enseñar concretamente la Universidad a sus estudiantes.

Bolívar (1995) hace un análisis exhaustivo de los Diseños Curriculares Base que se pusieron en marcha tras la Reforma del sistema educativo, a través del cual nos permite apreciar, de manera estructurada los contenidos actitudinales que de manera explícita proponen estos documentos⁹ :

- Actitudes / valores generales:

1. Actitudes para el desarrollo psicosocial
2. Actitudes propiamente morales

- Actitudes relacionadas con los contenidos del área:

1. Actitudes hacia el contenido
2. Actitudes científicas
 - 2.1. Actitudes científicas generales
 - 2.2. Actitudes propias de campo de la disciplina

⁹ Zabalza, M.A.; Bolívar, A. y Rubal, X., en Trillo Alonso (2000) presentan en sus trabajos sobre las actitudes, la inclusión en el currículum, la enseñanza, el aprendizaje, y/o la evaluación de las mismas, análisis particulares sobre la estructuración de las actitudes como contenidos curriculares.

En esta línea, podemos inducir que en los currícula elaborados a partir de la reforma está presente la formación de actitudes desde la doble vía: las actitudes como fuente de desarrollo personal y cívico, y las actitudes como eje integrador de la epistemología de una disciplina.

Zabalza (1998, pp. 256-257), nos presenta otra clasificación, en un esfuerzo por integrar aquellas actitudes referidas al desarrollo personal del sujeto en la escuela, y las referidas a aprendizajes curriculares. Así el autor habla de tres tipos de actitudes:

1. Actitudes-valores relacionados con uno mismo, con la escuela y con el propio aprendizaje.
2. Actitudes-valores relacionados con valores educativos con los que está comprometida la escuela.
3. Actitudes vinculadas a objetos, hechos, ideas, formas de actuar, etc. que tienen que ver con los contenidos de la instrucción.

Hacemos referencia a este análisis con ánimo comparativo, es decir, siendo ésta es la estructura de contenidos actitudinales que se presentan para los niveles educativos no universitarios, hemos de plantearnos si dichos contenidos deben estar presentes o merece importancia su trabajo en el ámbito universitario.

Por lo tanto, extrapolando esta taxonomía al ámbito universitario, y siguiendo nuevamente el discurso del autor, estos tres tipos de actitudes susceptibles de enseñanza en el ámbito universitario consistirían en lo siguiente:

1. Las actitudes-valores relacionados con uno mismos, con la Universidad y con el propio aprendizaje, se justifican de la siguiente manera:

“Resultan, sin duda, fundamentales porque configuran las estructuras personales básicas sobre las que se asienta cualquier posibilidad de progresar en el aprendizaje. Se trata de actitudes muy básicas y que afectan de una manera fundamental a todo el período

[universitario] de los alumnos/as. Son prerrequisitos para las otras actitudes y valores a desarrollar en la escuela.

En este ámbito cabría situar la seguridad en sí mismo (vinculada al autoconcepto y la autoestima), el deseo de aprender junto a una actitud positiva hacia la [Universidad] y lo [universitario] (vivir la [Universidad] no como un castigo o una situación obligada sino como una oportunidad de mejora progreso personal).” (Zabalza, 1998p. 256)

2. Las actitudes-valores relacionadas con valores educativos con los que está comprometida la Universidad, serían los siguientes:

“Normalmente estos valores se refieren a la particular forma de relacionarse con personas, ideas y/o acontecimientos: el respeto mutuo, la actitud crítica, la valoración de la diversidad, la idea de la solidaridad y colaboración mutua, la idea de la paz, etc.

Se trata de valores universales escasamente vincularos a contenidos curriculares concretos.” (p. 257)

3. Las actitudes vinculadas a objetos, hechos, ideas, formas de actuación, etc. que tienen que ver con los contenidos de instrucción, que estarían referidas:

“(…) a lo que las disciplinas tienen de aportaciones actitudinales propias. A veces no es que sean actitudes exclusivas de una disciplina o área sino que esa disciplina o área se halla en una situación privilegiada para afectar un campo actitudinal específico (es la gran aportación formativa que puede hacer esa disciplina).” (p. 257)

Ninguna de las afirmaciones recogidas y extrapoladas al ámbito universitario nos parece impropio. Y es más, de acuerdo con la línea de discursos que venimos elaborando consideramos que la Universidad, como institución

educadora, formadora y socializadora debe responsabilizarse del trabajo de estos tres tipos de actitudes con sus estudiantes.

Ahora bien, centrándonos en nuestro objeto de estudio hay que decir que no nos interesa profundizar en el análisis de la pertinencia de estos tres tipos de actitudes por igual. Concretamente, el último tipo de actitudes que menciona Zabalza (1998), son las que menos nos interesan, como hemos anunciado al principio de este capítulo. Es decir, nuestro objeto dentro del ámbito universitario es acercarnos a aquel tipo de actitudes relacionadas sobre todo con uno mismo (como estudiante), con la Universidad y con el propio aprendizaje. Es decir, como establecía Zabalza (1998), nos interesa conocer las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos como estudiantes, sus actitudes hacia la Universidad como centro educativo de nivel superior, y las actitudes hacia el aprendizaje.

Asimismo, centraremos también nuestra atención, en aquellas actitudes y valores relacionados con los valores educativos con los que está comprometida la Universidad como institución educativa de nivel superior.

1.4.2.- LAS ACTITUDES EN EL MARCO DEL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO.

Como se puede observar, se está reclamando una educación que va más allá de la mera instrucción y que hace de los centros educativos, en este caso de las Universidades, instituciones educadoras y socializadoras. Desde esta perspectiva, es desde la cual debemos plantearnos el currículum universitario y el papel que juegan las actitudes en dicho currículum.

Es a través de su currículum como la Universidad va a socializar y educar a sus estudiantes, es decir, el currículum universitario será el instrumento de socialización y educación de dicha Institución. Ahora bien, lo que tenemos que plantearnos es, en primer lugar en qué consiste el currículum en la Universidad y, en segundo lugar, el papel que juegan las actitudes dentro del mismo.

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1988) definimos currículum como:

“(...) la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla”. (Gimeno Sacristán, 1988, p.15)

Es decir,

“El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”. (Grundy, 1987, p. 5).

Concebimos entonces el currículum como un instrumento de socialización, que concreta los fines sociales y culturales de un determinado contexto y fruto de una determinada construcción cultural para ejercer su labor socializadora y además, a través de esta labor, contribuye al fomento de una <<cultura escolar>> determinada.

Partimos de que la Universidad posee una <<cultura escolar>> particular y diferente al resto de las instituciones educativas y por consiguiente el currículum que subyace a las prácticas educativas que se realizan desde esta Institución también ha de tener unas características particulares.

En este sentido, “el conjunto de creencias, supuestos básicos (a menudo inconscientes), teorías implícitas, etc. acerca de las personas, la educación, el modo adecuado de hacer las cosas, de resolver los problemas, de trabajar y de relacionarse dentro de la escuela” (González González, 1992, p.76), en nuestro caso de la Universidad, serán también particulares y diferentes a las de los demás sistemas educativos.

Todo ello puede formar parte tanto del currículum explícito de la Universidad, como de manera implícita formando parte del currículum oculto.

“El *currículum* explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el *currículum* que cada docente desarrolla en el aula.” (Torres, 1991, p. 198)

Por lo tanto, para lo explícito tendríamos que ir a aquellos documentos elaborados desde la Universidad en donde se reflejara una manera de entender la realidad universitaria fruto de la reflexión democrática de la comunidad universitaria, es decir, un proyecto educativo de la Universidad.

Como apunta Trillo Alonso (1999), en un trabajo contextualizado en la Universidad de Santiago de Compostela:

“Por mi parte he intentado saber si mi Universidad presenta algo que pudiera ser considerado un proyecto educativo; aunque muy escéptico llegué a plantearme la posibilidad de encontrar alguna referencia a las actitudes. No encontré nada. Por tanto, podríamos concluir que no hay proyecto educativo” (Trillo Alonso, 1999, P.100)

En esta línea nosotros hemos de confirmar que, nuevamente no hemos encontrado en el contexto universitario nada que hiciera referencia a un Proyecto Educativo como tal –ni tampoco a nivel de Facultades–. Si bien pueden encontrarse documentos como: los Estatutos, la propia Ley Orgánica de Universidades, los Reales Decretos con los planes de estudios, los propios programas de las asignaturas, los reglamentos de los diferentes estamentos de la Universidad, en los que se puedan arrojar pistas sobre la cultura universitaria.

Siguiendo de nuevo a Trillo Alonso (1999), el hecho de que no exista un proyecto educativo no implica la no existencia de una cultura universitaria, y es más, esta cultura puede existir de manera explícita aunque no esté recogida en ningún documento oficial, por ejemplo a través de lo que día a día dice un profesor en el aula, o puede darse únicamente de manera implícita formando parte del currículum oculto.

Lo que concierne al currículum explícito lo analizaremos Capítulos II y IV, en los que centremos el discurso sobre la Universidad como institución educativa en general (Capítulo II), y sobre la Universidad de Santiago de Compostela y su normativa (Capítulo IV); y nos queda por investigar aquella parte que corresponde a lo que se dice, aunque no aparezca en ningún documento. Ahora nos centraremos en la contextualización de lo que corresponde al terreno de lo implícito y de lo oculto.

El currículum oculto, como apunta Torres (1991), juega un papel muy importante en la configuración de la cultura de un centro educativo:

“Este *currículum* juega un papel desatacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (Torres, 1991, p. 10)

“El *currículum* oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.” (Torres, 1991, p.198)

Estos significados y valores que se crean a partir del currículum oculto influyen permanentemente en la función educadora y socializadora de la Universidad y, además, nunca debemos considerarlos de manera aislada y descontextualiza del contexto social en el que se desarrollan.

“(…) gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esa otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación.”
(Torres, 1991, p. 14)

En este sentido, cobran un papel muy importante las ideologías¹⁰ que, según Goran Therborm (1987, pp. 15-16) someten y cualifican a los sujetos diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con:

1. *Lo que existe y lo que no existe; es decir, contribuyen a hacernos conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo y cómo son la naturaleza, la sociedad, los hombres y las mujeres.* Esto llevado a nuestro objeto de interés vendría a identificarse con lo que Fishbein y Ajzen denominan actitud, concretamente con el componente más racional de la actitud que le da al sujeto una visión de sí mismo y de lo que le rodea.
2. *Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios.* Esto ayuda, por consiguiente, a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones. En nuestro caso tendría que ver con la norma subjetiva en el sentido de que estos son factores que se construyen a partir de lo que intuimos que nuestro contexto valora normalmente.

¹⁰ “La función de la ideología en la sociedad humana se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y constituyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones” (Torres, 1991, p. 17)

3. *Lo que es posible o imposible. Conociendo ambas dimensiones definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles.* En el contexto de la teoría de Fishbein y Ajzen esto está íntimamente ligado al concepto de control comportamental percibido, es decir, a lo que el sujeto percibe que es capaz o no de llevar a cabo.

Nos interesa especialmente el punto número dos, concretamente aquel conjunto de creencias o valores que se están trasladando en la Universidad, que se extiende más allá del ámbito universitario y que llegan a crear una norma de lo que es correcto o incorrecto, de lo que es bueno o malo, de lo que es justo o injusto, etc., en el marco del sistema educativo universitario.

Pues bien, en la elaboración, creación, fomento, y expansión de este tipo de creencias no participan únicamente los contenidos de aprendizaje formal del sistema educativo, sino que además y de manera especial intervienen las experiencias cotidianas en el aula, el sistema de interrelaciones que gobierna la vida institucional y los encuentros personales que contribuyen a dar forma a una manera decisiva a las normas subjetivas que los estudiantes van construyendo sobre la Universidad.

“Es mediante la interacción social que se produce a diario en las aulas como se van construyendo los significados de los objetos y de las situaciones, como se van formando las subjetividades y se van creando las habilidades, conocimientos y destrezas que cada sociedad privilegia y valora. (Torres, 1991, p. 82)

Nuestra intención se centra en desvelar parte de este currículum oculto, concretamente aquella que se refiere a los significados que los estudiantes construyen sobre algunos elementos significativos en el ámbito universitario, que

les sirven para interpretar de una determinada manera el sentido de dicha Institución así como su papel dentro de la misma.

La mayor parte de las veces estos significados se construyen de manera inconsciente, y es en este sentido donde queremos resaltar el papel que juegan las teorías implícitas en la socialización universitaria. Es decir, no debemos olvidar que todas estas interpretaciones que se construyen acerca de un objeto de interés, y que pueden llegar a convertirse en reglas o en cuestiones obvias, comunes e indiscutibles que todo el mundo asume per sé, vienen también condicionadas por las “representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 15), es decir, por sus *teorías implícitas*.

En esta línea, por ejemplo, los estudiantes podrían llegar a construir una serie de reglas sobre cómo actuar ante diferentes situaciones universitarias, ante diferentes tipos de profesores (que a su vez ellos mismos catalogan en función de sus propias interpretaciones que construyen o asumen a partir de experiencias que les cuentan sus compañeros), etc.

En este caso nuestro objeto consiste en conocer cuáles son esas teorías, esos valores, esas reglas y normas que manejan los estudiantes ante los diferentes objetos de interés en el contexto universitario que, en muchos casos estarán en el terreno de lo implícito, pero que les sirven para sobrevivir.

Más allá de todo ello, nos interesa específicamente conocer de qué manera la Universidad contribuye a través de sus diferentes agentes a potenciar dichas creencias, ya sea de manera explícita o implícita, -he ahí la necesidad de tener presente la existencia de un currículum oculto-.

1.5. UNA PROPUESTA HACIA LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

Nuestro objeto de investigación pone de manifiesto el interés de constatar la importancia del estudio de las actitudes dentro de los contextos educativos por el fundamental papel que juegan dentro de los mismos como elemento dinamizador de las conductas de los estudiantes en estos contextos. Nos interesa concretamente el contexto educativo universitario y, dentro del mismo, el estudio de las actitudes de los estudiantes desde la perspectiva de la influencia que pueden ejercer en sus conductas dentro de la Universidad, y especialmente en sus aprendizajes.

En este sentido, y una vez posicionados dentro de una perspectiva teórica sobre el estudio de las actitudes, delimitamos nuestro objeto de interés basándonos en los siguientes supuestos:

- Consideramos las actitudes como elemento que influye significativamente en la conducta humana.
- Consideramos las actitudes como elemento que se construye y que se aprende, y cuya construcción y aprendizaje pueden venir determinados por variables más personales o innatas al sujeto, y también por variables más sociales y procedentes de los contextos.
- Consideramos que la Institución universitaria, en tanto que institución educativa debe cumplir con su deber de facilitar las condiciones para que se produzcan aprendizajes de calidad.

Por lo tanto:

- Consideramos la Universidad como una variable contextual que constituye un referente importante (o debe constituirlo) a la hora de educar en actitudes.

- Consideramos la Universidad y lo universitario como objetos susceptibles de generar actitudes en los estudiantes, actitudes que dinamizarán sus conductas en diferentes direcciones.
- Consideramos importante conocer el papel de la Universidad como agente social y referente a la hora de potenciar la construcción de una serie de creencias en el estudiante, que se pueda convertir para él en normas y que participen (con mayor o menor peso) en la toma de decisiones (actitud conductual + norma subjetiva + control conductual) que preceden a la acción.

Es decir, no interesa conocer de qué manera ejerce la Universidad su responsabilidad educativa desde el plano del aprendizaje de actitudes. (Ver *Tabla 1.5*)

Nuestro objeto de estudio se enmarca en el contexto universitario. Desde este punto de vista lo primero a considerar será la Universidad como Institución con una serie de características, tanto comunes al resto de los niveles educativos, como particulares que la definen como tal.

Estas características generarán unas formas de convivencia, de relación, de actuación, de comunicación, etc. determinadas, que hacen que la comunidad educativa desarrolle una serie de actitudes particulares, que a su vez le sirvan para desenvolverse en este contexto. Estamos hablando, por lo tanto, de determinantes de actitudes en el contexto universitario.

En nuestro discurso sobre los determinantes de las actitudes hemos querido constatar que, aunque creemos que tanto factores genéticos como fisiológicos pueden condicionar la adquisición de determinadas actitudes, el ambiente juega un papel muy importante en la adquisición de las mismas. Así, en el contexto universitario juegan un papel muy importante como determinantes de actitudes: el contacto directo con el objeto de actitud (es decir, con cada uno de los elementos del sistema universitario y, en general, con la Universidad como Institución), la

comunicación (dentro del sistema de relaciones que se ponen en marcha), la pertenencia a un grupo determinado (dentro del propio sistema universitario), la conducta (o maneras de actuar tanto a nivel individual como colectivo y ante cada situación), etc.

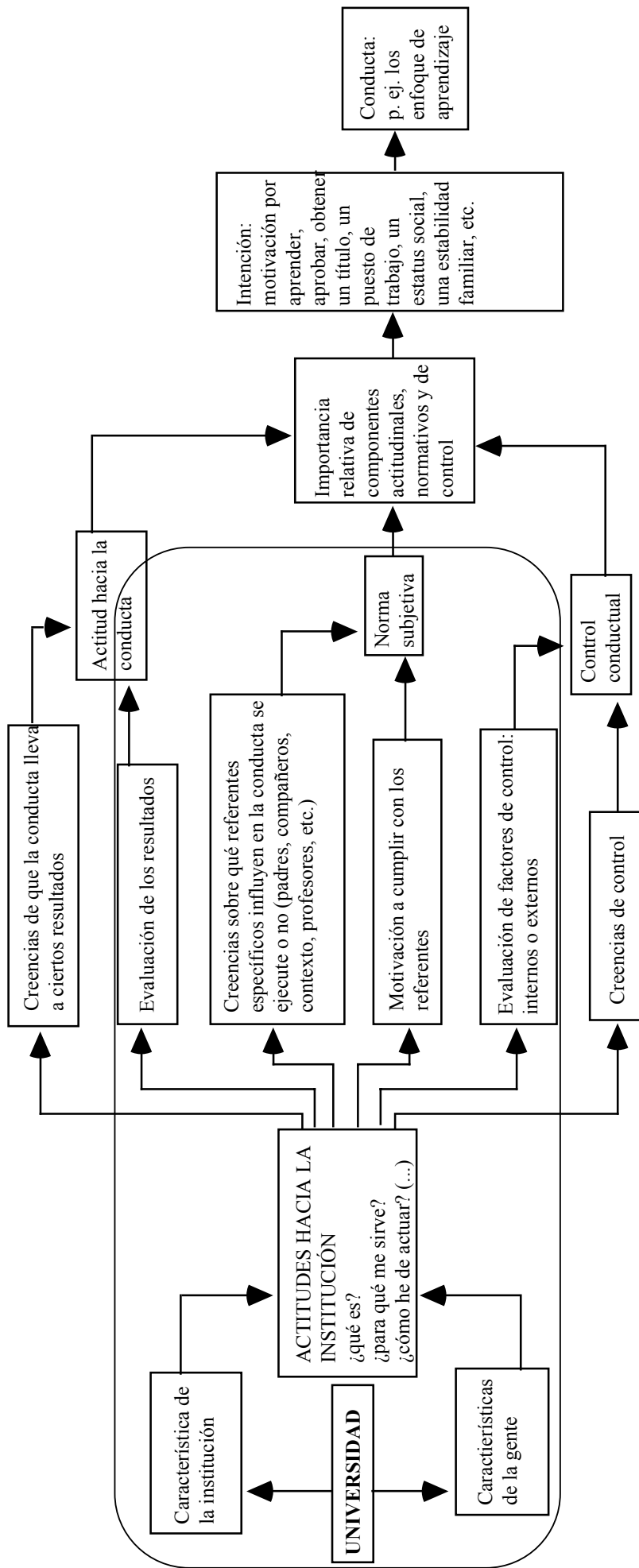
De esta manera podemos decir que estamos ante un contexto universitario cuyas características particulares generan, o se convierten en determinantes de una serie de actitudes.

Ante esta situación la comunidad educativa del sistema universitario irá desarrollando una serie de actitudes que pueden ser de dos tipos: actitudes hacia determinados focos (por ejemplo: horarios, materias, servicios, etc.) y actitudes hacia la gente (profesores, compañeros, administración, etc.), que en su conjunto generarán una serie de actitudes hacia la Institución en general, y servirán para que cada uno de sus miembros elabore una imagen de la misma: ¿qué es la Universidad?, ¿para qué sirve?, ¿cómo funciona?, ¿cómo debo actuar en el contexto universitario?, etc.

Es a partir de este momento cuando se desarrollan una serie de creencias que pondrán en marcha una serie de actitudes hacia la conducta, unas determinadas normas subjetivas y un cierto control conductual, que darán lugar a una intención y ésta a su vez hará que se ponga en marcha una determinada conducta o no (Teoría de la Conducta Planificada).

En el contexto universitario, tanto las actitudes como las normas subjetivas y las posibilidades de control conductual percibido son múltiples, y la combinación de todas ellas resulta extremadamente compleja. En estas circunstancias, nuestro interés es indagar sobre cada una de esas dimensiones en orden a establecer un perfil en el que se articulen actitudes conductuales, norma subjetiva y control conductual percibido, respecto de las diferentes dimensiones en las que hemos concretado la experiencia universitaria.

Tabla 1.5: Esquema contextualizador de una propuesta de investigación.



Nos interesa especialmente el tema de la norma subjetiva, es decir, nos interesa conocer los referentes que condicionan la intención de nuestros estudiantes, y la importancia poseen dichos referentes para ellos. Específicamente nos interesan aquellos referentes que provienen del propio contexto universitario. Es decir, el trabajo más que evaluar las actitudes y las normas de los estudiantes tienen como intención evaluar a la Universidad como agente socializador. De este modo no pretendemos aventurarnos por el momento en el estudio de la relación entre la propia intención y la conducta final.

CAPÍTULO II

LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO: *PERSPECTIVA HISTÓRICA*

II. LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO.

Tal y como mencionábamos en la introducción, si vamos a elaborar un discurso sobre las actitudes de los estudiantes universitarios y su relevancia como indicadores de calidad en el contexto universitario español, antes deberíamos saber de qué Universidad estamos hablando. Se trata, por lo tanto, de explicitar cómo entendemos dicha Institución y cuáles son sus principales rasgos en nuestro contexto.

Así, a través del recorrido por los modelos de Universidad que se han ido desarrollando desde los inicios de esta Institución, intentaremos sistematizar de manera clara y sencilla en qué momento de la historia de nuestra Universidad nos encontramos, cuál es el marco legal que la regula, a qué problemas se enfrenta, y a dónde se dirigen su perspectiva de futuro más inmediato, con el objeto de contextualizar dicho discurso.

Por lo tanto, se trata de hacer un recorrido histórico longitudinal fijándonos especialmente en el papel que se otorga a los estudiantes y a sus actitudes dentro de las diferentes culturas institucionales, con el objeto de que nos sirva de referente para: en primer lugar, entender la situación actual de la Universidad en el contexto español; en segundo lugar, conocer aquellos aspectos que afectan de manera más directa al rol que los estudiantes desempeñan dentro de dicha Institución; y finalmente, trazar las líneas de acción que anticipan el futuro más inmediato de la Universidad desde la perspectiva de la importancia de las actitudes de sus estudiantes.

En este sentido tiene significativa relevancia el camino que la Universidad española está tomando dentro de la iniciativa de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante E.E.E.S.), que tiene sus orígenes en la Declaración de la Sorbona (1998) y cuya culminación se prevé para el 2010.

No se trata, por lo tanto, de un relatar por relatar, sino de contextualizar y de argumentar la relevancia de nuestro estudio dentro de la realidad en la que se enmarca. Es por ello que nos parece imprescindible el análisis sobre la herencia del pasado desde el prisma del rol del estudiante y de sus actitudes dentro del ámbito universitario, puesto que ello nos hará comprender mejor la

situación actual y, más allá de su comprensión, nos servirá de referencia para situar la importancia de nuestro objeto de investigación en el marco de la iniciativa del E.E.E.S.

2.1.- LA UNIVERSIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA.

Cuando hablamos de la Universidad lo hacemos refiriéndonos a una institución multidisciplinar y multidimensional en la que se lleva a cabo la educación superior, y cuyas funciones se concretan en las siguientes: formar individuos (docencia), generar conocimiento (investigación), potenciar el desarrollo sociocultural del contexto en el que se ubique (extensión) y, haciendo uso de la autonomía que se le concede desde el Estado, responsabilizarse de que dichas funciones se lleven a cabo adecuadamente (gestión).

"(...) las misiones esenciales de la educación superior¹¹ son enseñar, investigar y servir a la sociedad mediante la transmisión de conocimientos." (Mora y Carrasco, 1993, p.215)

La cuestión que nos ocupa en estos momentos es que en función de como se interpreten cada una de estas misiones tendremos una manera u otra de concebir la Universidad, de entender su sentido, de trabajar dentro de la misma y de aprovechar la estancia en dicha Institución.

Lo que sucede es que ni las funciones de la Universidad fueron siempre las mismas ni la Universidad se entendió siempre de la misma manera, y es más, el que llegásemos a la situación actual no es circunstancial sino que tiene su razón de ser en la historia de la de la propia institución. La Universidad nace en el S. XII y, desde ese momento hasta la actualidad, fueron sucediendo en torno a ella una serie de etapas de esplendor, de crisis, de cambio, de avances, que debemos tener en cuenta a la hora de intentar comprender la situación actual de la Universidad.

A continuación, haremos referencia a los grandes momentos históricos que describen las realidades por las que ha ido pasando la Universidad desde sus orígenes hasta la actualidad, y para finalizar, realizaremos una síntesis de

¹¹ Mora y Carrasco, al hablar de educación superior, se están refiriendo al nivel universitario que, si bien somos conscientes de que no tiene porque ser así (por ejemplo existen sistemas de formación profesional con el carácter de educación superior que no son universitarios), también es cierto que en nuestro país se colocaron casi la totalidad de los títulos de nivel postsecundario en la Universidad desde la L.G.E. (1970), y debido a ello surge la tendencia a identificar la educación superior única y exclusivamente con la Universidad.

cómo se ha vivido la evolución de la institución universitaria en el contexto español.

2.1.1.- DESDE SUS ORÍGENES HASTA EL MODELO UNIVERSITARIO DE MASAS.

Para sistematizar estos momentos principales de la historia de la Universidad tomaremos como referente la clasificación que hace Sotelo en 1987, el cual identifica tres períodos históricos que se corresponden con tres modelos diferentes de Universidad: la Universidad medieval (hasta la caída del Antiguo Régimen), la Universidad moderna o burguesa (principios del S. XIX) y la Universidad actual o modelo universitario de masas (mediados del S. XX). (Sotelo, 1987, p.48)

1. LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL:

El nacimiento de la Universidad data del S. XII, en un contexto social reivindicativo caracterizado por una ideología corporativista y gremial, y con la exclusiva misión de impartir enseñanza superior. (Porta, 1998)

Se puede decir que, ya desde sus inicios, la Universidad constituye un fenómeno social que se presenta de forma institucionalizada con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de desarrollo de la sociedad medieval. (Rumbo Arcas, 1998)

En este contexto se pueden distinguir dos tipos de instituciones: los gremios (asociaciones de artesanos y comerciantes), y las propias Universidades (de maestros y estudiantes) que, en función de sus tendencias morales y políticas, se subdividen en dos tipos de instituciones diferentes: las Universidades civiles, que persiguen el saber de manera desinteresada, y las Universidades eclesiástica, que subordinan el saber a fines religiosos.

Atendiendo a su organización interna la Universidad nace de dos ambientes diferentes:

- Por un lado, las necesidades de aprender, de enriquecimiento intelectual, conocimientos nuevos que satisfagan inquietudes

personales y profesionales inmersas en una sociedad de comercio, hacen que los estudiantes se movilen y constituyan sus propios grupos dentro de la sociedad. Se crean así los gremios estudiantiles que contratan a profesores para satisfacer sus necesidades de sabiduría.

- Y, por otro lado, los maestros también poseen sus propios gremios desde los cuales transmiten sus saberes.

Poco a poco estos dos grupos de estudiantes y profesores se fueron uniendo dando lugar a una Institución conjunta, más parecida a lo que hoy entendemos por Universidad.

El objetivo principal de la Universidad en esta etapa inicial, tal como advertimos al comienzo de este apartado, es la docencia. Tal y como recoge Tejerina García (2000) sus funciones se reducen a la transmisión del saber y a la formación de profesionales que demanda la sociedad.

Existe una concepción estática del saber, se transmiten los conocimientos heredados pero no se amplían, quedando muy limitado el desarrollo de la ciencia a través de la investigación.

Sin duda hemos de reconocer que la que fue la única función de la Universidad en sus orígenes, sigue siendo todavía una de sus principales razones de ser, si bien habrá que esperar al S. XIX para que la investigación adquiriera interés en este contexto.

El papel que los estudiantes desempeñan en este primer momento en el contexto universitario es importante, en el sentido de que son ellos los que buscan y demandan el saber, los que se congregan en torno a sabios, los que ansían aprender nuevas profesiones liberales.

Se podría hablar de actitudes positivas de los estudiantes hacia la Universidad como institución en la que confían y a la que acuden en busca del saber como bien preciado y necesario para el desarrollo personal y profesional.

2. LA UNIVERSIDAD MODERNA:

Tras su primer momento de auge y esplendor la Universidad tuvo su etapa crítica durante los siglos XVI, XVII y parte del XVIII. Acontecimientos como las guerras religiosas que se sucedieron en Europa desvirtuaron su posición, el Renacimiento de la ciencia hace regresar las academias fuera de la Universidad, el interés por la experimentación como fuente de conocimiento científico compite con su filosofía de transmisión del saber, el poder religioso restringe su autonomía y su movilidad, la nueva ciencia surgirá y se desarrollará fuera de la Universidad. (Tejerina García, 2000)

En este contexto, y hasta el S. XVIII, el saber universitario no va ligado a ningún tipo de prestigio o privilegio, será durante este siglo, a raíz de la transformación de la burguesía en clase, cuando el saber empiece a considerarse como vehículo de ascenso y movilidad social, surgiendo así una nueva época caracterizada por otras formas de entender la vida totalmente diferentes a las existentes hasta el momento. Surge la Ilustración y con ella una nueva etapa para la Universidad, la Universidad Moderna. (Rumbo Arcas, 1998)

Es un período de apertura para la Universidad, aparecen nuevos saberes y nuevas profesiones, como es el caso de los estudios científicos (química, biología, geología, etc.), los estudios tecnológicos y los estudios humanísticos (arqueología, lenguas modernas, etc.). (García Garrido, 1999)

La Universidad se convierte en el lugar por excelencia de creación y difusión (investigación y extensión) del saber. El saber en este caso no es absoluto sino limitado y provisional, y la Universidad se encarga de enseñar a investigar sobre lo novedoso, a descubrir, y a cuestionar lo sabido o conocido.

Surgen, por consiguiente, nuevas formas de entender al docente, se sustituye al antiguo profesor generalista por un profesor especialista, y se ponen de manifiesto también nuevas metodologías de enseñar, pasando de las clásicas clases magistrales a los seminarios donde se debate, se indaga, se critica y se cuestiona el saber para alcanzar nuevos conocimientos. Se pasa a una concepción utilitarista y pragmática del saber, la Universidad pasa a ser un elemento importante a tener en cuenta hacia el desarrollo económico, político y social del Estado.

En este contexto se pueden distinguir tres modelos bien diferenciados de Universidad: el modelo inglés, el francés y el alemán, denominados así en función de sus respectivos orígenes. Muchos autores han recogido y diferenciado las características de cada uno de estos modelos de Universidad (Tejerina García, 2000; García Garrido, 1999; Espada Recarey, 1999; De Luxán Meléndez, 1998; Porta, 1998; Rumbo Arcas, 1998; Bricall, 1997; Sotelo, 1987). En este caso, basándonos en la bibliografía consultada sobre el tema, vamos a realizar una pequeña síntesis de cada modelo destacando aquellas características que nos parecen más interesantes para la contextualización del tema que nos compete. (Ver *Tabla 2.1*)

Tabla 2.1: Modelos de Universidad

(García Garrido, 1999, p.12)

	Modelo "Oxbridge"	Modelo Napoleónico	Modelo Humboldtiano
Caracterización general	Un medio de formación	Un modelo intelectual	Una comunidad de investigadores
Finalidad	Aspiración del individuo al saber	Estabilidad política del Estado	Aspiración de la humanidad de la verdad
Concepción general	Educación general y liberal en medio del saber universal	Enseñanza profesional uniforme, confiada a un cuerpo organizado	Unidad de investigación y enseñanza, al centro del universo de las ciencias
Principios de organización	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía del desarrollo intelectual • Internado y tutores 	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquía administrativa • Planes y programas uniformes 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización por facultades y especialidades • Libertad académica

a) EL MODELO INGLÉS:

También denominado Estilo Anglosajónico (Bricall, 1997) o Modelo Oxbridge (García Garrido, 1999), es el modelo que más rasgos heredó de las Universidades Medievales.

Desde este modelo se concibe a la Universidad como una institución formadora y educadora de la clase social privilegiada. Su función es formar a las élites en política, en cultura, en economía, etc., para que asimilen unas normas y un estilo de vida adecuado a su clase social, quedando las enseñanzas técnicas fuera de sus objetivos. Es decir, se trataba de una

formación intelectual de carácter general, liberal, flexible e individualizada, siendo la formación profesional un aspecto de segundo plano.

Como confirma Newman (1996), uno de los principales defensores de este modelo, la Universidad es el lugar del saber y su principal función es educar, concretamente, proporcionar una educación liberal bajo premisas como la equidad, la ponderación, la moderación y la sabiduría, y en definitiva una educación para toda la vida.

Esta Universidad era una institución que gozaba de gran autonomía, y se estructura en *colleges*, especie de internados en los que los estudiantes vivían y se formaban a la vez. En estos lugares el estudiante tenía asidua disponibilidad de profesorado, puesto que los profesores conviven con los estudiantes. La convivencia se convierte en uno de los principales factores determinantes de una buena educación y, lógicamente, va a tener mucha importancia el papel de los tutores y la enseñanza individualizada en la formación intelectual del alumno hacia un desarrollo integral, teniendo en este caso el terreno de las actitudes, normas y valores especial interés.

b) EL MODELO FRANCÉS:

También denominado Estilo Napoleónico (Bricall, 1997) o Universidad Imperial (Sotelo, 1987; García Garrido, 1999), y cuyos rasgos son prácticamente opuestos a los del modelo inglés.

Se trata de una Universidad pública, dependiente de una administración central, creada para el Estado y al servicio del mismo. Se caracteriza por poseer un cuerpo único de profesores, planes de estudio comunes y contenidos de enseñanza similares para toda la nación.

La Universidad en este caso carece de autonomía propia, siendo el Gobierno el que regla sus acciones, con la presencia de una inspección que hace de puente entre el Ministerio y las Instituciones.

El objetivo de la enseñanza superior es el de transmitir los principios de convivencia que legitima el Estado y preparar a los estudiantes para el ejercicio de las distintas profesiones que la sociedad necesita. Se trata de la primera

Universidad profesionalizadora y del primer modelo burocrático de Universidad. La educación superior se lleva a cabo tanto en la propia Universidad, como en centros especiales de enseñanza superior.

Este modelo de Universidad es el que ha más ha influido en la Universidad española y, en general en todas las Universidades de América Latina. En España se implantó a mediados del S. XIX en un contexto totalmente diferente al francés, lo que trajo como consecuencia una serie de problemas que terminaron por ser insostenibles para la Universidad. (Porta, 1998)

c) EL MODELO ALEMÁN:

También denominado Modelo Científico-Educativo (Porta, 1998) o Modelo Humboldtiano (Bricall, 1997), siendo su principal promotor el político liberal Wilhelm von Humboldt.

Siguiendo a García Garrido (1999) podemos establecer que son concretamente dos los elementos que ponen en marcha este modelo y que fundamentalmente lo caracterizan:

- Por un lado está el concebir la Universidad como una institución dedicada a la investigación y a la formación de científicos.
- Y por otro lado encontramos el papel activo que concede tanto a profesores como estudiantes.

Se trata, por lo tanto, de una forma totalmente novedosa para la época de entender la Universidad. Se incorpora la ciencia y la investigación a una institución que está exclusivamente al servicio de la verdad. Ya no tiene sentido enseñar conocimientos acabados, sino que hay que enseñar a investigar a cuestionarse el conocimiento.

Para ello se necesita libertad frente al Estado, no existen programas ni planes de estudio comunes, se trabaja en función de las necesidades. Así, además de cursos de tipo general, se introduce el seminario como lugar en el

que profesores y estudiantes colaboran en estudios, experimentos, investigaciones, etc.

Es un modo de entender la Universidad que aboga por la libertad de aprendizaje, la libertad de enseñanza y la libertad de investigación, tanto para el profesor como para el estudiante, si bien en sus raíces se puede observar una naturaleza un tanto elitista; en este sentido, a la investigación, a los seminarios sólo llegaban los estudiantes elegidos, los estudiantes que el profesor consideraba suficientemente preparados, y que eran personas distinguidas de la alta burguesía y nobleza.

La influencia de esta manera de ser de la Universidad también ha llegado a España a mediados del S. XX, presentando dificultades a la hora de la práctica dado que la población universitaria era considerablemente mayor a la de Alemania en los momentos de auge del modelo.

Si bien el ideal del modelo, en general, puede ser válido hemos de tener en cuenta que su puesta en práctica es compleja. Lo fue en Alemania a finales del S. XIX, lo fue en España a mitades del S. XX y lo sigue siendo en la actualidad. Como afirma Porta (1998), esta complejidad no sólo radica en las masas de estudiantes sino en que también influyen otros aspectos:

"(...) tanto los recursos que requiere como por exigir un profesorado adecuado para interpretarlo y bien dispuesto a cooperar en su desarrollo. Por otro lado, la defensa a ultranza de la idea de libertad puede inducir al profesorado universitario a actuar de una manera muy individual, anteponiendo su libertad a una idea de trabajo colectivo en la Universidad y más relacionado con los requerimientos del entorno social." (Porta, 1998, p. 34)

Estos fueron los tres modelos universitarios por excelencia del S. XIX y que cuya influencia perdura hasta el S. XX, y podemos decir que, aunque cada vez más difuminados, hasta la actualidad.

La Universidad española heredará rasgos de estos modelos precedentes, como la necesidad de un sujeto educado (del modelo inglés), la importancia de la investigación y del sujeto activo ante el aprendizaje (del modelo alemán), y la

necesidad de una Universidad pública y con igualdad de oportunidades para todo el Estado (del modelo Francés).

Estos rasgos, no se adoptan de manera pura, sino que se adaptarán a las circunstancias y, en determinados momentos, unos pesarán más que otros. Sobre todo, resaltamos la débil influencia que en la Universidad española terminó teniendo el modelo inglés, que por su concepción de la educación sería el que se acerca en mayor medida a nuestro objeto de estudio. Es decir, educar no sólo para una profesión sino también para la vida, fomentando una serie de normas y valores que sean acordes con las necesidades sociales en la actualidad.

3. LA UNIVERSIDAD DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX:

Siguiendo a García Garrido (1999) ponemos en duda la existencia de nuevos modelos de Universidad en el S. XX, aunque sí podemos hablar de nuevas formas de ver la Universidad que, tomando como referencia las características de los modelos precedentes, se adaptan a otros contextos sociopolíticos, y que vienen influenciados por las nuevas tendencias ideológicas de principios de siglo.

Estas nuevas tendencias ideológicas a las que nos referimos no son otras que el positivismo y el marxismo, y los posibles modelos de Universidad emergentes son el modelo universitario norteamericano y el modelo universitario soviético, que respectivamente se corresponden con las ideologías mencionadas.

a) LA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA.

En un primer momento, el desarrollo universitario norteamericano tomará como referencia el Modelo Inglés, su afán por una enseñanza liberal y general a través de una metodología tutorial. Poco a poco, debido a un progresivo aumento de la población estudiantil en las universidades este modelo fue perdiendo vigencia, y siendo sustituido por la llegada de tendencias alemanas a través de científicos ilustres exiliados por el movimiento nazi.

En este contexto, la Universidad nace, desde una ideología positivista, como una organización al servicio de la sociedad y no tanto al servicio de las personas. Se puede subrayar su papel fundamental para el desarrollo productivo de las diferentes zonas del país.

"Lo que en definitiva caracteriza al modelo norteamericano no son los elementos o rasgos que lo componen, en su mayoría preexistentes en modelos anteriores, sino la combinación de todos ellos en un contexto particular. Por su propia naturaleza, será más bien un modelo plural, abierto a la consideración respetuosa de cualquier concepción de la vida y de la actividad universitaria siempre que logre abrirse paso por sí misma, sin imposición alguna por parte de los poderes públicos." (García Garrido, 1999, p.22)

Si algún elemento conservó de sus orígenes anglosajones fue su autonomía, llegando a poseer total libertad para seleccionar profesorado y elaborar planes de estudio que llegaron a ser muy desiguales entre las diferentes Universidades, siempre adaptándose a las necesidades de desarrollo de la zona en la que su ubicaran. (Porta, 1998)

La investigación en Norteamérica llegó a cobrar importancia a partir de principios del S. XX, y poco a poco pasó a ser el elemento central de la misma, si bien nunca perdió importancia su actividad docente e incluso la orientación de sus estudiantes.

"Cabe indicar que el arquetipo de *universidad organización* responde a una sociedad centrada en el crecimiento económico y la innovación tecnológica, que deja un tanto de lado la formación cultural y en valores de amplios sectores de población." (Porta, 1998, p. 49)

b) LA UNVIERSIDAD SOVIÉTICA:

El modelo soviético encuadrado dentro de una ideología marxista, se desarrollará en una línea totalmente opuesta al sistema norteamericano.

Como en el caso anterior, no podemos hablar de un nuevo modelo, sino de una manera de entender la Universidad que se basa particularmente en la adaptación del Modelo Napoleónico a las características de un contexto comunista. En este sentido su punto de partida está en la "imposición radical de los poderes públicos en materia educativa" (García Garrido, 1999, p.22).

Así, la función de la Universidad era puramente profesionalizadora y especializadota, con el objeto de favorecer el progreso de una sociedad en un contexto de desarrollo industrial.

Esta forma de ver la Universidad se redujo principalmente al contexto soviético y tuvo su vigencia durante el S. XX, si bien se puede decir que países con ideologías comunistas como Cuba o China pueden conservar todavía en la actualidad alguna de sus características. (García Garrido, 1999)

Cabe observar, por lo tanto que en ambos modelos prevalece la profesionalización y la especialización sobre la educación en valores, normas y actitudes y en general sobre la socialización y enculturación tanto para la vida como dentro del contexto universitario.

4. EL MODELO UNIVERSITARIO DE MASAS: SUS ORÍGENES

A principios del S. XX las Universidades se adaptan, más o menos, a alguno de los tres modelos de la Universidad moderna, si bien a medida que este siglo va transcurriendo, la Institución va a sufrir una serie de cambios radicales que poco a poco irán desembocando en lo que hoy en día entendemos por Universidad.

El estilo propio de las Universidades de los países del Este y del Centro de Europa se caracteriza por el hecho de que desde los ministerios se lleva la tutela de las distintas carreras, y la Universidad se dedica únicamente a la docencia, siendo la investigación responsabilidad de academias especiales creadas para dicho objetivo. (Michavila y Calvo, 1998)

Es entre los años cincuenta y sesenta, cuando se produce el primer cambio considerable en el contexto universitario europeo, fruto del desarrollo económico tras la Segunda Guerra Mundial, del crecimiento y posterior decrecimiento demográficos, de los cambios políticos, y de la extensión del estado de bienestar. (Michavila y Calvo, 2000)

Como consecuencia de todo ello nace una Universidad democrática, en un contexto democrático que defiende la igualdad de oportunidades. Se experimenta un considerable crecimiento de la Universidad que, ante la necesidad de atender a una demanda múltiple deseosa de alcanzar diferentes objetivos, pasa de ser una Institución formadora de élites a ser una Universidad de Masas,. En este sentido, junto con la expansión cuantitativa de la Universidad, la diversificación institucional constituye uno de los principales elementos que caracterizan a la nueva Universidad del S. XX. (García Garrido, 1999)

La crisis económica de los setenta hace que la Universidad pase a un segundo plano como preocupación social, llegando incluso a reducir su financiación desde el Estado.

"Se desarrolla en algunos países de Europa (...) un modelo que puede calificarse de *neoliberal*, que insta a las universidades a independizarse de los Estados y buscar su propia financiación, al menos de forma parcial, mediante una competencia en el libre mercado de los conocimientos" (Michavila y Calvo, 2000, p. 33)

Es decir, el Estado poco a poco fue despojándose de la carga de responsabilidad que le suponía la gestión y la financiación universitaria. Como consecuencia, la Universidad experimenta un incremento en su autonomía, por un lado, pero por otro ha de buscar el apoyo que el Estado le restringe en el contexto social. Además, el Estado se reserva como una de sus funciones con respecto a la Universidad, el control de la evaluación de la calidad de las Instituciones.

En la década de los noventa, la Universidad se enfrenta a una serie de problemas como consecuencia de las circunstancias en las que se vio inmersa en estos últimos años: experimenta una afluencia masiva de estudiantes y un

reducción en la financiación; goza de plena autonomía para su gestión pero está sometida a un control estatal de calidad; la diversidad de demandas por parte de los estudiantes obligan a la búsqueda de nuevos títulos, las nuevas tecnologías exigen planteamientos innovadores, etc.

Esta situación hace que esta década constituya una etapa de búsqueda de convergencia y de soluciones que permitan conciliar la cantidad de estudiantes con la calidad de la enseñanza en un contexto de restricción de recursos. (Michavila y Calvo, 2000)

En palabras de Zabalza (2002, p.28) algunos de los efectos más importantes que el fenómeno de la masificación trajo consigo y que condicionan la situación actual de la Universidad son los siguientes:

- Llegada de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en cuanto a capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos, etc. Asimismo, también son llamativos hechos como: mayor presencia de mujeres, diversificación de las edades, incremento de la realización de segundas carreras, mayor presencia de estudiantes que compaginan su trabajo con la Universidad, etc.
- Necesidad de contratación masiva de nuevo profesorado para atender a tanta demanda.
- Aparición de sutiles diferencias en cuanto al estatus de los diversos estudios y de los centros universitarios en los que se imparten.

Y, este tipo de situaciones, según García Hoz (1996), no desembocan únicamente en un problema de cifras o de cantidad, sino también en un problema de calidad de lo que se ofrece. Así el autor considera que:

- Cuantos más alumnos más dificultades para atender a la individualidad.
- Cuantos más profesores más dificultades para coordinarse entre ellos, aumentando la probabilidad de que cada uno haga a su juicio, e

incluso de que se caiga en una dejadez a la hora de asumir las responsabilidades profesionales.

- Y cuantos más estudios, titulaciones y especialidades, más diversidad de contenidos, y probablemente menor conexión entre ellos a la hora de impartirlos.

Se puede intuir, por lo tanto, otra manera de entender la Universidad y nuevos retos y preocupaciones dentro de dicha Institución. En este caso queremos destacar dos de ellas, por su trascendencia dentro del contexto universitario y por su relación con el objeto de estudio que nos concierne:

- Por un lado, estamos hablando de un replanteamiento del sentido de la formación en la Universidad, es decir, ¿qué implica la formación dentro del contexto universitario?, ¿cuáles deben ser los contenidos de formación?, ¿para qué se debe formar en la Universidad? (a lo que nos referiremos a continuación).
- Y por otro lado, y relacionado con lo anterior, nos referimos a la emergente preocupación por la calidad de la educación universitaria (que analizaremos con detenimiento en el capítulo siguiente).

2.1.2.- EL CASO DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

En el contexto español, la Universidad Medieval duró mucho más que en toda Europa (Lerena, 1980), y ya en la época moderna sobrevivirá a diferentes fases de éxito y fracaso, de acuerdo con los diferentes acontecimientos de la vida del país.

Es en el S. XVIII, el panorama universitario entra en tal crisis que se pone en marcha la implantación de una reforma renovadora del papel y de las funciones de la Universidad. Esta reforma no llegó a implantarse totalmente, y si bien sus planteamientos lograron fomentar una mejora en la calidad de su formación, todo se derrumbó a finales de siglo con el estallido de la Revolución Francesa y las consiguientes restricciones en el contexto universitario. (Tejerina García, 2000)

A principios del S. XIX, la Universidad viene sufriendo numerosas transformaciones promovidas por una situación social en pleno cambio que trae como consecuencia la llegada del Nuevo Régimen. Hay que esperar hasta mediados de siglo para que la Ley Moyano de 1857 ponga en marcha una reforma universitaria a través de la que se consagra en el contexto español el Modelo Napoleónico de Universidad, es decir:

"(...) un modelo de Universidad centralista, uniforme, estatista y burocrática". (Tejerina García, 2000, p. 12)

Si bien este modelo, va a perdurar prácticamente hasta la aprobación de la Ley General de Educación (1970) (en adelante L.G.E.), y posteriormente, la Ley de Reforma Universitaria (1983) (en adelante L.R.U.), tuvo sus momentos críticos fruto de numerosas reivindicaciones sociales que reclaman una Universidad con mayor libertad frente al Estado.

Así, durante el Sexenio (1868-1874), la autonomía universitaria pudo encontrar un cierto reconocimiento. La Universidad se enriquece con reuniones de claustros, academias de profesores, asociaciones de estudiantes, conferencias públicas, etc., siendo todas ellas actividades que no dependían directamente del gobierno.

Estos planteamientos, más acordes con la línea de pensamiento del Modelo Humboldtiano, no tuvieron el éxito suficiente para transformar la Universidad de la época, habría que esperar a un S. XX bien avanzado para que la reivindicación de autonomía y libertad se viera respaldada legalmente. (Porta, 1998)

A principios del S. XX, concretamente hasta los años cincuenta el estilo universitario español se correspondía con un modelo centralizado dedicado únicamente a la tarea docente; en estos momentos las Universidades del Este y del Centro de Europa, eran los principales referentes a tener en cuenta.

Como ocurría a nivel europeo, entre los años cincuenta y sesenta, tras la Segunda Guerra Mundial, empezamos a encontrarnos con grandes cambios cuantitativos en nuestra Universidad. Esta Institución pasará a ser una institución de masas al servicio de la sociedad. (Rumbo Arcas, 1998)

En los años sesenta y setenta se producen un gran crecimiento demográfico, y si a este hecho le unimos la afinidad social con una política social preocupada por una mayor igualdad en el reparto de la riqueza, nos encontramos con que el crecimiento de las instituciones universitarias sigue avanzando. La Universidad crece en número y acogen a una cantidad cada vez mayor de estudiantes, surgiendo así en España la denominada Universidad de masas.

Otro acontecimiento importante a señalar es la aprobación de la Constitución Española (1978) que, al promulgar el Estado Social y Democrático de Derecho, reconoce el derecho a la educación, garantiza la libertad de enseñanza, de cátedra y de producción científica, obliga a los poderes públicos a promover la ciencia y la investigación en beneficio del interés general, reforzando con todo ello el modelo universitario de masas. (De Luxán Meléndez, 1998a)

En los años 80 se produce un incremento en la autonomía de la Universidad, fruto de la nueva manera de afrontar la gestión de las instituciones públicas por parte del propio Estado, y que abre también un nuevo camino a la Universidad; se habla a partir de entonces de la Universidad al servicio de la sociedad del conocimiento (Mora Ruíz, 1999a) en contraposición de la Universidad clásica, elitista y transmisora de una verdad absoluta.

La L.R.U. (1983) hace hincapié en la abolición del carácter jerárquico y cerrado de la Institución universitaria, inclinándose hacia un modelo democrático de Universidad y concediéndole autonomía propia frente al poder del Estado.

Tal y como resume Espada Recarey (1999):

"A lo largo del S. XX y ya centrándonos en España, la Universidad pasó por varias etapas, desde la subordinación al Estado con una concepción elitista hasta disponer de una autonomía

plena y, en algunos casos, masificada¹²". (Espada Recarey, 1999, p.9)

Así, en pocos años la Universidad española pasó de ser una institución al servicio de la burguesía a ser una institución al servicio de la sociedad, de ser una institución elitista a ser una institución de masas, alcanzando unas elevadas tasas de escolarización y también de autonomía.

Pero es también en los 80 cuando comienza a emerger una fuerte recesión económica acompañada de preocupaciones por otras necesidades sociales, contribuyendo todo ello a que se reduzca el presupuesto financiero destinado a la Universidad. Llega a España el nuevo modelo de Universidad etiquetado con el nombre de *neoliberal*, provocando una ruptura entre Universidad-Estado, y un acercamiento de esta Institución a las demandas del mercado.

En la década de los 90, el crecimiento universitario se sigue manteniendo¹³, y con él aparecen nuevos retos: por una parte, la aparición de cambios a nivel cuantitativo desemboca en la necesidad de plantearse cambios a nivel cualitativo. Es decir, la preocupación no es tanto en la línea de un sistema educativo democrático y autónomo, sino la de un sistema educativo de calidad; y, por otra parte, aunque en estrecha relación con ello, la situación económica que venimos arrastrando de la década anterior, mantiene diferentes concepciones de Universidad.

En lo que se refiere a la necesidad de cambios cualitativos, fruto del continuo crecimiento cuantitativo de la Universidad, ésta se traduce en una emergente preocupación por la calidad de la enseñanza que se mantiene en la actualidad, tema que trataremos más adelante, y en el marco de la cual situamos la razón de ser de este trabajo.

¹²Se refiere al hecho de que España llegará a tener una de las tasas más elevadas de universitarios tomando como referencia el contexto europeo, teniendo en cuenta el considerable índice de fracaso existente en secundaria.

¹³Una amplia capa de población sigue accediendo a los estudios universitarios; se incorporan a la Universidad una gran variedad de estudios, tanto académicos como profesionales, que anteriormente no existían o no tenían carácter universitario; y la Universidad se mantiene como una Institución abierta a su entorno social, con el que establece intensas relaciones de prestación de servicios, ligados no sólo a la enseñanza formal sino también a la investigación, la formación continuada, la colaboración con empresas, etc. (Quintanilla, 1998)

Y, en lo que se refiere a las diferentes formas de entender la Universidad, fruto de la recesión económica iniciada en los 80, podemos establecer que la sociedad española desea una Universidad (De Luxán Meléndez, 1998a):

- que seleccione a los jóvenes en función de sus cualidades intelectuales. Es decir, más acorde con las demandas de mercado, y con criterios pragmáticos y competitivos;
- o, que preste sus servicios educativos, ajustando los medios a la población universitaria. Es decir, que garantice el nivel académico y los derechos democráticos a la población, considerando la educación como eje de avance social.

Así, en la década de los 90, como afirma Llandosa (1998) se puede decir que en la Universidad conviven dos generaciones diferentes:

"Por una parte, la generación formada en la misma Universidad de finales de los años cincuenta, sesenta y primeros setenta, que descubrió la educación y la cultura como instrumento de crítica y transformación social, y por otra, unas generaciones posteriores que están protagonizando, de grado o por fuerza, la adaptación de la Universidad a los niveles y criterios más pragmáticos y competitivos de la década de los ochenta y noventa". (Llandosa, 1998, p. 232)

En todo caso Astín (1985), ya traducía estas dos percepciones en dos modelos de educación superior:

- El modelo de producción industrial: tiene como objeto básico la producción de mano de obra altamente cualificada para satisfacer las necesidades del mercado laboral. La Universidad, entonces, sería equiparable a una empresa.
- El modelo del desarrollo de capacidades: que tiene como objetivo básico el desarrollo del talento de los estudiantes y de los profesores hasta su mayor potencial. La Universidad sería, en este caso, un lugar donde se crea conocimiento y se potencia el desarrollo personal de los usuarios.

Hemos de tener en cuenta que estas dos maneras de interpretar o de enfrentarse a una realidad universitaria son realidades, que todavía se mantienen y forman parte de uno de los principales debates que centran en la actualidad, nuestro afán de mejorar la calidad de la Universidad, y que afectan también a la idea de formación de un sujeto universitario.

2.2.- LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: DESAFÍOS PARA EL FUTURO.

Tal y como hemos venido analizando, se podría decir que la historia de las Universidad nos describe dicha Institución como una institución orientada continuamente a cambio y a la proyección social, intentando adaptarse a las características del contexto en el que se ubica.

Ahora bien, hemos de ser conscientes de que una de las consecuencias de todo ello es, en muchos casos, un cambio o una toma de decisiones a marchas forzadas. Zabalza (2002) lo expresa de la siguiente manera:

“(…) esa dinámica de adaptación constante a las circunstancias y demandas de la sociedad se ha acelerado sin una transformación profunda de las propias estructuras internas de las Universidades. Y andamos incorporando a marchas forzadas cambios en la estructura, contenidos y dinámicas de funcionamiento de las instituciones universitarias con el objetivo de ponerlas en disposición de afrontar los nuevos retos que las fuerzas sociales les obligan a asumir.” (p. 21)

El propio autor cita entre de los nuevos replanteamientos de las Universidades en nuestro contexto los siguientes: (Zabalza, 2002, pp. 21-22)

- Nuevas estructuras de tomas de decisiones políticas y técnicas sobre la Universidad.
- Revisión del estatus jurídico de la Universidad.
- Nueva estructura organizativa de las Universidades.
- Reconfiguración de centros.
- Asentamiento de estructuras intermedias, como Departamentos, Institutos, Oficinas, Programas Especializados, etc.

- Modificación Legislativa

Lo cierto es que nos encontramos en la mayoría de los contextos universitarios, con situaciones de cambio y reestructuración que crean un clima un tanto confuso en el intento de definir, fines, metas, sentidos, funciones y procedimientos para alcanzar todo ello.

El objeto de este apartado consiste en hacer un esbozo de la situación actual de la Universidad española y, sobre todo, de establecer sus propuestas de futuro en el contexto del S. XXI.

En esta línea, Europa se presenta como un punto de referencia importante para el desarrollo y la mejora de la calidad de la Universidad española. La creación de un E.E.E.S. que se viene proponiendo desde la Declaración de La Sorbona (1998) hasta la actualidad es un referente que no podemos dejar de estudiar.

Y es más, para afrontar los desafíos del S. XXI, hemos de ir más allá de Europa, puesto que la sociedad en general, está reclamando una Universidad renovada que garantice autonomía intelectual, produzca y haga avanzar los conocimientos, eduque y forme ciudadanos responsables y conscientes, y especialistas cualificados, sin los cuales ninguna nación puede progresar en el plano económico, social, cultural ni político. (Mayor, 1998)¹⁴

Es por ello que en primer lugar haremos un recorrido por las diferentes propuestas para la Educación Superior tanto a nivel europeo como a nivel mundial, para más tarde centrarnos en la situación concreta de la Universidad Española y avanzar desde ahí en la definición de nuestro objetivo.

2.2.1.- EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (E.E.E.S.).

El objetivo de crear un E.E.E.S. nace en 1998 cuando los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firman la Declaración de la Sorbona (1998). Dicha Declaración fue concebida como el primer paso de cambio para la Educación Superior en Europa.

¹⁴ El discurso procede del Prólogo del documento: La Educación Superior en el S. XXI. Visión y acción. Este documento fue elaborado por la UNESCO para exponer el resultado de la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que tuvo lugar en París, del 5 al 9 de octubre de 1998.

Después de la Declaración de La Sorbona, a nivel Europeo tuvieron lugar, y hasta el momento, otra serie de encuentros en los que se trata de ir perfilando y matizando el proyecto inicial de la creación de un E.E.E.S.:

- Declaración de Bolonia (1999)
- Declaración de Salamanca (2001)
- Conferencia de Praga (2001)
- Conferencia de Berlín (2003)
- Declaración de Graz (2003)
- Declaración de Glasgow (2005)
- Conferencia de Bergen (2005)

El sentido de la creación de un Espacio Europeo en materia de Educación Superior, previsto para el año 2010, es el mismo desde 1998 hasta la actualidad, y consiste en crear un espacio de educación que aproveche las características peculiares de los diferentes países para luchar por intereses comunes como puede ser una educación continua y actualizada. Asimismo, se pretende que este espacio permita la movilidad de la comunidad universitaria, la capacidad de obtención de empleo y, en general, el desarrollo europeo.

Así, en la Declaración de La Sorbona se expresa de la siguiente manera:

“(…) participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes pueden relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos. Nos dirigimos a otros estados miembros de la Unión Europea y a otros países europeos para que se unan a nosotros en esta iniciativa, así como a todas las Universidades europeas para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos.”
(Declaración de La Sorbona, 1998)

Y en 2001 el Comunicado oficial de la reunión de Ministros Europeos de Educación superior celebrada en Praga, sostiene que:

“Los ministros reafirmaron que los esfuerzos por promover la movilidad se deben continuar para permitir a estudiantes, a profesores, a investigadores y al personal administrativo beneficiarse de la riqueza del área europea de educación superior, teniendo en cuenta sus valores democráticos, la diversidad cultural, el idioma y la diversidad de los sistemas educativos superiores”. (Conferencia de Praga, 2001)

La meta principal, tal y como se establece en la Declaración de Bolonia (1999) es la creación de un espacio europeo de enseñanza *coherente, compatible y competitivo*. Y ante este fin, los Ministros Europeos de Educación superior reunidos en Berlín establecen seis líneas de acción a las cuales se añadirán tres más en la Conferencia de Praga (2001), siendo el resultado el siguiente:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del E.E.E.S.
2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales (diplomatura o pregrado y licenciatura o grado).
3. Establecimiento de créditos similar al sistema ETCS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) como medio para promocionar una movilidad estudiantil más amplia.
4. Promoción de la movilidad: oportunidades de acceso y reconocimiento de estancias en el extranjero para estudiantes.
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.
6. Promoción de las dimensiones europeas en el control de calidad.
7. Aprendizaje permanente.
8. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior
9. Promover la atracción del EEES.

Estas premisas, se mantendrán a lo largo de los siguientes encuentros y se ratificarán en las posteriores Declaraciones siendo algunos de los argumentos básicos que las explican o desarrollan los siguientes:

- La consideración de la Universidad como una Institución con una responsabilidad pública:

“(…) la educación superior sigue siendo, ante todo, una responsabilidad pública, con el fin de mantener **valores cívicos y académicos fundamentales**; estimular la excelencia en general y permitir a las universidades que desempeñen su papel como socios esenciales en pro del desarrollo social, económico y cultural”. (Graz, 2003)

“(…) se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como europeo”. (Berlín, 2003)

- La consideración de la Universidad como una Institución fuerte en el trabajo sobre la mejora de la calidad académica:

“Entre las diversas funciones de las universidades se encuentran la **creación, conservación, evaluación, difusión y explotación del conocimiento**. Unas universidades fuertes precisan **valores académicos y sociales sólidos** que se reflejen en sus contribuciones a la sociedad. Las universidades comparten un compromiso con la base social del crecimiento económico y las dimensiones éticas de la educación superior y la investigación” (Berlín, 2003)

Si nos centramos en las iniciativas, en el cómo se puede trabajar para la consecución de estas premisas en el marco de un E.E.E.S. de calidad, los argumentos son los siguientes:

- El sistema de créditos E.C.T.S., como medio para reestructurar el aprendizaje y el aprendizaje para toda la vida:

“Consolidar el sistema E.C.T.S. como medio para **reestructurar y desarrollar los currícula** con el objetivo de crear vías de aprendizaje, incluyendo el **aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibles y centrados en el alumno**” (Graz, 2003)

“Las universidades se comprometen a incrementar sus esfuerzos para promover un aprendizaje centrado en el estudiante, introducir resultados de aprendizaje en el diseño curricular, implantar el sistema E.C.T.S. y garantizar la adopción flexible de la **modularización.**” (Glasgow, 2005)

“(…) la importancia de asegurar que el marco general de cualificaciones del E.E.E.S. y el **marco más amplio de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida** sean complementarios, incluyendo, tal y como se está desarrollando dentro de la U.E., así como entre los países participantes”. (Bergen, 2005)

“(…) las universidades recomprometen a duplicar sus esfuerzos para introducir métodos de enseñanza innovadores, reorientar los currículos mediante un diálogo con los empresarios y asumir el **reto de la educación académica y profesional, la educación permanente y el reconocimiento del aprendizaje anterior.**” (Glasgow, 2005)

“(…) mejorar el reconocimiento de **aprendizajes previos** considerando, cuando sea posible, el aprendizaje informal o no-formal para el acceso a, y como un elemento de los programas en, los programas de educación superior”. (Bergen, 2005)

- La redistribución de las titulaciones en sistemas de dos ciclos de doble sentido formativo:

“(…) sistema de ciclos donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el **mercado laboral, de proporcionar mayores competencias y de formarle para una ciudadanía cívica.**” (Bergen, 2005)

- La movilidad estudiantil:

“(…) un período de estudio en el extranjero en programas de estudio afines para un conocimiento de la diversidad lingüística y aprendizaje de la lengua, tal que los estudiantes puedan alcanzar su **completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea**”. (Berlín, 2005)

- El currículo común y el currículo diversificado, y como consecuencia la autonomía de las Universidades y la importancia del esfuerzo compartido:

“Debatir y desarrollar **definiciones comunes de marcos** de titulaciones y resultados del aprendizaje a nivel europeo, al mismo tiempo que se mantienen las **ventajas de la diversidad** y de la autonomía institucional en relación a los currícula”. (Graz, 2003)

“La **autonomía institucional** crea y requiere responsabilidad, de que las universidades tienen la responsabilidad de desarrollar culturas internas de calidad y de que el progreso a nivel europeo, **implicando a todos los agentes** sociales, constituye un necesario próximo paso a dar.” (Graz, 2003)

“(…) **la autonomía institucional** es la primera responsabilidad para garantizar la calidad”. (Berlín, 2003)

“(…) las universidades están convencidas de que la legitimidad y la confianza en procedimientos externos de garantía de calidad derivan de una **cooperación entre todos los agentes sociales** (estudiantes, universidades y autoridades nacionales), así como de un acuerdo compartido sobre todos estos procedimientos, sus objetivos y su seguimiento”. (Glasgow, 2005)

A modo de resumen, estaríamos hablando de un replanteamiento de la Universidad desde iniciativas que trabajen para el desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, la movilidad, los programas de estudio y la integración de la formación e investigación. Y en este sentido, y si retomamos

conceptos como: la participación de todos (incluidos estudiantes), los valores cívicos, la educación para la ciudadanía y la autonomía institucional, observamos que la idea de una nueva Universidad debe incluir en sus currícula los aspectos más emocionales, trabajados desde la riqueza de los contextos en los que se ubican y con la participación activa de los que forman parte de esos contextos. En esta línea nos interesa conocer cuáles son las actitudes de los estudiantes dentro del contexto universitario, como variable emocional que afecta a su formación dentro del mismo, y que nos ayuda a conocer mejor a este colectivo, con el objeto de establecer propuestas de mejora hacia su vinculación activa y participativa en la consecución de los fines institucionales.

Dentro de este marco contextual, y desde un plano más curricular, es de resaltar la experiencia resultante de la puesta en marcha del *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003) uno de los referentes principales del desarrollo curricular en el marco del E.E.E.S. Se trata de una iniciativa que pone en marcha la compatibilidad de los planes de estudio a nivel europeo a través de los siguientes cuatro ejes de acción:

1. Competencias genéricas
2. Competencias disciplinarias específicas
3. El papel del sistema E.C.T.S.
4. La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento de la evaluación de la calidad.

En la primera fase de este proyecto (2000-2002) consistió en reunir la información actualizada sobre la situación educativa universitaria a escala europea. El resultado de esta primera fase ha sido un análisis exhaustivo sobre las competencias y el papel del sistema E.C.T.S., sirviendo ello de referencia y punto de partida para la segunda fase del proyecto.

El proyecto Tuning se basa en la necesidad de homogeneizar los planes de estudios a partir del concepto de competencia, concepto que define el conjunto de capacidades en las que se debe formar al sujeto universitario y

que le permitirán en un futuro el desempeño adecuado dentro del ámbito profesional en el que la Universidad lo ha formado. Es decir,

“Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional y excelente” (De la Cruz, 2005, p.6)

Así, competencias genéricas serán aquellas que se trabajan a lo largo de toda la titulación y desde las diferentes disciplinas (también llamadas competencias transversales), y competencias disciplinarias específicas serán las que se trabajan dentro de cada una de las disciplinas que componen la titulación. (González y Wagenaar, 2003) (Ver *Tabla 2.2*)

Las competencias redescubren como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio de las titulaciones, no pretendiendo ser moldes rígidos. El personal universitario, los estudiantes y los empleadores han sido consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados.

**Tabla 2.2.: CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PROYECTO TUNING
(González y Wagenaar, 2003)**

COMPETENCIAS	C. GENÉRICAS / C. ESPECÍFICAS	INSTRUMENTALES (saber y saber hacer)	COGNITIVAS: Pensamiento reflexivo, lógico, analógico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado.
			METODOLÓGICAS: Organización del tiempo, estrategias de aprendizaje, resolución de problemas, toma de decisiones y planificación.
			TECNOLÓGICAS: Gestión de bases de datos, manejo del ordenador como herramienta de trabajo.
			LINGÜÍSTICAS: Comunicación verbal, comunicación escrita y manejo de idiomas extranjeros.
		INTERPERSONALES (saber ser y estar)	INDIVIDUALES: Automotivación, resistencia y adaptación al entorno y sentido ético.
			SOCIALES: Diversidad y multiculturalidad, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación.
		SISTEMICAS (Saber aplicar)	ORGANIZATIVAS: Gestión por objetivos, gestión de proyectos y desarrollo de calidad.
			EMPRENDEDORAS: Creatividad, espíritu emprendedor, capacidad innovadora, liderazgo y orientación al logro.

Una vez acordado un ranking de competencias comunes para los planes de estudio, se procede a trabajar el tercer eje sobre la construcción del crédito europeo. Es importante resaltar que para la construcción del sistema de créditos E.C.T.S., se tomarán como referencia la relación entre las siguientes variables: estructuras educativas, resultados del aprendizaje y volumen de trabajo del estudiante.

En la segunda fase (2003-2004) el proyecto prestará atención a la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evolución de la calidad.

El objetivo más general del *Proyecto Tuning* es:

“(…) servir de plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre países, instituciones de educación superior y personal en lo que se refiere a la aplicación del proceso de Bolonia a escala europea, con el fin de facilitar una mayor transparencia de las estructuras educativas e impulsar la innovación, mediante la comunicación de las experiencias y la determinación de buenas prácticas, al objeto de generar la convergencia en la educación superior en Europa.” (González y Wagenaar, 2003)

“Desde el principio del proyecto Tuning se ha perseguido ante todo proteger la rica diversidad de la educación europea, y no se pretende en absoluto restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.” (González y Wagenaar, 2003)

Así las cosas, el E.E.E.S. se constituye como una nueva perspectiva desde la cual entender la educación superior a nivel europeo, lo cual implica tanto un cambio de estructuras como un cambio de cultura sobre cómo entender el diseño y el desarrollo del proceso educativo universitario, y esto da lugar a una doble visión sobre las consecuencias y la dirección que toma la

iniciativa europea: los que hablan de que la iniciativa tiene que ver con un cambio cultural, y los que mantienen que si bien ese es el fin, la realidad sólo refleja un cambio de estructuras.

En esta línea, algunas de las críticas que se le hicieron a esta iniciativa desde su nacimiento afirman que a primera vista parece una <<súplica>> para que Europa entre en los mercados mundiales del conocimiento y de la educación de forma un tanto mercantilista, donde el protagonismo de las Universidades se comparte con el de los gobiernos y los círculos económicos. (Haug, 1999)

Concretamente, lo que se le pide a las Universidades españolas desde Europa es una política de convalidación y homologación de calificaciones que se basa únicamente en evaluación de resultados y equiparación de créditos para la igualdad de oportunidades de salida al mercado laboral en toda la Unión Europea.

Es decir, argumentos que fundamentan esta perspectiva y que se vienen repitiendo en las sucesivas Declaraciones son los siguientes:

- Más allá de la educación cívica, se observa una incisiva insistencia en la necesidad de formar al sujeto para el desempeño de un puesto de trabajo y la búsqueda de empleo, dejando un poco de lado la necesidad de formar para el desarrollo integral de los estudiantes.
- Un posible reduccionismo a la hora de considerar las ayudas económicas como la solución principal (o quizás única) para conseguir unas condiciones apropiadas de estudios y vida de los estudiantes, es decir, para que puedan completar sus estudios satisfactoriamente en un período de tiempo apropiado.

Desde esta forma de ver las cosas, las metas establecidas tienen que ver, en su mayor parte con cambios a nivel estructural de los sistemas educativos superiores, puesto que se habla de homologación de titulaciones, homologación de créditos, promoción de movilidad (relacionada con los sistemas de acceso a la Universidad), siendo estos los temas prioritarios y más

desarrollados en el seno de las Declaraciones, y en las primeras fases de la convergencia.

Pero, paralelamente, se habla también de mejora de la calidad, competitividad, desarrollo curricular, cooperación interinstitucional, etc., que si bien son aspectos que van (o podrían ir) más allá de las meras estructuras, no se empezaron a trabajar hasta más adelante, y son realmente los aspectos en los que se está incidiendo más significativamente en la actualidad.

Por lo tanto, y conscientes de la necesidad y puesta en marcha de un cambio de estructuras, cabe esperar que dicha propuesta tome y mantenga la dirección de una propuesta abierta y dispuesta a considerar la diversidad cultural y educativa, tal y como promete, de aquí al 2010.

En este sentido cabe destacar, como contrapartida de lo anterior, la parte más comprensiva y curricular de la iniciativa se refleja de la siguiente manera:

- La participación de los estudiantes en el desarrollo de todo el proceso, y la continua insistencia sobre la importancia de tener en cuenta su opinión al respecto de las decisiones que se van tomando.
- La importancia de compaginar el espacio de cultura compartida como el respeto a la diversidad cultural:

“(…) capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”. (Declaración de Bolonia, 1999)

“(…) los objetivos precisados en la declaración de Bolonia, construyendo a partir de las semejanzas y beneficiándose de las diferencias entre culturas, idiomas y sistemas nacionales, y dibujando todas las posibilidades de cooperación intergubernamentales y continuando el diálogo con las Universidades europeas y otras instituciones de educación superior y organizaciones de estudiantes, así como con programas comunitarios”. (Conferencia de Praga, 2001)

Es por lo tanto importante destacar la necesidad de compaginar la búsqueda de semejanzas con la atención a las diferencias sin que éstas se vean amenazadas de desaparición, hay que hacer un dibujo de todas las posibilidades de acción para mantener esta dualidad, siendo el diálogo entre las partes un buen instrumento de trabajo y, sobre todo, no atascarse en meros cambios estructurales y abrir el camino hacia aquellos aspectos claves de la educación como son los valores, que tienen el peligro de desaparecer, o más bien cambiar, si no se insiste en ello.

Se trata de un problema o más bien de una meta pendiente de resolver en la que se compagine la comprensividad con atención a la diversidad.

Desde esta perspectiva es desde la que deberíamos hablar de competitividad, de mejora de la calidad, de desarrollo curricular, y en general de todos aquellos aspectos que hasta el momento han estado más olvidados en este proceso de construcción de un E.E.E.S.

Y es también desde esta perspectiva desde la que planteamos nuestro objeto de estudio en busca de las voces de los estudiantes, y concretamente en busca de las actitudes, los valores y las normas que se trasladan desde la Universidad, no porque sospechemos que hayan desaparecido, sino porque sospechamos que no se dialoga sobre ello. Una vez que conozcamos esta realidad podemos tener una fotografía más realista sobre cuál es la cultura que estamos fomentando y cuáles son las semejanzas y las diferencias a partir de las cuales estamos en condiciones para introducirnos con identidad propia dentro del E.E.E.S.

2.2.2. MÁS ALLÁ DE EUROPA.

Ante el objeto de dejar constancia de cuáles son las principales propuestas que se elaboran a nivel mundial sobre el tema de la Educación Superior para el S. XXI, tomaremos como referencia el texto que publica la UNESCO en 1998 y que nace a partir de la Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París. (UNESCO, 1998)

En este caso se parte igualmente de una necesidad de renovación en el seno de la educación superior, que se fundamenta por la necesidad de

repensar las formas de acceso, los sistemas, las instituciones, el servicio a la sociedad, los vínculos con el mundo del trabajo, entre otros aspectos.

En líneas generales la educación superior debe empezar por cambiar, según este informe, en la siguiente dirección (Mayor, 1998).

- Haciéndose orgánicamente flexible.
- Diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, en sus modos y formas de organizar los estudios.
- Dominando con esta finalidad las nuevas tecnologías de la información.

Como observamos, de la misma manera que se hacía hincapié a nivel europeo sobre la diversidad de culturas, idiomas, etc., la UNESCO (1998) reclama a nivel mundial la necesidad de no homogeneizar nuestras instituciones y lo que en ellas se trabaja. Sin duda, es importante la flexibilidad de las organizaciones para poder llevar a cabo esta lucha por la diversificación, que no constituye un fin en sí, sino el principio o el punto de partida a partir de cual debemos empezar a trabajar.

El informe también establece que ante una renovación de la educación superior tenemos que establecer para ella nuevas metas, nuevos objetivos o misiones que vayan más allá de las tradicionales docencia, investigación, gestión, e incluso extensión. Así, se formulan como nuevas misiones de la educación superior:

- Favorecer el desarrollo integral de la persona y formar ciudadanos responsables, informados, comprometidos para actuar en pro de un futuro mejor para la sociedad.
- Contribuir a la solución de los grandes problemas de alcance mundial, regional y local.

Desde nuestro punto de vista, más que nuevas metas para la Universidad, son matices o profundizaciones en el contenido de las funciones existentes (docencia, en el primer caso, y extensión en el segundo) que

añaden una perspectiva ética y cultural, necesarios para la época en la que vivimos.

Finalmente, otra de las grandes líneas en las que incide el informe de la UNESCO (1998) tiene que ver con el papel que se le otorga a los estudiantes en el sistema educativo superior para el S. XXI. En este caso, los representantes de estudiantes reclaman a su colectivo, responsabilidad en sus estudios, ante la sociedad y dentro de la misma.

Desde la UNESCO (1998) se afirma que,

“(…) hay que felicitarlo por ello y afirmar vigorosamente que su participación y la de sus organizaciones en todo lo que se refiere a educación superior son esenciales” (UNESCO, 1998).

Este es otro de los puntos en los que parece también coincidir el discurso Europeo sobre todo en la Conferencia de Praga donde:

“Los ministros afirmaron que los estudiantes deben participar desde dentro y opinar sobre la organización y los contenidos de la educación en las Universidades y otras instituciones de educación superior.” (Conferencia de Praga, 2001)

Se reclama, por lo tanto, un papel activo y constructivo por parte de los estudiantes en el desarrollo de este Espacio Europeo, reconociendo así la importancia de la voz de los principales protagonistas y destinatarios de lo que se propone en el proyecto.

2.2.3.- LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA DEL SIGLO XXI.

De una manera o de otra, vemos que la historia de la Universidad va avanzando en función de las demandas y los intereses de los contextos en los que se ubica y en los que pone en marcha su labor. Asimismo, dicha labor, es decir, el papel que juega la Universidad en cada momento histórico también va a influir, en gran medida, en los cambios que ésta vaya experimentando, en su evolución y en como sea interpretada desde el entorno social que la rodea.

Esta última parte es la que a nosotros nos interesa; se trata de analizar las características propias de la Universidad, su razón de ser y de estar, sus pretensiones, sus maneras de actuar, sus dificultades, sus propuestas de mejora, etc., y no sólo eso, sino también cómo se organiza para que todos conozcamos y nos hagamos partícipes (especialmente nos interesa el colectivo estudiantil) de todo ello.

Hemos estudiado la evolución de la Universidad desde la perspectiva histórica y hemos podido comprobar como las diferentes formas de entender la Universidad van evolucionando e influyendo unas en otras y a la vez compaginando todo ello con las necesidades del contexto en el que se ubican hasta llegar al momento actual. Y, hemos visto también algunas metas que se reclaman desde Europa y a nivel mundial para la Universidad del S. XXI.

Si empezamos por el análisis de dichas metas tenemos que hacerlo desde una visión que contemple la diversidad de características y perfiles institucionales de las instituciones participantes como un componente enriquecedor para el desarrollo curricular de la educación superior.

El objetivo radica en que el desarrollo se base en la convergencia de aquellos aspectos comunes entre la educación de los diferentes países considerando la diversidad como aspecto positivo y enriquecedor para la mejora de la calidad y no como motivo de no reconocimiento o exclusión.

Para ello, tal y como se expresó en la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior celebrada en Salamanca en el 2001:

“Las instituciones Europeas de Enseñanza Superior aceptan el reto que supone funcionar dentro de un sistema competitivo en su propio país, en Europa y en el mundo entero pero necesitan para ello una autonomía administrativa suficiente, una normativa ligera y propicia y una financiación adecuada sin las cuales se encontrarían en desventaja a la hora de competir y cooperar”. (Declaración de Salamanca, 2001)

Entendemos que, si consideramos lo particular, lo que nos define dentro de una Institución, como una de las principales fuentes de riqueza que

conducen a un espacio de igualdad de oportunidades, es necesario que desde la propia Institución, toda la comunidad educativa conozca bien cual es esa particularidad que la distingue de las demás instituciones y que, desde lo particular, le va a ayudar a optar a las mismas oportunidades en un espacio común.

Desde este punto de vista, se trata de que las Universidades españolas deberían definir bien su identidad, desde lo más normativo, reglamentario, pasando por lo curricular y académico, y hasta las cuestiones que tienen que ver con la convivencia más informal del día a día dentro de la Institución, con la forma peculiar de ver y entender la vida desde la misma, y hasta de ocupar los momentos de ocio; en general, se trata de que la comunidad educativa conozca y, por lo tanto, pueda aprovechar todo aquel conjunto de oportunidades que la Universidad española ofrece desde su riqueza particular.

2.2.3.1. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA DESDE SU MARCO LEGAL.

Para contextualizar mejor la situación de nuestra Universidad en la actualidad, lo que vamos a hacer en este apartado es una breve presentación del el marco legal por el que se rige dicha institución, si bien más adelante, haremos un análisis más minucioso de una parte del contenido de la normativa universitaria, dada la importancia que tiene su análisis en el marco de este trabajo.

En estos momentos se trata únicamente de establecer qué tipo de Universidad demandan la legislación que ha regulado en los últimos años, y regula en la actualidad el sistema Universitario.

Para empezar, y como venimos observando a lo largo de los apartados anteriores, el primer referente normativo de la Universidad es la Constitución Española (1978), que otorga a la Universidad un cierto poder de autogestión y la pone a disposición de todos los españoles.

Cinco años más tarde, aparecerá la Ley de Reforma Universitaria (1983) (L.R.U.), la cual se encarará de regular en el contexto universitario aquellos aspectos referentes a la educación universitaria que aparecían en la Constitución Española. Y casi veinte años después, nace la Ley Orgánica de

Universidades (2001) (L.O.U.), con el objeto de adaptar el sistema educativo universitario a los cambios sociales que se habían producido hasta el momento¹⁵.

Analicemos el retrato de Universidad, y concretamente del papel de los estudiantes tal y como lo relata la normativa universitaria en los últimos años.

a) La Ley de Reforma Universitaria:

La incorporación de España a las sociedades industriales avanzadas, al mundo de la ciencia moderna, el número creciente de estudiantes que demandan estudios universitarios, la previsible incorporación de España al área universitaria europea, la democratización de los estudios universitarios, constituyen algunas de las razones fundamentales que impulsaron el nacimiento de la L.R.U. en 1983.

Era necesario un desarrollo científico-tecnológico a la altura de las circunstancias históricas, dar respuesta académica superior a las demandas sociales de profesionalización y cultura tanto para la incorporación en el mundo del trabajo a nivel nacional como europeo, y además esforzarse por formar a una sociedad tolerante, libre y responsable. (L.R.U., 1983)

Se habla, por lo tanto de una institución al servicio de la sociedad cuyas *funciones básicas* se traducen en el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura.

La L.R.U. va a sentar las bases para una reforma en profundidad de la enseñanza superior de acuerdo con las finalidades siguientes:

"Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

¹⁵ No podemos dejar de mencionar que en la actualidad ya está en marcha el Proyecto de Ley Orgánica por el que se modifica la L.O.U. [Documento en línea]. Consultado en febrero de 2006 de la Word Wide Web:<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/ProyectoLOU.pdf>.

En nuestro caso, hemos decidido no tomarlo como referente, puesto que no forma parte de la realidad contextual y socializadora de nuestra muestra productora de datos.

- a) *La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.*
- b) *La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.*
- c) *El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas” (L.R.U., 1983)*

Para llevar a cabo estas metas a la Universidad se le concede legalmente cierto nivel de *autonomía* de manera que, son los Estatutos que la propia Universidad aprueba, la norma institucional básica de su régimen de gobierno. Es decir, como la propia Ley establece en su parte introductoria:

“(…) establece un marco para la renovación de la vida académica, pero lo decisivo en última instancia será la acción transformadora que emprendan las propias Universidades. No debe incurrirse en el error de encomendar a la Administración del Estado o de las Comunidades Autónomas responsabilidades que son propias de cada Universidad. Esta debe gozar de autonomía para la ordenación de la vida académica, pero en justa correspondencia debe asumir también el riesgo y las responsabilidades inherentes a la facultad de decisión y a la libertad.” (L.R.U., 1983)

De acuerdo con ello, en cuanto a su régimen jurídico, la Universidad se regirá desde tres vértices: la L.R.U., el Estado y las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus competencias, y sus propios Estatutos.

La autonomía universitaria lleva consigo un incremento de la libertad académica, pero también implica a la comunidad universitaria el cumplimiento de una serie de responsabilidades de docencia, de investigación, de estudio, de difusión mayores.

La implicación activa en el funcionamiento de la Universidad no sólo viene reclamada a nivel de comunidad universitaria, sino que la L.R.U. crea un órgano de gobierno denominado Consejo Social que supone la participación de

la sociedad en la supervisión de determinadas actividades de carácter universitario.

A nivel estructural, la Universidad según la L.R.U. estará integrada por: Departamentos (órganos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas en su área de conocimiento científico, técnico o artístico), Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias (órganos encargados de la gestión administrativa¹⁶ y la organización de las enseñanzas universitarias, conducentes a la obtención de títulos académicos) e Institutos Universitarios. Es en el seno de este marco estructural donde diferentes órganos de gobierno¹⁷, compuestos por diferentes miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general, ponen en marcha sus funciones de acuerdo con las directrices que los propios Estatutos universitarios les ofrecen.

Se trata de una Ley que además de realizar grandes cambios estructurales a nivel de organización y gestión, estipula el diseño de nuevos *Planes de Estudios* y de nuevas *Titulaciones* que vienen anticipando un cambio cultural dentro de la propia institución.

Son estos los aspectos que, a modo de introducción, más nos interesan en relación con nuestro objeto de estudio, de una Ley que habla de libertad, autonomía y democracia Universitarias y que le concede a la sociedad la posibilidad de participar del gobierno, coordinación y planificación de una institución

Más pormenorizadamente, Rodríguez Espinar (1998b, p.136) identifica algunas características del sistema universitario español de esta época que nos proporcionarán un primer marco de referencia contextualizadora. Algunas de estas son:

¹⁶ Aparece, por lo tanto una nueva función para la Universidad que es la gestión. A partir de este momento vamos a considerar como funciones universitarias: la docencia, la investigación, la gestión y la extensión.

¹⁷ Los Estatutos de la Universidad deberán establecer como mínimo, los siguientes órganos: a) Colegiados: Consejo Social, Claustro Universitario, Junta de Gobierno, Juntas de Facultades, de Escuelas Técnicas Superiores y de Escuelas Universitarias y Consejos de Departamento y de Institutos Universitario. b) Unipersonales: Rector, Vicerrector, Secretario General, Gerente, Decanos de Facultades y Directores de Escuelas Técnicas Superiores, de Escuelas Universitarias, de Departamentos Universitarios y de Institutos Universitarios. (L.R.U., 1983)

1. Nivel de desarrollo del sistema: se trata de un sistema universitario que se encuentra todavía en período de expansión; caracterizado por una consolidación muy desigual de sus recursos según las diferentes universidades que lo constituyen; y en general, un sistema inmerso en un cambio estructural de su oferta educativa y de la gestión de la misma.
2. Marco jurídico de relaciones: la conclusión de una etapa (15 años de L.R.U.) marcada por un particular consenso, ensayo e indefinición de tres específicos marcos de relaciones: Gobierno/Comunidades Autónomas, InterUniversidades, Universidad-Sociedad.
3. Marco jurídico de gestión interna universitaria:
 - La transición democrática en la gestión universitaria exigió enfatizar el modelo colegial de gestión. El indisoluble binomio Autonomía-Responsabilidad exige una redefinición del mismo.
 - En los sistemas descentralizados, la dirección a través de la información es más eficiente que la dirección centralizada por normas; aunque cada nivel de la organización debe tener distintivo poder y responsabilidad para supervisar el desarrollo de sus acciones.
4. Estructura del sistema de enseñanza superior: se trata de un sistema comprensivo, que quisiera ser selectivo desde la perspectiva de la *Academia*; de un sistema heterogéneo, tanto a nivel intrauniversitario (diferentes situaciones entre titulaciones) como interuniversitario (diferentes Universidades).

De entre todas estas características, a nosotros nos interesa especialmente esta última, concretamente la que tiene que ver con la heterogeneidad intrauniversitaria e interuniversitaria, y que insistimos no debería reducirse únicamente a nivel estructural, sino que debería ser interpretada desde el conjunto de acciones y relaciones que se desenvuelven en el seno de la comunidad universitaria.

Pues bien, ya iniciado el S. XXI, y haciendo una evaluación retrospectiva de los objetivos y las metas alcanzadas con la L.R.U. (1983), existe la sensación de que el sistema universitario de los 90, si bien ha sufrido grandes cambios (un aumento de volumen, se le concede más libertad de acción y decisión, aumentan los apoyos de las CC.AA.); se ha estancado desde la perspectiva de la homogeneidad de las instituciones.

Se puede decir que a finales del S. XX seguimos ante una institución de educación superior que no deja de reclamar como señas de identidad la excelencia cultural, profesional y científica ante la sobrecarga de demanda que ha venido sufriendo.

b) La Ley Orgánica de Universidades:

Casi 20 años después de la implantación de la L.R.U. (1983) el balance final de resultados se traduce en la transformación positiva de la gestión, investigación científica y tecnológica y, sobre todo, en el esfuerzo compartido que, gracias al incremento de autonomía universitaria, se puso en práctica desde las Universidades, la administración educativa y la propia sociedad. (L.O.U., 2001)

Todo ello ha traído consigo grandes avances a todos los niveles en el sistema educativo universitario y, por lo tanto, hemos de ser conscientes de la necesidad de una nueva ordenación de la actividad universitaria que pueda nuevamente adaptarse a las circunstancias.

Es decir, siendo conscientes del papel que ocupa la Universidad en el desarrollo cultural, económico y social de un país, la necesidad de implantar una reforma en el sistema educativo universitario nace como consecuencia de los cambios que se están produciendo en dichos contextos, cambios que demandan el diseño una nueva forma de abordar los nuevos desafíos y escenarios que los acompañan.

Nace, por lo tanto, la Ley Orgánica de Universidades (2001) (en adelante L.O.U.), con el objeto de adaptarse nuevamente a los cambios de a sociedad actual. Así, si la L.R.U. fue una ley que surge de la necesidad de regular un espacio de educación superior adaptado al aumento de volumen que la Universidad estaba sufriendo, la L.O.U. es la ley, según su propio discurso, creada para regular la necesidad de atender a la calidad de la educación que se está ofreciendo en dicha Institución.

“Desde esta perspectiva, se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión: fomentar la movilidad

de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión de conocimiento como eje de la actividad académica; responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está empezando a configurar.” (L.O.U., 2001)

Se trata, por lo tanto, de una ley preocupada por la calidad de la enseñanza de una Institución que ha dejado de crecer a marchas tan forzadas como lo venía haciendo. Es importante resalta que factores como el cambio de conciencia social sobre la Formación Profesional a menguado en gran medida el índice de matrícula universitaria. Por otra parte parece que hay una vuelta a la universidad de población adulta que demanda un enriquecimiento cultural. Son factores que hemos de tener en cuenta cuando pensamos en la futura educación universitaria y sobre todo, son aspectos que la ley debe tener en cuenta cuando habla de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Paralelamente a estos análisis sobre la necesidad de implantación de una nueva ley de universidades aparecen diversas voces que hablan de la necesidad de una reforma legislativa desde otras perspectivas. Así, por ejemplo, se dice que la L.R.U. *“ha perdido su impulso”*. (Luca de Tena, 2001), se dice también que,

“El balance general de la L.R.U. ha sido negativo. La degradación de la calidad, la escasa vinculación con la sociedad y la endogamia son sólo algunos de los síntomas de un mal profundo cuya raíz no se encuentra sólo en la institución sino en el seno de la propia sociedad.” (Luca de Tena, 2001)

En definitiva, y sea cual sea la perspectiva de análisis lo que sí parece es que la implantación de una nueva ley para las universidades es necesaria, y su necesidad transcurre en la línea, principalmente de la mejora de la calidad, el incremento de la eficacia en la gestión, el respeto y desarrollo del principio de autonomía y el fomento de la movilidad de profesores y estudiantes, en la línea

de la incorporación de las universidades españolas al área europea de educación superior.

Por lo tanto, tal y como se expresa en el discurso de la propia Ley, ésta trae consigo *nuevas competencias para la Universidad*:

“Así, las Universidades tendrán, además de las competencias actuales otras relacionadas con la contratación de profesorado, el reingreso en el servicio activo de sus profesores, la creación de centros y estructuras de enseñanza a distancia, el establecimiento de procedimientos para la admisión de estudiantes, la constitución de fundaciones y otras figuras jurídicas para el desarrollo de sus fines y la colaboración con otras entidades para la movilidad de su personal.” (L.O.U., 2001)

De acuerdo con ello, la Ley añade a las competencias de las Comunidades Autónomas, entre otras, la puesta en marcha de un sistema de evaluación de la calidad de las Universidades de su ámbito de responsabilidad. (L.O.U. 2001)

En cuanto a las *funciones* que la Ley define como funciones de la Universidad, se mantienen las que se referían a docencia e investigación, y se profundiza en la que tenía que ver con la actividad de extensión, de manera que se subdivide en dos funciones, de la siguiente manera:

“c) La difusión, la valoración y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.

d) La difusión de conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida” (L.O.U., 2001)

Observamos que, esta nueva Ley traslada más importancia al contexto tanto a la hora de extender su creación a la sociedad, como a la hora de hacerla partícipe de la vida universitaria.

Esto último se refleja en la creación de nuevos órganos de gobierno y en la reformulación de los componentes de los ya existentes, dejando más espacio de participación a la sociedad en general, y sobre todo al mundo empresarial.

En lo que se refiere a *estudiantes* el primer impacto de la L.O.U. fue la supresión de la prueba de Selectividad, trasladando a la propia Universidad la responsabilidad de establecer los criterios de selección de estudiantes.

“Las Universidades, de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria y teniendo en cuenta la programación de la oferta de plazas disponibles, establecerá los procedimientos para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en centros de las mismas, siempre con respeto a los principios de igualdad, méritos y capacidad” (L.O.U., 2001)

En este sentido, ya en el Proyecto de L.O.U. se preveían cambios en las políticas de becas y ayudas a los estudiantes, que faciliten su movilidad, de acuerdo con la implantación de un distrito universitario abierto. Dicha previsión, en la Ley se concreta de la siguiente manera:

“Sobre la base de los principios de equidad y solidaridad, las Administraciones públicas y las Universidades cooperarán para articular sistemas eficaces de información, verificación y control de las becas y ayudas financiadas con fondos públicos y para el mejor logro de los objetivos señalados (...)” (L.O.U., 2001)

Otra novedad, en este caso, es el establecimiento de mayor movilidad para una mayor igualdad de condiciones de acceso a los estudios universitarios.

“Las políticas de movilidad son determinantes para que los estudiantes puedan escoger libremente los centros y titulaciones más adecuados a sus intereses personales y profesionales, elección real que tienen reconocida como un derecho y está a su alcance a través del distrito universitario abierto” (L.O.U., 2001)

Como podemos observar, el discurso de la ley transcurre en la línea de la creación de un espacio europeo común en el ámbito de la educación superior. Podría decirse que la L.O.U. constituye una referencia importante que abre de manera incipiente el camino de la educación superior hacia Europa, en aquel momento poco sólido.

Académicamente, a los estudiantes se los considera como protagonistas activos de la actividad universitaria, si bien no profundiza en este aspecto y se deja así libertad a lo que posteriormente se establezca desde los estatutos de cada Universidad.

La Ley formula también un listado de derechos y deberes de los estudiantes, en el que se les garantiza igualdad de oportunidades, enseñanza de calidad, verificación del conocimiento adquirido, protección, orientación, representación, y se les demanda responsabilidad en todas sus tareas en el ámbito universitario.

En general, se puede decir que la L.O.U. con toda su carga de novedades, trajo consigo un sinnúmero de comentarios de muy diversa índole que, lejos de preocuparnos o de descalificar la Ley en sí, deben enorgullecernos puesto que, como afirma Luca de Tena (2001),

“(…) ha sido recibida con división de opiniones, como corresponde a una sociedad madura, plural y democrática y, por lo tanto, trenzada de consensos necesarios y disensos saludables, porque cuando todos piensan lo mismo es que nadie piensa en absoluto.” (Luca de Tena, 2001)

En esta línea, pondremos particular interés en todo es movimiento surgido desde el ámbito estudiantil. La Ley establece pocas premisas cerradas para este colectivo, pero lo poco que establece es además de poco, novedoso, y estos dos factores parece que no agradaron a este estamento universitario hasta tal punto de hacer que renacieran políticamente de las cenizas.

Nos encontramos con movilizaciones estudiantiles, con actividades de protestas, con argumentación para aquellos aspectos de la Ley que consideraban que afectaban a su futuro como estudiantes, con elaboraciones

de enmiendas, etc., como hacía tiempo que no se percibían en las Universidades españolas.

En general parece que, siendo la L.O.U. una ley que detrás de un discurso que busca la mejora de la calidad, la mirada hacia Europa, el avance en la investigación, y el acercamiento de la Universidad a la sociedad, trae consigo diversos cambios potentes para los diferentes sectores del sistema educativo universitario.

La naturaleza de dichos cambios, y sobre todo la falta de concreción de los mismos, dejando “libertad” de actuación a las CC.AA. y a las propias Universidades, es el aspecto que más alarma ha causado entre la comunidad universitaria en general, y particularmente de los estudiantes.

Lejos de detenernos a juzgar, en estos momentos, si esa falta de concreción es positiva o negativa, y establecidos aquellos aspectos que más nos interesan sobre como la ley entiende la Universidad, lo que sí quisiéramos resaltar es que la L.O.U. trajo consigo un incremento de la participación de la comunidad educativa en la vida de la Institución. Y esto nos parece un aspecto positivo, en el sentido que venimos reclamando de diálogo, participación y explicitación sobre lo que entendemos y pretendemos que sea nuestra Universidad.

Asimismo, la L.O.U. es el primer referente legal, pone de manifiesto la importancia de integrar la Universidad española en el camino hacia *el E.E.E.S.* Así, en su Exposición de Motivos:

- Se reclama la integración del sistema universitario español, junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio europeo de educación superior.
- Se identifica esa necesidad de integración como una necesidad social.
- Se establece como uno de los objetivos de la Ley, el de impulsar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores dentro del espacio europeo.

- Se declara que el estado ejercerá su responsabilidad para dar cumplimiento a dicha meta.

Con el objeto de que estas intenciones queden desarrolladas dentro de la Ley, los artículos correspondientes al Título XIII abordan aspectos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior como: el papel del Gobierno y las Comunidades Autónomas, la incorporación del Suplemento Europeo al Título, el crédito europeo, y la movilidad estudiantil a través de programas de becas, ayudas y créditos al estudio.

Se puede suponer que el marco legal de la Universidad española se configura de acuerdo con las premisas que demanda el E.E.E.S., ahora bien, sospechamos que la aplicación de su discursos transcurre en la misma línea que el proceso europeo en general, es decir, dando más importancia el trámite burocrático que la discusión más curricular. Así, queda todavía como cuenta pendiente, y es en lo que estamos trabajando en estos momentos, la reflexión sobre la importancia del aprendizaje autónomo del alumno junto con los consecuentes cambios en la metodología docente, y estudio sobre cómo se va a afrontar la riqueza de la diversidad que cada universidad y cada país aporta al E.E.E.S.

2.2.3.2. LAS ACTITUDES COMO RETO EDUCATIVO PARA LA UNIVERSIDAD.

Si hacemos el análisis desde la perspectiva de la trayectoria histórica, parece que la herencia de los diferentes modelos de Universidad y su preocupación por la calidad, se debate en estos momentos entre la perspectiva de la *producción industrial* y la perspectiva del *desarrollo de capacidades*. (Véase apartado 2.1)

En este marco debemos posicionarnos en lo que creemos que debe consistir la formación de los estudiantes Universitarios en la actualidad que, sin duda, desde nuestro punto de vista recoge ideas de ambos modelos. Es decir, apostamos por que la Universidad debe formar tanto para la incorporación

futura del individuo en el mundo del trabajo (Fernández Enguita, 1990; Lerena, 1980) como para su formación como ciudadano (Trillo Alonso, 1999).

En este caso, por una parte, somos conscientes de la necesidad, <o incluso inevitabilidad> de la relación entre Universidad (o Titulaciones que ofrece) y la demanda laboral, la cual se encuentra directamente vinculada a las leyes del mercado. Por lo tanto, las leyes de la oferta y la demanda forman parte del contexto social que rodea la Universidad, pueden afectar a su actividad, y por consiguiente, han de tenerse en cuenta. Quizás dos familias de valores, más o menos complementarias o irreconciliables se originen desde aquí.

Pero, por otra parte, también creemos que la educación superior no debe supeditar su condición de formadora a la de profesionalizadora, ya que como expresan Mora y Carrasco (1993):

"(...) las diferencias entre la producción industrial y las Universidades son lo suficientemente importantes como para desechar el modelo de producción industrial como una concepción global de la educación superior: ni los estudiantes son como las materias primas que se pueden elaborar en un proceso perfectamente evaluable, ni el objeto de la educación es algo tan objetivamente medible como el beneficio económico en una empresa industrial." (Mora y Carrasco, 1993, p. 216)

De acuerdo con Martínez, M.: Buxarrias, M.R. y Esteban, F. (2002) no podemos conformarnos con que la Universidad debe formar a profesionales cualificados y contribuir al desarrollo personal, sino que hay que tener en cuenta que la nueva sociedad demanda otro tipo de profesionales y la necesidad de desarrollo personal y formación integral de la persona cobra cada vez más importancia.

“Se trata de atender a las dos caras de la misma moneda: la formación de profesional que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida”. (p. 24)

Y ello dentro de dos marcos contextuales y de gran actualidad que afecta al ámbito universitario:

- En primer lugar, la integración de las titulaciones universitarias en el E.E.E.S., lo cual hemos tratado de manera detenida en el capítulo II. Pero, con ánimo de resaltar la importancia de este referente, podemos comprobar que la planificación que se propone a nivel de formar en competencias, desde una perspectiva transversal y específica, y atendiendo a su variedad instrumental, interpersonal y sistémica (Proyecto Tunning, 2003); es a nivel transversal y desde las competencias interpersonales y sistémicas donde cobra más importancia la parte más actitudinal de la formación del estudiante, tanto en el ámbito de su profesión como en el ámbito de su crecimiento como persona.
- Y en segundo lugar, la Declaración del Consejo de Europa del año 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, que invita a las instituciones educativas a promover un conjunto de acciones que contribuyan a la preparación de un ciudadano crítico, informado y responsable en la cultura democrática. (Bolívar, 2005a)

Desde este punto de vista, queremos situar nuestro estudio dentro de una perspectiva dirigida más hacia la línea del modelo de desarrollo de capacidades, que hacia el modelo de producción empresarial; si bien creemos que para capacitar a un profesional de nivel superior son necesarias tanto una formación hacia el desarrollo personal, como una formación profesional, y además, siempre desde una concepción del saber relativo frente al saber absoluto.

Creemos que no se trata de nutrir a los estudiantes de información elaborada o habilidades meramente mecánicas, sino de formar personas críticas, reflexivas y autónomas en su trabajo. En nuestro debate, estamos más cerca por lo tanto del papel del docente como facilitador. Su función como docente no se basa únicamente en la transmisión de información, sino que debe principalmente facilitar que el alumno se forme, debe crear las condiciones necesarias para que el alumno aprenda. Debe crear en el alumno la necesidad de indagar, de investigar, de conocer, de contrastar, de cuestionar, de superarse.

Estamos hablando, por lo tanto de la necesidad de una formación continua y emancipadora, de fomentar un “*aprendizaje significativo*”, de no dirigir la enseñanza únicamente a la acumulación de conceptos, sino al desarrollo de habilidades para ponerlos en práctica y de capacidades para reflexionar y posicionarse críticamente, discurso que viene apoyado por la L.O.U. (2001).

Desde esta perspectiva, Trillo Alonso (1999) confirma la necesidad de ampliación o, si se quiere, de redefinición de las finalidades y de los contenidos del currículum universitario en materia de enseñanza, de forma que podamos entender dicho currículum como instrumento de socialización.

En esta misma línea, Zabalza (2002, p. 42-43) entiende que la formación en la Universidad, desde una perspectiva amplia y completa, debe integrarse por contenidos que conduzcan al sujeto al desarrollo de:

- Nuevas posibilidades de desarrollo personal. Es decir, crecimiento personal equilibrado, mejora de las capacidades básicas y satisfacción personal, mejora de la propia autoestima y sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida, etc.
- Nuevos conocimientos. Es decir, cultura básica general, cultura académica y cultura profesional.
- Nuevas habilidades. El autor se refiere tanto a habilidades genéricas (relacionadas con el hacer de la vida ordinaria), como a habilidades específicas (relacionadas con el desempeño de alguna función específica dentro de la profesión para la que se forman).
- Actitudes y valores. Es decir, referidos a uno mismo, a los demás, a los eventos y situaciones de la vida ordinaria o del entorno laboral. Hay que decir también, de acuerdo con Zabalza (2002) que las actitudes y los valores, si bien constituyen una parte sustantiva del proceso formativo, son los contenidos más ausentes en dicho proceso.

- Enriquecimiento experiencia, que ofrezcan la posibilidad de manejarse autónomamente al sujeto.

Como podemos observar, se trata de visión de la formación universitaria amplia y completa, de la cual queremos resaltar el penúltimo punto referido a actitudes y valores dentro de la formación universitaria, y al cual nos gustaría añadir entre las posibles actitudes y valores que apuntalan la formación universitaria, aquellas más relacionadas con lo que implica la vida en la propia Universidad, la cultura de la Universidad, la socialización desde la Institución, lo que implica ser universitario, etc. Es decir, el tipo de actitudes y de valores que, sin duda están presentes en el contexto institucional, pero que sospechamos, no suelen formar parte de proyectos comunes de diálogo, planificación, fomento y evaluación.

De acuerdo con Bolívar (2005a) la formación universitaria requiere de algo más que de una estructura formal y democrática, sino que requiere:

“(…) un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales, exigen procesos de vivencias en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan de un cierto grado de consistencia entre ellos.” (p. 5)

Es decir, necesitamos algo más que una Universidad que forme profesionales y personas tal y como lo veníamos entendiendo hasta el momento. Necesitamos estudiantes informados y estudiantes que se sientan miembros de la comunidad universitaria y que participen como tales más allá de su papel de aprendices, para poder desarrollar en ellos las competencias profesionales y personales adecuadas, y que demanda la sociedad actual.

“Proponemos crear un conglomerado de condiciones que permitan al estudiante universitario apreciar como ideales un conjunto de valores, denunciar la presencia de un cúmulo de contravalores y, sobre todo, construir su propia matriz de valores que le permitan no sólo razonar y pensar sobre ellos, sino elaborar criterios guiados por principios de justicia y equidad, así como actuar coherentemente como profesional y como ciudadano”. (Martínez, Buxarriais, Esteban, 2002, p. 27)

En otras palabras y tomando como referencia a Bolívar (2005b, p.113) en uno de sus trabajos sobre la importancia de la educación ética y moral en el ámbito universitario, es necesario <<revitalizar la *cultura del campus* como un poderoso medio de socialización, complementario y más potente a lo que se puede hacer en las actividades cotidianas. El clima vivido en las relaciones y percepciones de las normas institucionales, propias de la vida universitaria, incluidas las de los compañeros, así como -sobre todo- la participación en actividades comunes, ofrecen múltiples oportunidades para el desarrollo>> personal y profesional de nuestros universitarios.

En esta línea y para poder desarrollar un plan de acción adecuado y contextualizado en la realidad en la que se va a poner en marcha, el punto de partida es el conocimiento de las actitudes, las normas, las creencias y los valores que los estudiantes desarrollan en la Universidad y hacia lo universitario. Su grado de información sobre lo que la Universidad les ofrece, su grado de satisfacción al respecto y su grado de participación en la vida universitaria. En general, se trata de conocer la percepción del estudiante sobre su rol como tal y sobre lo que para él representa la universidad, desde su perspectiva más emocional, para a partir de ahí, elaborar un plan de acción que contribuya a las intenciones educativas que venimos reivindicando.

Así las cosas, creemos que en estos momentos, el tema de cómo socializa la Universidad y cómo debe hacerlo, es un tema conflictivo que necesita de estudio y definición.

“(...) el conflictivo tema de la socialización en la Universidad se concreta, desde la perspectiva de la didáctica, en un problema de diseño curricular; dicho de otro modo, en la necesidad de replantear el sentido y contenido del aprendizaje y del rendimiento en las instituciones escolares, debatiendo abiertamente en qué debe consistir el núcleo básico de cultura para todos.” (Trillo Alonso, 1999, p. 98)

Si tomamos como referencia los otros niveles de enseñanza, comprobamos que ese objetivo se encuentra resuelto en la elaboración de un Proyecto Educativo, es decir:

“(...) el conjunto de creencias supuestos básicos (a menudo inconscientes), teorías implícitas, etc., acerca de las personas, la educación, el modo adecuado de hacer las cosas, de resolver los problemas, de trabajar y de relacionarse dentro de la escuela” (González González, 1991, p. 76)

Se trataría no sólo de elaborar un documento que recogiera el sentido de las pretensiones de la Universidad pues eso, si bien, no en un único documento, podemos decir que ya está reflejado en las diferentes normativas, estatutos, leyes y, en general, toda la documentación que la Universidad maneja.

Se trataría además, y fundamentalmente, de generar debates, puestas en común, es decir, una situación de continuo diálogo del que participara toda la comunidad universitaria para dar respuesta a las tradicionales preguntas de ¿quiénes somos?, ¿en dónde estamos?, ¿qué pretendemos? y ¿con qué medios contamos?

La meta no está en conformarse con cualquier planteamiento formal o únicamente en elaborar un documento que se llame proyecto educativo, sino que se trata de participación, de coherencia en la teoría y coherencia en la práctica, de ser capaces de crear y difundir entre la comunidad universitaria una forma de estar, de ser y de entender la Universidad.

Que no exista un proyecto educativo en la Universidad, o algo que se le parezca, no quiere decir que la comunidad universitaria carece de una cultura al respecto, porque de hecho todo miembro de la comunidad universitaria tiene una idea, más o menos explícita o implícita, de lo que es la Universidad, de cual es su papel dentro de la misma, de cuales son las reglas de juego, etc., y nuestro objetivo es desvelar cuál es.

Nuestra hipótesis -que en su momento manifestó Trillo Alonso (1999) y que ya hemos expresado en trabajos anteriores (Trillo Alonso y Méndez García, 2001 y Méndez García, 2001)-, se basa de la sospecha de que la Universidad, pese a las declaraciones grandilocuentes, en la práctica se desentiende de la educación de los estudiantes, no posee unos referentes claros y explícitos sobre sus intenciones o finalidades como institución

educativa, llegando a desencadenar verdaderas contradicciones que tienen que ver con cuestiones como el rigor científico o el espíritu crítico que se demandan desde la teoría, pero que no se ven valorados en la práctica.

Y como consecuencia, los estudiantes construyen sus actitudes y normas subjetivas de manera fragmentada, intentando adaptarse a cada situación particular, carentes de una finalidad clara, de unos valores estables y coherentes, hasta el punto de afrontar sin norte su papel como universitarios. Algo que, por supuesto, puede interpretarse de muy diversas maneras; pues habrá quien considere beneficioso para el desarrollo de su autonomía la carencia de cualquier referente, otros en cambio creemos ver en eso el origen de una anomia respecto a lo universitario, y por extensión también social, que nos preocupa.

En este sentido reafirmamos la postura que adoptábamos al comienzo de este apartado, que no es otra que la que sostiene que la Universidad debe educar además de informar, lo contrario nos puede llevar, como mencionaba Trillo (1999) a la situación que Gual denominaba “degradación de la educación universitaria”:

“(…) abogados consagrados a la justicia que son famosos por su actividad como delincuentes; supuestos juristas que aplican mecánicamente la ley sin mediar interpretación conforme a derecho alguna; médicos de un burocraticismo kafkiano que ajenos al juramento hipocrático revisan si está en regla la cartilla de la seguridad social antes de hacer un intervención quirúrgica de urgencia; farmacéuticos que son tenderos; periodistas que escriben lo que les mandan, aunque no sepan o no sea verdad; economistas hipnotizados por las macrocifras que enajenados de su realidad más inmediata juegan con las haciendas de los demás y de paso, también, con sus vidas; ingenieros, arquitectos, químicos y físicos, obnubilados por la técnica, y carentes de cualquier consideración ética o estética; y también -aunque esto no sale en los periódicos-, gente de mi gremio, profesores reacios al cambio educativo y pedagogos contrarios a colaborar con los maestros pues prefieren el control jerarquizado y la manipulación”. (Trillo Alonso, 1999, p. 112)

No nos parece que se puedan imponer normas, pero creemos necesario proponerlas, discutir las y negociarlas, para articular democráticamente un marco académico, que lo es sin duda de estudio, pero también de convivencia. Se trata en todo caso de hacer explícito lo implícito de manera conjunta para llegar a un discurso coherente para toda la comunidad universitaria.

Por todo ello, sostenemos que la indagación sobre las actitudes y las normas subjetivas que los estudiantes desarrollan cuando acuden a la Universidad, supone una importante fuente de información que contribuirá a lograr una mayor y mejor comprensión de los estudiantes universitarios y de su aprendizaje, lo que redundaría en beneficio de la calidad universitaria.

CAPÍTULO III

EL DISCURSO SOBRE ACTITUDES EN EL MARCO DEL DISCURSO SOBRE LA MEJORA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

III. EL DISCURSO SOBRE ACTITUDES EN EL MARCO DEL DISCURSO SOBRE LA MEJORA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA.

En los últimos años, ha emergido en nuestra sociedad la preocupación por el tema de la calidad, de manera tal los estudios sobre calidad han aumentado y se habla de ello en todos los ámbitos y a todos los niveles.

En relación al ámbito educativo en el contexto europeo el interés por la calidad surge, entre otros factores, por la necesidad de: gestionar de manera más eficiente el gasto social, orientar a los estudiantes hacia mejores posibilidades de empleo, y desarrollar una educación adecuada capaz de adaptarse a los grandes cambios que está sufriendo la sociedad en la actualidad. (Michavila y Calvo, 1998)

Concretamente en España la preocupación por la calidad se plantea como consecuencia de la profunda transformación de la enseñanza superior ocurrida en los últimos veinte años. Así, algunos de los factores que contribuyen a la necesidad de preocuparse por la calidad universitaria son los siguientes:

- La demanda masiva de estudios universitarios y el consecuente crecimiento de dicha institución, es uno de los principales factores que ponen de relieve la preocupación por la calidad de su funcionamiento. Es decir, la demanda masiva de estudios universitarios, si bien trajo consigo un crecimiento en términos cuantitativos para dicha institución, fue generando asimismo la necesidad creciente de un cambio cualitativo que diera respuesta a cómo atender de manera adecuada a toda esa demanda.

Según Michavila y Calvo (1998) la demanda masiva de estudios universitarios, y la preocupación por recuperar el prestigio de la investigación y la docencia, son las principales razones subyacentes a los discursos sobre la mejora de la calidad universitaria. En otras palabras:

"(...) es necesario dedicar especial atención a conseguir que las Universidades se conviertan en organizaciones efectivas para los propósitos que la sociedad demanda, conectadas con sus necesidades económicas y culturales, eficaces en su gestión y capaces de dar a los individuos una educación flexible que les facilite

la adaptación a un mundo tecnológica y culturalmente cambiante."
(Mora Ruiz, 1998b, p.30)

- El intento de democratización de la Universidad que, según Bea y García Añón (1993):

“(...) lejos de obtener los resultados deseados, ha dado paso a una división de estamentos con intereses contrapuestos, que en nada recuerda a una pretendida comunidad universitaria. (...) La actitud de muchos estudiantes, movidos casi exclusivamente por la obtención rápida de un título o de altas calificaciones para poder acceder y competir en el mercado de trabajo, aunque muy comprensible, no deja de ser muy poco universitaria (...).” (p.21)

- Y, finalmente, quisiéramos resaltar el problema de la mercantilización. Es decir, a medida que pasa el tiempo, la propia creación de nuevas instituciones, tanto públicas como privadas, así como otros factores como pudo ser el emergente aumento de prestigio de la formación profesional tras la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (en adelante L.O.G.S.E.), han hecho que la demanda de estudios universitarios disminuya y la preocupación por la calidad se vea amenazada a caer en la mercantilización, o lo que es lo mismo, en la necesidad de ofrecer “*lo que sea*” para obtener clientes.

Ante esta situación, no es extraña la creciente preocupación por la calidad que se manifiesta desde hace unos años en el contexto universitario español.

3.1.- ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CALIDAD?

Tal y como aparece en el título de este apartado, el objetivo en estos momentos sería definir el concepto de calidad, concretamente para el ámbito universitario pero, como señaló George (1982), retomado por Mora y Carrasco (1993), la educación superior es un proceso tan complejo que es muy difícil ponerse de acuerdo al respecto:

“(…) la mayor fuente de confusión a la hora de plantearse la mejora de la calidad de las instituciones universitarias nace en la incapacidad para definir previamente qué se entiende por calidad. (...) En un proceso tan complejo como el de la educación superior, no existe un acuerdo sobre qué es la calidad, pero aunque lo hubiera, estaría tan lleno de matices que la evaluación a través de unas medidas objetivas sería prácticamente imposible” (Mora y Carrasco, 1993, p.218)

Es por ello que en estos momentos no pretendemos elaborar una definición de calidad que tenga cabida en el ámbito universitario, sino establecer qué estudios -o perspectivas- se están desarrollando para afrontar el tema de la calidad en la Universidad, y a partir de ahí establecer desde cuál de ellos/as enfocaremos nuestro trabajo.

La idea de partida es la siguiente:

“(…) la calidad no es una entidad física y objetiva, sino subjetiva y construida. O, lo que es lo mismo, tributaria de los sistemas de creencias, valores y juicios desde los que los individuos grupos y colectivos sociales la definen, y en los que se apoyan para atribuirle a algo, [*en nuestro caso a la Universidad*].” (Escudero Muñoz, 1999, p.78)

Aún así, la diversidad de teorías y definiciones que se formulan sobre el concepto de calidad nos permiten deducir que éste es un concepto relativo y que, por consiguiente, puede ser definido desde una perspectiva multidimensional. (Álvarez Rojo, 1999; Baeza Aspée, 1999, De Miguel y otros, 1994)

Es relativo porque: puede significar cosas diferentes para diferentes personas; puede significar cosas distintas para una misma persona en

diferentes momentos y situaciones según su objetivo; es un concepto que puede definirse en términos absolutos o en términos relativos; y es un concepto escurridizo asociado a lo que es bueno y merece la pena, y con el que es necesario comprometerse. (De Miguel y otros, 1994; y Baeza Aspée, 1999).

Asimismo, es multidimensional porque puede ser operativizado en función de variables muy diversas. Autores como George (1982), Astin (1985), Garvin (1984), Harvey y Green (1993) y la Association of Dutch Polytechnics and Colleges (1993), entre otros, han hecho un esfuerzo de sistematización de dicha multidimensionalidad elaborando una serie de clasificaciones en las que intentan agrupar las diferentes dimensiones desde las que se puede afrontar la calidad en el ámbito educativo. Posteriormente, Mora y Carrasco (1993), De Miguel y otros (1994), Rodríguez Espinar (1995, 1997) y Baeza Aspée (1999), tomando como referencia los trabajos anteriormente mencionados, elaboran también sus propias clasificaciones.

Nos encontramos, por lo tanto, con un amplio abanico de taxonomías, que pueden diferir a nivel estructural o de nomenclatura, pero en general, todas ellas nos advierten que en función del objetivo de la Institución, el nivel de participación de los agentes y/o de los clientes, la importancia de los recursos, de los costes, de los resultados, de los procesos, etc., podemos enfocar el problema de la calidad de diferente manera. (Ver *Tabla 3.1*)

Así, tomando como referencia a Baeza Aspée (1999), siguiendo a Harvey y Green (1993) podemos decir que existen cinco maneras de enfocar el tema de la calidad en las instituciones universitarias:

1. Calidad como fenómeno excepcional:

- Objetivo: se puede definir en el marco de un continuo que va desde la consecución de algo diferente e inaccesible para la mayoría, hasta la satisfacción de estándares mínimos.
- Agentes: los mejores estudiantes, los mejores profesores, los mejores recursos, etc.

En este caso la evaluación de la calidad se hace desde fuera, a través del control de los niveles de entrada y de salida, o simplemente basándose en los resultados.

2. Calidad como perfección o consistencia:

- Objetivo: la consecución de cero defectos y hacer las cosas bien a la primera.
- Agentes: todos los componentes de la institución son igualmente responsables del proceso.

La evaluación de la calidad se hace desde la institución que tiene que asegurarse que todo sale bien a la primera, puesto que no se evaluarán los resultados. La filosofía es de prevención más que de inspección.

3. Calidad como aptitud para el logro:

- Objetivo: lograr que el producto o servicio sirva para lo que tienen que servir. En este caso existen dos perspectivas: la del usuario, cuando la meta es complacer las exigencias del cliente; y la del proveedor, cuando se cumplen los objetivos o misiones trazadas por la institución.
- Agentes: los proveedores son responsables tanto de indagar en qué medida pueden satisfacer mejor al usuario, como de cumplir los retos planteados a un costo adecuado.

En este caso la calidad consiste en “cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos que permitan asegurar que la calidad, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada”. (Baeza Aspée, 1999, p. 18)

4. La calidad como valor por dinero:

- Objetivo: “enrolar a más personas en educación superior con una mínima inversión disminuyendo así el costo efectividad y aumentando la competencia por recursos y buenos estudiantes” (Baeza Aspée, 1999, p.19)
- Agentes: los miembros del servicio público que han de rendir cuentas, tanto a los organismos que lo financian como a los clientes.

En este caso la evaluación se realiza mediante mecanismos de control, resultados cuantificables y sistemas de evaluación de la enseñanza y de la investigación.

5. La calidad como transformación:

- Objetivo: el cambio no sólo cuantitativo, sino también cualitativo, se trata del proceso continuo de transformación del participante (estudiante o investigador).
- Agentes: En este caso se definen dos conceptos de calidad transformacional en educación: el enriquecimiento del consumidor (“valor agregado”) y el reforzamiento del consumidor. La combinación de estos dos elementos hace que el consumidor (estudiante) se convierta poco a poco en un agente más de su propia transformación.

En este caso, el enriquecimiento del estudiante y el dotarle de protagonismo en su propio beneficio se acerca a la definición de excelencia: “Una institución excelente es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo personal e intelectual de los alumnos” (Baeza Aspée, 1999, p. 20)

Tabla 3.1: ALGUNAS PERSPECTIVAS O MANERAS DE ENFOCAR LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

MORA Y CARRASCO (1993) –siguiendo a George (1982) y Astin (1985)-	DE MIGUEL Y OTROS (1994) -siguiendo a Garvin (1984) y Harvey y Green (1993)-	RODRÍGUEZ ESPINAR (1997) –siguiendo a Harvey y Green (1993) y los trabajos de la Asociación of Dutch Polytechnics an Colleges (1993)-	BAEZA ASPÉE (1999) –siguiendo a Harvey y Green (1993)-
Calidad como reputación	Calidad como excepción	Calidad como excepción	Calidad como un fenómeno excepcional
Calidad como disponibilidad de recursos	Calidad como perfección o mérito	Calidad como perfección o consistencia	Calidad como perfección o consistencia
Calidad a través de los resultados	Calidad como adecuación a propósitos	Calidad como aptitud para el logro de objetivos	Calidad como aptitud para el logro de un propósito
Calidad por el contenido	Calidad como producto económico	Calidad como eficiencia económica	Calidad como valor por dinero
Calidad por el ‘valor añadido’	Calidad como transformación y cambio	Calidad como adecuación al mercado laboral	Calidad como transformación
		Calidad como innovación organizativa	
		Calidad como satisfacción del usuario	
		Perspectiva orientadora de la calidad: la transformación o valor añadido	

Cada una de estas perspectivas posee unos criterios y normas de calidad particulares, y cada una de ellas hace una contribución particular a la mejora de la calidad en la educación superior, de manera que, en principio, el problema de la perspectiva perfecta no está resuelto todavía. Mora y Carrasco (1993) lo expresan del siguiente modo:

“El problema del enfoque óptimo de la calidad sigue sin resolverse. Sin embargo, todos ellos juntos [*criterios*], debidamente ponderados, sí deben dar una idea de la calidad de una institución; cada uno de ellos contiene una información válida y puede contribuir a entender el problema de la calidad de la educación superior”.
(p. 220)

Sin embargo, cabe pensar que esta última forma de afrontar la calidad, es decir, como transformación, es la más adecuada o correcta para el contexto universitario y, si bien somos conscientes que también es la más compleja a la hora de poner en práctica su evaluación, es la que tomaremos de referencia en nuestro estudio.

3.1.1.- LA CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN O VALOR AÑADIDO.

Como podemos observar, esta perspectiva es la más reciente y la más apoyada por los autores estudiados, aunque cada uno de ellos desde su propia perspectiva.

Adoptamos esta manera de entender la calidad puesto que concebimos la institución universitaria como una organización donde no hay proveedores y clientes, es decir, no hay proveedores que trabajen para sus clientes, sino proveedores que trabajan con sus clientes. Es más, si queremos utilizar esta terminología, la Universidad está constituida por una comunidad universitaria donde todos son proveedores y clientes, donde todos se implican y sacan beneficio de ello, y donde dicho beneficio no se restringe a un bien externo material, sino que implica también un enriquecimiento global de la persona.

Y nos interesa fundamentalmente porque hace un especial hincapié, a diferencia de las perspectivas anteriores, en la figura del estudiante, elemento central de nuestro objeto de estudio.

En este sentido, ya Astin y otros (1984), y más tarde Rodríguez Espinar (1997) o Baeza Aspée (1999), hablan de dos objetivos claros desde esta

perspectiva: el enriquecimiento del estudiante, y el fortalecimiento del mismo como agente activo del proceso educativo.

El enriquecimiento del estudiante es lo que los autores denominan “valor agregado” o valor “añadido”:

“Dicho valor añadido es entendido como los diferenciales de grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos alcanzado desde el inicio al final de sus estudios, como el de los profesores (tanto en su dimensión pedagógica como académica y de productividad científica).” (Rodríguez Espinar, 1997, p. 27)

Y el fortalecimiento del estudiante como agente activo del proceso educativo implica involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta a su propia formación (enriquecimiento, transformación), la cual a su vez va a implicar una oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones. (Baeza Aspée, 1999)

Asumimos, como ya fue mencionado anteriormente que la evaluación de la calidad desde esta perspectiva se complica, puesto que estamos poniendo en juego muchas variables que hasta hace poco no se tenían en cuenta. De lo que sí debemos apartarnos es de reducir la evaluación a la medición de la diferencia entre conocimientos de entrada y conocimientos de salida ignorando la naturaleza de la transformación cualitativa.

3.1.2. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL.

Otra manera de entender la calidad que está irrumpiendo en los últimos años en el ámbito educativo es la que viene desde el mundo de las organizaciones empresariales. En estos contextos se han venido desarrollando una serie de técnicas de gestión de calidad que tienen su máxima expresión en la tendencia denominada *Gestión de la Calidad Total*.

Desde siempre el concepto de calidad transcurre ligado al mundo del desarrollo del trabajo, de la empresa y de los avances tecnológicos, y esto supone que su razón de ser y su significado van variando también a medida que se producen cambios en estos ámbitos.

En esta línea, Baeza Aspée (1999) establece la evolución del concepto de calidad, poniéndolo en relación con las diferentes etapas que caracterizan el

mundo del trabajo a lo largo de la historia. El autor establece así una serie de etapas históricas y una serie de concepciones de calidad hasta llegar a la actualidad, que presentamos de manera sintética en la *Tabla 3.2*.

Tabla 3.2: EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE CALIDAD
(Baeza Aspée, 1999)

ETAPA	CONCEPTO	FINANCIACIÓN
Artesanal	Hacer las cosas bien independientemente del coste o esfuerzo necesario para ello.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer al cliente. • Satisfacer al artesano, por el trabajo hecho. • Crear un producto único.
Revolución Industrial	Hacer muchas cosas no importando que sean de calidad. (Se identifica Producción con Calidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer una gran demanda de bienes. • Obtener beneficios.
Segunda Guerra Mundial	Asegurar la eficacia del armamento sin importar el costo, con la mayor y más rápida producción (Eficacia + Plazo = Calidad).	Garantizar la disponibilidad de un armamento eficaz en la cantidad y el momento preciso.
Posguerra (Japón)	Hacer las cosas bien a la primera.	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar costes mediante la calidad. • Satisfacer al cliente. • Ser competitivo.
Posguerra (Resto del mundo)	Producir, cuanto más mejor.	Satisfacer la gran demanda de bienes causada por la guerra.
Control de Calidad	Técnicas de inspección en Producción para evitar la salida de bienes defectuosos.	Satisfacer las necesidades técnicas del producto.
Aseguramiento de la Calidad	Sistemas y Procedimientos de la organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer al cliente. • Prevenir errores. • Reducir costes. • Ser competitivo.
Calidad Total	Teoría de la administración empresarial centrada en la permanente satisfacción de las expectativas del cliente.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer tanto al cliente externo como interno. • Ser altamente competitivo. • Mejora continua.

La nueva etapa, en palabras del autor corresponde a la teoría conocida como Gestión Estratégica de la Calidad, o T.Q.C. Total Quality Control (Control Total de la Calidad), Q.C.I. Quality Continuous Improvement (Mejora Continua de la calidad), T.Q.M. Total Quality Management (Gestión de la Calidad Total) o simplemente Calidad Total. (Baeza Aspée, 1999)

Desde la Gestión de la Calidad Total, se persiguen fundamentalmente dos objetivos: la calidad de los procesos de producción y la calidad del producto, pretendiéndose a través de ellos:

“(…) por una parte, anticiparse a la aparición de defectos reorganizando los procesos de manera que se pueda reducir el número de defectos que se producen y, por otra parte, aumentar la

calidad del diseño teniendo siempre a la vista la máxima satisfacción del cliente. Es el objetivo de mejora continua, como alternativa de control de fallos". (Quintanilla, 1998, p.89)

En palabras de Maqueda y Llaguno (1995):

"La calidad total hace un planteamiento de la empresa como un conjunto de funciones y de personal, todas ellas responsables de lograr un producto o servicio que produzca la máxima satisfacción a los clientes a un costo razonable" (p.324)

La satisfacción de los clientes bajo un coste razonable, supone desde esta perspectiva, el control total de las metodologías, estrategias y actividades que se pongan en marcha, haciendo responsables por igual a todos los implicados, y estableciendo la figura de un líder encargado de la supervisión y gestión de todo el proceso.

Como anunciábamos al inicio, existe una fuerte tendencia de extrapolar esta perspectiva de calidad al mundo educativo, de tal modo que una de sus expresiones más concretas se puede encontrar reflejada en los Planes Anuales de Mejora. (Escudero Muñoz, 1999)

Esta iniciativa parece no afectar a todos por igual puesto que, si bien existen defensores y creyentes que opinan que a pesar de las dificultades que puede suponer su adaptación al ámbito universitario, es una iniciativa muy acorde a los tiempos que vivimos; también hay quien la rechaza partiendo de la base de que empresa y sistema educativo, en nuestro caso Universidad, son dos organizaciones totalmente diferentes.

Los que la defiende la consideran como una alternativa al enfoque tradicional del control de calidad que se reducía al control de fallos; en este caso, la cuestión es anticiparse a la aparición de los mismos poniendo el énfasis en la calidad del diseño o del proceso, apuntando siempre a la satisfacción del cliente.

"(...) el concepto de calidad es siempre relativo a la satisfacción del cliente. En el caso de los organismos que prestan servicios públicos no es difícil adaptar esta definición desde el punto de vista de la satisfacción del cliente". (Quintanilla, 1998, p.89)

En el caso de las instituciones universitarias públicas, el problema es más complejo, porque entran en juego factores tales como: la dificultad de identificar los roles de proveedor y cliente, la figura del profesor universitario como autoridad inapelable, la confusa relevancia de la demanda que la sociedad hace la Universidad, etc.

Ahora bien, por otra parte también se establece que con la llegada de la Universidad de masas “el acceso a la Universidad no es un valor seguro ni una garantía de satisfacción” (Quintanilla, 1998, p.91), haciendo que se pongan en juego nuevos elementos en este marco institucional como: el prestigio de las instituciones, el renombre de los profesionales, los buenos expedientes, las mejores salidas profesionales, etc.

“(…) puesto que la calidad homogénea no está ya garantizada, el estudiante se comporta cada vez más ante la institución como el usuario de un servicio cuyo nivel de satisfacción va a depender de parámetros equivalentes a los de cualquier otro servicio: el diseño del producto, el nivel de cumplimiento de las especificaciones, la forma de su prestación, etc.” (Quintanilla, 1998, p.92)

Ante estos hechos, es ante los cuales el autor afirma la pertinencia de utilizar esta técnica de gestión de la calidad en el contexto universitario, teniendo para ello que dejar de lado los estándares de la Universidad tradicional.

Desde la otra perspectiva de análisis, para los reacios a adoptar este modelo de Gestión de la Calidad Total, el primer argumento a tener en cuenta, como decíamos, es que empresa y Universidad son realidades muy diferentes donde los objetivos no son siempre los mismos, los procesos no deben estar totalmente delimitados, y las características de los fines son totalmente diferentes. (Escudero Muñoz, 1999)

En esta línea, y haciendo un recorrido por las características sobresalientes del modelo de Gestión de la Calidad, podemos decir que este modelo se pone en tela de juicio en el contexto educativo universitario por las siguientes razones:

- La Universidad debe perseguir la excelencia, tanto académica como científica, siendo reduccionista la perspectiva de satisfacción del cliente a un costo adecuado. En este sentido, hemos de tener en

cuenta que estamos ante un modelo de Universidad diferente al tradicional donde la calidad se daba por supuesta en base a la condición de excelencia que se atribuía a esta institución, tanto a nivel académico como investigador.

- La gestión horizontal participativa, que según Klein (1995) supone la lealtad, el compromiso y la apropiación de los objetivos de las organizaciones por parte de sus empleados, parece poco apropiada para la institución universitaria (Escudero Muñoz, 1999). Es decir, en la Universidad, más que de empleados debemos hablar de comunidad universitaria. Esta comunidad está formada por estamentos diferenciados, con diferentes funciones y diferentes formas y niveles de participación en la gestión de la institución, sin que esto repercuta en la mejora de la calidad de la misma.
- La identificación del rol de cliente con el rol de estudiante plantea serias dudas. Es decir, el estudiante forma parte de la comunidad universitaria, y como tal resulta difícil considerarlo como usuario o cliente externo, y, por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso interactivo en el que el estudiante será coproductor del producto.

Desde este punto de vista, nuestra posición apoya la necesidad de ofrecer al estudiante un servicio especial que satisfaga sus necesidades e intereses pero, lejos de considerarlo como un cliente externo con el que haya que cumplir, defendemos que es un miembro más de la comunidad universitaria que debe implicarse de manera activa tanto para su propio enriquecimiento como para la mejora de la institución.

- El papel del profesor, en este caso se ve asociada a aquellos empleados que participarán activa y creativamente en dinámicas continuas de mejora cuando se sientan satisfechos por el trabajo bien hecho. (Escudero Muñoz, 1999) Ahora bien, no debemos olvidar que la Universidad es un sistema complejo en el que intervienen muchos factores y cada uno de ellos guarda una relación de interdependencia con los demás, de manera que resulta difícil de explicarlos en términos de *causa-consecuencia*. (Silvio, 1993)

- El papel decisivo de los líderes como conocedores e impulsores de los mejores métodos y estrategias de actuación, y dotados de dinamismo y creatividad innovadora que han de fomentar en sus empleados (Escudero Muñoz, 1999). Este rol en la Universidad lo desempeñaría el Rector, y a la vista está la dificultad que este tipo de liderazgo representa para una organización educativa débilmente articulada, carente de una tecnología organizativa fuerte, donde las líneas de autoridad son ambiguas, donde la interdependencia entre los miembros es baja y donde las metas pueden ser ambiguas también. (González González, 1991)
- Los procesos de gestión para la calidad definidos como realistas, concretos, evaluables y alcanzables tal y como aparece en los Planes Anuales de Mejora (1998) no concuerdan de ningún modo en el seno de una organización donde no existe la receta del mejor método para alcanzar una meta, donde las metas se alcanzan a través de distintos medios en diferentes momentos o donde un mismo medio sirve para alcanzar varias metas en un momento determinado.
- Y, el tema de los costos, como expresa Escudero Muñoz (1999), no se puede asumir desde el ámbito universitario donde "(...) sean cuales fuesen los recursos, la calidad reside en el ejercicio de la autonomía, la responsabilización interna, el compromiso para responder desde dentro (proveedores) a las demandas y derechos de fuera (Administración y ciudadanos-clientes)". (p.81)

Ante estas circunstancias, no parece oportuno trasladar de manera directa un modelo de calidad empresarial a la Institución universitaria. Desde esta perspectiva, por lo tanto, la calidad no es una realidad que se pueda definir y delimitar de manera objetiva para cualquier ámbito en función de unos intereses sociales y políticos generalizables, sino que va a depender de las características de las organizaciones desde la que se defina.

Una vez explicitados algunos de los fundamentos que se manifiestan tanto a favor como en contra de la Gestión de la Calidad Total en el ámbito universitario, hemos de situar nuestra postura.

En este caso, si bien estamos de acuerdo con Quintanilla (1998) en que las circunstancias que rodean al contexto universitario desde hace unos años han hecho que muchos de sus elementos sufrieran un cambio radical, creemos

que no debemos agotar las posibles vías de salida en la aplicación de un modelo poco acorde con la realidad universitaria, o por lo menos con la realidad universitaria a la que aspiramos, sobre todo si esas vías de salida nos pueden llevar a la mercantilización y a una Universidad sólo para unos pocos.

Por lo tanto, a modo de conclusión de este primer apartado que pretendía ser un intento de definición del concepto de calidad en el ámbito universitario, y de acuerdo con el objeto de proponer la evaluación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad, nos conformamos con resaltar las siguientes premisas:

- Concebimos el concepto de calidad como un concepto relativo y multidimensional, y partiendo de ello nuestra intención es contribuir a la calidad de la Universidad desde la perspectiva del estudiantes universitario, más concretamente a través de sus actitudes hacia la Universidad. Consideramos que la información extraída en esta dirección supone un importante indicador que, junto con otros, va a ayudar a elaborar propuestas de mejora de la calidad de las instituciones universitarias.
- Consideramos al estudiante como sujeto activo en el seno de la institución, en el ejercicio de sus derechos y deberes para con ella, entre los cuales creemos que debería estar el ser partícipes de la conceptualización y evaluación de la calidad de la misma.

“Los alumnos juegan (o pueden jugar) un papel determinante en los procesos de análisis y búsqueda de la calidad. En realidad son ellos los más interesados en efectuar una actividad interesante, eficaz y positiva. ¿Qué piensan los alumnos de nuestra práctica profesional? En general formulan sus opiniones y realizan los análisis de espaldas a los profesores. Los alumnos valoran, critican, alaban la forma de actuar de los profesores desde su peculiar óptica y experiencia. Pero no comparten el análisis con los profesores. Ni siquiera comparten la experiencia, ya que esto supone la atribución de significados. Sólo se viven en común los acontecimientos dentro de las mismas paredes del aula (...).” (Santos Guerra, 1990, p. 43)

- Continuamente se oyen voces críticas, a las que nos sumamos, sobre el rumbo que puede estar tomando la Universidad cuando los estudiantes valoran cada vez más aspectos como prestigio,

calificaciones, expediente, etc. El acercarnos a indagar sobre sus actitudes hacia la Universidad nos ayudará a profundizar en el porqué de estas reacciones o el porqué no, en caso contrario, lo que supondrá una importante fuente de información a la hora de tomar iniciativas hacia la mejora de la calidad universitaria.

- Proponemos las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador cualitativo de calidad. Es decir, junto con otros indicadores de carácter cuantitativo, creemos que es necesario establecer otras fuentes de información sobre nuestras Universidades que vayan más allá de meros datos y que nos ayuden a conocer el porqué de dichos datos o de ciertos resultados.

Una vez expuesta esta aproximación general sobre cómo y desde dónde pretendemos contribuir a la mejora de la calidad universitaria, lo que corresponde es centrar nuestra propuesta en la práctica real de los programas de evaluación de calidad que se están desarrollando. En este sentido, como dice Escudero Muñoz (1999):

“ (...) es hora de descender al terreno de los contenidos y criterios que la componen [*refiriéndose a la calidad*], los sistemas de valores de que se nutre y los intereses sociales y políticos a los que sirve, así como también la distribución que propicia de responsabilidades y relaciones entre sujetos, colectivos e instituciones, sin olvidarse, por lo demás de preguntarse oportunamente sobre quiénes pueden resultar beneficiados y perjudicados con las políticas en curso en materia de calidad” (p.78)

Lo que corresponde, por lo tanto, a continuación es conocer qué tipo de contenidos se están considerando pertinentes para estudiar la calidad de las universidades, qué criterios de evaluación se están poniendo en juego, qué responsabilidades propicia la evaluación de la calidad en el seno de la Universidad y qué mejoras suponen las prácticas que se están llevando a cabo. Inicialmente haremos una revisión general de lo que se está llevando a cabo en las prácticas de evaluación de la calidad de las Universidades españolas para, a continuación referirnos nuestra propuesta particular.

3.2.- LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD.

El concepto de partida en este caso es el concepto de evaluación. Así, concebimos la evaluación como una forma de obtener información objetiva (cualitativa o cuantitativa) en orden a tomar algún tipo de decisión. (Rodríguez Espinar, 1997)

En el marco de una institución educativa como es la Universidad, concretaremos esta definición siguiendo a De Luxán Meléndez (1998a) quien sostiene lo siguiente:

"Evaluar significa valorar la manera de hacer de la Universidad, que enseña e investiga, para identificar sus fortalezas y debilidades con el objetivo de incorporar actuaciones concretas destinadas a mejorar la calidad" (p. 7)

Podemos encontrarnos con diferentes tipos de evaluación en función de lo que queramos evaluar, los objetivos que se persigan, los agentes que lleven a cabo la evaluación, etc. (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991; Mora Ruíz, 1991).

En nuestro caso, nos referiremos concretamente a la evaluación institucional, entendiendo como tal:

"(...) un intento de valorar globalmente cómo se están cumpliendo las metas preestablecidas de la institución universitaria (...). La calidad se valora por la conjunción de opiniones de las partes interesadas y por la conjunción de criterios cualitativos y cuantitativos relacionados con la calidad basados fundamentalmente en el análisis de los procesos" (Mora Ruíz, 1998b, p. 38)

En otras palabras:

"La evaluación institucional se caracteriza por atender, por una parte, a la eficacia y a la eficiencia (tomará en consideración inputs y outputs) y, por otra, atenderá también a los procesos. Asimismo ha de conjugar las perspectivas intrínseca y extrínseca de la calidad de la educación universitaria.

(...) abarca, la totalidad de la institución (...), la implicación de todos sus agentes y la atención tanto al valor como al mérito de las acciones que lleva a cabo la institución" (Rodríguez Espinar, 1997, p.40)

Estamos hablando por lo tanto de un tipo de evaluación que abarca a toda la Institución, y es desde esta perspectiva desde la cual queremos proponer el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como un elemento más a tener en cuenta a la hora de evaluar la calidad de la Institución.

Consideramos que evaluar la calidad universitaria no es una tarea sencilla, puesto que como todo centro educativo, es una Institución que opone resistencia a procesos analíticos y, por lo tanto, "requiere ser abordada desde planteamientos contextuales en los que se contemplen todos los factores que condicionan su actividad y sus resultados". (De Miguel y otros, 1994, p.8)

Por consiguiente, a la hora de establecer propuestas de evaluación existen diversos enfoques o modelos planteados desde diferentes concepciones teóricas y metodológicas, y que sirven para dar respuesta a diferentes finalidades.

En cuanto a las finalidades, en el contexto universitario, son varias las razones que nos hacen pensar en la necesidad de poner en marcha estrategias de evaluación de la calidad.

Rosales López y Soto Carballo (2000), siguiendo a Frazer (1997), nos ofrece una síntesis de las posibles razones que hacen pensar en la evaluación de las instituciones universitarias, extraídas de un cuestionario elaborado por el Centro de Apoyo a la Calidad de la Universidad Abierta de Gran Bretaña que fue respondido por 35 países europeos. Estas son (Rosales López y Soto Carballo, 2000, p. 434):

- Controlar mejor la enseñanza superior (por el gobierno, las empresas o los estudiantes).
- Ayudar a las instituciones superiores a perfeccionarse.
- Informar a alumnos para contribuir a mejorar su dedicación.
- Ayudar al gobierno a decidir sobre el financiamiento de las Universidades.

- Contribuir a la toma de decisiones sobre temas legales (por ejemplo el incremento de la autonomía universitaria)
- A causa de la expansión de la educación superior.
- A causa de la creciente diversidad de la educación superior.
- A causa de la limitación de recursos.
- A causa de la creciente movilidad internacional de los alumnos.
- A causa de otros motivos:
 - Necesidad de control de las Universidades privadas por el gobierno.
 - Elevar el reconocimiento social de cursos de educación superior.
 - Regular el crecimiento de las instituciones de educación superior.
 - Lograr transparencia en la provisión de fondos.
 - Descentralización de las instituciones.

En la misma línea, pero de manera más sintética, A.T. Requena, citado por Achig Subia (1997), atribuye cuatro finalidades a la evaluación institucional:

1. Rendir cuentas (Accountability): tanto al Estado como a la sociedad, y tanto en lo que se refiere a la relación de gastos realizados, como a las garantías de seriedad y eficacia en sus funciones.
2. Comparar instituciones (Assessment): tanto con estándares previamente establecidos como con instituciones similares, para evitar arbitrariedades y falsas perspectivas.
3. Orientar el proceso: es decir, se trata de una evaluación continua, de todo el proceso, y a su vez formativa, que permite ir tomando decisiones e ir readaptando dicho proceso según sea conveniente.
4. Medir los resultados: evaluación sumativa que permite comprobar el producto final, es decir, el nivel alcanzado en el logro de los objetivos, cumpliendo así tres grandes funciones: testar el logro de los objetivos, certificar el estado y capacidad de la institución, y comprobar la situación institucional.

Más sintéticas todavía son las premisas de De Miguel (1991a), por ejemplo, que habla de la evaluación de la calidad como: herramienta de mejora, rendición de cuentas y estrategia de formación; o Rodríguez Espinar (1991, 1995, 1998b) y Mora Ruíz (1998b) que hablan únicamente de dos enfoques: la mejora de la calidad versus la rendición de cuentas.

En nuestro caso, concebimos la evaluación como un instrumento de reflexión crítica, sistemática y rigurosa de los procesos que se ponen en marcha en la Universidad (Santos Guerra, 1990) y, por lo tanto, proponemos el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como objeto de reflexión crítica, sistemática y rigurosa, cuyo análisis suponen una importante fuente de información, desde nuestro punto de vista, para la mejora de la calidad de la institución universitaria. O lo que es lo mismo, se trata de proponer la evaluación de las actitudes de los estudiantes como herramienta de mejora de la calidad universitaria.

Si bien optamos por entender la evaluación como herramienta de mejora, somos conscientes de que cada uno de los enfoques antes citados justifica por sí mismo la necesidad de evaluar la calidad en la Universidad, y que en la práctica no se excluyen puesto que utilizan planteamientos y modelos de evaluación (tanto teóricos como metodológicos) diferentes. (De Miguel, 1998a)

En relación a los planteamientos teóricos y metodológicos, un intento de síntesis de los diferentes modelos, siguiendo a autores como Rodríguez Espinar (1997); Mora Ruíz (1998a); Baeza Aspée (1999) y Rosales López (2000), podría ser la siguiente:

- En función de la entidad encargada de llevar a cabo el proceso de evaluación podemos hablar de:
 - o Evaluación externa: cuando la evaluación institucional está a cargo de la administración educativa o de instituciones sociales.
 - o Evaluación interna: cuando es la propia institución la encargada del proceso de evaluación.

- En función de los agentes encargados de recoger y aportar información:
 - o Auto-evaluación: cuando son los propios miembros de la institución (comunidad educativa) los que realizan el autoestudio.

- Revisión por colegas: la evaluación está a cargo de expertos externos a la institución.
 - Indicadores de rendimiento: indicadores, que generalmente tienen carácter cuantitativo, que aportan información que se puede operativizar o interpretar sobre la institución.
- En función de los datos que se obtengan de la evaluación:
- De decisión, sumativa o de balance: cuando el proceso de evaluación se limita a describir características y resultados.
 - De diagnóstico, de apoyo, formativa o procesual: cuando además de dichos resultados identifica las causas subyacentes a los mismos y el proceso de evaluación acompaña de forma continua el desarrollo de la actividad universitaria.
- En función del enfoque utilizado para la interpretación de datos:
- Global u holística: cuando se considera la evaluación como un todo donde todas las partes están íntimamente relacionadas de tal forma que no tienen sentido interpretarlas de manera aislada.
 - Parcial o molecular: cuando se evalúan por separado cada uno de los componentes de la institución (profesores, estudiantes, recursos, etc.).

Desde estos planteamientos, la propuesta desde la que nos parece oportuno plantear la evaluación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad es la siguiente:

- Desde el marco de una evaluación interna, protagonizada en este caso por los propios estudiantes, a los que se acudiría como principal fuente de información. Pero teniendo en cuenta, como establece Rodríguez Espinar (1998a), que “(...) la autoevaluación institucional debe incluir la presencia de expertos ajenos a la propia Universidad si se desea una correcta evaluación de la calidad intrínseca (...)” (p.26).
- Desde la perspectiva del autoestudio o autorrevisión como método para estimular la reflexión de los miembros de la comunidad educativa universitaria sobre el funcionamiento de la institución, y como estrategia de desarrollo y mejora de la propia organización y de sus miembros. (De Miguel y otros, 1994)

- En el marco de un proceso continuo de formación y apoyo que acompañe y asesore en todo momento el quehacer institucional, que informe no sólo a través de datos finales sino también de las posibles causas o razones que conducen a ellos, y que sirva de orientación para el establecimiento de propuestas de mejora.
- Finalmente, consideramos que la evaluación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad, puede servir para orientar la mejora de la calidad de la misma, si se plantea desde un enfoque holístico, es decir, poniéndolo en relación con el resto de elementos objeto de análisis en el marco de la institución.

Queremos dejar claro la necesidad de que en la evaluación participen las partes interesadas, ya que su presencia en dicho proceso va a facilitar el entendimiento de los juicios que se desprendan del mismo y, por consiguiente, va a favorecer la puesta en marcha de cualquier tipo de proyecto de mejora. (Pérez García, 1990)

Asimismo, no dudamos en afirmar que a nivel institucional, una combinación de estrategias y metodologías (evaluación interna y externa; comparación de autoevaluación con juicio de expertos e indicadores de rendimiento; dar importancia al proceso, pero teniendo en cuenta el resultado, por ejemplo), aportará más información, y por consiguiente, una mejora más considerable de la calidad de las Universidades.

Si bien puede ser una propuesta un tanto idealista, las consecuencias de realizar correctamente una evaluación institucional pueden ser (Mora Ruiz, 1998b):

- La creación de una cultura interna de calidad en la Universidad: es necesario fomentar la implicación de todos los miembros de la institución en la evaluación para la mejora de la calidad. Hay que tener en cuenta que en el contexto universitario español carecemos de una cultura de evaluación¹⁸. Según Rumbo Arcas (1998) la implantación de

¹⁸ La tradición evaluadora de nuestra universidad a nivel institucional es reciente. Si retomamos el discurso de la L.R.U., podemos comprobar que no hace mención específica del tema de la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias, pero sí se refiere ya a la evaluación de la docencia y de la investigación: *"Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica de rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenida en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco y treinta y nueve, a efectos de continuidad y promoción"* (L.R.U., 1983, art. 45.3)

un modelo evaluativo a nivel institucional puede ser un grave problema, si no va acompañado de una fuerte campaña de sensibilización e información entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

- La creación de una responsabilidad ante la sociedad en general y ante los usuarios de la institución en particular. Pérez García (1990), lo expresa de la siguiente manera:

"Esta cultura de la evaluación es en este momento un bagaje tan importante como limitado. Importante, porque ya alcanza a la práctica totalidad de las Universidades y, dentro de ellas, a varios centenares de participantes, lo que constituye el inicio de un camino que sólo se puede recorrer mediante la incorporación progresiva de un gran número de personas a éste (...). Limitado, porque la mayoría de los colectivos implicados todavía no han oído apenas hablar de evaluación institucional y, desde luego, no han participado". (p. 110)

- La creación de sistemas de información tanto para la gestión interna de la Universidad como para la sociedad.
- La creación de estímulos de competencia positiva hacia la mejora de la calidad: siempre teniendo en cuenta los intereses y las necesidades del estudiante tanto a nivel personal como profesional.
- El disponer de criterios válidos para la asignación de recursos públicos.
- La creación de sistemas de indicadores de rendimiento que sirvan para recoger información sistemática, razonable y útil del funcionamiento de la institución: en nuestro caso estamos proponiendo las actitudes de los estudiantes como indicador de calidad. No nos

Poco a poco este discurso sobre evaluación se va ampliando y enriqueciendo. Comienza a hablarse así, de una evaluación que abarca más que al profesorado, y que se dirige tanto a mejorar de la calidad de los servicios que ofrece la universidad, como a dar a conocer a la sociedad las actividades que en ella se están desarrollando. (Rodríguez Espinar, 1997; Barnett, 1992)

olvidemos de que los estudiantes juegan un papel determinante en la búsqueda de la calidad. (Santos Guerra, 1990).

Ellos poseen opiniones, críticas, valoraciones, de lo que está sucediendo en el centro educativo y que afecta a su proceso de aprendizaje. El conocer sus actitudes nos orientará para intervenir en la mejora de la calidad de dicho proceso.

3.2.1.- EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.

La evaluación institucional de la Universidad debe traducirse en la determinación y puesta en marcha de planes de mejora de la actividad académica. En el contexto español la mejora de la calidad está en manos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

En 1995 el Pleno del Consejo de Universidades aprueba el primer Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades (en adelante P.N.E.C.U.), plan que tiene una vigencia de cinco años (1995-2000) y que se organiza en convocatorias anuales de proyectos de evaluación dirigidos tanto a Universidades públicas como privadas.

Los resultados de la puesta en marcha del P.N.E.C.U. fueron, en general satisfactorios y, por lo tanto, se acordó continuar con tal iniciativa. Así nace el II Plan de Calidad de las Universidades (en adelante II P.C.U.), todavía vigente, que se establece para el período 2001-2006. Este plan sigue la línea iniciada por el P.N.E.C.U. y de otras experiencias previas en evaluación de calidad con el objeto de continuar fomentando la implantación de sistemas de calidad en las Universidades españolas.

Para presentar dichos Planes, vamos a hacer una pequeña contextualización histórica en torno a las bases legales y proyectos de evaluación de calidad que los fundamentan.

Los principales antecedentes de los Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades son:

*** La Constitución Española (1978)**

La Constitución Española, en lo que concierne a la educación universitaria, establece para la Universidad en la sección primera del capítulo II del Título I, la autonomía universitaria dentro de los derechos fundamentales y

libertades públicas. Es decir, que todos los poderes públicos quedan vinculados y deben abstenerse de intervenir en el campo de dicha autonomía. Se conmina y se les obliga asimismo a los poderes públicos a promover las condiciones para que la autonomía sea efectiva removiendo los obstáculos que impiden su plenitud (Vera Muñoz, 1993).

La autonomía universitaria será, por lo tanto uno de los primeros pilares para la mejora de la calidad universitaria:

"La autonomía universitaria no sólo les permite formular sus propias metas sino también asumir la gestión de los procesos puesto que tiene la capacidad para tomar decisiones sobre todos los asuntos relativos a su funcionamiento interno –establecer planes de estudio, seleccionar al profesorado, asignar recursos, determinar prioridades, etc.- que se consideran fundamentales a la hora de introducir planes de innovación y mejora dentro de una organización". (De Miguel, 2000, p.399)

* La Ley de Reforma Universitaria (1983)

La Ley de Reforma Universitaria, que desarrolla el mandato constitucional concede, en su artículo 3º.1, la autonomía a las Universidades que debe conjugarse con los intereses sociales y las responsabilidades de los poderes públicos (Estado y Comunidades Autónomas). Se concibe la autonomía como un factor de mejora del sistema al propugnar que generará diversificación y, por consiguiente, un incremento de calidad.

Pero, como ya hemos señalado en el apartado anterior, no se considera todavía en dicha Ley la evaluación institucional, sino que únicamente se hace referencia a la evaluación del profesorado.

La ausencia de una evaluación a nivel institucional y las debilidades de una evaluación centrada en el profesor trajo consigo diversidad de problemas en el contexto universitario. El punto final de este período, según Rodríguez Espinar (1998b), lo marca la distorsionada visión sobre la realidad universitaria que ofrece la publicación "Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad", editada por el MEC / Fundación Universidad y Empresa (Consejo de Universidades, 1989).

Es en estos momentos cuando se comienza a plantear la necesidad de un avance en la evaluación de la calidad universitaria, y en 1992 el Pleno del

Consejo de Universidades aprueba el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario.

* Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1992-1994)

El objetivo principal de este programa es desarrollar y poner a prueba una metodología de la evaluación de la calidad de la Universidad, inspirada en las experiencias internacionales, que permita desarrollar un modelo de evaluación regular optando por una metodología en la que se combina un proceso de autoevaluación con uno de evaluación externa. (De Luxán Meléndez, 1998a)

Siguiendo a este autor, resumimos las pautas conforme a las cuales se desarrolló el programa:

- El proceso de evaluación contó con el acuerdo básico de la comunidad universitaria.
- La participación en la evaluación era voluntaria.
- La realización de la evaluación fue responsabilidad de cada institución y dirigida por los participantes.
- La evaluación se orienta hacia la institución, no al control del trabajo personal.
- La evaluación no ha sido comparativa ni clasificatoria.
- Se combinó la autoevaluación con la evaluación externa y un informe público; y se evaluó la docencia, la investigación y la organización de la Universidad.
- Se elaboró una guía y unos protocolos sencillos y flexibles capacitados para adaptarse a los diferentes contextos.

El resultado de la puesta en marcha de este proyecto experimental fue positivo. Los expertos internacionales invitados a evaluar dichos resultados consideraron que los objetivos planteados se habían logrado, y ello constituyó una base sólida para la elaboración de un programa de evaluación definitivo. (Michavila y Calvo, 1998)

* Proyecto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994-1995)

La Unión Europea ha puesto en marcha un proyecto piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior que ha permitido que la

Comisión de las Comunidades Europeas desarrolle un Modelo Europeo para la Evaluación de la Calidad.

Según De Luxán Meléndez (1998b) las características fundamentales de este Modelo son:

- El sistema de evaluación requiere asegurar la Autonomía e independencia de las autoridades encargadas de gestionar, coordinar y desarrollar la evaluación, con respecto tanto de la administración educativa como de las Universidades.
- El proceso de evaluación ha de adaptarse al perfil de cada institución. Además se hará una evaluación interna y externa en la que participarán todos los interesados.
- Los informes de evaluación se harán públicos.

La participación de las instituciones españolas en dicho proyecto ha servido para comprobar que la metodología seguida para su puesta en práctica ha sido idéntica a la del Programa Experimental español, y también para cubrir algunos déficits del mismo. Así, se pudo profundizar en aspectos como: la homogeneización de las guías de evaluación y la homologación institucional de la incipiente experiencia española. (Michavila y Calvo, 1998)

* Plan Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1995)

En septiembre de 1995 el Pleno del Consejo de Universidades aprueba el Programa de Evaluación institucional de la Calidad de las Universidades, y tres meses más tarde, en diciembre de 1995, se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario por Real Decreto.

El Pleno del Consejo de Universidades propone las características y condiciones de la primera convocatoria de dicho Plan, y ésta se establece para febrero de 1996.

Entre las razones que justifican la necesidad de implantación de dicho plan, cabe destacar las siguientes (De Miguel, 1999a):

1. La necesidad de que las instituciones universitarias incorporen políticas orientadas a la mejora continua de la calidad de los servicios que ofrecen.

2. La necesidad de rendir cuentas en la medida en que están financiadas con recursos públicos.
3. La reciente incorporación a Europa exige una homologación con las políticas educativas vigentes dentro de la Comunidad, y la evaluación de la calidad de las Universidades constituye una de estas políticas.

Ante estas razones, se pone en marcha la elaboración del P.N.E.C.U., orientado a la mejora de la Calidad de las Instituciones Universitarias en cada una de sus funciones: enseñanza investigación y servicios.

Los objetivos del P.N.E.C.U. son (De Luxán Meléndez, 1998b, pp.24-25; Michavila y Calvo, 1998, p.171-172):

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades, tanto de la enseñanza como de la investigación y demás servicios que las Universidades prestan a la sociedad.
- Facilitar a las Universidades y a las administraciones educativas una metodología homogénea y unos criterios básicos comunes para la evaluación de la calidad, compatibles con la práctica vigente en el contexto europeo.
- Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios actuales o potenciales, información relevante y objetiva sobre la calidad de las Universidades españolas, sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrecen.
- Proporcionar a las administraciones educativas -central y autonómicas-, y al Consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado por las Universidades que pueda servir de base para la adopción de las decisiones oportunas en el ámbito de las respectivas competencias.

Para la puesta en marcha del P.N.E.C.U., tal y como expone Rodríguez Espinar (1998a), se adoptan las fases del modelo de evaluación holandés, que ha constituido un claro referente para los modelos emergentes de evaluación de la Europa continental. Estas fases son:

- 1- Evaluación interna.
- 2- Evaluación externa.

- 3- Informe de evaluación.
- 4- Autoevaluación.
- 5- Plan de mejora.
- 6- Seguimiento y evaluación del plan de mejora.

El P.N.E.C.U., si bien adopta este marco de referencia, su planteamiento formal abarca únicamente las primeras fases, dejando las fases correspondientes a los planes de mejora y su seguimiento y evaluación en manos de la autonomía de las Universidades.

La propuesta metodológica queda, por lo tanto, de la siguiente manera (De Miguel, 1999a, p. 103-104):

- ❖ Fase de Autoevaluación: son los propios implicados, en este caso los miembros de la comunidad universitaria, los encargados de poner en marcha el proceso de autoevaluación o autoestudio mediante estrategias de reflexión que posibiliten analizar y evaluar objetivamente su realidad. Como resultado de ello elaborarán un autoinforme en el que se incluirán puntos fuertes y puntos débiles detectados y propuestas de mejora.
- ❖ Fase de Evaluación Externa: es llevada a cabo por un comité de expertos externos al centro. Este comité es el encargado de dar la credibilidad y validez que se merece al autoestudio realizado por el comité interno de evaluación. Además, realizará una visita *in situ* a la institución universitaria evaluada para poder contextualizar la información que le llega a través del autoinforme, y valorar el proceso de evaluación seguido. Este comité deberá igualmente elaborar un informe con las recomendaciones y propuestas oportunas para la mejora.
- ❖ Informe de evaluación: tomando como referencia los informes anteriores, los miembros de la unidad evaluada elaborarán un informe final en el que quedarán reflejados los siguientes aspectos: una descripción de las unidades objeto de evaluación y de su contexto institucional y social; metas y/u objetivos previamente establecidos de docencia investigación y gestión; información de estructuras y resultados; información sobre la percepción que la comunidad educativa universitaria tiene de la calidad alcanzada por las unidades evaluadas; y, finalmente, se elabora un estudio comparativo entre los

objetivos y los resultados de las unidades evaluadas para la elaboración de propuestas de actuación hacia la mejora de la calidad. En este sentido se explicitarán las acciones a desarrollar, los órganos implicados, la previsión de plazos y los procedimientos a través de los cuales se va a llevar a cabo el seguimiento.

- ❖ El protocolo como guía: se trata de un documento que sirve de orientación metodológica para las personas que actúan como evaluadores. Se trata de un protocolo que recoge tanto cuestiones fundamentales sobre enseñanza, investigación y gestión, como procedimientos pertinentes para llevar a cabo la recogida de información, descripción análisis y valoración de la unidad evaluada.
- ❖ Publicación de los Informes: es un derecho y un deber de los implicados en el proceso de evaluación institucional, conocer y dar a conocer los resultados de la evaluación llevada a cabo para dar credibilidad y transparencia al proceso llevado a cabo. Esto se consigue a través de la publicación de los informes cuya responsabilidad delega en los responsables de la evaluación.
- ❖ Orientación para la mejora: esta es la principal finalidad del P.N.E.C.U.:

“La filosofía que inspira dicho Plan apuesta claramente por la opción de la mejora excluyendo, por tanto, su vinculación a procesos de financiación o acreditación administrativa. Se considera que son las propias instituciones universitarias las que, a través de la evaluación institucional, deben asumir el protagonismo a la hora de impulsar y desarrollar políticas de calidad que incidan en la mejora tanto de los procesos como de los productos y servicios que éstas ofrecen a la sociedad.” (De Miguel, 2000, p.400)

Esta es, de modo resumido, la propuesta que se hace en cuestión de evaluación institucional a las Universidades españolas, si bien cada Universidad definirá el alcance de su evaluación, considerando como unidad mínima de evaluación el programa docente, tanto a nivel de enseñanza como de investigación y de organización.

De Miguel Díaz (2000) hace una valoración global de las dos primeras convocatorias del P.N.E.C.U. en función de los objetivos que dicho Plan se planteaba:

- En relación al primer objetivo: "promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades", el autor afirma que: "aunque todavía queda mucho camino por recorrer, se puede acreditar que el Plan ha contribuido decisivamente a generar <cierta cultura evaluativa> dentro de las instituciones universitarias superando los recelos y las inercias característicos de estas organizaciones" (p.406)
- En relación al segundo objetivo: "elaborar metodologías de evaluación integradas en la práctica vigente de la Unión Europea", la valoración del autor es satisfactoria, considerando que la superación de este objetivo "(...) es una de las aportaciones más importantes del Plan ya que, al estar inspirado en una normativa comunitaria, contribuyó decisivamente a introducir una serie de estrategias y procedimientos evaluativos -internos y externos- sin generar contestación". (p.406).
- Y en relación al tercer y último objetivo: "proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones", el autor afirma que la eficacia ha sido más escasa. "A la vista de los problemas detectados en la realización de los procesos evaluativos y la redacción de los informes correspondientes (...) muchos de estos documentos adolecen de informaciones contrastadas y/o consensuadas que se puedan utilizar como soporte para la toma de decisiones en materia de política educativa". (p.407).

Como podemos observar, el autor hace una valoración bastante positiva de la aplicación del Plan, sobre todo si tenemos en cuenta que se trataba de un proceso todavía en período de desarrollo.

Ante estos resultados, y la necesidad de dar continuidad al proceso nace el segundo Plan de Evaluación.

*II Plan de Calidad de las Universidades (2001-2006)

Con el II Plan de Calidad de las Universidades se introducen nuevos objetivos, nuevos instrumentos y nuevos métodos para la evaluación de la calidad institucional que, a su vez, traen consigo nuevas orientaciones de mejora. Ante la intención de avanzar en la línea de la mejora continua de la calidad institucional, los objetivos del II P.C.U. son:

- Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las Universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.
- Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de agencias autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.
- Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para valorar la calidad alcanzada.
- Implantar un sistema de información a las Universidades, a las administraciones públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.
- Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permitan garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

Como podemos observar, el nuevo Plan continúa en la línea del anterior, si bien sus objetivos se formulan de una forma más específica acercándose cada vez más a los procesos de evaluación europeos.

* Ley Orgánica de Universidades (2001)

Por primera vez la mejora de la calidad de las instituciones universitarias se contempla desde el marco legal de las mismas. Hasta el momento,

hablábamos de que la evaluación institucional se reducía a nivel legal a la evaluación docente. Pues bien, en el discurso de la L.O.U. ya aparece explícita la necesidad de una evaluación que abarque a toda la institución. Así, como se establece en la propia Ley, una de las principales innovaciones que ésta trae consigo es la introducción de un mecanismo externo de evaluación de la calidad de las Universidades que actuará con criterios objetivos y procedimientos transparentes. Estamos hablando de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

“La Agencia evaluará tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de la Universidad; su trabajo proporcionará una información adecuada para la toma de decisiones, tanto a los estudiantes a la hora de elegir titulación o centros como a los profesores y a las Administraciones públicas al elaborar las políticas educativas que les corresponden. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación promoverá y garantizará la calidad de las Universidades, objetivo esencial de la política universitaria.” (L.O.U., 2001)

Es decir, en la Ley, no sólo se explicita la necesidad de evaluación de la calidad institucional, sino que se crea un órgano para que se encargue de esta labor.

Así, tras la autorización del Consejo de ministros de 19 de julio de 2002, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, fundación de carácter estatal cuyos procesos de evaluación, certificación y acreditación, constituyen uno de los pilares básicos para la construcción del espacio universitario europeo en el horizonte de 2010.

Sus funciones, tal y como se establece en la propia L.O.U. (2001) serán:

- Medir y hacer público el rendimiento de la Educación Superior, mediante acciones de evaluación y otras conducentes a la certificación y acreditación, de acuerdo con procedimientos objetivos y procesos transparentes.
- Reforzar la transparencia y comparabilidad de nuestro sistema universitario, como medio para promover y garantizar la calidad de

las Universidades, así como para el establecimiento de criterios para la rendición de cuentas a la sociedad.

A lo largo de este apartado podemos comprobar como las iniciativas de evaluación de la mejora de la calidad se desarrolla cada vez con más fuerza y apoyo por parte de todos los ámbitos.

3.3.- HACIA UNA PROPUESTA DE INDICADOR DE CALIDAD.

La utilización de un sistema de indicadores se ha convertido en los últimos años en una estrategia de selección y organización de la información necesaria para llevar a cabo un proceso de evaluación institucional que, si se plantea correctamente supone, por una parte, una herramienta valiosa para mejora de la calidad institucional y, por otra parte, un medio de información tanto para la sociedad como para la propia comunidad universitaria sobre el funcionamiento institucional. En cualquier caso, la utilización de un sistema de indicadores en la evaluación de la calidad universitaria se convierte en un instrumento que contribuye a facilitar cualquier tipo de toma de decisiones en relación al contexto universitario.

“(…) hay quienes proclaman la necesidad de un sistema de indicadores que refleje claramente la situación de las Universidades, que permita analizar como funciona cada institución, valorar su rendimiento, establecer comparaciones entre ellas, y tomar decisiones consecuentes. (...) los indicadores por sí solos son una herramienta más limitada de lo que algunos pensaban. Sin embargo, utilizados dentro de los actuales procesos de calidad en las Universidades, pueden convertirse en una herramienta valiosa para la mejora, además de servir de medio de información a la sociedad y a los que han de tomar decisiones sobre el funcionamiento de las instituciones de educación superior”. (Mora Ruíz, 1999b, p.19-20)

En nuestro caso pretendemos establecer las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como información pertinente y necesaria para conocer la calidad de la institución. Asimismo, nos parece importante que dichas actitudes se expliciten para poder, a partir de las mismas, tomar decisiones pertinentes hacia la mejora de la calidad institucional. En esta línea, lo que pretendemos en este apartado es estudiar la posibilidad de establecer dichas actitudes como potenciales indicadores de la calidad universitaria.

Se trata, por lo tanto, de contribuir a la línea de trabajo que reclamaba González López (1999) cuando hablaba del sentido del P.N.E.C.U.:

“El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades ha de informar sobre los indicadores de rendimiento circunscritos en su Guía de Evaluación, así como la inclusión de otra serie de indicadores que, desde las perspectivas de autores como Atkins, Beattie y Dockrell (1993) y Gento Palacios (1996), informen sobre las habilidades, normas, valores, conductas, procedimientos y actitudes adquiridas por los estudiantes a su paso por la Universidad y necesarias para su desenvolvimiento social, personal y profesional, dando lugar a una visión global de lo que, se supone, es la educación universitaria”. (González López, 1999, p. 281)

En este sentido y para afrontar el tema de los indicadores de calidad, haremos un doble acercamiento, por un lado analizaremos el concepto de indicador y su sentido en la evaluación de la institución universitaria y, por otro lado, revisaremos la propuesta de indicadores del II P.C.U., con el objeto de comprobar en qué medida las actitudes, las normas y los valores de los estudiantes se contempla o no en dicho Plan. Finalmente, trataremos de sistematizar una propuesta que considere las actitudes de los estudiantes como potencial indicador de la calidad universitaria.

3.3.1. LA UTILIZACIÓN DE INDICADORES EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.

Ante cualquier tipo de evaluación, uno de los primeros pasos consiste en establecer los criterios para seleccionar la información pertinente y necesaria en relación al objetivo evaluado, siendo los indicadores una de las herramientas más conocidas que se pueden utilizar con este fin. (De Miguel, 1999b)

La utilización de indicadores en la evaluación de la calidad universitaria tiene su origen en la evaluación externa de carácter gubernamental y con finalidad económica y presupuestaria, si bien hoy en día esta tendencia se ve ampliada ante metas tales como la rendición de cuentas, la eficiencia, la gestión de la calidad, el control de recursos sociales y el análisis comparado entre instituciones. (Rodríguez Espinar, 1991 y Escudero Escorza, 1999a)

Como establece Mora Ruíz (1991), transcurridos algunos años después de que se iniciara el proceso de evaluación institucional, es el momento ideal para establecer una serie de indicadores de calidad que sinteticen la realidad de las Universidades españolas.

"En nuestra opinión, la evaluación universitaria debe basarse en la utilización de autoevaluaciones combinadas con evaluaciones de comisiones externas que revaliden, si es el caso, las primeras. Sin embargo, con la sucesiva utilización de estas fórmulas, puede llegar el momento en el que se disponga de la suficiente experiencia evaluadora y del necesario conocimiento de la realidad de nuestras instituciones, como para que fuera posible establecer unos indicadores de rendimiento que fueran lo suficientemente amplios como para no simplificar excesivamente la realidad de las instituciones, y que permitieran, por otra parte, una mejor evaluación de la eficiencia y ayudaran a la toma de decisiones globales sobre el sistema universitario". (Mora Ruíz, 1991, p.344)

Hemos de diferenciar lo que son indicadores de rendimiento (también denominados indicadores de calidad, indicadores institucionales, etc.), de otros indicadores estadísticos (Mora Ruíz, 1999b):

- Indicadores estadísticos: también llamados indicadores de gestión, consisten en magnitudes que describen una situación determinada.
- Indicadores de rendimiento: consisten en magnitudes combinadas de indicadores estadísticos que se relacionan con un objetivo o con una valoración sobre la institución o su entorno. Pueden definirse como medidas autorizadas, normalmente cuantitativas, de un ámbito concreto dentro de la actividad institucional. (Cave y otros, 1997) Según estos autores, la medida puede ser ordinal o cardinal, absoluta o comparativa, incluyendo por ejemplo, la aplicación mecánica de fórmulas y procedimientos tan informales y subjetivos como la evaluación por pares o los rankings de reputación.

Según Escudero Escorza (1999a), es muy importante distinguir claramente los indicadores de rendimiento de otras informaciones de síntesis de gestión o estadísticas, tanto cuantitativas como cualitativas; puesto que los indicadores estadísticos o de gestión, si bien son muy importantes a nivel de gestión institucional, no constituyen verdaderos indicadores de calidad.

“Solamente cuando una estadística o una información de síntesis es relevante para el logro de algún objetivo institucional, podemos decir que se trata de un indicador de calidad o de rendimiento.

Un indicador, por tanto, debe tener relación directa con la funcionalidad y la productividad institucionales y nos debe permitir tomar decisiones para mejorarlas” (Escudero Escorza, 1999a, p.252)

En esta línea, González Tirados (1999), propone la siguiente definición de indicador:

"Dato o conjunto de datos objetivos u objetivable, que contribuyen a valorar los resultados de la enseñanza, alguno de los factores que condicionan el logro de los resultados o la adecuación de estos a las necesidades sociales". (González Tirados, 1999, p.132)

Extrapolando esta definición a nivel institucional, la utilización de indicadores nos servirá de estrategia de selección y organización de la información necesaria para llevar a cabo un proceso de evaluación en el que no sólo obtengamos resultados, sino también algunos porqués de los mismos y también, ciertas guías de mejora.

En esta línea, el sentido de proponer las actitudes como indicador de calidad de las Universidades no se refiere únicamente a la construcción de un indicador que nos ofrezca una información descriptiva de la situación de nuestra Universidad en torno al tema de las actitudes; en todo caso, se trata de un indicador que nos ayude a conocer una realidad universitaria poco considerada hasta el momento y que, a su vez, nos proporcione guías que contribuyan a la mejora de la calidad de las experiencias de los estudiantes en su paso por dicha institución.

Ahora bien, tal y como establece Escudero Escorza (1999a), la utilización de indicadores ha sido y sigue siendo un tema controvertido a la hora de ponerlos en práctica con motivo de evaluar la calidad de una institución. Su naturaleza cuantificadora y simplificadora de la realidad, la tendencia a establecer comparaciones entre los resultados que nos ofrecen y el hecho de que no son una aproximación directa a la realidad, sino una señal que nos dice

hacia donde debemos apuntar para la mejora, son prueba de ello. (Grao y Winter, 1999)

Que los indicadores de rendimiento se conviertan en una herramienta adecuada para la evaluación de las instituciones universitarias no sólo va a depender del grado de perfección con el que han sido elaborados, sino también del uso o aplicación que se hace de los mismos. (De Miguel, 1999b)

En cuanto a su elaboración, hemos de tener en cuenta que en el ámbito universitario no siempre es posible operativizar los indicadores de forma muy precisa con el fin de evitar ambigüedades y sesgos, debido a las diferentes percepciones que tienen las audiencias sobre un mismo fenómeno. En este sentido la definición de indicadores exige un consenso previo entre implicados sobre qué se va evaluar, a través de qué medios y qué utilidad se le dará a la información obtenida. (Grao y Winter, 1999)

Respecto de su uso y aplicación, la cuestión principal es los indicadores nunca debe utilizarse de manera aislada, es decir, deben de definirse e interpretarse dentro de un contexto y no como datos aislados. (Apodaca y Gallarreta, 1999)

En este sentido, algunos consejos que hemos de tener en cuenta cuando hablamos de indicadores en el contexto de evaluación de la calidad universitaria son los siguientes (De Miguel y Otros, 1994, p.43, tomado de Oakes, 1986):

- Los indicadores deben estar relacionados con algún aspecto concreto de la realidad de los centros educativos y medir, por tanto, alguna característica educativa específica que podemos utilizar para efectuar comparaciones (definición del objeto).
- Los indicadores deben centrarse sobre aspectos fundamentales y permanentes de los centros a fin de que a través de nuestras estimaciones podamos analizar las tendencias a lo largo del tiempo (estabilidad y cambio en el tiempo).
- La información que aportan los indicadores debe ser fácilmente entendida por toda la audiencia implicada en el funcionamiento de los centros educativos y debe ser considerada útil en un proceso de evaluación (consensuados por la audiencia).

- Los indicadores deben ser fáciles de obtener en términos de tiempo, costo y de la excelencia requerida para su recolección. Los procedimientos para su elaboración deben cuidar que las operaciones a realizar sean sencillas y comprensibles (fáciles de elaborar).
- Los indicadores deben ser aceptados como estimaciones o medidas que aportan datos válidos y fiables y que, por tanto, pueden ser utilizados para efectuar valoraciones sobre la calidad de los centros y tomar decisiones (aceptación de la información que aportan).

Lo que pretendemos con este trabajo es el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad (característica educativa específica a medir) como indicadores de un aspecto concreto de la realidad de los centros educativos como es la calidad de las experiencias de los estudiantes en el seno de la institución.

Partimos del hecho de que las actitudes son aspectos fundamentales en la medida que se encuentran “detrás” de cualquier opinión, valoración, percepción, actuación, etc. y nos ofrecen una perspectiva más real y enriquecedora de la relación estudiante - Universidad. No dudamos en que sean permanentes y además, debido a que se forman y/o se modifican a partir de experiencias, de aprendizaje, de percepciones, etc., parece razonable el poder analizar las tendencias a lo largo del tiempo.

Por otra parte, que los implicados en el funcionamiento de la Universidad, concretamente aquellos que permanecen en contacto directo con los estudiantes, conozcan las actitudes de estos hacia la Universidad así como las normas y los valores que desarrollan en su paso por la misma, es una información útil para emprender cualquier proceso de mejora que ponga en relación estudiantes y Universidad y, por lo tanto, debe formar parte del proceso de evaluación de la calidad de la misma.

3.3.2. LOS INDICADORES DEL PLAN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Tras haber introducido el tema de los indicadores e intentar contextualizar nuestro objeto de estudio teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones de definición y uso de un indicador de rendimiento, vamos a intentar analizar el

sistema de indicadores que se está poniendo en práctica en la actualidad en la evaluación de la calidad de las Universidades españolas a través del II Plan de Calidad de las Universidades (2000-2006), con el objeto de proponer las actitudes de los estudiantes como indicador de calidad, dentro del contexto de los actuales programas de mejora de la calidad universitaria.

Tal y como ya hemos mencionado anteriormente, el proceso de evaluación institucional que se pone en marcha a través del II P.C.U. es similar al realizado anteriormente estando vigente el P.N.E.C.U. Se articula en dos fases: una evaluación interna (o autoevaluación) en la que se recogen estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre inputs, procesos y resultados de la actividad universitaria, así como los resultados de las posibles encuestas de opinión y/o satisfacción que se hayan dirigido a los implicados, y una evaluación externa en la cual los expertos encargados de llevarla a cabo, además de tener en cuenta los resultados de la evaluación interna, realizarán procesos de observación y recogida de opiniones y valoraciones si lo creen necesario.

En nuestro caso, para acotar el análisis de acuerdo con nuestro objeto de investigación, nos centraremos únicamente en el sistema de indicadores que se establecen para la evaluación interna de la institución.

Por otra parte, ante el objeto de evaluar al mismo tiempo todas las actividades de la Universidad (enseñanza, investigación y servicios), establecen como unidades de evaluación las siguientes: la enseñanza se evaluará a través de las diferentes titulaciones, para evaluar la investigación se tomará como referencia los departamentos, y los diferentes servicios que la Universidad ofrece a la comunidad universitaria constituirán la unidad de evaluación de servicios.

En este caso, continuamos acotando el análisis centrándonos únicamente en aquellos indicadores que el II P.C.U. propone para la evaluación de las titulaciones. Descartamos en este caso el análisis de los departamentos puesto que nuestro objeto de estudio tiene como referentes a los estudiantes de primer y segundo ciclo y estos todavía no poseen un contacto (directo por lo menos) con la actividad investigadora de la institución, y descartamos también el análisis de los servicios puesto que estos los trabajaremos desde el ámbito de la Titulación.

Para ello, vamos tomar como referencia el contenido de las propias Guías de Evaluación elaboradas con el fin de orientar el procedimiento de evaluación tanto interna como externa de las unidades que forman parte de nuestro centro de interés.

3.3.2.1. GUÍA DE EVALUACIÓN INTERNA DE LA TITULACIÓN.

En esta guía, tal y como se recoge en su presentación, integra los aspectos fundamentales relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a una carrera universitaria. Así, analiza en primer lugar los aspectos contextuales, de entrada y recursos que condicionan la planificación y organización de una titulación, posteriormente se refiere a la adecuación y eficiencia del desarrollo de los procesos y finalmente valora la utilidad y calidad de los resultados obtenidos.

A continuación vamos a centrarnos exclusivamente en lo que la Guía define para los estudiantes. En este protocolo, las cuestiones relacionadas con el alumnado aparecen en el apartado referido a recursos humanos y los aspectos que trata son los siguientes:

ALUMNADO:

1. Demanda y tipología de acceso: se refiere a cuestiones como relación oferta/demanda; relación entre alumnos preinscritos, matriculados y matriculados en primera opción; adecuación y homologación entre tipologías de acceso y su evolución; relación entre orden de preferencia y notas de acceso; etc. La información que se obtienen de este apartado, sin duda es importante para la mejorar la calidad de la oferta de plazas y su adaptación al tipo de demanda que realizan los estudiantes.
- 2 Políticas de información y orientación de alumnos: en este apartado, se recogen el listado de servicios y actividades que el centro ofrece a estudiantes, tanto para situaciones comunes como para situaciones especiales, así como el tipo de orientación que se pone a su disposición para entrar en el mundo laboral y, específicamente, se pide una valoración sobre la información y orientación a alumnos de nuevo ingreso.
- 3 Participación del alumnado: hace referencia a los recursos facilitados a los estudiantes para tareas de representación, organización y

desarrollo de actividades culturales y académicas; al nivel de participación de los estudiantes en las elecciones, órganos de representación y organización de actividades académicas; cauces a seguir para expresar sus opiniones sobre la calidad de sus estudios, instalaciones y funcionamiento de los servicios puestos a su disposición.

Tal y como están planteadas las cuestiones, la información que se recoge se reduce a meros datos cuantitativos que nos ayudan a conocer mejor el tipo de demanda de estudios, los tipos de acceso, las políticas de información y orientación que se desarrollan desde la Universidad, las actividades y servicios que se ofrecen, el grado de participación de los estudiantes en los órganos de representación, en la organización de actividades, etc., pero que no permiten hacer inferencias del porqué de estas circunstancias.

Es decir, podemos saber cuántos alumnos participan en los órganos de representación o el nivel de demanda de una titulación, podemos saber también qué información se les traslada a los alumnos de antemano sobre estos temas, pero lo que no sabemos es de qué manera llega esta información a los estudiantes ni cómo la interpretan. En este sentido conocer cómo interpretan los estudiantes la información que desde la Universidad se les traslada nos ayudaría a explicar sus acciones en el seno de la misma y, por consiguiente, a proponer iniciativas para mejorar el grado de participación en los órganos de gobierno o el nivel de aceptación de una titulación, por ejemplo.

Somos conscientes de la dificultad que supone hacerse con este tipo de información pero, a la vez consideramos, siguiendo a Pérez Gómez (1997) y aplicando sus reflexiones al ámbito de la evaluación institucional, que no debemos entender los indicadores como unidades uniformes susceptibles de suma y resta, siendo necesario utilizar procedimientos de evaluación “que nos permitan llegar a comprender el significado de tales indicadores situándolos en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que los condiciona”. (p.26)

Otros puntos de la Guía que están directamente relacionado con el estudiante son los siguientes:

DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA: cuando se refiere al desarrollo de la enseñanza, podemos observar que el discente es considerado en función de los siguientes indicadores:

1. El trabajo de los alumnos: hace referencia al tiempo dedicado al estudio, a las clases, a la preparación de trabajos y a la evaluación, la asistencia a clase, la responsabilidad en el trabajo, el fomento de un aprendizaje independiente, al progreso o retraso de alumnos en diferentes materias, etc., información que sin duda es relevante a la hora de realizar la programación.
2. Evaluación de los aprendizajes: los indicadores en este caso se refieren a los diferentes procedimientos y prácticas de evaluación utilizados por los profesores, los criterios de evaluación y compensación, plazos en los que se informa a los alumnos de los resultados, etc.
3. Atención tutorial: se refiere a las funciones exigidas al profesor de acuerdo con la normativa y al grado de cumplimiento de dicha normativa en la práctica. En este caso parece tenerse en cuenta el grado de satisfacción que los alumnos tienen con la función de las tutorías.

RESULTADOS ACADÉMICOS: en este caso se habla de resultados inmediatos entre los que se consideran datos como la tasas de graduados, de retraso y de abandono, y otras tasas referidas al rendimiento y al éxito de los alumnos por convocatoria. Por otra parte se habla de resultados diferidos o a largo plazo en los que se tiene en cuenta la tasa de empleo de titulados, los grados de satisfacción de graduados y empleadores, etc.

INSTALACIONES Y RECURSOS: centrándonos en aquellos que pueden ser utilizados por los estudiantes, la guía se expresa en términos de dotación, equipamiento, estado de conservación, etc. y, únicamente cuando se refiere a la biblioteca se especifica el tener en cuenta la satisfacción de los usuarios con el funcionamiento de la misma.

Estamos nuevamente ante el mismo problema, es decir, para evaluar la calidad del desarrollo de la enseñanza, de los resultados académicos o de las instalaciones y recursos, hay que ir más allá de meros datos, tasas o porcentajes. No tenemos datos sobre la percepción de los estudiantes sobre su propio trabajo, sobre la evaluación y sobre las tutorías, no tenemos datos sobre como perciben los estudiantes los resultados académicos, y no tenemos datos sobre los servicios que conocen, cuáles utilizan, cómo lo hacen, qué esperan de ellos, cuales no utilizan, por qué no lo hacen, etc.

En algunos casos se habla de conocer la satisfacción del estudiante ante un servicio que la Universidad ofrece, información que consideramos necesaria, pero no suficiente a la hora de proponer mejoras. Por ejemplo, ¿nos serviría de algo que un estudiante estuviera muy satisfecho con el funcionamiento de la biblioteca (indicador que aparece en la Guía) si eso implicara para él únicamente el lugar donde se puede ir a “pasar apuntes”?, ¿podríamos inferir a partir de esta información que el funcionamiento de una biblioteca es de calidad?

De poco nos sirve saber que los estudiantes están satisfechos si no sabemos si esa satisfacción coincide con lo que desde la Universidad se pretende trasladar a los estudiantes, si no logramos saber si los servicios que se ofrecen contribuyen adecuadamente en su formación.

Por lo tanto, lo que venimos observando hasta el momento es que el análisis que se hace de la titulación trae consigo una cantidad de información que, si bien es importante nos dice poco sobre la calidad de la formación recibida por los estudiantes.

González López (1999) ya establecía haciendo un análisis de P.N.E.C.U. y parafraseando a Gento Palacios (1999) lo siguiente:

“No se da pie a valorar procedimientos (creatividad, orden, disciplina, autoorganización, técnicas de estudios, trabajo en equipo, manejo de materiales, recursos de información y nuevas tecnologías, resolución de problemas, ...), actitudes (intereses curiosidades, respeto, tolerancia, espíritu crítico, rigor intelectual, aprendizaje permanente, ...), tolerancia, inserción cultural, cumplimiento de obligaciones, colaboración, autonomía, libertad, honestidad, esfuerzo, sinceridad, ...), etc.” (p. 279)

Observamos, que en este sentido los cambios son pocos con la implantación del II P.C.U., y es por ello que nos parece importante, no sólo reclamar una mayor consideración del alumnado en las tareas de evaluación institucional, sino también una mayor consideración de estos elementos que siguen quedando en el terreno de lo oculto y cuya explicitación, junto con los demás indicadores de rendimiento, constituye una información fundamental a la hora de tomar decisiones para la mejora institucional.

3.3.2.2. GUÍA DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LAS TITULACIONES.

En este documento, entre las tareas que se encomiendan a la comisión de expertos están las audiencias a los distintos colectivos, para las cuales se sugieren algunos de los principales temas o cuestiones que se les pueden plantear. En el caso del colectivo estudiantil se establecen audiencias para alumnos de primer curso y para alumnos de último curso, siendo las cuestiones que se plantean en cada caso las siguientes:

1. Alumnos de primer curso:

- Información y orientación inicial por parte de la Universidad. Utilidad de las tutorías.
- Carga de trabajo y adecuación del nivel (dificultad).
- Motivos de los abandonos de otros compañeros.
- Coordinación de programas (contenidos) y de evaluaciones.
- Actuación docente (general).
- Procedimientos de evaluación. Tipología de exámenes (adecuación a objetivos, contenidos y métodos).
- Salas de estudio. Distribución de los alumnos en grupos.
- Participación del alumnado en las elecciones de representantes y de éstos en los órganos de representación.
- Percepción del funcionamiento de los servicios de secretaría y gestión académica.
- Valoración de los servicios de orientación y ayuda para el estudiante.

2. Alumnos de último curso:

- Coherencia currículum. Coordinación de programas (contenidos) y evaluaciones.
- Carga de trabajo y adecuación del nivel (dificultad).
- Actuación docente. Coordinación de contenidos. Utilidad de tutorías (información y orientación académica).
- Información y orientación académica por parte de la Universidad. Utilidad de las tutorías.

- Procedimientos de evaluación. Tipología de exámenes (adecuación a objetivos, contenidos y métodos).
- Practicum.
- Motivos de abandonos de otros compañeros.
- Encuesta sobre la docencia.
- Participación del alumnado en las elecciones de representantes y de éstos en los órganos de representación.
- Valoración del aprendizaje (costes/beneficios).
- Aspectos positivos y aspectos que se deberían cambiar en la formación.
- Valoración de los servicios académicos y no académicos.
- Relaciones entre la docencia y la investigación.
- Iniciación a los alumnos en la actividad investigadora.

Si bien esta información completa, en una línea más cualitativa, la información extraída de los indicadores resultantes de la evaluación interna, siguen estando ausentes todos aquellos contenidos referidos a actitudes, normas y valores que los estudiantes van interiorizando en su paso por la Universidad, reforzando en ellos una determinada manera de entender dicha institución y, a su vez guiando sus pautas de actuación dentro de la misma.

Desde el punto de vista, para conocer el funcionamiento de la institución universitaria, y sobre todo para conocer qué caminos tomar para mejorarlo, a la hora de hacer una evaluación institucional creemos que sería interesante contar también con este tipo de información, los porqués de los resultados que estamos obteniendo a través de los indicadores.

En la Guía aparece un indicador, en el apartado referente al contexto de la titulación que propone “Valorar la existencia de normas relativas al funcionamiento interno y a los procesos de toma de decisiones”. Desde nuestra perspectiva, este es el punto de partida de nuestra propuesta de trabajo, es decir, la Universidad debe poseer unas normas relativas al funcionamiento interno y a los procesos de toma de decisiones, y en general unas normas que regulen el sentido de ser, de estar y de entender la Universidad. Por lo tanto, valoremos si existen y valoremos además de qué manera están interiorizadas,

en este caso por los estudiantes, para poder saber si todos estamos entendiendo lo mismo por ser, estar y entender la Universidad.

3.4. NUESTRA PROPUESTA DE INDICADOR DE CALIDAD.

Una vez realizados los análisis sobre los contenidos que se tienen en cuenta a la hora de evaluar la calidad de las Universidades, dos líneas de mejora que vienen siendo detectadas desde la primera implantación del P.N.E.C.U. son: la necesidad de una mayor participación de los propios implicados en los procesos de evaluación, y la carencia de una información de corte más cualitativo que ayude a interpretar los porqués de los resultados que obtenemos en la actualidad.

Rodríguez, Apodaca y Páez (1999) lo expresan de la siguiente manera:

“Realizar una intervención exitosa exige considerar a los protagonistas del cambio, los miembros de la institución que han de aceptar, compartir y vivir como necesarios y factibles los cambios o estrategias que se proponen.

Se aprecia que los diversos indicadores y aspectos de análisis previos en el P.N.E.C.U. [volviendo a suceder con el II P.N.C.] pueden dar una excelente <<foto>> de la realidad de la unidad evaluada. Por el contrario, mucho más difícil suele ser explicar o comprender las causas últimas de la situación actual.” (p. 88)

Concretamente nosotros proponemos una mayor consideración de los estudiantes como protagonistas y miembros activos de la comunidad universitaria, y consideramos que una forma de entender mejor el funcionamiento de la Universidad es a través de la concepción que los estudiantes tienen sobre la misma y sobre su propio papel dentro de ella.

Para mejor argumentar esta postura seguimos de nuevo a estos autores cuando dicen que los puntos fuertes y débiles de una institución se explican en numerosas ocasiones a través actitudes, motivaciones, valores, historia y tradición, deudas y compromisos, principios y normas de conducta. Ellos hablan de la necesidad de una metodología diferente que analice estos aspectos básicos de la vida institucional que suelen quedar marginados en los análisis valorativos.

“(…) se trata de analizar los valores, normas de conducta, principios, expectativas, actitudes, ... que son compartidos por los miembros de la institución”. (Rodríguez, Apodaca y Páez, 1999, pp. 88-89)

Todos estos aspectos entran dentro de lo que se conoce como cultura organizacional, es decir:

“(…) conjunto de creencias que se traducen en valores, símbolos, rituales y hábitos compartidos por los integrantes de la organización, los cuales determinan una identidad específica y diferencial tanto cara a los propios miembros como respecto del entorno, en el cual la organización está inmersa”. (A.E.C.A., 1997)

En este sentido, las creencias de los estudiantes conducirá a que ellos adopten una identidad específica y diferencial (lo que ellos entiendan por estudiante universitario), que se traducirá en una serie de valores, símbolos, rutinas y hábitos compartidos que hemos de explicitar para mejor entender la cultura universitaria y saber hacia dónde dirigir nuestras líneas de mejora.

“En definitiva, distinguir los valores, las creencias, las normas, las expectativas, etc., compartidas, explícita o implícitamente acordados por los miembros de la institución y considerarles a ellos como protagonistas del cambio son aspectos esenciales para que las estrategias evaluativas promuevan el cambio hacia la mejora”. (Rodríguez, Apodaca y Páez, 1999, p. 90)

La forma de afrontar este tipo evaluación, según los autores, es a través de un estudio tanto transversal como longitudinal, dando mayor valor a este último puesto que es mediante el cual se pueden ver los cambios que se van produciendo en la institución.

Nuestra intención con este trabajo es contribuir en esa línea de trabajo mediante la elaboración de un instrumento que, aplicado a alumnos del último curso universitario se acerque a las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad y nos ayude a comprender sus creencias, sus valores, sus normas y, en general su forma de concebir la Institución y de concebirse a ellos mismos dentro de ella.

No se trata por lo tanto de concebir las actitudes como un indicador de rendimiento de carácter cuantitativo, sino que se trata de un planteamiento

realizado desde una perspectiva cualitativa que pretende contribuir a la mejora de la calidad de la Universidad en la medida en que la información que se obtenga a partir de este estudio pueda complementar de alguna manera los contenidos del II P.C.U.

Y todo ello dentro del marco de la calidad en la Universidad de Santiago de Compostela, la cual se ha incorporado desde el primer momento al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad en las Universidades y que, paralelamente ha diseñado su propio Plan Estratégico con el lema de definir la misión institucional bajo los criterios de pertinencia, calidad e internacionalización.

En el propio Plan Estratégico de la U.S.C. (2002), se define dicha institución como:

“Una Universidad completa y emprendedora, con campus de crecimiento equilibrado para dar respuesta a las demandas de la Sociedad a través de los servicios de Calidad.” (p.4)

Es en este contexto en el que pretendemos situar nuestro objeto de estudio, en la medida en que a través de él podamos contribuir, desde una perspectiva comprensiva a la mejora de la calidad de la U.S.C, teniendo en cuenta el horizonte temporal que viene marcado desde Europa y que es el año 2010.

CAPÍTULO IV

LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DEL DISCURSO SOBRE LOS JÓVENES: *UNA APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*

IV. LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DEL DISCURSO SOBRE LOS JÓVENES. UNA APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Dedicamos un capítulo al análisis del perfil del joven, centrando nuestra atención concretamente en el joven universitario, porque nos parece un elemento clave en el marco de esta investigación dado que va a ser nuestro principal agente de información.

Hemos de considerar, tal y como establecen Michavila y Calvo (1998) que el colectivo estudiantil constituye para la Universidad:

“(...) el mayor [colectivo] por su número y el destinatario de casi todas las actividades de la institución, al menos en los campos docentes y de gestión”. (p. 201)

Una vez analizadas las características de la institución universitaria, después de haber sentado las bases que definen la evaluación de la calidad de las Universidades en nuestro contexto, tras haber confirmado la importancia del estudio sobre actitudes, y ante el objeto de proponer la consideración de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Universidad como indicador de la calidad, la cuarta dimensión en la que debemos detenernos -que no por ello menos importante, especialmente en el contexto de este trabajo- es el estudiante universitario.

De antemano, podemos ubicar a este colectivo estudiantil dentro de un colectivo más amplio que será el de jóvenes inmersos un contexto social que los condiciona. Si logramos conocer estos condicionantes sociales que rodean a la juventud, definir cuáles son los principales rasgos que caracterizan a los jóvenes en la actualidad, y llegar a establecer un perfil de lo que implica ser joven estudiante y concretamente joven universitario, obtendremos una buena fuente de información que nos servirá para entender e interpretar mejor las actitudes que los estudiantes manifiesten hacia la Universidad.

En este capítulo, se plantean los conceptos más relevantes que definen a los jóvenes universitarios desde la investigación actual. Nos reconocemos deudores de los estudios realizados en nuestro país, toda vez que lo que nos interesa es nuestra realidad más inmediata, y es por ello que son los análisis de aquí los que hemos estimado oportuno manejar.

4.1.- EL COLECTIVO JUVENIL EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD ACTUAL.

No se trata en este momento de proceder a una revisión exhaustiva de la literatura que se ha ocupado del tema y de las muy diferentes controversias que ha suscitado. Pero sí resulta conveniente resaltar aquellos aspectos que consideramos fundamentales para desde ahí poder comprender a los jóvenes universitarios y sus actitudes hacia la Universidad, sobre todo si tenemos en cuenta la siguiente afirmación:

“(...) la juventud ha sido tradicionalmente considerada como la fase de desarrollo y cristalización de los principales valores y actitudes en relación con la esfera pública. Se trata, pues, de un grupo clave para comprender no sólo las características esenciales del proceso de aprendizaje de creencias, valores y actitudes ciudadanas sino, también los modelos predominantes de ciudadanía”. (Morán y Benedicto, 2000, p. 46)

En este caso partimos de la consideración de la juventud, concretamente de los jóvenes universitarios como grupo clave de desarrollo y cristalización de las creencias, valores y actitudes que encierra el sistema universitario, y es por ello que acudimos a este colectivo con el objeto de que nos ayude a formular propuestas en la línea que establece la mejora de la calidad universitaria.

Cuando intentamos delimitar el concepto de juventud, lo primero que se nos viene a la cabeza es el segmento de población que se encuentra aproximadamente entre los 15-16 años y los 30 años de edad, es decir, se trata de aquel período evolutivo en el que la persona se encuentra en fase de superación de la adolescencia pero que todavía no cumple los requisitos necesarios para ser considerado una persona adulta. Naturalmente, en este período tenemos la sospecha de que podemos encontrarnos con muchos tipos de jóvenes.

No obstante, como establecen Abelló Flórez y Muñoz Garrión (2002), la edad como criterio único de referencia, no sirve “(...) más que para establecer muestras sociológicas orientativas a la hora de hablar de un segmento biológico de la población. (...) en ningún caso es posible, al menos desde la perspectiva antropológica, crear una categoría de personas a las que se les

atribuye una cultura determinada y específica, a partir de criterios como la edad” (p.34)

Es decir, el ser joven encierra una serie de características y rasgos culturales propios, que tienen que ver con el papel que juegan dentro del contexto en el que se sitúan, y que hacen que la juventud se diferencie de los otros segmentos de la población. Ahora bien, como afirman Avelló Flórez y Muñoz Garrión (2002):

“Bajo esta perspectiva, encontramos que hay personas que a los 25 años están sujetas a condicionantes diferentes de los que caracterizan a la denominada <<juventud>>; quizá cabe pensar que son ya adultos y a la vez, que hay personas con más de 30 años que todavía viven como <<jóvenes>>.” (p. 34)

En nuestro caso tratamos de conocer las características o rasgos que definen a la juventud en el marco de la sociedad actual, y es por ello que, más que establecer unos límites de edad, nos centraremos en conocer aquellos rasgos socio-culturales que definan a este segmento de población y su cultura particular, especialmente, aquellos que pueden ajustarse de algún modo al joven universitario.

En esta línea, los autores manifiestan que el mejor camino para tipificar al joven es a partir de la relación de dependencia o independencia que mantiene con el sistema social en el que se encuentra y, por lo tanto, para conocer a los jóvenes y tratar de entenderlos vamos a conocer primero el contexto en el que se mueven, es decir, las características de la sociedad en la que viven y que los determina.

4.1.1.- LA SOCIEDAD ACTUAL DESDE LA PERSPECTIVA DE SU INCIDENCIA EN LA JUVENTUD.

Si hacemos un análisis de las características de la sociedad actual, teniendo en cuenta principalmente aquellas que van a influir de un modo más directo en la forma de ser y de estar de los jóvenes, los elementos a tener en cuenta y que más se repiten en la literatura publicada sobre el tema son: la crisis económica, el paro, el difícil acceso al consumo, cierta corrupción de la vida pública y, en general, un gran cambio cultural en el que el afianzamiento de la democracia convive con la relativización de los valores, donde crece la tolerancia pero no la solidaridad, donde el concepto de libertad se instala y

alberga al de igualdad, y sobre todo, donde los jóvenes carecen de un paradigma globalizante que les ayude a entender lo que está sucediendo. (González Blasco, 2000)

Si bien todos estos factores se nos muestran como condicionantes de la vida de los jóvenes españoles, nos centraremos en este apartado en aquellos que englobamos bajo el concepto de cambio cultural. Puesto que si estamos tratando de desentrañar quiénes son los jóvenes desde la perspectiva de cuáles son sus valores, sus actitudes y las creencias que inducen su conducta, antes de nada tendremos que definir dichos valores en el seno de la sociedad en la que se encuentran.

González Blasco (2000) describe una serie de tendencias en cuanto a comportamientos y actitudes de las personas de nuestro contexto cultural, que marcan las relaciones sociales y van determinando la identidad social.

A continuación iremos relatando dichas tendencias, tal y como las describe el autor, y paralelamente expondremos los interrogantes que nos sugieren si las ponemos en relación con el joven universitario en concreto. Es decir, en qué medida los rasgos de la sociedad en general nos sirven para interpretar los comportamientos y las actitudes del joven universitario, en qué medida una tendencia social nos sirve para entender la manera de estar (de relacionarse) y de ser (identidad) del joven en la Universidad y, por otra parte, cuál es el papel de la Universidad como agente de socialización del joven, es decir, en qué medida la Universidad canaliza dichas tendencias.

Todo ello nos servirá de referente a la hora de interpretar los resultados de nuestro estudio.

Según el autor, son seis las grandes tendencias que describen a la sociedad actual en este sentido (González Blasco, 2000, p. 17-23):

1. **Mayor apertura a las relaciones sociales <<débiles>>**: en la actualidad, las personas busca relaciones más espontáneas, directas y, sobre todo gratificantes. Por un lado, valoran la pertenencia a <<grupos confortables>> en los que puedan compartir experiencias o cambiar impresiones, y que además les sirvan para huir del aislamiento o la marginación social. Y, por otro lado, buscan relaciones que no exijan demasiados compromisos, cargas, obligaciones o sacrificios, puesto que lo que prima es disfrutar el momento.

Nuestra pregunta es la siguiente:

¿Constituye la Universidad una institución confortable que permite al joven compartir experiencias o intercambiar impresiones?, ¿o es un lugar donde la confortabilidad y el intercambio de experiencias e impresiones brillan por su ausencia?

¿Constituye la Universidad un espacio que le sirve al joven para huir del aislamiento o la marginación social?, ¿o por el contrario es la Universidad un espacio con sentido en sí mismo dentro de la vida del joven?

¿Potencia o permite la Universidad el establecimiento de relaciones que no exijan demasiados compromisos, cargas, obligaciones o sacrificios?, ¿o es la Universidad un lugar donde el nivel de compromiso exigido es elevado, las obligaciones y las cargas para el estudiante son notables y, por lo tanto, el grado de sacrificio exigido es excesivo?, ¿cuál es el grado de compromiso en las relaciones con los compañeros o con los profesores?, ¿suponen estas relaciones una carga, una obligación o un sacrificio, o de lo contrario son gratificantes?

En relación al sacrificio, ¿se sacrifican los estudiantes?, ¿luchan por lo que creen o se muestran impasibles?, ¿se caracterizan los estudiantes por su espíritu de sacrificio?, ¿son rigurosos y exigentes consigo mismo y con su labor como estudiantes?, ¿son rigurosos con los demás, con su entorno institucional?

Y en relación a la satisfacción: ¿encuentra el estudiante gratificación o placer en la Universidad?, ¿en qué lugares o momentos?, ¿en las relaciones quizás?, ¿en las relaciones con profesores o en las relaciones con compañeros?, ¿en el aprendizaje?, ¿en el estudio?, ¿en la experiencia de vida universitaria en general?, ¿o la Universidad no constituye en ninguna medida una fuente de gratificación para el estudiante?

Esta apertura social sin compromiso fuerte trae (o puede traer) consigo, según el autor, una serie de consecuencias:

- A) La más evidente de todas ellas es el aumento en cuanto a gastos tanto de dinero como de tiempo empleado en relacionarse con los demás, lo que implica una menor tendencia al ahorro y una menor valoración de la austeridad y el sacrificio.

¿Potencia o permite la Universidad que la dureza y el sacrificio sean sustituidos por el esfuerzo en las relaciones o por dinero?, ¿es más rentable pagar unos apuntes que asistir a clase, por ejemplo?, ¿es más rentable convencer a un profesor de la necesidad de otra oportunidad de evaluación a posteriori que el esfuerzo a priori?

- B) Se crea la necesidad de contar con espacios de encuentro, pero sin que esto refuerce la participación en asociaciones de compromiso fuerte (partidos políticos, sindicatos, asociaciones religiosas).

¿Potencia o refuerza la Universidad como espacio de encuentro la participación de los estudiantes en asociaciones, sindicatos, órganos de gobierno, etc.?, ¿supone demasiado compromiso para los estudiantes asociarse para reivindicar sus derechos, o para formular propuestas de acción o de mejora en el seno de la Universidad?, ¿participan en las comisiones o en los órganos de gobierno que les competen?, ¿participan de la vida institucional como un colectivo más de la comunidad universitaria o por el contrario se asocian de manera más informal de manera y menos comprometida?

- C) Y por último, se va generando una pérdida de la capacidad de identificación con las grandes colectividades más abstractas (naciones, zonas, el proletariado, los pobres), que a su vez conduce a una búsqueda de arraigos e identidades en las subculturas restringidas (mi grupo de amigos, mi ciudad, mi pueblo), y todo ello puede conducir, como establece el autor, a la creación de grupos cerrados en los que se piense casi igual, “donde un monólogo de iguales sustituya a un diálogo de diferentes” (p.19).

¿Es la Universidad una institución grande y abstracta que no permite al estudiante identificarse con ella?, ¿se identifica mejor el estudiante con la Facultad o Escuela, o incluso a nivel de titulación, curso o aula?, ¿se crean en la Universidad grupos cerrados en función de estos contextos más concretos o hay un sentido de Universidad y pertenencia a una comunidad universitaria más amplia?, ¿qué tipo de espacios de encuentro y reunión tienen para intercambiar impresiones?, ¿puede ser también que no se creen espacios de encuentro y que cada cual vaya por libre?

Suponiendo que existen espacios de encuentro que permiten la creación de grupos, ¿qué es lo que se debate en esos grupos?, ¿qué tipo de impresiones intercambian los estudiantes?, ¿qué es lo que inquieta: lo académico o lo no académico, cómo sobrevivir a lo académico y no morir en el intento, cómo aprovechar de manera más enriquecedora lo académico, la vida de la institución, sus funciones como miembros de la institución, etc.?, ¿les inquieta a todos lo mismo?, ¿existen diferentes inquietudes?, ¿se forman grupos homogéneos y cerrados donde todos piensen lo mismo?, ¿grupos cerrados en los que la crítica no cabe?, ¿crean los estudiantes grupos cerrados entre ellos mismos?

Pensemos, ¿es frecuente encontrar un grupo creado a nivel informal en el que se mezclen profesores con estudiantes? Por propia experiencia, permítasenos anticipar que la respuesta a esta pregunta sería negativa, si bien, también por experiencia podemos decir que ante hechos puntuales, como fueron las protestas generadas ante la L.O.U., sí se hicieron este tipo de agrupaciones. ¿Se podría decir que los grupos se abren, o se impulsan o se dinamizan únicamente ante fenómenos sentidos desde los miembros como catastróficos?

Por otra parte, existe un cierto rechazo de los convencionalismos sociales (formas de saludo, respeto a superiores, trato padres-hijos, abuelos-nietos, etc.), se trata de eliminar las jerarquías y establecer un estado de igualdad en todos los sentidos. Así, también es cada vez menor la diferencia del rol que desempeñan en la sociedad hombres y mujeres, y también crece la tendencia a aceptar legal y socialmente algunos tipos de relaciones humanas que hasta hace poco se mantenían en el terreno de la intimidad, como puede ser la homosexualidad.

Nosotros nos preguntamos, ¿siguen presentes este tipo de convencionalismos en la Universidad?, ¿se mantienen las formas de saludo convencional como expresión de respeto a los superiores?, ¿se trata a los profesores o a cargos académicos de “Usted”?, ¿es la Universidad una institución caracterizada por una estructura fuertemente jerarquizada?, ¿se está tratando de eliminar las jerarquías en la Universidad?

En este sentido, otro punto a tener en cuenta es que las normas ya no se aceptan por ser normas; cada vez más, en el mundo relacional hay que procurar convencer, no sólo mandar.

Y, por lo tanto, ¿se siguen aceptando en la Universidad las normas porque sí, por ser normas, por tradición?, ¿o cada vez más la Universidad ha de procurar convencer y no sólo mandar? Más allá de todo ello, ¿cuáles son las normas que rigen la Universidad?, ¿qué tipo de normas elabora y/o fomenta la Universidad?, ¿cómo llegan a los estudiantes esas normas?, ¿a través de qué medios?, ¿quién les dice y qué les dice a los estudiantes sobre cómo deben de actuar?, ¿qué interpretan los estudiantes de todo ello?

2. Creciente autorrealización y autoexpresión: el cuidado de la propia persona (médico, psicológico) ha aumentado, buscando todos los medios necesarios para que la persona pueda manifestarse libremente tal y como es, y no en función de lo que piensen los demás.

Por lo tanto la primera pregunta que corresponde en este caso es la siguiente, ¿buscan los estudiantes universitarios formas de expresarse libremente tal y como son, o prefieren expresarse en función de lo que piensen los demás?, ¿existen diferencias en la manera de expresarse los estudiantes cuando los demás son profesores o compañeros?, ¿en qué medida potencia la Universidad la posibilidad de que los estudiantes se manifiesten libremente tal y como son y en función de lo que piensan?, ¿siente el estudiante la necesidad guardar las apariencias en el contexto universitario?, ¿ante quién?, ¿en qué momentos?, ¿por qué siente esa necesidad?

Existe una creciente necesidad, por lo tanto, de conocerse a uno mismo, de indagar sobre lo que se hace y por qué se hace, y de conocer los propios fallos tanto para mejorar como para poder defenderse de los demás ocultándolos si es necesario. Esto conlleva una mayor demanda de libertad para hacer las cosas con sello propio, buscando incluso formas de individualizar lo común, de singularizar lo que todo el mundo tienen que hacer; se trata, por lo tanto, de una tendencia a personalizarlo todo.

¿Se caracteriza el estudiante universitario por ese afán de conocerse e intentar indagar sobre sus virtudes o sobre sus defectos? Si lo hace, ¿lo hace con intención de mejorar en su papel de estudiante o lo hace para poder defenderse o sobrevivir, ocultando sus potencialidades o carencias ante los demás?, ¿ante los compañeros, ante los profesores?, ¿busca el estudiante un

sello propio o una forma particular de individualizar lo común? Por ejemplo, ¿puede ser una muestra de este sello la tendencia de los estudiantes a personalizar y sobrecargar las portadas de los trabajos que nos entregan?, ¿se siente más cómodo el estudiante cuando es reconocido personalmente por sus compañeros o por el profesor en el aula o fuera de ella, o por el contrario cuando es considerado uno más en el grupo-clase?, ¿prefieren pasar desapercibidos ante los profesores o prefieren que les reconozcan?, ¿hacen preguntas en clase o acuden a tutorías para ser conocidos, o precisamente evitan estas situaciones para pasar desapercibidos?, ¿supone un compromiso excesivo el ser reconocido en la Universidad?

El trabajo pasa de ser un deber a ser un medio para obtener prestigio, dinero o autorrealización. Cada vez se trabaja más por necesidad y no se disfruta con ello, buscando el ocio en otros lugares, fuera del ámbito laboral. Además, es en estos lugares de ocio donde también se empieza a buscar cierto ideal de autorrealización personal, por oposición al creciente número de personas frustradas con el trabajo.

Y en cuanto a la autorrealización del estudiante universitario, ¿concibe el estudiante su tarea como un deber o únicamente como un medio para obtener prestigio?, ¿realiza el estudiante una carrera universitaria porque es lo que le gusta o únicamente porque el título universitario es la mejor carta de recomendación para encontrar un trabajo? Y más allá, ¿se disfruta siendo estudiante universitario?, ¿se busca el ocio dentro, o fuera de la Universidad? Por ejemplo, ¿se participa en las actividades no académicas que ofrece la Universidad para el tiempo de ocio o ni siquiera se conocen y el ocio se busca fuera de la Institución?, ¿sirve la Universidad como medio de autorrealización o se busca la autorrealización fuera de ella?, ¿cuál es el grado de frustración del estudiante en la Universidad?

3. Carencia de marcos de referencia significativos: según González Blasco (2000), muchas personas no tienen marcos ideativos ni creencias profundas, carecen de una filosofía integral de la existencia o de una religión que les ayude a afrontar el cúmulo de incidencias de lo cotidiano o la gran cantidad de información que reciben. Se convierten en personas incapaces de articular coherentemente la información que les llega quedándose con lo puramente anecdótico, por lo que no se puede decir que estén bien formadas. Riádigos Lalín, (1998) habla a este respecto de un cambio de códigos tradicionales:

“(…) no existe ya un sistema único de valores compartidos por una sociedad, y eso produce una ruptura social, una desestructuración de ideas, un cambio de valores y de códigos morales que mantiene perpleja a la juventud. En una sociedad individualizada no existe ningún referente externo de tipo social. Así se genera una inmensa inseguridad psicológica preñada de desconfianza hacia las instituciones (política o judicial), hacia el futuro (por ejemplo el paro)”. (p. 157)

Crece la tendencia a criticar lo que pasa en el mundo pero, ya sea por carecer de una visión global de lo que está sucediendo, o por esa falta de compromiso, no se hace nada para obtener una solución. Al contrario, se buscan contextos culturales o sociales en los que refugiarse, que pertenecen al terreno de lo privado o conocido en donde todos piensan del mismo modo, tal y como decíamos anteriormente.

¿Se ofrece desde la Universidad un marco de creencias global sobre lo que se entiende por Universidad y el sentido de la misma, o sobre lo que implica ser estudiante universitario, por ejemplo, que ayude al propio estudiante a afrontar con mayor coherencia y aprovechamiento su tarea diaria?, ¿o de forma más general, se ofrece desde la Universidad un marco de creencias global que ayude al estudiante a entender la realidad y que le oriente para actuar en ella?, ¿cómo socializa la Universidad?, ¿se siente el estudiante orientado o perdido en este sentido?

Veámos que la consecuencia directa de no existir este referente, según el discurso anterior, sería la desconfianza e inseguridad que se genera en los estudiantes con respecto de la Institución. ¿Confían los estudiantes en la Universidad como institución?, ¿acuden a ella porque tienen que acudir, por que sus familias les obligan, porque no hay otra cosa que hacer, o porque creen en ella?, ¿creen en ella como institución formadora de nivel superior -siendo conscientes de lo que esto implica-, o creen en ella como medio para encontrar un trabajo? En el caso de que no crean en la Universidad, ¿hacen algo al respecto o no hacen nada para solucionar ese grado de desconfianza o desconcierto?

4. Valoración de lo natural: cada vez la gente se preocupa más por la naturaleza, por los espacios naturales, lo rural; pauta que se mezcla con la vuelta a las raíces, al lugar de procedencia.

Se valora la ecología, el cuidado de la naturaleza, el respeto de los ecosistemas, y se rechaza cierto tipo de desarrollo industrial a gran escala.

Hay una tendencia a valorar lo simple, lo afectivo, lo cálido, rechazando el frío industrialismo, su burocracia, sus normas y su cientificismo pragmático y funcional. Se quiere más lo pequeño, lo cercano frente a lo colosal e impersonal. Se busca lo espontáneo y natural y se rechaza la apariencia.

Se considera a la persona humana como parte de un ecosistema completo que necesita relacionarse solidariamente e involucrarse con las necesidades de los demás.

¿Se caracteriza el estudiante universitario por buscar relaciones cercanas y personales dentro de la Universidad,, o por el contrario no repara en el tipo de relaciones que se generan en este contexto?, ¿quizás el tipo de relación depende de con quién se desarrolle?, ¿prefieren relaciones cálidas con sus compañeros de aula?, ¿prefieren relaciones personales con sus profesores?, ¿prefieren relaciones más cercanas con sus compañeros fuera del terreno académico?, ¿prefieren pasar desapercibidos ante sus profesores o compañeros de clase? Suponemos que todo dependerá del grado de compromiso y satisfacción que suponga esta cercanía para el estudiante.

5. Hedonismo y permisividad: el placer se busca en todo, cueste lo que cueste, e incluso se valoran las cosas y las personas en función del placer que se obtiene de ellas. Se vive al día y crece la tolerancia ante los hechos o personas. Dicha tolerancia nace de la indiferencia hacia los demás y puede llegar a convertirse en un mecanismo de defensa para que uno pueda hacer lo que le plazca.

¿Es la Universidad fuente de placer (cómo decíamos antes)?, ¿es una Institución permisiva?, ¿se cataloga, por ejemplo, a un profesor como bueno por el hecho de que sus clases son divertidas, independientemente de lo que en ellas se aprenda? O, de lo contrario, ¿prima el aprendizaje antes que la diversión -en el caso de no ser compatibles-, pues es de lo que se trata en el aula?, ¿se prefiere a los profesores en función de sus niveles de exigencia (poco permisivos o muy permisivos) que en función de lo qué enseñan y cómo lo enseñan?

¿Qué grado de tolerancia o permisividad tienen los estudiantes con sus profesores?, ¿y con sus compañeros?, ¿los estudiantes universitarios son

cada vez más tolerantes?, ¿son quizás los estudiantes tolerantes con aquellas cosas que les permitan hacer lo que les plazca independientemente de la significatividad que tengan a nivel académico?, ¿o por el contrario son exigentes, críticos y no indiferentes con lo que les rodea?

Estos serían los principales parámetros desde los que podemos realizar una primera aproximación a las características de la sociedad actual. A todos ellos, el autor va a añadir la influencia de los medios de comunicación como otra de las grandes tendencias que describen a la sociedad actual. Considera que los avances tecnológicos hacen posible que los medios de comunicación de masas penetren de manera radical en la sociedad.

Según Pérez Gómez (2001):

“(…) la revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y del tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, a un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos, intereses, formas de pensar y sentir, una forma de vida presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras comportamentales y las fronteras espaciales.” (pp. 222-223)

Estos medios han alcanzado gran poder de persuasión y pueden, por lo tanto, incidir positiva o negativamente en la vida cotidiana de nuestra sociedad.

“Los medios suelen reforzar las tendencias culturales descritas, y tienen especial influencia en la construcción social de las visiones del mundo que tienen los distintos jóvenes de hoy. En este sentido, los medios de comunicación superan como agentes socializadores, a los que generalmente se consideraba como tales: familia, religión, educación. (González Blasco, 2000, p.23)

En este trabajo, si bien tenemos en cuenta que los medios de comunicación constituyen una nueva tendencia que describe el comportamiento o las actitudes de la sociedad actual, nos parece oportuno -concretamente debido a su gran poder de persuasión y su atractivo (Delval, 1990)- continuar profundizando en el análisis de su papel como mediadores de tendencias sociales en el siguiente apartado cuando hablemos de los agentes socializadores de la juventud actual.

Por lo tanto y para concluir las cuestiones principales se resumirían en las siguientes: *¿qué normas rigen el contexto universitario en la línea de lo que acabamos de comentar?, ¿se generan y se fomentan normas que potencian en los estudiantes esa necesidad de apertura social sin compromiso y valoración de lo cercano, lo personal, lo gratificante o por el contrario la restringen?, ¿qué sucede con respecto a la tolerancia y a la permisividad?, ¿quién les dice a los estudiantes que deben pasar desapercibidos o quién los anima a lo contrario?, ¿qué se hace desde la Universidad para que los estudiantes la vivan como una forma de autorrealización o para que huyan a autorrealizarse en otro entorno?, ¿es realmente cierto que sólo en casos extremos se crean grupos de trabajo y colaboración entre profesores y estudiantes?, ¿por qué?, ¿quién les dice que deben tratar a los profesores de usted a los que lo hacen, y quién les dice que no es necesario hacerlo a los que no lo hacen?, etc., y sobre todo, ¿cómo perciben todo ello los estudiantes?*

En este capítulo trataremos de profundizar en algunos de estos aspectos en la línea de descubrir cuáles son los rasgos particulares que caracterizan al joven universitario, dejando para la investigación empírica la labor de desenmascarar cuáles son las actitudes, las normas y las creencias que los estudiantes elaboran sobre la Universidad, a través de qué medios les llegan y qué se les dice desde la propia Institución.

Por lo tanto, y una vez expuestas nuestras inquietudes sobre lo que los estudiantes pueden estar percibiendo de la sociedad que les rodea y de cómo la Universidad puede estar canalizando todo ello, centraremos nuestro discurso en conocer cuáles son los principales agentes socializadores para los jóvenes y qué creencias, normas, actitudes y valores, de acuerdo o no con las tendencias establecidas, les pueden estar transmitiendo.

4.1.2. LOS AGENTES SOCIALIZADORES DE LA JUVENTUD ACTUAL.

La socialización de los jóvenes no se centra únicamente en una serie de derechos y deberes que les reconoce el Estado -la mayor parte de ellos, asociados a la edad-, ni tampoco por la eliminación de dependencias económicas, familiares, etc. Aparte de todo ello, el joven debe ir adquiriendo aquellos contenidos formativos, actitudes, normas y valores propios de la cultura en la que se encuentra inmerso.

Como establecen Avelló Flórez y Muñoz Garrión (2002), <<todos los sistemas culturales se sirven de instituciones mediadoras para enculturizar a

sus individuos y transmitirles los valores, las ideas, usos y creencias dominantes>> (p.40). Así, se habla por un lado, de instituciones clásicas o tradicionales, como pueden ser la familia o la escuela y, por otro lado, de los medios de comunicación de masas como nuevos agentes de socialización.

La razón de establecer esta diferencia entre los agentes clásicos y los nuevos agentes es porque según Avelló Flórez y Muñoz Garrión (2002) obedecen a distintas formas de hacer comunicación, es decir, socializan de manera diferente:

“(…) mientras que las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia) operan en general mediante mandatos normativos explícitos que reprimen, estimulan y orientan las conductas de sus miembros, transmitiéndoles instrucciones y prohibiciones verbales acerca de la sociedad y de sí mismos, los medios de comunicación de masas transmiten similar información ofreciendo modelos de conducta a imitar o rechazar (por asociación con el éxito y el fracaso) que no movilizan tanto la racionalización de las conductas como su seducción: se ofrecen como metas deseables y no como caminos a recorrer.” (p. 40)

Por lo tanto, hemos de tener en cuenta la existencia de varios elementos que están actuando de manera simultánea o cuasisimultánea a la hora de socializar a nuestros jóvenes: por un lado los diferentes agentes de socialización, por otro lado los mensajes que emiten cada uno de ellos y, además y al mismo tiempo, la forma de emitir dichos mensajes.

Desde esta perspectiva, el proceso de socialización se ve expuesto a tres tipos de condicionantes que podríamos denominar: *quién dice qué, qué dice, y cómo lo dice*. En muchos casos será más importante el emisor, diga lo que diga o como lo diga; también nos podemos encontrar con que lo importante es el mensaje, proceda de donde proceda o se exprese como se exprese; y otras veces la manera de hacer llegar la información influye más que los demás elementos.

Además habrá casos donde la importancia del emisor va a depender de lo que diga o de la forma de decirlo; otros casos en los que la importancia del mensaje, dependerá de quién lo emita y de cómo lo emita; y otros casos en los que el cómo hacer llegar los mensajes no será tan importante como quién los hace llegar y qué dicen esos mensajes.

Como podemos observar, se pueden hacer diversas combinaciones de estos tres condicionantes de manera tal que, en función de cómo se prime cada uno de ellos el resultado de socialización será diferente.

Pues bien, a continuación, y teniendo en cuenta estos factores, vamos a ver: cuáles son los agentes de socialización que más influencia tienen en la juventud actual, cuál es la información que se está trasladado desde dichos agentes, y qué medios se están utilizando para trasladar tal información.

1. LA FAMILIA

A) LA FAMILIA COMO AGENTE SOCIALIZADOR:

La familia continúa siendo el principal agente socializador para toda la sociedad, Revilla Castro (1998) lo expresa de la siguiente manera:

“El ámbito familiar continúa siendo la base socializadora de la sociedad, pues además de ser el lugar en el que los niños reciben cuidados, afecto, protección y sustento, la familia provee de los modelos de comportamiento fundamentales en la configuración de unas pautas mínimamente estables de acción y de unos discursos propios en las personas que se crían en ellas.” (p. 45)

En el caso concreto de los jóvenes, en los estudios realizados desde hace más de dos décadas, se sigue constatando que la familia es el agente socializador que más influencia tiene sobre ellos, y no sólo eso, sino que además los propios jóvenes la aprecian como el primer referente de influencias. (González Blasco, 2000)

Ahora bien, hemos de tener en cuenta que el tipo de familias de las cuales estamos hablando, han sufrido una serie de cambios con respecto a las familias de décadas anteriores, que es necesario tener en cuenta en tanto en cuanto repercutirán directamente en sus tarea como agentes socializadores de la juventud actual.

González Blasco (2000) señala que, en las últimas décadas las familias españolas se ven sometidas a una serie de presiones que condicionan sus pautas de socialización. Concretamente se refiere a cuestiones como las siguientes:

- La familia muestra cada vez más una preocupación por mantener un estándar económico, lo que trae como consecuencia un claro descenso de natalidad.
- La inserción de la mujer en el mercado laboral.
- El hecho de que cada vez se cede desde la familia, más responsabilidades educativas a la escuela, no coincidiendo muchas veces lo que la familia le exige a la escuela a este nivel, con lo que la escuela puede ofrecer.
- Y, finalmente, como consecuencia de este cambio cultural del que hablábamos anteriormente, puede estar sucediendo que, en muchos casos las pautas socializadoras de la familia no coincidan con las pautas que prevalecen de la sociedad actual. Es decir, el bagaje sociocultural de los padres puede diferir de lo que en la actualidad prevalece en la sociedad europea-occidental, llegando a producirse en algunos casos cierto desconcierto que lleve a las familias a compensar a sus hijos intentando suplir las carencias que ellos padecieron. Un ejemplo peligroso de ello sería el centrarse únicamente en la dotación de bienes materiales.

Sabido esto, debemos plantearnos dos cuestiones: por un lado, desde la perspectiva de las familias, de qué manera ejerce la familia su labor de agente socializador y; por otro lado desde la perspectiva de los jóvenes, qué aspectos recogen éstos de dicha socialización.

B) ¿QUÉ DICE LA FAMILIA Y CÓMO LO DICE?

Ante estas circunstancias, en muchos casos se acusa a las familias de carecer de valores y de ideas para educar a los jóvenes, familias que dejan de transmitir valores tanto sociales como religiosos para mantener un clima de paz dentro del hogar, y que poco a poco van abandonando sus pautas tradicionales de socialización y su capacidad para reaccionar ante problemas, para sustituirlas por un diálogo previo de prevención.

Parece ser pues que las pautas de socialización han cambiado con el tiempo, y lo han hecho de manera tal que las familias han perdido gran parte del papel normativo que poseían en un principio para sustituirlo por un papel menos severo, más cercano, en una línea que se aleja de las jerarquías y se

acerca al trato entre iguales. En palabras de González Blasco (2000): un papel más *humanizante e identificador*.

Desde la perspectiva de los jóvenes, sin embargo, Revilla Castro (1998) afirma que, los aspectos que estos recogen de la labor socializadora en el seno familiar podrían describirse de la siguiente manera:

- Los jóvenes hacen escasa referencia a las relaciones afectivas que se desarrollan en el seno familiar. El autor afirma que los jóvenes no mencionan este tipo de cuestiones pues dan por supuesta su existencia.
- Una de las funciones que mejor reconocen los jóvenes de sus familias es el sustento material de tal forma que, es a través de la familia como los jóvenes pueden cubrir sus necesidades económicas.
- La familia, según los jóvenes cubre también todas aquellas tareas que tienen que ver con el ámbito doméstico.
- Y, finalmente, se reconoce también a la familia una labor educativa y socializadora que potencia el desarrollo de la persona en todos los ámbitos.

En definitiva, lo que queda claro es que los jóvenes están en una situación de dependencia respecto de sus familias, una dependencia que convive con otras dimensiones como la de libertad y confianza recíproca entre los jóvenes y sus padres, haciendo de las relaciones familiares un “tira y afloja, un proceso de negociación, nunca en términos de igualdad entre las partes, donde tanto padres como hijos van a intentar siempre tensar la cuerda para acercar, más o menos forzosamente, a la otra parte hacia las propias posiciones”. (Revilla Castro, 1998, p. 47)

Como establece el autor:

“(...) el destino a cualquier nivel de cualquiera de los jóvenes está ligado inexorablemente a la red de relaciones que su familia hace posible y donde están en juego, por afirmación o negociación, distintas posibilidades de ser.” (Revilla Castro, 1998, p. 48)

2. LOS AMIGOS

A) LOS AMIGOS COMO AGENTES SOCIALIZADORES:

El grupo de amigos es, después de la familia, uno de los agentes socializadores más importantes para los jóvenes españoles. Además hemos de tener muy en cuenta este tipo de socialización puesto que, en muchos casos es a través del grupo de pares como los jóvenes interpretan los mensajes que les llegan desde los diferentes agentes socializadores:

“La enculturización entre los pares, probablemente la más potente de todas, recogerá y distribuirá de manera distinta [...] los valores que se inoculan a través de los otros medios”. (Avelló Flórez y Muñoz Garrión, 2002, p. 40)

Además, los amigos, son un agente socializador apreciado por los jóvenes, bastante eficaz y determinante del tipo de socialización que están realizando entre los jóvenes españoles. (González Blasco, 2000)

B) ¿QUÉ DICEN, CÓMO LO DICEN Y CUANDO LO DICEN?

La función más importante que ejercen los pares es la función comunicativa. El grupo sirve para hablar de los temas que más preocupan o interesan a los jóvenes, que suelen ser o bien temas de actualidad, que les llegan a través de los medios de comunicación, o los productos culturales que el mercado construye para ellos (música, cine, moda, etc.). (Revilla Castro, 1998) Y, es también dentro del grupo de iguales, donde se intercambian todas aquellas ideas que tienen que ver con la manera de entender el mundo. (González Blasco, 2000)

Ahora bien, la socialización entre pares se produce en momentos muy definidos, es decir, durante el tiempo libre o tiempo dedicado al ocio, y en los centros educativos.

Son, por lo tanto, los momentos de ocio y los momentos de vida académica los espacios que los pares aprovechan para reunirse y compartir experiencias; en este sentido, una vez establecida la importancia de los amigos como agentes de socialización, seguiremos profundizando en el tema cuando hablemos de cómo ocupa los jóvenes su tiempo libre, así como a continuación donde se trata específicamente el papel de la escuela como agente socializador.

3. LA ESCUELA

A) LA ESCUELA COMO AGENTE SOCIALIZADOR:

Junto con los amigos y la familia, la escuela constituye una de las agencias tradicionales de socialización del joven.

Ahora bien, su importancia como tal en la vida del joven se justifica por sus características particulares como institución social, educativa y de carácter reglado, características que van a determinar su forma de socializar. (Delval, 1990) Así, el qué dice la escuela, el cómo lo dice y el cuándo lo dice son en este caso elementos de gran trascendencia y que nos ayudan a comprender perfectamente la importancia de esta institución como agente socializador.

B) ¿QUÉ DICE, CÓMO LO DICE Y CUÁNDO LO DICE?

La escuela como agente socializador posee una serie de rasgos particulares que hacen que se diferencie de los otros agentes. Estos rasgos son: el nivel de formalismo con el que actúa, las pautas de comportamiento que utiliza, y que sus miembros no permanecen fijos, rotando prácticamente todos los años. (González Blasco, 2000)

Es decir, si atendemos al *cómo socializa* hay que decir que lo hace de una manera formal. Si bien esta formalidad se va desvirtuando poco a poco, llegando incluso a difuminarse la diferencia que encontrábamos no hace tanto tiempo entre la manera de socializar de la escuela y la manera de socializar de la familia (Masjuan i Codina, 2000):

“En la actualidad por razones anteriormente expuestas y por el aumento de la escolarización infantil y la generalización de nuevas metodologías pedagógicas más preocupadas por la afectividad del alumnado, la diferenciación entre escuela y familia puede ser más ambigua y los límites entre ambas instituciones quedar menos claro”. (Masjuan i Codina, 2000)

Sea como fuere la naturaleza del cambio, y sobre todo teniendo en cuenta que no son precisamente los primeros niveles educativos los que nos interesan, la escuela sigue siendo, tal y como la define Delval (1990) la institución social que se encarga de la socialización metódica de la generación joven. Así, como institución educativa y socializadora, de carácter reglado, ejerce una triple función sobre los jóvenes (González-Anleo, 1999, p. 164):

- Función cultural, de transmisión de conocimientos, objetivos sociales, valores e ideas.
- Función de selección, estableciendo una clasificación gradual de competencias.
- Función de integración en la sociedad, mediante la concesión de derechos y deberes.

Fernández Enguita (1990) en otros términos establece que la escuela, como agente socializador atiende a cuatro funciones principalmente: la preparación para el mundo del trabajo, la formación de ciudadanos, la integración en la sociedad civil, y el camino de apertura a la promoción social.

Sea como fuere, si nos centramos en el *qué dice*, hay que reconocer que se trata una institución dirigida hacia el desarrollo de los sujetos y a su integración social y laboral.

Por otro lado, hay que tener en cuenta, y en este caso nos referimos al *cuándo socializa*, que en la actualidad la mayor parte de los jóvenes españoles, desde la niñez hasta que llegan a la etapa de juventud, e incluso durante toda esta etapa, se encuentran expuestos a las pautas socializadoras de la escuela.

“De los cuatro a los veinticuatro la juventud española es una sociedad escolarmente recluida en las que el colegio y el instituto, la escuela técnica y la Universidad ocupan el puesto central por antonomasia. La escuela es el campo de operaciones, la plataforma de lanzamiento, la arena de los conflictos personales, el huerto de las frustraciones y el pasillo de todas o casi todas las aspiraciones de los niños, adolescentes y jóvenes españoles.” (Ruiz de Olabuénaga, 1998, p. 47)

En otras palabras:

“La escuela (...) cuenta con la fuerza legal (...) necesaria para hacerlo [educar / socializar] durante muchas horas al día, muchos días al año y muchos años de nuestra vida. No sólo retiene forzosamente a los jóvenes, sino que organiza, además de su actividad intelectual, y con mayor eficacia que ésta, su actividad material, obligándolos a callar o a hablar, a moverse o a estar

sentados, a entrar en las aulas o abandonarlas, etc.” (Fernández Enguita, 1990, pp. 21)

Es por todo ello, por lo que entendemos que la juventud española y sus problemas no se pueden entender sin conocer lo que ocurre en las instituciones educativas, desde la enseñanza primaria hasta la Universidad.

Las características propias de la escuela como agente socializador y la larga trayectoria escolar que recorren los jóvenes españoles, sin duda, ejercen una serie de influencias sobre ellos; ahora bien, lo que debemos plantearnos es cómo está cumpliendo la escuela [*en nuestro caso la Universidad*] con su labor como agente socializador de los jóvenes (Ruíz de Olabuénaga, 1998).

Lo que sucede es que la educación, y consecuentemente la socialización, es un fenómeno tan amplio, tan complejo y a su vez realizado por estancias tan diferentes -además de la escuela hemos mencionado a la familia, a los amigos, entrará más adelante el papel de los medios de comunicación, y se podría seguir con un largo etcétera-, que puede decirse que no hay un designio explícito y único sobre como hacer las cosas, llegando a actuar en muchos casos de manera contradictoria. (Delval, 1990)

En lo que le concierne concretamente a la Escuela, Ruíz de Olabuénaga (1998) plantea esta cuestión de la siguiente manera:

“Puede que la escuela, y ése es uno de los mayores enigmas de nuestra juventud, no sea lo que los adultos creemos que es o queremos que sea, que no cumpla las funciones de promoción, expansión y desarrollo que nosotros atribuimos y que, más bien, ejerza de exilio, de máquina de desaliento, de marginación social y de desdén cultural”. (p. 48)

Desde una perspectiva un tanto pesimista, la escuela puede convertirse en:

- Una especie de moratoria respecto de las responsabilidades adultas, en la que las obligaciones derivadas de la actividad educativa se reducen al mínimo necesario, de tal forma que cuestiones como estudiar se equiparan con la falta de responsabilidad a la que únicamente se accede a través de la vida laboral. Además, esta moratoria se vive con total legitimidad pues se considera que el joven está en una edad adecuada para ser estudiante, ya que posteriormente, las

responsabilidades de la vida adulta no se lo van a permitir. El hecho de que los jóvenes prolonguen su estancia dentro de una institución educativa es visto de manera natural, e incluso en muchos casos pasa a ser un camino casi obligatorio para ellos. (Revilla Castro, 1998)

- Un tipo de acuartelamiento que supone el exilio del mundo del trabajo, un retraso en el matrimonio y una larga fase de transición que se baraja entre la dependencia e independencia familiar retrasando la posibilidad de vivir autónomamente de los jóvenes. (Ruíz de Olabuénaga, 1998)

Estas dos interpretaciones de lo que supone la vida en un centro educativo para el joven van ligadas a otros factores como el resentimiento social provocado por las altas tasas de fracaso escolar, y el resentimiento estructural provocado por la cada vez mayor jerarquización de la calidad de los centros, que favorecen únicamente a los hijos de las clases acomodadas. (Ruíz de Olabuénaga, 1998)

Ante la posibilidad de que ello fuera así, hemos de plantearnos un doble dilema: por un lado, si la escuela sigue constituyendo un agente socializador tal y como la sociedad pretende o por lo contrario, supone un lugar de exilio del mundo al que mandamos a los jóvenes por rutina o porque no tenemos algo más atractivo que ofrecerles; y, por otro lado, si la escuela supone un camino de apertura a la promoción social o por lo contrario una puerta cerrada que excluye a los jóvenes de una igualdad democrática. (Fernández Enguita, 1990; Apple y King, 1983)

Si dirigimos nuestra atención a la percepción de los estudiantes, es coherente pensar que estos vivirán la etapa escolar de diferentes maneras según sus propias experiencias y vivencias en el seno de la institución; y desde un punto de vista más optimista que el anterior, estudios realizados al respecto confirman que, la escuela es la institución más fiable y estimada, siéndolo también para la sociedad en general. (González-Anleo, 1999). Los jóvenes, particularmente, suelen manifestarse además bastante satisfechos con su vida en la escuela. (González Blasco, 2000)

Ahora bien, dentro del contexto educativo, existen una serie de elementos que los jóvenes tienden a valorar más que otros. En este sentido, y tomando como referencia un estudio realizado en niveles postobligatorios, las razones que más motivan a los estudiantes a acudir a los centros educativos y permanecer en ellos son las siguientes:

- El primer lugar lo ocupan los compañeros. El trato con los compañeros es el aspecto que más satisface a los jóvenes dentro del contexto educativo. (González Blasco, 2000; González-Anleo, 1999)

“Para el joven, la escuela y los amigos integran en cierta medida un solo espacio convivencial, aunque la experiencia personal sea de muy diferente índole, de gratificación y casi de fusión con los compañeros, de aceptación más o menos satisfecha pero siempre vigilante, con la escuela. Es sintomático que el aspecto más valorado de la escuela sean los compañeros.” (González-Anleo, 1999, p.164)

- Otro elemento que los jóvenes estudiantes valoran de los centros educativos es la utilidad práctica que les aporta la escuela para un trabajo futuro. (González Blasco, 2000)
- Podemos decir, que valoran mucho más los elementos anteriores que a sus profesores o los medios que utilizan, y le dan menos importancia todavía a la organización del centro, las normas de funcionamiento o el nivel participativo. (González Blasco, 2000)

Hasta aquí, hemos confirmado la importancia de la escuela en general como agente socializador de la juventud, hemos mencionado algunas de sus particularidades, hemos expuesto algunas hipótesis sobre cómo el joven puede estar percibiendo la escuela y hemos avanzado en la definición de los principales referentes dentro del contexto escolar para los jóvenes.

Hecho esto, nuestro objetivo consiste en conocer la realidad específica del contexto universitario, y no sólo eso sino también acercarnos a los porqués, a las explicaciones que los estudiantes nos pueden dar sobre su manera de ver la Universidad, y a partir de ahí poder fundamentar propuestas de mejora de la calidad universitaria.

4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL (en adelante M.C.S.)

A) LOS M.C.S. COMO AGENTES DE SOCIALIZCIÓN:

Desde la Antropología Cultural se entiende por cultura “el modo en que los grupos humanos aprenden a organizar su comportamiento y su pensamiento en relación con el entorno físico en que habitan”. (Herrera García de la Santa, 1999, p. 89)

Por lo tanto, si estamos hablando de agentes sociales o de agentes transmisores de cultura hemos de tener en cuenta dos factores: el comportamiento o manera en la que los individuos se relacionan entre sí, y el factor cognitivo o modos de representación del mundo por parte de los diferentes grupos humanos.

Como podemos observar, la comunicación se convierte en un elemento esencial de socialización y enculturación y, desde esta perspectiva, en la sociedad actual los medios de comunicación pasan a ocupar un lugar importante como transmisores de diferentes maneras de entender la realidad, y como creadores de modelos conductuales atractivos para los jóvenes.

“El espacio cultural que viven niños y jóvenes posee unas características determinadas que son fruto del extraordinario desarrollo tecnológico en el mundo de los medios de comunicación.”
(Herrera García de la Santa, 1999, p.90)

Entre los medios de comunicación social más populares, la televisión ocupa el primer puesto para los jóvenes, mientras que la prensa es cada vez más el agente menos atractivo. Hoy son pocos los jóvenes que leen prensa de manera regular, si bien el porcentaje de lectores aumenta proporcionalmente con la edad, de otro modo, podríamos decir que avanza paralelamente al nivel de madurez. (González Blasco, 2000)

Otra faceta de la realidad cultural de los jóvenes es la presencia de las nuevas tecnologías, entre las cuales, ocupan un lugar importante como agentes socializadores las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

En este sentido, investigaciones recientes confirman que, aunque pudiera parecer que este tipo de nuevas tecnologías están totalmente integradas en la cultura de los jóvenes, esto no es así por el momento. Concretamente, la utilización de internet, en principio “no constituye un medio de socialización importante para la mayoría de los jóvenes españoles, aunque probablemente sea un medio de comunicación social potente como socializador de minorías de usuarios.” (González Blasco, 2000, p. 35).

Todavía son pocos los jóvenes que utilizan internet, y los que lo hacen, por lo menos de manera frecuente, son los más mayores y por lo tanto los menos vulnerables. Y, si bien se espera que esto cambie en los próximos

años, todavía existe un buen porcentaje de jóvenes a los que no les gustaría (o sólo un poco) tener acceso a internet. (González Blasco, 2000)

B) ¿QUÉ DICEN Y CÓMO LO DICEN?

Los medios de comunicación social son cada vez más eficaces agentes de socialización, desde los cuales se traslada a los jóvenes: pautas y roles, ordinarios o normales en una sociedad, valores de diferentes niveles sociales y modelos de conducta a seguir. (González Blasco, 2000)

Desde la perspectiva del joven, los medios de comunicación social constituyen una importante fuente de cultura después de la familia y los amigos. La escuela, sin embargo, queda en segundo plano con respecto a este nuevo agente socializador. En este sentido, Herrera García de la Santa (1999) afirma que las fuentes de información que nutren las ideas, sentimientos y actitudes a los jóvenes de hoy son fundamentalmente ajenas al sistema educativo reglado.

Concretamente, tal y como establece Pérez Gómez (2001), los cambios en las tecnologías de la comunicación tienen, inevitablemente, una serie de efectos que influyen en la forma de ser de los ciudadanos, puesto que “alteran la estructura de intereses (las cosas en las cuales pensamos), cambian el carácter de los símbolos (las cosas con las cuales pensamos) y modifican la naturaleza de la comunidad (el contexto en el cual se desarrollan los pensamientos).” (p. 223)

Y además, es a través de estos medios, de la informática y sus derivados (internet, videojuegos), como la sociedad acepta y ofrece unos objetos culturales a los jóvenes que, por su consumo e identificación externa a través de cuestiones como la <<marca>>, convierten el fenómeno cultural de los jóvenes en una especie de ceremonia participativa masiva, que a su vez se autojustifica por el número de sus participantes, por la <<marcha>> de los mismos, por los tópicos del lenguaje que utilizan, etc. (Herans Díaz, 1999, p.52)

En esta línea Pérez Gómez (2001) afirma lo siguiente:

“La información ha roto definitivamente las barreras espaciales y temporales. El déficit de nuestros estudiantes no es por lo general un déficit de informaciones y datos sino de organización significativa y relevante de las informaciones fragmentarias y sesgadas que

reciben en sus espontáneos contactos con los medios de comunicación.” (p. 221)

En general, y desde una perspectiva más amplia, podemos afirmar que las nuevas tecnologías poseen las siguientes características particulares como agentes socializadores, pensando sobre todo en su relación con la cultura juvenil ¹⁹:

- En primer lugar está el hecho de que fomentan el individualismo.

“El vídeo, el uso personal de la informática y la telecomunicación, dirige a los usuarios al individualismo anónimo de cada cual en su casa. A estos medios, de por sí neutros, se les da un uso privado, doméstico, de modo que la vida en la ciudad va desapareciendo.” (Herrera García de la Santa, 1999, p.95)

- En segundo lugar, ofrecen gran cantidad de información al usuario. Esta información el usuario la maneja a su libre albedrío, y si bien puede hacer una selección coherente y racional en función de sus intereses y necesidades, también se corre el riesgo de que ocurra todo lo contrario. Esto es así porque la información que trasladan estos medios no se presenta organizada de antemano de manera que pueda adaptarse directamente a las características de los sujetos, a sus conocimientos, a sus intereses, y además es una información que se presenta de manera muy atractiva para el joven. El usuario, se está exponiendo en muchos casos a recibir información contradictoria, que no puede digerir racionalmente y, en general, información que puede llegar a confundirle, si no posee los mecanismos adecuados para interpretarla de un modo racional.
- En tercer lugar, el tipo de comunicación que se genera entre el individuo y las nuevas tecnologías transcurre, en la mayor parte de los casos, en una sola dirección. Es decir, el joven en este caso recibe una serie de información ante la cual no tiene posibilidad de réplica, de responder con creaciones propias.

¹⁹ Las características que presentamos a continuación, tratamos en algunos casos de explicarlas mediante las reflexiones de diferentes autores, ante las cuales hemos de advertir que mantenemos algunas distancias.

- Y, finalmente, estas nuevas tecnologías, la publicidad y la desaparición de muchas situaciones de relación interpersonal (cajeros automáticos, venta de billetes, de refrescos, domiciliación bancaria de recibos, etc.), supone y facilita nuevas formas de ver y usar la realidad, de comprender el mundo. En palabras de Pérez Gómez (2001):

“(...) parece evidente que el intercambio cultural de ideas, costumbres, hábitos, sentimientos que facilita la red universal de comunicación provoca la relativización de los tradicionales locales, con sus instituciones y valores, así como el mestizaje físico, moral e intelectual”. (p.224)

Hasta aquí hemos venido haciendo un análisis de los principales agentes socializadores de la juventud actual. Los cuatro (la familia, los amigos, la escuela y los medios de comunicación social), son los agentes socializadores a los que los jóvenes les conceden un mayor reconocimiento.

Hemos estudiado, por lo tanto, las características de dichos agentes y hemos observado en algunos casos qué tipo de influencia ejercen sobre la juventud. Y finalmente, hemos podido observar que el contexto de socialización del joven se puede ver amenazado por una serie de mensajes contradictorios, que le llegan desde las diferentes instancias.

En esta línea, y ya a modo de conclusión, hacemos referencia a la reflexión de Avelló Flórez y Muñoz Garrión (2002) que, desde una perspectiva general nos hablan sobre los grandes mandatos que desde los diferentes medios de enculturización se les están trasladando a los jóvenes en la actualidad.

Estos mandatos son los siguientes (Avelló Flórez y Muñoz Garrión, 2002, p. 41-42):

1- Obedece: se trata de un sentimiento psicosocial y cultural del joven, que se expresa en todos el sistema de dependencias y en las disciplinas a las que es sometido para adquirir una identidad reconocible por la sociedad. Esta función está primordialmente encomendada a las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia, grupos primarios), donde se trata de dotar al joven de una identidad familiar (el nombre), profesional (el saber) y de clase (el poder) con los que integrarse en la sociedad. La retirada de reconocimiento por parte de estas instancias equivale a una retirada de la identidad, es decir, el castigo

absoluto, la condena a no ser nadie y la pérdida y expulsión del grupo de pertenencia. Es por ello por lo que no se puede dejar de obedecer; equivale a la socialización primaria y de su eficacia se deriva la estabilidad grupal.

2- Se tú mismo: para conseguir la metas implícitas en el primer mandato, es decir, la adquisición de la identidad familiar, profesional, social y el éxito consiguiente, es necesario no obedecer de manera literal, es decir, el sistema de integración social exige para su supervivencia que los sujetos no se integren demasiado. La fórmula comunicativa, encomendada fundamentalmente a los medios de comunicación que ofrecen modelos de integración a través de los líderes sociales, es la fórmula de la paradoja: <Te ordeno que desobedezcas>.

3- Silencio: La juventud en nuestra sociedad carece de voz, carece de palabra. Los jóvenes no son sujetos del discurso social, sino del espectáculo -desde los deportistas y las estrellas de rock, hasta los modelos publicitarios y los delincuentes-, o quizás espectadores.

Por lo tanto, la sociedad les está trasladando a los jóvenes un doble mandato que consiste en obedecer y a la vez desobedecer, al que se le puede añadir un tercero que definitivamente <<les retira la palabra para tratar a la juventud siempre como objeto de deseo, pero nunca como sujeto de comunicación>>. (Avelló Flórez y Muñoz Garrión, 2002, p.37) Es más, <<se deja de ser joven justamente cuando se recupera la palabra, cuando se es aceptado por la sociedad de los media como un triunfador>> (Avelló Flórez y Muñoz Garrión, 2002, p. 43).

Si nos centramos concretamente en el comportamiento de los jóvenes universitarios, será lógico pensar que al igual que el de la juventud en general, viene determinado por la presencia de una serie de agentes con los que mantienen contacto. La cuestión es la siguiente: *¿poseen los mismos referentes los jóvenes universitarios que la juventud en general?, ¿qué referentes tienen en cuenta los jóvenes universitarios a la hora de ir conformando sus valores, sus normas y sus actitudes hacia la Universidad?*

En otras palabras:: ¿quién es el principal agente de socialización del joven universitario?, ¿quién le guían dentro de la Universidad y le ayuda a conformar su papel en dicho contexto?, ¿la familia quizás, dentro de esa situación de dependencia-independencia?, ¿los amigos o grupo de iguales con los cuales conforma ese espacio de encuentro más cercano y confortable del

que hablábamos en el primer apartado?, ¿la propia Universidad desde sus normativa reglada y explícita?, ¿o son quizás las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en general el agente socializador de referencia para joven universitario, y como tales los que le ayudan a entender la Universidad y orientan sobre cómo desenvolverse en ella? En definitiva, ¿qué se dice sobre la Universidad al universitario?, ¿quién lo dice?, y ¿cómo lo dice? Y sobre todo ¿qué actitudes, normas y valores está contribuyendo a desarrollar en los estudiantes respecto de dicha Institución?

¿Le dice la Universidad al estudiante que sea él mismo, que obedezca o quizás prefiere que esté callado?

¿Qué sucede concretamente con la orden de “obedecer”, encomendada más concretamente a las instituciones educativas?, ¿también a la Universidad?, ¿la retirada del reconocimiento en la Universidad equivale a una pérdida de identidad, a una expulsión del grupo de pertenencia?

Nuestra sospecha es que la consigna “obedece” no tiene un carácter tan fuerte en la Universidad como en los otros niveles educativos. Es decir, en la Universidad el estudiante no está tan “controlado” como en los demás niveles educativos, no existe la figura del tutor por el que pasan todos los datos sobre el alumno, no hay una cultura tan estricta de asistencia a clase, ni de presentarse a los exámenes, ni siquiera de estudio. En este sentido observamos que el estudiante es más autónomo, no hay reglas tan estrictas o, en todo caso, no se exige un cumplimiento tan estricto de las mismas, la necesidad de estar continuamente rindiendo cuentas se relativiza, y es por ello que creemos que la orden “obedece” tiene menos cabida en el contexto universitario.

En cuanto al “sé tú mismo”, observamos que es una consigna más asociada a los medios de comunicación, ahora bien: ¿permite la Universidad a los estudiantes ser ellos mismos?, ¿de qué manera se fomenta desde la Universidad el “se tu mismo” en los estudiantes? Podríamos pensar que, en relación con lo dicho anteriormente, si hay menos control se está potenciando una mayor libertad de actuación y, por consiguiente una mayor libertad para expresarse tal y como uno es. Ahora bien, en situaciones de evaluación, por ejemplo, ¿permiten los profesores que los estudiantes demuestren lo que saben o lo que piensan en las pruebas de evaluación o prefieren que repitan lo que ellos quieren oír? (Trillo Alonso y Porto Currás, 1999; Trillo Alonso y Porto Currás, 2002)

Se hablaba también de que el “sé tú mismo” tiene que ver con una forma de desobediencia, ¿poseen los estudiantes en la Universidad algún referente o algún tipo de líder que les “ordene que desobedezcan”?, ¿quién es y qué les dice?

Y, finalmente, ¿carecen de voz los estudiantes en el contexto universitario? Desde la Universidad se les reserva un espacio de participación en los órganos de gobierno, en la L.O.U. aparece expresamente la figura del estudiante como elemento activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero al margen de la teoría, ¿qué se está potenciando en la práctica?

La cuestión a resolver es: ¿cómo perciben todo esto los estudiantes?, ¿por qué participan los que lo hacen y por qué no los que no lo hacen?, ¿por qué se expresan libremente los que lo hacen y por qué no los que no lo hacen?, ¿por qué obedecen los que lo hacen y por qué los que no lo hacen?, ¿son más los que participan que lo que no lo hacen?, ¿son mayoría los que se expresan libremente?, ¿son mayoría los obedientes?

4.2. EL JOVEN Y SU LUGAR EN EL CONTEXTO SOCIAL.

El objeto de una antropología de la juventud apunta a una doble dirección (Feixa, 1998): en primer lugar al estudio de la construcción cultural de la juventud, es decir, de las formas mediante las cuales cada sociedad modela las maneras de ser joven; y, por lo tanto, lo que hemos venido trabajando hasta el momento mediante el análisis de los grandes rasgos de la sociedad actual, y el estudio de los agentes de socialización del joven. Y, en segundo lugar, apunta al estudio de la construcción juvenil de la cultura, es decir, de las formas mediante las cuales los jóvenes participan en los procesos de creación y circulación culturales, a lo que pretendemos dar respuesta a continuación para terminar de conocer cuáles son las características del joven de principios del siglo XXI.

Es evidente que hablar de juventud es referirse a una noción compleja, problemática, ambigua y, sobre todo, sometida a las determinaciones del contexto sociohistórico en el que se enmarca.

La amplitud de esta noción y la propia naturaleza del objeto al que se refiere, obliga a realizar un esfuerzo para integrar las distintas dimensiones en las que se desarrolla la vida de los jóvenes. En estos momentos tratamos de detallar las más importantes.

4.2.1. UNA SITUACIÓN DE DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA.

La experiencia social de la juventud tiene importancia en el transcurso posterior de la vida ya que constituye una etapa en la que los cambios individuales comportan mayores transformaciones que en otras etapas, siendo una de las más importantes la transición de un estado de dependencia a un estado de independencia.

Garrido y Requena (1996) definen juventud como:

"(...) un período en el que se pasa de la vida dependiente propia de la niñez a las formas de independencia propias de los adultos. Es a esa transición vital a la que se suele denominar emancipación." (p. 15)

En este sentido, dar por finalizada la experiencia de la juventud, superar esta etapa de libertad provisional, equivale a liberarse de las ataduras de la familia de origen que son fruto de la dependencia, primero fisiológica y más tarde jerárquica, relacional y económica de los adultos. El proyecto vital de los jóvenes incluye, por lo tanto la tarea obligatoria de emanciparse.

En este sentido, Zárraga (1985) ya explicitaba que las condiciones para la emancipación del joven eran las siguientes: en primer lugar, alcanzar la independencia económica, como responsabilidad de obtener los recursos económicos necesarios para el mantenimiento propio y la capacidad de generarlos; en segundo lugar, la autonomía personal como capacidad para tomar decisiones sobre sí mismo sin más restricciones que las impuestas por la convivencia social; y en tercer lugar, la constitución de un hogar propio independiente del hogar de origen.

Siguiendo a Avelló Flórez y Muñoz Garrión (2002) y la definición que estos hacen de persona adulta, podemos comprobar que las condiciones para la emancipación se siguen manteniendo casi veinte años después. Para estos autores, ser adulto implica las siguientes condiciones: tener un lugar propio, un espacio personal e independiente, un piso o una casa donde vivir independizado de la familia; poder compartir este espacio y reproducirse, es decir, consolidar una relación de pareja y tener hijos; tener un trabajo; y tener algún tipo de participación en la toma de decisiones sociales.

En otras palabras:

“(…) los cambios de nivel de formación, de estado civil, de domicilio y de situación respecto a la actividad económica son elementos esenciales de la definición del lugar social ocupado por los individuos.” (Garrido y Requena, 1996, p.12)

Siendo así, nos encontramos con que el ser joven va ligado indiscutiblemente a la necesidad de superación de un repertorio de dependencias concreto. Es decir, “dejan de ser jóvenes los que se liberan de la dependencia familiar, o a veces institucional, a la hora de satisfacer las necesidades citadas”. (Avelló Flórez y Muñoz Garrión, 2002, p. 35)

Según estas características, en España existe una extensa capa de población que no logra liberarse de su estatus juvenil y por consiguiente de su condición de dependientes. Y esta situación de dependencia se genera principalmente respecto de la familia, de las instituciones educativas y de la inserción en el mercado laboral.

La familia sustenta económicamente a los jóvenes y les da cobertura educativa y cobijo; y los recursos necesarios para la emancipación se obtienen fundamentalmente mediante la inserción en el mercado laboral, adquiriéndose la capacidad de generarlos mediante la cualificación y el desarrollo cultural que proporciona el sistema educativo.

Finalmente, la construcción de un hogar propio coloca al joven en una nueva dinámica de relaciones de coetaneidad, atravesada por la institucionalización de la familia propia con o sin proyecto de paternidad, por la relaciones con la vecindad y con la localidad (López, 2000), y por la adquisición de unas responsabilidades nuevas que terminan de definir al sujeto adulto.

En la actualidad, a nivel general, la dependencia experimentada por los jóvenes es principalmente familiar, basada fundamentalmente en la relación de parentela. (Avelló Flórez y Muñoz Garrión, 2002)

Somos conscientes de que la situación de transito entre la dependencia y la independencia de los jóvenes en la sociedad actual se presenta un tanto compleja haciendo de la juventud un período en muchos casos tan prologando que parecería no concluirse nunca. Como establece Ruíz de Olabuénaga (1998), refiriéndose a los jóvenes:

"En una condición de juventud mutilada e inconclusa, se encuentra uno de cada cuatro jóvenes que viven más como

<<libertos>> que como ciudadanos libres. Constituyen todo un ejército de ciudadanos preadultos cultural, ética y políticamente libres y en plenitud de derechos ciudadanos pero socialmente esclavizados a la subvención del paro y el soporte familiar, de los que no pueden librarse. Gozan de todos los derechos democráticos menos del derecho a salir de la juventud y a asentarse como hombres adultos. La juventud no ofrece ya garantías de posición estratégica en la estructura social, ni como solidaridad de grupo ni como etapa biográfica. Si se exceptúan algunas ventajas de índole biológico, la juventud ha perdido su valor de privilegio." (Ruíz de Olabuénaga, 1998, p.14)

La dependencia institucional se genera cuando es una institución social la que se hace cargo de suplir o colaborar en subsanar las necesidades citadas (trabajo, salario, vivienda, pareja estable, voz social).

El grado de asistencia proporcionado al joven por cualquier institución social, según Avelló Flórez y Muñoz Garrión (2002) es muy variable y heterogéneo. Viene dado especialmente, en función de los recursos de las propias instituciones, de su capacidad de planificación y de su interés por asistir al joven en las necesidades que éste reclama, y en las que la institución considera prioritarias para su propia reproducción a corto plazo.

Una de las instituciones que más dependencia juvenil genera en la actualidad es la educativa. Los jóvenes, además de estar recluidos en los centros educativos hasta los 16 años de manera obligatoria, permanecen dentro del sistema <<el tiempo que reste>> hasta lograr el ingreso en el mundo laboral, alargando desproporcionadamente el período de juventud. (Garrido y Requena, 1996; Ruíz de Olabuénaga, 1998).

En este sentido, dentro de la dependencia que genera el sistema educativo, la Universidad constituye uno de los más duros agentes a la hora de mediatizar el paso del joven a una condición de persona independiente o emancipada.

La entrada y la permanencia en la Universidad sigue siendo una meta altamente deseada por la población española, <<por el prestigio que obtener una licenciatura (más que una diplomatura) comporta en el imaginario popular, como mecanismo de posicionamiento social>> (López, 2000, p.35). Pero, hay que tener en cuenta que junto a este atractivo social confluyen una serie de

circunstancias que sitúan a la Universidad, al igual que a la familia, como un agente más de dependencia juvenil:

- En primer lugar, el ingreso en la Universidad ya no se relaciona directamente con el abandono de hogar familiar, como sucedía la mayor parte de los casos hace unos años. La expansión que el sistema educativo universitario ha experimentado en los últimos años, y la consecuente creación e nuevas instituciones, llegando prácticamente a adosar una Universidad a cada población de mediano tamaño, provoca que los estudios universitarios experimenten cada vez menos lo que podríamos considerar una emancipación parcial del seno familiar. (Garrido y Requena, 1996; Michavila, 2001)
- Y en segundo lugar, la Universidad produce una asistencia parcial e insuficiente a los jóvenes cuando rompe la cadena que une: formación-aprendizaje - localización de un empleo - valoración social en el ámbito profesional.

"El paradójico comportamiento del mercado de trabajo con frecuencia exige simultáneamente juventud y experiencia, términos en sí mismos antitéticos y contradictorios, muestra lo complejo de la situación reseñada, que sólo se puede solventar con la ayuda de redes familiares, recomendaciones, <<enchufes>>, etc., la consecuente ruptura de la citada cadena y la consideración del primer empleo como algo azaroso, casi mágico, una imposibilidad objetiva por las vías normales que sumen al joven aún más en la dependencia familiar" (Avelló Flórez y Muñoz Garrión, 2002, p.37)

Todo ello, según López (2000) puede llegar a provocar en los jóvenes universitarios sentimientos que se traducen en no ver futuro alguno en sus estudios, en cursar dichos estudios por un prestigio, por un posible (nunca seguro) trabajo en condiciones, porque es el deseo de los padres o, simplemente, por eliminación, porque la sociedad no ofrece otra alternativa más atractiva.

Podría decirse incluso que, en contradicción con su situación de dependencia, suelen manifestar que se sienten bastante libres (incluso hay algunos que dicen tener demasiada libertad, pero también hay unos pocos que manifiestan que la libertad que poseen es escasa). Lo que está claro es que

donde se echa en falta la libertad es a la hora de escoger las opciones de trabajo. (González Blasco, 2000)

“Se sienten y, cuando les preguntas, se dicen libres, pero no están libres. Tienen fuertes ataduras con la familia de origen y viven muchos años, demasiados años, en la dependencia familiar, escolar, social, experimentando en lo que quieren, pero sin la responsabilidad de tener que dar cuenta de lo que hacen” (Elzo, 1999, p.332)

Es por ello que debemos de plantearnos cuál es el papel de la Universidad en esta situación y cómo lo está desarrollando. Si pretendemos que la Universidad sea un verdadero mediador en la emancipación de los jóvenes (o de algunos al menos) o una mera alternativa que eligen por eliminación entre las pocas que les ofrece la sociedad. Y, si el sentido de la Universidad es que sus estudiantes pasen por ella encerrándose en una especie de rutina en la que año tras año estudian para un examen, que es lo que se les exige para obtener un título, que a su vez, es lo que se les valora desde el mundo laboral; o por el contrario deben participar del potencial de posibilidades que desde ella se le ofrecen embaucándose intrínsecamente tanto en sus propias metas como en las de la Universidad en general.

4.2.2. LOS RITUALES DE ESPERA JUVENIL.

Siguiendo a López (2000) diferenciamos en la conducta de nuestros jóvenes dos tipos de ritos: por un lado, aquellos que van dirigidos a la iniciación en la etapa adulta, ligados a una serie de condiciones de emancipación, como veíamos en el apartado anterior y, por otro lado, los ritos de margen o prolongación del período juvenil que se construyen en la dialéctica de la espera. Estos últimos son los que tratamos de abordar a continuación.

La dependencia juvenil, por lo tanto, va a conducir a los jóvenes a apropiarse de unas determinadas maneras de ser y de estar en el contexto social. Sus comportamientos relacionales y comunicativos se verán influidos por esta condición de dependientes, viéndose modificadas sus pautas temporales y espaciales de las que aprendieron durante la infancia y de las que caracterizan a una persona adulta e independiente. (Rodríguez González, 2002)

En lo que concierne a las maneras de ser de los jóvenes que vienen facilitando la búsqueda de nuevos espacios de socialización destacaremos, siguiendo a González Blasco (2000, p. 37), las siguientes: la valoración del presente y de lo inmediato; la provisionalidad de los signos y de todo aquello que identifica consistentemente; el rechazo de los dogmatismos, pues casi todo depende de las circunstancias; el gusto por las experiencias, por lo emocional, lo no ideológico y, a poder ser, que contenga notas de espectacularidad; la tendencia a considerar lo joven como modelo para todos, a lo que todos deben tender; la sobrevaloración de lo ligero y lo blando sobre lo profundo y consistente, de los deseos sobre los saberes, el predominio de lo emocional y efímero sobre lo racional y permanente; y, por último, la necesidad de espacios propios, significativos y diferenciales respecto de los que usan los adultos.

Es decir, se trata de jóvenes que, por una parte, se aferran a todo tipo de situaciones que de vez en cuando les hacen olvidar la condición de dependencia en la que viven; se ven impregnados, por lo tanto, por un espíritu de riesgo, el gusto por el consumo, por las sensaciones, por viajar, amantes de la velocidad, de los nuevos riesgos, etc. (González Blasco, 2000).

Pero, por otra parte, terminan por refugiarse en unos determinados espacios de encuentro, rutas, o lugares de reunión que frecuentan rutinariamente, y que constituyen espacios en los que se sienten cómodos y protegidos de la realidad que les rodea.

En última instancia, como establece Rodríguez González (2002), los jóvenes se ven obligados:

"(...) a ubicarse en un entorno cerrado y concreto, de carácter local y muy especializado: la ciudad, el barrio, ciertos *pubs* o discotecas, ciertas rutas o recorridos que se repiten fundamentalmente porque se conocen. Porque la investigación de lo nuevo y la aventura que ello entraña exige una visión emocional, energética en sentido amplio, y económica en sentido pragmático, que está reñida con la dependencia vital que tiene esta subcultura con respecto de la que podríamos considerar como cultura oficial". (Rodríguez González, 2002, p.36)

Tenemos por lo tanto una visión un poco más concreta del joven que, si bien transcurre en la línea de lo que definíamos como tendencias de la

sociedad en general en la actualidad, se ven un tanto agudizadas por las características propias de esta etapa vital.

Para hablar específicamente de los lugares más frecuentados por los jóvenes y de las actividades que realizan con más frecuencia (de las maneras de estar), vamos a centrarnos en tres de los espacios <<encapsulados>> en los que viven los jóvenes que esperan (López, 2000): el espacio estudiantil, la calle como antesala del trabajo y la discoteca como representante principal del espacio lúdico.

A nivel general, tomando como referencia un estudio realizado por el Instituto de la Juventud en 1997 sobre el cambio de hábitos en el uso del tiempo de los jóvenes españoles se puede establecer que, los cambios más significativos en la distribución general del tiempo entre los jóvenes en las dos últimas décadas son: el incremento del número de estudiantes y las horas de estudio, el incremento de aquellos que practican deportes y la reducción del conjunto de actividades culturales. (INJUVE, 1997)

4.2.2.1. LOS RITOS DE MARGEN O PROLONGACIÓN DEL PERÍODO JUVENIL.

Cuando hablamos de los ritos de margen o ritos de prolongación del período juvenil, nos estamos refiriendo a aquellas opciones que los estudiantes eligen para ocupar principalmente su tiempo libre o de ocio, y que constituyen una fuente de escape ante el estado de incertidumbre que provoca el tránsito a la vida adulta, o lo que es lo mismo, son formas de evadirse -al menos momentáneamente- de esta situación de dependencia que caracteriza a la etapa juvenil.

Se trata nada más y nada menos de espacios y actividades que el joven elige voluntariamente o acompañado por su grupo de iguales y cuyas características difieren en cierta medida con los ritos que podrían relacionarse con la vida adulta en nuestra sociedad. Entre los espacios y actividades más relacionados con la juventud destacamos los siguientes:

- **La noche:**

El espacio que eligen los jóvenes para el ocio es principalmente la noche, y dentro de ella las discotecas, bares y pubs como lugar de encuentro. (González Blasco, 2000). Se trata de jóvenes amantes de la música <joven> y de los fenómenos sociales colaterales (conciertos, publicidad de marcas

asociadas a ídolos, etc.), recurriendo frecuentemente al alcohol y a las drogas como elementos para la diversión. (Revilla Castro, 1998)

“Las fiestas y movilizaciones juveniles, y las comunitarias en las que el protagonismo juvenil es notable, son ritos de agrupamiento con los que la multitud se emborracha, de la grandiosidad de sus liturgias y del brillo de su escenografía. Los grandes festivales musicales, las representaciones teatrales, los juegos deportivos (específicamente los partidos de fútbol), las concentraciones religiosas (las más espectaculares son las giras papales), las marchas de protesta callejeras, son celebraciones colectivas que estructuran las experiencias individuales y sociales y activan comportamientos defensivos de la moral común.” (López, 2000, p. 41-42)

- **El deporte:**

El deporte, es otra alternativa a la que los jóvenes dedican un espacio cada vez mayor de su tiempo libre. Según el INJUVE (1997), la proporción de jóvenes que practican deporte se ha multiplicado por doce en los últimos veinte años (p. 227-228), proporción a la que habría que añadir un conjunto de seguidores pasivos de competiciones deportivas, como es el fenómeno de los campeonatos de fútbol o de la fórmula 1 que ha trascendido a todos los niveles en los últimos años como tema de interés general.

Dentro del tiempo dedicado al deporte también están constituyendo un nuevo espacio de autoformación para los jóvenes, los nuevos deportes de riesgo (González Blasco, 2000). En este sentido, hay que decir que es en el tiempo dedicado al ocio en el que los jóvenes se toman más libertades para realizar actividades que suponen un cierto nivel de riesgo.

"Los riesgos surgen, si se realizan, casi exclusivamente en los momentos de las actividades de ocio y tiempo libre. No hay riesgo en los momentos en los que se realizan actividades formales como estudiar o trabajar, aunque si se abandona, aunque sea momentáneamente la actividad, el riesgo puede aparecer, tampoco hay riesgo en los momentos en los que no se hace nada." (INJUVE, 1997, p.232)

- **Las NN.TT.:**

La informática a través de internet, videojuegos y derivados, está empezando a constituir un nuevo referente para los jóvenes en su tiempo libre; si bien, como ya ha sido dicho, todavía sigue siendo poco significativo el número de jóvenes que deciden brindar parte de su tiempo libre a la informática. (INJUVE, 1997)

Según Herans Díaz (1999), los principales hitos que hemos mencionado hasta el momento, (música, deporte e informática), establecen una identificación de los jóvenes consigo mismos, que la sociedad acepta y además potencia.

“La sociedad, acepta y ofrece estas estructuras con un poderoso despliegue económico, como signo y significativo identificativo, a unos jóvenes que no suelen tener, como grupo social, unas señas de identidad cultural propias. Obviamente, excepción hecha de aquellos que por el ambiente sociocultural y familiar tiene a su alcance otras opciones.” (p.51)

- **Las asociaciones:**

Y, finalmente, otro espacio que todavía se considera poco frecuentado por los jóvenes en su tiempo libre es el que se refiere a la participación en asociaciones y voluntariado. (González Blasco, 2000; INJUVE, 1997)

En estos últimos años está creciendo el número de organizaciones dedicadas a labores de voluntariado, y parte de este voluntariado lo componen jóvenes de ambos sexos. (González Blasco y Gutiérrez Resa, 1997)

Los jóvenes españoles muestran un grado bastante alto de aceptación de todos los movimientos sociales (defensa y promoción de los derechos humanos, ayuda a enfermos de S.I.D.A., ecologismo, pacifismo, ayuda a inmigrantes, movimiento a favor de la mujer, etc.); concretamente los jóvenes estudiantes constituyen uno de los colectivos que más apoya este tipo de movimiento.

Sin embargo, a la hora de involucrarse en labores de voluntariado o participación en asociaciones los porcentajes descienden:

“(…) los jóvenes, al igual que los adultos, son poco dados a comprometerse públicamente en instituciones sociales o políticas. En general, el nivel de asociacionismo ha sido bajo, y así continúa entre los jóvenes españoles. Siete de cada diez jóvenes no pertenece a ningún tipo de asociaciones.” (González Blasco, 2000, p. 76)

Y, entre los pocos jóvenes que pertenecen a algún tipo de asociación, continúa el autor, la participación se concentra en los siguientes tipos de asociaciones que exponemos por orden, en función del mayor grado de participación de los jóvenes: asociaciones deportivas, organizaciones y grupos juveniles (scouts, guías, etc.), piñas, cofradías u organizaciones de tipo local o regional, asociaciones educativas, artísticas y culturales, asociaciones religiosas, organizaciones de carácter benéfico-social, etc.

Parece que los jóvenes se siguen mostrando reacios a los compromisos sociales, públicos, y menos si son institucionalizados, si bien este tipo de participación suele aumentar con la edad, al disponer los jóvenes de mayor libertad y autonomía personales para opciones de este tipo. (González Blasco, 2000)

4.2.2.2. LOS RITOS DE INICIACIÓN EN LA ETAPA ADULTA.

Junto con los espacios dedicados al ocio, establecíamos que los jóvenes se mueven por ambientes educativos y de antesala laboral. Concretamente, el espacio estudiantil es el que más horas ocupa, en general la vida de los jóvenes:

“En términos absolutos, los jóvenes son estudiantes, todos ellos apuestan por una licenciatura salvo los que fracasan en los estudios a los que se les coloca en un lugar social inferior. En el imaginario colectivo la opción de no estudiar apenas existe, sólo existe el fracaso. Tal situación explica la centralidad de las horas de estudio en el núcleo mayoritario de los estudiantes.” (INJUVE, 1997, p. 227-228)

Ahora bien, para entender como viven los jóvenes en estos espacios estudiantiles o de espera ante un puesto de trabajo, hemos de tener en cuenta que, junto con el conjunto de mecanismos que el estudiante pone en marcha para alcanzar unas determinadas metas académicas o de formación (como por

ejemplo, en el contexto universitario: asistencia a clase, horas dedicadas al estudio, toma de apuntes, participación en asociaciones estudiantiles, etc.; o en espacios de antesala laboral: la realización de cursos, masteres, prácticas voluntarias, etc.), se desencadenan otro conjunto de estrategias o formas de actuar dentro de estos espacios, que constituyen una parte importante de la vida de los jóvenes y que nos pueden ayudar a entender su situación.

Nos estamos refiriendo a las numerosas huelgas, manifestaciones o diversos actos de protesta estudiantiles. En estos años estamos observando numerosas movilizaciones de protesta ante la subida de las tasas, el sistema de acceso a la Universidad, fueron también significativos los movimientos estudiantiles en contra de la aprobación de la L.O.U., de la L.O.C.E, y están siéndolo igualmente con respecto de la L.O.E., etc. Todo este entramado reivindicativo, como establece López (2000):

“(...) son formas de contestación juvenil a las condiciones de pasaje, demandas de satisfacción de las expectativas de participación sin trabas en el universo cultural interclasista, y señales de reconocimiento del desplazamiento hacia (y aplazamiento hasta) el escenario del mercado laboral, de la efectividad de las reglas del juego meritocrático en las que están inmersos. [...] son diferentes tipos de movilizaciones normativas que se articulan en torno a inquietudes que combinan la preocupación utilitaria por su futuro juvenil y la empatía solidaria para con quienes sufren las consecuencias del paro, la desigualdad, la pobreza y la violencia general” (p.42-43)

Todo el conjunto de rituales festivos y carnavalescos que van asociados a la vida universitaria. Las ceremonias de apertura de curso, que suelen ir acompañadas de un concierto musical, las novatadas estudiantiles, las fiestas de licenciatura, los viajes de paso de Ecuador y las fiestas organizadas para subvencionarlos, son algunos ejemplos de lo que López (2000) denomina <<llamadas al ligamen humanizador de la institución académica>>(p. 44).

Estamos por lo tanto, ante jóvenes institucionalizados que cumplen de una forma u otra con sus deberes para con la institución, que se movilizan ante las injusticias sentidas y que a su vez se aferran a lo lúdico como vía alternativa para sobrellevar una situación costosa de dependencia y de reclusión institucional.

Este tipo de rituales de espera juvenil, impregnados de un fuerte carácter lúdico, constituyen el espacio menos sujeto a la supervisión y control adultos, y un espacio en donde lo expresivo, lo afectivo, lo estético y lo sentimental pueden salir a flote con plena libertad:

“Por una parte resuelven solemnemente y temporalmente las desigualdades sociales, sexuales y étnicas, gracias al encantamiento colectivo que produce con su propio impulso (sea este el aullido musical o el aplauso teatral (...)). Por otra parte, afirman solidaridades y exclusiones, bien sea por convocatoria de los celebrantes o por exaltación impulsiva de los participantes”. (López, 2000, p.42)

Al mismo tiempo, pueden terminar por convertirse también en fuentes potenciales de selección y competitividad que potencian la desarmonía grupal.

Ahora bien, sabido esto, seguimos preguntándonos, de todo ello: ¿qué fomenta o qué no fomenta la Universidad?, ¿cuál es el papel de la Universidad en la vida de los jóvenes y cómo la perciben ellos?, ¿genera la Universidad una sensación de dependencia tal en los universitarios que provoque en ellos la necesidad de aferrarse a todo tipo de situaciones (de riesgo, de consumo, etc.) y olvidar así, esta situación?, ¿es la Universidad un lugar de refugio para el joven?, ¿se siente cómodo y protegido el joven en la Universidad o busca otros lugares o espacios de encuentro para evadirse de lo que en la Universidad le ocurre?, ¿en qué medida se movilizan los jóvenes en esta Universidad?, ¿son las exigencias universitarias un elemento de presión más para los estudiantes?, ¿busca el estudiante universitario una alternativa en los espacios de ocio, identificándolos como espacios de escape a la presión institucional?, ¿es la Universidad, por sus características y por sus exigencias, un espacio que contribuya a resolver temporalmente las desigualdades sociales, sexuales y étnicas?, ¿fomenta la solidaridad y la cooperación o por lo contrario potencia la competitividad y como consecuencia la desarmonía grupal?

4.2.3. UN PERFIL DEL JOVEN EN LA ACTUALIDAD.

A la hora de intentar definir una imagen del joven actual en el contexto español, son diversas las opiniones y las percepciones sobre lo que representa la juventud en el seno de la sociedad actual.

Sanchís (1991) recoge, por ejemplo, una imagen negativa expresada por el escritor Milan Kundera quien manifiesta cierta desconfianza sobre juventud y la tilda de terrible. Este escritor afirma:

"(...) la juventud es un escenario por el que los niños andan y pronuncian palabras aprendidas, que comprenden sólo a medias, pero a las que se entregan con fanatismo. Hombres a medio hacer jugando a ser hombres." (p. 50)

Los estudios del INJUVE (1997) hablan de que la imagen del joven se ha configurado en nuestra sociedad en torno a un mensaje de doble vínculo:

"(...) por una parte los jóvenes aparecen como potenciales víctimas de una serie de riesgos que no sólo les amenazan sino que acaban por cargarles de connotaciones negativas (Aguinaga y Comas, 1991), pero por otra parte son descritos, especialmente en las familias y la representación mediática, como <<homogéneos, sosos e integrados>> (Gaviria, 1996)". (p. 14)

Si bien, los resultados de las investigaciones realizadas desde este Instituto, corroboran que <<estamos ante la mejor (como capital humano) y la peor (en riesgos y dificultades para la emancipación) generación juvenil de la historia de España (Petras, 1996)>>. (INJUVE, 1997, P.14-15)

Éstas, entre otras muchas, son algunas de las posibles percepciones que, planteadas desde una perspectiva muy genérica, podemos encontrar en la literatura y en los estudios sobre juventud realizados en los últimos años.

Ahora bien, lo que hay que tener en cuenta es que, se trate de jóvenes que juegan a ser hombres, o de jóvenes víctimas de las circunstancias que les toca vivir, de jóvenes sosos e integrados, o de jóvenes con gran potencial humano, o incluso de jóvenes que tienen en sus manos la posibilidad de cambiar el mundo, de lo que no hay lugar a dudas es de que estamos ante una juventud muy diversa y variopinta, con grandes diferencias tanto a nivel cultural, como económico, social, de edad, etc. (Riádigos Lalín, 1998 y González Blasco, 2000).

Partiendo de la base, por lo tanto, de que estamos ante una juventud plural, y sin afán de agrupar a los jóvenes en un bloque homogéneo, vamos a tratar de explicitar los rasgos más comunes de la juventud actual, teniendo en

cuenta que no todos los jóvenes van a reunir a la par todos los rasgos que se mencionan a continuación.

a) CARACTERÍSTICAS COMUNES DE LA JUVENTUD ACTUAL:

Para establecer el perfil de joven español, tomaremos como referencia principal los resultados del estudio de González-Anleo (1999) que hace un dibujo de la juventud en función de tres variables diferentes: la herencia clásica de la generación de los sesenta, la herencia posmoderna y las virtudes de siempre, y que iremos completando con los resultados de otras investigaciones recientes sobre el tema. (Ver *Tabla 4.1*)

- En cuanto a la herencia clásica de la generación de los sesenta, los jóvenes se muestran *rebeldes* (43%), *independientes* (38%), *viven el presente* (32%), *solidarios* (32%) y *generosos* (14%).

- *El espíritu de rebeldía e independencia* se demuestra, según Riádigos Lalín (1998), a través de hechos como el querer crear su propia identidad a partir de la experiencia personal y partiendo del mercado cultural del momento. En este sentido el joven tiende a rechazar lo que tiene o lo que le llega a través de los diferentes agentes socializadores para construir su propia identidad.

“Recibe de modo indiferente todo lo que le llega por los cauces clásicos de la socialización (familia, iglesia, enseñanza), pero lo único que cuenta para él es lo que experimenta en su propia persona o lo que vive dentro del grupo de pertenencia en el que se encuentra incardinado. Esto provocará una identidad quizá incongruente o pobre, pero muy personal y propia.” (p.153)

- *El presentismo* consiste en otra forma de socialización del joven basada en la autoexperimentación, sin conexiones con el pasado, con el futuro, e incluso ni con el propio presente. Descubren la vida día a día y se tienen a ellos mismos como único referente, es decir, construyen su vida sobre valores propios, <<aunque sean ficticios>> e <<irresponsables>>. (Riádigos Lalín, 1998, p.154)

“(…) estamos ante una juventud que valora por encima de todo lo próximo, lo cercano, lo local, la pequeña historia, en lugar del proyecto de futuro, del gran relato, de las grandes cuestiones sociales y políticas.” (Elzo, 1999, p. 430)

- González Blasco (2000) mantiene que el espíritu de rebeldía e independencia están sufriendo un claro retroceso, deja claro que vivir el presente es un rasgo que caracteriza a la juventud actual, y que la solidaridad es uno de los valores que se está incrementando mientras disminuye la *generosidad*.
- Con respecto a la herencia posmoderna los jóvenes se muestran: *consumistas* (46%), *tolerantes* (27%), *egoístas* (22%), *con poco sentido del deber* (21%) y *con poco sentido del sacrificio* (17%).
 - *La tolerancia* es otro valor que está creciendo en la actualidad en los jóvenes, así como parece que se incrementa el número de jóvenes que se autocalifican como *con poco sentido del deber*. Se mantiene estable el porcentaje de jóvenes que se perciben *con poco espíritu de sacrificio*, y pocos se consideran *consumistas* o *egoístas*. (González Blasco, 2000)
- Y, finalmente, en cuanto a las virtudes de siempre de los jóvenes destacan: *el espíritu de trabajo* (35%), *la lealtad* (30%) y *la madurez* (21%).

Elzo (1999), apunta a que se produce una ruptura entre los valores finalistas y los valores instrumentales en los jóvenes actuales. Es decir:

“Los actuales jóvenes intervienen afectivamente y racionalmente en los valores finales (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad, etc.), a la par que presentan, sin embargo, gran riesgo de quedarse en un discurso bonito. Me refiero a los déficit que presentan en los valores tal como el esfuerzo, la autorresponsabilidad, el compromiso, la participación, la abnegación (que ni saben lo que es), el trabajo bien hecho, etc.” (p.431)

Es a raíz de esta escasa articulación entre ambos tipos de valores lo que pone al descubierto la dificultad, según el autor, <<de muchos jóvenes para mantener un discurso y una práctica con una determinada coherencia y continuidad temporal, allí donde se precisa un esfuerzo cuya utilidad no sea inmediatamente percibida>>. (Elzo, 1999, p. 431)

**Tabla 4.1: ALGUNOS RASGOS DEL JÓVEN ACTUAL
González-Anleo (1999)**

	HERENCIA CLÁSICA	HERENCIA POSMODERNA	VIRTUDES DE SIEMPRE
40% 50%	- <i>Rebeldes (43%)</i>	<i>Consumistas (46%)</i>	
30% 40%	- <i>Independientes (38%)</i> <i>Solidarios (32%)</i> <i>Viven el presente (32%)</i>		<i>Espíritu de trabajo (35%)</i> <i>Lealtad (30%)</i>
20% 30%	-	<i>Tolerantes (27%)</i> <i>Egoístas (22%)</i> <i>Poco sentido del deber (21%)</i>	<i>Madurez (21%)</i>
10% 20%	- <i>Generosos (14%).</i>	<i>Poco sentido del sacrificio (17%)</i>	

B) ALGUNAS NORMAS Y VALORES COMPARTIDAS POR LA JUVENTUD ACTUAL:

Otro testimonio que nos ayuda a configurar mejor el perfil de la juventud es una especie de decálogo ético o conjunto de mandatos o normas morales que, según Ruiz de Olabuénaga (1998) definen al joven español, y que apenas coinciden con el decálogo bíblico cuyos mandatos han constituido el soporte ético social de la sociedad europea desde hace siglos. El autor establece siete mandatos que definen a los jóvenes españoles:

1. El primer mandamiento: “los jóvenes mantienen como eje fundamental de su vida el criterio de que <<cada uno piense como quiera>>” (p.70). Esta libertad no es un antojo, sino la “posibilidad de elegir entre lo que es considerado bueno, en su más amplio sentido y lo considerado malo, a través de un razonamiento libre de determinación” (p.71)
2. El segundo mandamiento: “<<respeto y cuidado de los padres>>. La extranjerización de la calle, la turbulencia del barrio, la pérdida de seguridad ciudadana, la carencia de apoyos estables frente al encuadramiento escolar, la prolongación de la irresponsabilidad juvenil y el desamparo del paro profesional, han convertido al hogar y a la familia en el puerto más seguro y en la garantía más inquebrantable de subsistencia, de arropamiento personal y de defensa frente al mundo amenazador de los otros” (p. 71)
3. La tercera norma ética: <<el prójimo es tan válido y respetable como el propio yo individual sin que aquel pueda ser sometido en ningún caso y bajo ninguna condición al abuso, la tortura o la muerte>>. Si bien esto es lo que la mayoría piensa, todavía hay un sector -que oscila entre el 10% y el 15%- que sostiene que el maltrato o incluso la eliminación del otro son

aceptables si sirven para la integridad personal o de un colectivo. En este sentido, cuando el prójimo es enemigo o su amistad resulta perjudicial conviene eliminarlo.

4. El cuarto precepto: <<está prohibida la apropiación indebida de las pertenencias del prójimo>>. Este mandamiento, que tiene que ver con el no robar si bien es aceptado por la mayoría, comienza a ser notable la disidencia social para con él, aceptando cada vez más el robo cuando es en provecho propio.
5. La quinta norma moral: <<cada uno es libre de pensar lo que quiera, es libre de elegir su religión pero debe poseer alguna y no vivir aislado del amor a lo divino>>. “La juventud española se autoimpone un politeísmo militante más que un ateísmo recalcitrante” (p.73)
6. El sexto precepto: <<la sinceridad debe imponerse a la hipocresía, la verdad frente a la mentira, la honradez frente a la doblez y la espontaneidad frente al cálculo>> ha dejado de ser un imperativo universal. “Mentir, falsificar, fingir ¿por qué no si obedece a los intereses y conveniencias personales?” (p. 74)
7. El último precepto: <<rechazo total y absoluto a cualquier limitación de la práctica del sexo fuera del marco matrimonial reglado>>. El eslogan que rige este mandamiento es “lo que te pide el cuerpo es verdad, no lo traiciones nunca”.

Todo ello origina un tipo de juventud donde la condición de libertad es fundamental, es decir, los jóvenes, a pesar de poseer un potencial de autonomización y decisión mayor que nunca, están limitados en el desarrollo de ese potencial por ciertas condiciones económicas y sociales que los atan y sujetan, entre otras, la familia.

En resumen, el código ético común a toda la juventud española, se fundamenta en el seguimiento de dos valores básicos:

“(…) *la integración en el clan*, como punto de partida prioritario para una exploración de la sociedad que cuenta con especial importancia en esta etapa de coyuntura de oportunidades, y *la autarquía personal*, valor que no debemos confundir con el capricho o el antojo, sino que consiste en la confianza en el propio modelo sobre cualquier otro, esto es, en la confianza en que este modelo es

el que mejor conduce a la propia persona, no a otros, por los cauces de la moralidad o del comportamiento socialmente adecuado, dado que lo socialmente adecuado ahora es múltiple y nacional y no homogéneo y universal.” (Ruíz de Olabuénaga 1998, p.75)

Como continúa el autor, parece que alrededor del joven se sitúan una serie de valores que podríamos reducir al <<vivir y dejar vivir>> (p. 76)

Una vez expuestos cuáles sería los principales rasgos que conforman el perfil de la juventud actual y que valores y normas comparten y priorizan, concluiremos este apartado mostrando una tipología de jóvenes, entre muchas posibles, que nos muestra cinco formas de afrontar la juventud, resultantes de un estudio realizado por Elzo (1999) en nuestro contexto.

De manera esquemática y resumida, con los riesgos que ello conlleva Elzo (1999) habla de cinco grupos de jóvenes diferentes en el contexto español: (Ver *Tabla 4.2*)

1. *El joven antiinstitucional 5%*: es el colectivo de jóvenes menos numeroso y se caracteriza por: legitimar y justificar formas de comportamiento violentos; confiar escasamente en todo tipo de instituciones tanto públicas como privadas; conceder menor importancia todavía a sus coetáneos, a la familia, al trabajo, a llevar una vida digna y moral y a los estudios; y en general, son los menos contentos con la vida que llevan.
2. *El joven altruista, comprometido (12,22%)*, se caracteriza por: son prácticamente los únicos que colaboran en ONGs, en organizaciones religiosas, y los que en mayor proporción realizan algún trabajo eventual; conceden más importancia que la media a la familia, el trabajo, llevar una vida digna, a los estudios y a formarse profesionalmente; y en general se sienten más contentos que la media con la vida que llevan.
3. *El joven retraído social (28,3%)*: es el joven que se coloca en un segundo plano respecto de las corrientes y hábitos mayoritarios de sus coetáneos. Se caracteriza por: ser los más jóvenes y los que en menor grado están estudiando. Los que estudian lo hacen por que se lo piden sus padres y no porque estudiando piensen realizarse. Se caracterizan por un retraimiento social que desemboca en retraimiento personal.

4. *El joven institucional o ilustrado (29,97%)*: son los que tienen la máxima confianza en las instituciones públicas; suelen, con mayor frecuencia que los demás, visitar museos y exposiciones, asistir a conferencias, leer libros y trabajar con nuevas tecnologías, en general, jóvenes relativamente ilustrados; son los que mejor se llevan con sus padres y los que menos distan en las formas de pensar con ellos: son los que más contentos están con la vida y los que en mayor grado manifiestan tener libertad para escoger sus opciones preferentes.
5. *El joven libredisfrutador (24,68%)*: constituyen el colectivo de edad ligeramente superior a la media, y para quien lo esencial de la vida es andar por libre y pasarlo lo mejor posible. Sus características principales son las siguientes: son antiinstitucionales por distanciamiento vital, desinterés y ninguneo del papel de las instituciones, más que por distancia crítica; los amigos son sus principales agentes de socialización; y después de los antiinstitucionales, son los que menos contentos dicen estar con la vida que llevan.

Estos dos últimos grupos los dos prototipos, estadísticamente hablando, que mejor representan los perfiles del nuevo joven, es decir, son los dos modelos dominantes en esta sociedad.

Por el momento, a modo de conclusión cabe decir que estamos viviendo un cambio social notable en tema de valores y formas de vida que está afectando a nuestros jóvenes.

En una sociedad donde las normas no se aceptan ya por ser normas, donde el trabajo deja de ser un deber para pasar a ser un medio de enriquecimiento, donde no existe un marco de referencia que nos ayude a entender lo cotidiano, donde prima lo cercano, lo humano y lo natural frente a la industrialización, lo lejano y lo frío, donde la persona y sus derechos cobran gran importancia, y donde los medios materiales y recursos culturales y formativos están a disposición del joven como no lo estuvieron nunca a lo largo de toda la historia. Pues bien, en este contexto, podemos decir, que:

- Por un lado, los jóvenes suelen sentirse satisfechos consigo mismos y con la vida que llevan. (Elzo, 1999)
- Pero por otro lado, estamos ante una juventud crítica, no son complacientes con ellos mismos, reconocen sus rasgos positivos pero

también los negativos, <<son críticos consigo mismos y acusan carencias notables, lo que supone vacíos o fallos en su formación y en su socialización>>. (González Blasco, 2000, p.88)

Con respecto a su formación, concretamente, como expresa Elzo (1999):

“Tienen unos equipamientos materiales como generación alguna ha tenido, unas posibilidades de estudio, a bajo costo y con escasa exigencia, inéditos. Tienen consejerías, concejalías, institutos y demás entidades específicas para la juventud, por doquier. [...] equipamientos [...] descuentos [...]” (p. 432)

El estudio del INJUVE (1997), establece que estamos ante una situación de alto nivel formativo al incrementarse cada vez más los años de escolarización, y que éste convive contradictoriamente con una reducción de interés cultural por parte de la juventud. Es decir:

“Una sociedad con un bajo nivel de escolarización y con importantes déficit formativos exigía algún tipo de complementariedad cultural, una generación que recibe todos los inputs culturales que quiera o es capaz de asimilar, y por todo ello, cree que no necesita completar su formación con actividades culturales” (p.227-228)

Por lo tanto, se trata de una juventud:

- Fragmentada y diversa.
- Debilitada debido a alto grado de dependencia al que está sometida.
- Mayoritariamente recluida en instituciones educativas y con grandes problemas para encontrar una salida laboral.
- Con un alto potencial humano pero a la vez con bajo espíritu de sacrificio y actuación.
- Sometida a un alto potencial formativo pero si un referente ideológico.

En palabras de Ruíz de Olabuénaga (1998):

“No es una juventud desesperada, ni revolucionaria, ni corrompida, ni narcisista, ni perdida, pero tampoco es una juventud

eufórica, ideológicamente apoyada, ni personalmente libre o socialmente autónoma. [...] Son colegas en el infortunio de una sociedad que les ha tocado vivir, que les acusa de no practicar sus valores tradicionales, ideales, pero que, a la vez, les muestra su doble lenguaje moral. Les acusa de su prolongada estancia en el seno familiar, pero les dificulta, cuando no imposibilita, la independencia económica.” (p. 17)

Y, para cerrar con una percepción más optimista, en general y, a pesar de todo ello,

“(…) están bastante contentos con el trabajo los que trabajan, con los estudios los que estudian, y la gran mayoría razonablemente con la vida en general” (Elzo, 1999, p.433)

Lo que en este momento más nos inquieta es si lo que hemos definido para la juventud en general, se corresponde también con el joven universitario. Tenemos algunas sospechas, por lo que ya se ha establecido sobre la Universidad, y algunas de las conductas de los estudiantes, de que la respuesta a esta pregunta podría ser afirmativa.

Ahora bien nuestra obligación es preguntarnos e investigar en nuestro contexto y de manera profunda y sistemática si quizás el paso por la Universidad hace que algunos de los rasgos que definen al joven se acentúen o se reduzcan sin más. ¿Se caracteriza el estudiante universitario por algún rasgo a mayores de los que hemos establecido para la juventud en general?, ¿de qué manera el paso por la Universidad influye en las características de la juventud actual?

Por ejemplo, los jóvenes ilustrados o los libredisfrutadores decíamos que eran los que mejor representaban al joven en la actualidad, ¿sucederá así en la Universidad?, ¿podríamos decir que la mayor parte de los estudiantes universitarios se describen como ilustrados o como “viva la vida”?, ¿será que para los universitarios las categorías son diferentes?, ¿habrá diferencias entre cómo acceden a la Universidad y como salen?, ¿podrán entrar siendo libredisfrutadores y terminar por convertirse en jóvenes ilustrados, o viceversa?, ¿qué papel juega la Universidad en ese sentido?, ¿qué normas se trasladan desde la Universidad para que suceda una cosa o la otra?

Tabla 4.2: PERFILES DE JÓVENES EN EL CONTEXTO ESPAÑOL
Eizo (1999)

CARACTERÍSTICAS	JOVEN ANTIINSTITUCIONAL (5%)	JOVEN ALTRUISTA (12,22%)	JOVEN RETRAIDO SOCIAL (28,3%)	JOVEN INSTITUCIONAL O ILUSTRADO (29,97%)	JOVEN LIBREDISFRUTADOR (24,68%)
Formas de comportamiento violento	Las estiman y legitiman. Los que más afirman haber sido víctimas y agentes de acciones violentas.	Víctimas de violencia en proporciones similares a la media. En pocos casos agresores.	Los que menos leen, menos interés muestran por la formación y menos confianza tienen en los sindicatos. Estudian por obligación y no para realizarse.	Los que en menor medida han sido víctimas.	No las justifican.
Instituciones públicas o privadas	Confían escasamente en ellas.	Colaboran en ONGs, organizaciones religiosas. En mayor proporción que la media realizan algún trabajo eventual.		Máxima confianza en las instituciones públicas. Visitan museos, asisten a conferencias, leen, etc. con mayor frecuencia.	Son antinstitucionales pero en menor medida que el primer grupo.
Coetáneos, familia, trabajo, vida digna y estudios	Les conceden poca importancia.	Les conceden más importancia que la media.		Los que mejor se llevan con sus padres y menos distan de su forma de pensar.	
Enriquecimiento económico y vida sexual satisfactoria		Los que menos los valoran.			Los que más los valoran, al igual que estar con sus amigos, el tiempo libre, etc.
Aborto, suicidio, eutanasia y divorcio	Los justifican en alto grado.	La más baja justificación otorgan.			
Emborracharse, no pagar el bus, tomar drogas, aventuras extramatrimoniales, hacer ruido por las noches durante el fin de semana, etc.	Son conductas que justifican. Grandes consumidores de drogas.	Los que menos consumen.	Conciben las drogas como uno de los grandes problemas del país. Consumen menos que sus pares.	Los que menos valor le conceden a dichas conductas. Consumen menos que la media; consumidor moderado.	Los más consumidores de alcohol el fin de semana. Más consumidores de drogas ilegales que la media.
Con drogadictos, alcohólicos, punks, ocupas y organizaciones terroristas	Son tolerantes.		Menos sensibilizados por problemas de pobreza, marginación y medio ambiente.		
Religiosidad (religión católica)	Inferior a la media.	Los más religiosos (católicos).		Poseen valores más laicos.	Escasos valores respecto de la religión católica. Valoran las modalidades pseudorreligiosas (horóscopos, videntes, etc.).
Políticamente	Los que más a la izquierda se sitúan.	Los que más a la derecha se sitúan.	Pertenece a una derecha moderada, aunque la política les importa poco.	Los que más al centro se sitúan.	Más a la izquierda que la media, y unos pocos en la extrema izquierda.
Conformes con la vida que llevan	Los menos conformes.	En general, más contentos que la media con la vida que llevan.		Los que más contentos están con la vida que llevan.	Después del primer grupo, los menos conformes.

4.3. EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: UNA APROXIMACIÓN A SUS ACTITUDES.

Hasta el momento, ante el objeto de conocer los principales rasgos que caracterizan a la juventud actual, hemos elaborado un discurso tomando como referencia los estudios y las investigaciones sobre la juventud en nuestro contexto.

Somos conscientes de que no es mucha la literatura existente que se centre en la caracterización de este colectivo social y en el análisis de las circunstancias que les toca vivir; y también somos conscientes de que las referencias que hemos encontrado sobre el tema poseen un cierto matiz pesimista, tendiendo a centrarse en los elementos negativos y las características más dramáticas que definen y que rodean a la juventud actual, además de estar presentadas desde una perspectiva que puede llegar a manifestar un cierto corte conservador.

Consideramos que, ante estas circunstancias podemos estar bajo una visión sesgada de la realidad que, si bien fue la única que encontramos, hemos de tener presentes sobre todo a la hora de establecer conclusiones.

Por otra parte, ante el intento de avanzar en la delimitación de las características de los estudiantes universitarios y de las condiciones que les rodean en el seno de la Institución, hemos planteado una serie de interrogantes a modo de metas a resolver en el transcurso de este trabajo.

4.3.1. UNA IMAGEN BORROSA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.

Los cambios a los que se ve sometida la sociedad en general en la actualidad afectan directamente a la Universidad, y consecuentemente a los estudiantes que entran en ella. Masjuan i Codina (2000), se señala concretamente los siguientes:

- El incremento del número de universitarios con respecto a hace unos años, teniendo en cuenta que no sólo ha aumentado el número de estudiantes, sino que ha aumentado el número de universitarios hijos de las clases obreras en todas las titulaciones.

“Este incremento aunque no signifique ni mucho menos que la tasa de hijos de las clases trabajadoras sea equivalente

a las de los hijos de las clases medias y medias altas, tiene un efecto muy importante sobre la composición social de las aulas universitarias, (...) un cambio en el clima ambiental.” (p.3)

- La presencia de la mujer en la universidad, consiguiendo la paridad con los varones.
- El aumento de la diversidad de alumnado. Si bien antes el prototipo de universitario era el joven entre 18 y 23-25 años, ahora la población juvenil tiende a descender en la Universidad, como consecuencia del descenso de la natalidad, y como contrapunto se está experimentando un incremento de estudiantes adultos matriculados en segundas carreras o que inician los estudios universitarios más tarde.
- El incremento de estudiantes que compaginan sus estudios universitarios con la realización de alguna actividad laboral, como consecuencia de una necesidad económica o como estrategia para favorecer las posibilidades de inserción laboral futuras.
- Universitarios procedentes de otros bachilleratos como consecuencia de las continuas reformas que están experimentando los niveles educativos no universitarios, que los preparan de forma diferente, y ello también debe tenerse en cuenta en la Universidad.
- Incremento de la presencia en la Universidad de estudiantes procedentes de otros países y culturas, fruto de los programas de intercambio universitario, del distrito abierto, y elemento que habrá que seguir teniendo presente ante la futura inserción en el E.E.E.S.
- La presencia de las nuevas tecnologías en la cultura del joven que entra en la Universidad:

“Las nuevas cohortes de universitarios estarán muy acostumbradas al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, y los nuevos juegos y máquinas electrónicas, lo cual deberá traducirse en estructuras mentales relativamente distintas las que está acostumbrado el profesor.” (Masjuan i Codina, 2000, p. 12)

Esta serie de concreciones nos ayudan a elaborar un boceto de imagen del estudiante universitario en la actualidad y para los próximos años, y la

conclusión que se puede sacar de todas ellas es la evidencia de una diversidad estudiantil que se incrementa con el cambio del tiempo. Ahora bien, si nos centramos en el papel que los estudiantes desempeñan dentro universidad, la elaboración de un boceto es más compleja.

Como establecen Fabra y Doménech (2000):

“Elaborar la imagen típica del alumnado universitario puede parecer una labor irrealizable si tenemos en cuenta que la imagen que de él tienen profesoras y profesores resulta bastante difuminada y que, cuando no es así, existe una cantidad ingente de tipologías de estudiantes”. (p.85)

Una primera aproximación a las características de los estudiantes universitarios nos la ofrece el trabajo de Fabra y Doménech (2000) en el que se elabora una imagen del estudiante desde la perspectiva del profesor. A nivel general, del estudio se concluye que los adjetivos que el profesor utiliza para describir al estudiante son los siguientes: grado de madurez-inmadurez, grado de motivación-desmotivación, el grado de implicación en el trabajo (muy trabajadores o poco trabajadores), grado de dependencia-independencia, grado de actividad-pasividad y grado de responsabilidad-irresponsabilidad.

Es de resaltar el hecho de que los profesores manifiestan una gran preocupación por el tema de la madurez en los estudiantes, de tal manera que una de las impresiones más generalizadas entre los profesores es que <<la Universidad se está infantilizando>>. Entre los comentarios que se obtiene del estudio resaltamos las siguientes: “son buenos chicos pero son muy infantiles” (p. 87), “no saben trabajar solos”, “les falta iniciativa propia” (p. 87).

Otro de los aspectos a señalar es la pasividad y poca participación e implicación del alumnado. Esto tiene que ver con la también extendida percepción de que los estudiantes tienen poco espíritu de sacrificio y de trabajo, y con la falta de motivación. En palabras de Villa Cellino (2002):

“(…) una de las carencias principales que se detecta en los universitarios de hoy en día es que no disfrutan con el propio esfuerzo. Es necesario que los jóvenes emprendan a involucrarse en los proyectos que aprendan, deben desarrollar una capacidad de compromiso y sacarlos adelante.” (p. 28)

El autor afirma que este hecho se debe sobre todo a la valoración que hoy se le da a la educación, es decir:

“Antes se valoraba más la educación para superar la calidad de vida de los padres y abuelos. Ahora la vida es más cómoda y a los alumnos les cuesta asumir el valor de la exigencia. Muchos lo descubren al llegar al mundo laboral, porque la sociedad no regala nada, sino que premia a los que más se esfuerzan” (Villa Cellino, 2002, p.28)

Por otra parte, como expresa Zabalza (2002), los profesores también deben asumir su responsabilidad en este aspecto:

“Es muy frecuente oír quejas sobre su falta de motivación [refiriéndose a la falta de motivación de los estudiantes], de técnicas de estudio, sus carencias estratégicas para abordar las tareas universitarias, etc. Seguramente es así, pero debemos entender que sólo en parte es una cuestión que los alumnos pueden resolver por sí mismos. Es difícil que *aprendan a aprender* si esa cuestión no se plantea como uno de los objetivos formativos a desarrollar, ayudados por sus profesores, en la Universidad.” (pp. 225-226)

Lo que sí es cierto es que los estudiantes, y ello se refleja también en el trabajo de Fabra y Doménech (2000), también se dan cuenta de que muchas veces ellos no ponen mucho esfuerzo en aprender y eso puede ser frustrante para los profesores. Es decir, son conscientes de que colocan al profesorado en una situación difícil: la de tener que acertar sus estados de ánimo, sus necesidades, sus motivaciones, etc. (cuestiones que a veces ni ellos saben responder), y son conscientes también de su responsabilidad en relación a su propio aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que esto también demuestra un grado de madurez y una capacidad de reflexión en los estudiantes.

“Esta vertiente autocrítica es verdaderamente remarcable porque permite obtener una imagen de los estudiantes que huye de un estereotipo habitual que los presenta como poco conscientes de los problemas y de sus soluciones” (Fabra y Doménech, 2000, p. 74)

En general, parece haber una cierta borrosidad o desconocimiento sobre la imagen del estudiante universitario, aunque lo que sí se manifiesta es que no

todos los estudiantes son iguales, y que la heterogeneidad y pluralidad de la que hablábamos refiriéndonos a la juventud en general, parece mantenerse con respecto a los estudiantes universitarios.

Pudiera parecer que esto no iba a ser así porque, como expresaba Alonso Monreal (1986), las semejanzas con los demás "suelen manifestarse cuando hay intereses comunes, como pueden ser los vocacionales o profesionales" (p.4).

Pero lo cierto es que en el contexto universitario la heterogeneidad de partida se ve sometida a una serie de factores como pueden ser: las características particulares de cada titulación, la personalidad de cada profesor, las diferentes metodologías docentes, etc., que parece que más que reducir esa diversidad de partida la mantienen; o por lo menos eso es lo que se manifiesta mediante las percepciones idiosincrásicas de los docentes sobre el colectivo estudiantil.

De esta forma, las imágenes de los estudiantes se presentan "confusas, a menudo amalgamadas y, en todo caso, difíciles de categorizar" (Fabra y Doménech, 2000, p. 110).

Ahora bien, recordamos que el objetivo de este trabajo es indagar sobre las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad, o concretamente sobre las normas, valores o creencias que van conformando a lo largo de su vida en la institución, tema que nos suscita un sinnúmero de interrogantes.

Lo que procede a continuación, y ante el objeto de ir avanzando en las posibilidades de respuesta a los interrogantes planteados, que sin duda terminaremos de resolver a través de la investigación empírica, es realizar una primera aproximación teórica a cuáles pueden ser los límites, las posibilidades, las expectativas y las paradojas de los estudiantes universitario en el marco del contexto institucional.

Para ello continuaremos con el discurso organizándolo en dos partes fundamentales: por un lado haremos un acercamiento a cuáles pueden ser los referentes principales de los estudiantes universitarios para todo lo que tiene que ver con la vida en dicha Institución; y, por otro lado, nos aventuraremos en la elaboración de un posible *catálogo* de actitudes con el objeto de ir acotando aquellos objetos de interés en el contexto universitario como elementos susceptibles de conformar una actitud por parte de los estudiantes, así como

las posibles creencias y actitudes que los estudiantes pueden estar desarrollando respecto de ese objeto.

4.3.2. LA UNIVERSIDAD COMO AGENTE SOCIALIZADOR PARA EL ESTUDIANTE.

Además de su papel en la prolongación del período de dependencia de los jóvenes y de espacio que ocupa como antesala al mercado laboral, con unos rituales particulares, vamos a analizar el papel más formal de la Universidad partiendo de sus principios como institución educativa.

Dos de los principios educativos que, al menos supuestamente, orientan la educación universitaria son: la consecución de una formación profesional cualificada y el logro del un desarrollo personal. Siendo así, estos van a constituir dos de los grandes referentes que los estudiantes tienen sobre esta Institución –además del prestigio, tal y como se manifestaba en apartados anteriores–.

El primero de ellos, directamente con la preocupación por conseguir un puesto de trabajo, se acentúa en este nivel educativo, como expresa Bricall (2000), y va ligado íntimamente a la obtención del título, siendo estos dos elementos, en muchos casos, las principales razones por las que el joven acude a la Universidad, además cuestiones como el prestigio.

En este sentido podemos decir que el estudiante universitario entiende el título universitario como elemento motivador en tanto que lo considera rentable a la hora de conseguir un trabajo en el futuro. Puede hablarse en estos momentos de <<un auténtico fetichismo de los títulos como efecto perverso del orden social>> (González-Anleo, 1999, p. 170)

“La política educativa de expansión de las plazas escolares y de creación de Universidades al dictado de las demandas sociales de la población han desembocado en una incontenible inflación de títulos escolares. Y con la inflación la devaluación” (González-Anleo, 1999, p. 170)

El otro elemento que los universitarios manifiestan como motivante a la hora de emprender estudios universitarios es la realización personal, si bien estas valoraciones suelen venir condicionadas por aspectos como el avance personal en los estudios, la religiosidad o la edad de los jóvenes. (González-Anleo, 1999)

González-Anleo (1999), afirma que cuanto mayor es el nivel de estudios cursado, el grado de satisfacción de los jóvenes con la vida escolar va decreciendo (excepto en lo que se refiere a los compañeros).

Particularmente, los estudiantes universitarios, si bien hace pocos años se manifestaban satisfechos con los estudios cursados, en la actualidad son los que mayor grado de insatisfacción muestran hacia sus instituciones educativas, especialmente con los métodos de enseñanza que utilizan y con la capacitación profesional que desde ellas se les proporciona. (C.I.S., 1991)

Podría esperarse que el caso de la Universidad fuera diferente a los otros niveles educativos, puesto que se trata de una enseñanza no obligatoria, y por lo tanto elegida voluntariamente por cada persona. Pero, factores como el que mencionábamos anteriormente, referente a que el joven en muchos casos elige la Universidad por eliminación entre las pocas alternativas que se le ofrecen, o la existencia de pruebas de acceso a la Universidad y de números clausos, cuyas consecuencias son un buen número de personas que están cursando estudios que no les motivan en absoluto, son factores que traen consigo un escaso interés generalizado en los estudios, especialmente en aquellas titulaciones en las que la conexión laboral es escasa. (Revilla Castro, 1998)

Se añaden, por lo tanto, en el contexto de la Universidad nuevos elementos que pueden incidir negativamente en la motivación de los estudiantes y que son los siguientes:

- En primer lugar, el alto nivel de competitividad que comienza ya a la hora de acceder a la Universidad. La realización de exámenes de acceso que (aunque cada vez menos) se realizan en condiciones masivas y el escaso contacto con el profesorado que evalúa, pueden producir en los jóvenes una frustración notable, además de múltiples suspensos, provocando en algunos casos que los estudiantes no puedan acceder a las carreras deseadas. (López, 2000).
- En segundo lugar, la escasa garantía de acceso al mercado laboral, tal y como acabamos de observar.
- En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, la orientación de los alumnos. Es tarea difícil la de elegir una profesión, porque actualmente no se sabe cuáles son las profesiones con futuro. Los padres y profesores, están absolutamente desorientados, y consiguientemente no

pueden orientar a los alumnos. Y los estudiantes, difícilmente pueden saber si los estudios que van a realizar o están realizando, conducen con relativa facilidad a un buen empleo. Poco a poco el dilema que han de afrontar los jóvenes a la hora de elegir sus estudios se sustituye, en numerosas ocasiones por el de <<compatibilizar unas preferencias y aptitudes personales con un mercado de trabajo que demanda unos conocimientos más que otros>>. (Revilla Castro, 1998, p. 44)

- En cuarto lugar, los planes de estudio poco atractivos para los alumnos. Los temas que se enseñan desde la institución educativa no están adaptados a los alumnos, son intemporales y carecen de practicidad. Resultan planes meramente competitivos y no facilitan el intento de situar socialmente a los alumnos en el mundo, ni de que estos creen sus propias expectativas para actual en él. (Revilla Castro, 1998)
- Y, en quinto lugar está el tema de los valores. En este momento, puede observarse que existen estructuras que se derrumban en nuestra sociedad, maneras de comprender la realidad que carecen de sentido o al menos no lo tienen para la juventud. La impotencia de los jóvenes al no poder conseguir un cambio social que parece necesario, está creando seres marginales que de alguna manera pretenden romper con toda la problemática que plantea la sociedad actual. No existe ninguna alternativa de tipo socioeconómico por la que uno pueda molestarse. También han desaparecido de nuestra vida algunas palabras importantes como el sentido del deber, la felicidad, el amor, el sacrificio, e incluso puede decirse que la amistad. Por tanto puede decirse que existe un descoloque histórico muy profundo en todos los jóvenes. (Riádigos Lalín, 1998)

Todo ello, puede provocar en los estudiantes universitarios un <<virus de desaliento, de desmotivación y de cinismo>> (Ruíz de Olabuénaga, 1998, p. 49) que, a su vez, puede desencadenar diferentes reacciones:

- o Jóvenes que ven la Universidad como un barrio de destierro, un exilio de reclusión forzada, más que como una oportunidad de promoción social y una garantía de libertad.
- o Jóvenes que la entienden como un instrumento adulto que les condena a la marginación social al mismo tiempo que actúa de mecanismo de domesticación y control.

- o Jóvenes para los que constituye un empeño estéril por invertir los años más vitales de la existencia en un proyecto que nunca llegará a dar los frutos prometidos.

Y en general, jóvenes que detrás de estas formas de entender la Universidad, vayan acumulando un sentimiento de resignación y desencanto tal, que terminen por convertirlos en: o bien jóvenes que intentan padecer el período escolar con el menor costo personal posible, caracterizados por una pasividad evidente en el seno de la institución; o en el extremo opuesto, jóvenes caracterizados por un despectivo desdén que deslegitima las bases del sistema escolar, critican su funcionamiento, se resisten a sus imposiciones y normas y, lo que es más grave, ni siquiera intentan colaborar en un proyecto de mejora. (Ruíz de Olabuénaga, 1998)

Sentimiento que, a su vez, en la práctica se traduciría en un grupo de jóvenes con poco entusiasmo; en estudiantes que desarrollan estrategias de supervivencia en la Universidad, que pueden ir desde la práctica habitual de fotocopiar apuntes de compañeros hasta la consulta con magos y curanderos sobre el poder de su estrella para alterar la cualificación de sus exámenes; la preocupación de los estudiantes universitarios por la obtención de un título y la consecución de un trabajo, puede llegar hasta tal extremo que hay autores, que se refieren a ello como <<un auténtico fetichismo de los títulos>> (González-Anleo, 1999); estudiantes que no asisten a celebraciones académicas (apertura de curso, fiestas tradicionales, entregas de títulos, homenajes a alumnos premiados, etc.) en las que se elaboran discursos académicos sobre política universitaria, sobre los avances de la ciencia, sobre la situación de la Universidad o de la facultad (López, 2000), etc.

Fernández Enguita (1988) elabora un esquema sencillo de categorización de los estudiantes en función del rol que desempeñan dentro de las instituciones educativas y los valores que han interiorizado al respecto, y que a su vez, y en el ámbito universitario, se relacionan con la doble funcionalidad de dicha Institución (el desarrollo persona del sujeto y la formación profesional cualificada). Los estereotipos que reconocen son los siguientes:

- Estudiantes con valores expositivos: se trata de aquellos estudiantes que han desarrollado una identificación positiva con la Universidad a través de valores como: la ciencia, la cultura, el estudio la comunidad universitaria, la libertad intelectual, la crítica, etc.

- Estudiantes con valores instrumentales: son aquellos que asocian la institución universitaria con un valor meramente instrumental, es decir, como un medio que facilita la inserción en el mercado laboral, y en muchos casos como un medio para ascender en la posición social.

Si cruzamos estas dos tipologías de estudiantes, tal y como recoge Masjuan i Codina (2000), el resultado es una clasificación de cuatro formas de vivir la universidad por parte de los estudiantes, que el autor denomina estrategias o posicionamientos frente a la Universidad:

1. Estrategias de adhesión: son los <<buenos alumnos>>, es decir, son los estudiantes cuyas normas y valores de socialización son coherentes con los que se demandan desde la institución universitaria, y por lo tanto desarrollan comportamientos adecuados y a favor de la universidad y de sus requerimientos.
2. Estrategias de acomodación: serían los que identificábamos anteriormente con valores instrumentales. Son los que utilizan la diversidad exclusivamente como un instrumento para obtener un puesto de trabajo en el futuro.
3. Estrategias de disociación: son los estudiantes que, por una parte valoran la Universidad como fuente de desarrollo personal, pero por otra parte no confían en ella lo cual provoca una cierta desmotivación y poco esfuerzo en sus tareas de estudiantes.
4. Estrategias de resistencia: son los estudiantes que no se identifican lo que la institución representa (ni para el desarrollo personal, ni para la formación profesional cualificada), y por lo tanto desarrollan valores opuestos a los de la institución.

Tomando como referencia esta tipología, y en la línea que establecía Ruíz de Olabuenaga (1998) sobre las consecuencias de los elementos negativos de la socialización universitaria, Masjuan i Codina (2000), deja al descubierto nuevamente la hipótesis de que podemos estar ante un incremento de estudiantes que desarrollen estrategias de acomodación, disociación y resistencia, frente a las de adhesión que sería hacia donde debería caminar la Universidad.

Desde esta perspectiva, parece generalizada la sospecha de que, en lugar de universitarios satisfechos con su vida escolar, podemos encontrarnos

con un cúmulo de jóvenes que carecen de interés y motivación ante la Universidad y que poco a poco se alejan de toda iniciativa que implique participación y compromiso.

No obstante, desde un punto de vista más positivo, y aún teniendo en cuenta los elementos anteriormente mencionados, esperamos encontrarnos también con jóvenes satisfechos con la vida escolar, con interés por lo que hacen, motivados en sus estudios, conscientes del papel que juegan como estudiantes en la mejora de la calidad de la Universidad e involucrados en este sentido. En palabras de García Roca y Mondaza Canal (2002):

“La juventud no sólo corrobora el pasotismo y la indiferencia, sino también a capacidad de coraje y de entrega, de creatividad e ilusión. Sin la participación de los jóvenes en la resolución de los problemas, ninguno de ellos tendrá solución. Los jóvenes no son el problema, sino parte de la solución” (p. 189)

En un intento de sistematizar y recoger la posible gama de valores y estrategias que los estudiantes puedan estar desarrollando para desenvolverse y aprovechar su estancia en la universidad, tomaremos como referencia –tal y como lo hizo Trillo Alonso (1994) para hablar del profesorado y los estilos de desarrollo profesional-, las estructuras de racionalidad a las que se refieren Carr y Kemmis (1988) y que retoma Grundy (1991): la racionalidad técnica o positivista, la racionalidad práctica o interpretativa y la racionalidad estratégica o crítica.

Así, sostenemos que sea cuál sea la causa, el valor o la estrategia subyacente, los estudiantes pueden afrontar su rol como tales desde o que llamaríamos tres estilos diferentes de hacer universidad:

- El estilo técnico o positivista: representado por aquel estudiante preocupado por cómo hacer lo que le dicen que haga, y cómo hacerlo de una forma mecánica y nada reflexiva. Un estudiante que asume las jerarquías que entiende que subyacen al sistema universitario, y dentro de ellas, se reconoce como el último eslabón, a expensas de cumplir las órdenes que le ordenan que cumpla. Se trata del estudiante que cumple mecánicamente con los plazos, con las tareas, para ir superando así las barreras del sistema (tareas, exámenes, plazos), pero lo hace de manera superficial o burocrática, sin implicación personal, y mucho menos sin posibilidad de replanteamiento.

- El estilo práctico o reflexivo: representado por aquel estudiante preocupado no sólo por cómo hacer lo que le dicen que haga, sino también por el qué es lo que tiene que hacer, y sobre todo, por el porqué y el para qué lo hace o tiene que hacerlo. Es decir, este estudiante no asume jerarquías de buenas a primeras, si no que más allá de proceder mecánicamente a la acción, reflexiona y se cuestiona lo que hace o lo que le dicen que haga. Su paso por la universidad va teñido de estilo propio, configurando su formación de manera racional y reflexiva, dentro de las alternativas que le ofrece el sistema. Más que cumplir los plazos, le interesa involucrarse en la dirección que desde su punto de vista va a enriquecer en mejor medida su aprendizaje y su desarrollo personal y profesional dentro de la Universidad.
- El estilo estratégico o crítico: representado por un estudiante similar al del estilo práctico y reflexivo, pero que además opta por reivindicarle al sistema las condiciones que necesita para su desarrollo personal y profesional dentro de la Universidad. Es decir, no se conforma con personalizar su trayectoria universitaria desde una perspectiva reflexiva y racional, dentro de las posibilidades que la Universidad pone a su disposición, sino que va más allá. Se trata de un estudiante plenamente activo y crítico, consciente de las limitaciones que le imponen las estructuras, y motivado por reivindicar y participar en el diseño de nuevas propuestas que contribuyan a la mejora de la calidad formativa de la universidad.

Sostenemos que la adopción de una postura u otra, no es casual ni aleatoria, sino que la universidad puede estar contribuyendo en gran medida, ya sea directo o indirectamente, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente a que los estudiantes se inclinen hacia uno de estos tres estilos; y de hecho, el discurso que hemos elaborado hasta el momento, nos puede hacer sospechar que lo usual sea conformarse con un estilo meramente mecanicista, dadas las circunstancias.

Ahora bien, de igual modo que sospechamos que la universidad, sus agentes socializadores, sus mensajes, sus estructuras están influyendo en las conductas que los estudiantes adopten dentro del contexto universitario, también concebimos que la Universidad tiene en sus manos el poder para trabajar en la dirección deseada si descubrimos que lo que hay no nos gusta.

Desde esta línea de pensamiento es desde la cual queremos enfatizar la importancia de las actitudes, normas, valores y creencias como representantes de lo que el sujeto conoce, de sus reacciones emocionales y de sus orientaciones de conducta en relación a su conocimiento.

4.3.3. LA UNIVERSIDAD COMO REFERENTE PRINCIPAL: OBJETOS QUE SUSCITAN UNA ACTITUD.

Ante el objeto de conocer las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad o, más concretamente, las normas subjetivas que estos desarrollan con respecto a la misma y de sus componentes, hemos de ir avanzando en la definición de cuáles son esos componentes y qué tipo de normas se puede prever que estén desarrollando los estudiantes para, de esta manera, ir delimitando el centro de interés a la hora de elaborar el instrumento de recogida de información. Es decir, la cuestión general o, lo que es lo mismo, la meta a la que queremos llegar se desdobra en otras dos cuestiones: la delimitación de los objetos susceptibles de provocar una actitud o una norma y las creencias que los estudiantes desarrollan al respecto. (Trillo Alonso, 1999)

En este sentido abordaremos el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad de un modo directo. Para ello, y adoptando la estructura de un estudio ya realizado en esta misma línea con alumnos de la Universidad de Salamanca (Tejedor Tejedor, 1998), trataremos de conocer la percepción de la realidad educativa universitaria de los estudiantes a través de una doble vertiente: sobre el hecho universitario en abstracto o como Institución y, de una manera más concreta, descomponiendo la realidad universitaria en una serie de elementos que hemos definido como relevantes y significativos para el estudio, dado que por su presencia en la vida diaria del centro o por el contacto directo de los estudiantes con ellos, son elementos susceptibles de provocar una actitud.

Dentro de esta segunda vertiente, y siguiendo a Zabalza (2002) tendremos en cuenta: por un lado, aquellos elementos que afectan a la forma en que los estudiantes se integran en la Universidad como Institución, centrándonos en este caso en todo lo que tiene que ver con la organización, gestión y participación de los estudiantes en los diferentes órganos de gobierno universitario; y, por otro lado, analizaremos aquellos elementos que afectan de manera más directa al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Es decir, por un lado hablaremos de lo que tiene que ver con el estudiante como un miembro más de la comunidad universitaria, y por otro lado de lo que lo que

tiene que ver con el estudiante como aprendiz (Ver *Tabla 4.3*); perspectivas que como expresa Zabalza (2002):

“(…) se complementan y permiten hacerse una idea de la posición y dinámicas institucionales que se establecen en torno a los alumnos y alumnas de la Educación Superior.” (p.181)

Ante el reto de ir anticipando cuáles son las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad y sus componentes, y tomando como referencia el trabajo de Trillo (1999) hemos elaborado una especie de catálogo sobre actitudes que no es más que un intento de aproximación a lo que podemos encontrarnos en la realidad. En este sentido, aunque puede resultar excesivamente simplificador en algún momento o quizás encasillador, nuestra intención no es otra que ir avanzando a modo teórico en la definición una serie de alternativas con el objeto de descubrir si los estudiantes están más cercanos a unas o a otras, o incluso si existen otras alternativas que no conocíamos y que podemos añadir al catálogo.

Tabla 4.3: Posibles catálogo de actitudes hacia la universidad.

OBJETOS QUE SUSCITAN UNA ACTITUD		CATÁLOGO PROVISIONAL DE ACTITUDES	
UNIVERSIDAD		Paciente, Cliente, Estudiante, Persona	
ELEMENTOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA	FUNCIONES COMO MIEMBRO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	Pasotismo, Semipasotismo, Usuario o Participación.	
	FUNCIONES COMO APRENDICES	CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	Veneración, Soberbia, Indiferencia o Crítica.
		PROPUESTA CURRICULAR	Veneración, Soberbia, Indiferencia o Crítica.
		PROFESOR	Sometimiento o Desafío.
		COMPAÑEROS	Individualista o Cooperación.
		METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	Pasividad total, Semipasividad, Activa o Ausencia.
		METODOLOGÍAS ALTERNATIVAS	Rechazo o Aprovechamiento.
		MEDIOS Y RECURSOS	Indiferencia, Rechazo o Aprovechamiento.
		APRENDIZAJE	Subordinación, Interrogación o Inhibición.
		ESTUDIO	Dedicación, Semidedicación / semidejadedez o Dejadedez.
		TUTORÍAS	Evitación, Usuario, Usuario compulsivo o Pasotismo.
		EVALUACIÓN	Rechazo, Aceptación o Compromiso.
		CARRERA: FUNCIÓN PROFESIONALIZADORA	Compromiso, Dejadedez o Cinismo.

1. ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA UNIVERSIDAD:

Para poder delimitar las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad, vamos a hacerlo fijándonos, en un primer momento en las posibles creencias extendidas sobre el papel o la función de esta Institución entre los estudiantes

y, en segundo lugar, en los diferentes actitudes que los estudiantes puede desarrollar hacia dicha Institución.

En investigaciones anteriores se ha confirmado que los estudiantes hacen una valoración positiva de la Universidad, en este sentido Tejedor Tejedor (1998) explicita que los estudiantes perciben dicha Institución como: “muy importante; bastante abierta, formal, agradable, consistente y fuerte; algo conocida y flexible; y, por último, con valores intermedios para las otras dos escalas: crítica/apática y concreta/abstracta”. (p. 69)

Además en este estudio se confirma que esta valoración positiva va disminuyendo a medida que aumenta el curso en el que está matriculado el alumno, es decir, los estudiantes de los primeros cursos valoran mejor la Universidad que los estudiantes de los últimos cursos. (Tejedor Tejedor, 1998)

Si bien, estos son los resultados que nos sirven de referente, en un intento de ampliar el abanico de posibles creencias que el estudiante puede desarrollar sobre la Institución universitaria y sus correspondientes actitudes, hemos elaborado el siguiente catálogo:

1.1 Creencias de los estudiantes hacia la Universidad: en este caso, las creencias que pueden desarrollar los estudiantes hacia la Institución pueden ser múltiples, ahora bien, tratando de sintetizar, y tomando como referencia lo que hemos visto a lo largo del discurso sobre la Universidad como agente socializador y el trabajo de Trillo Alonso (2000), podemos decir que hay tres posibles creencias muy extendidas entre la población que accede a la Universidad sobre dicha Institución:

“(…) o bien es un sitio al que hay que ir, y no tanto por las razones por las que se hacía antes, es decir, porque de otro modo se *era menos* sino porque, realmente, no hay muchas otras alternativas para un estudiante de diecisiete o dieciocho años en la actualidad; o bien es una nueva oportunidad para aprender y una experiencia de desarrollo personal que, además lleva asociada (según las titulaciones) cierta profesionalización; o bien es sobre todo eso, una formación profesional o de algún tipo de la que se dispensa un título que, en principio, le permitiría a uno situarse mejor en la vida” (pp.253-254).

Es decir, por una parte estaría los que no creen en la Universidad, simplemente acuden a ella porque no les queda otra alternativa, sea cual sea la causa (única salida percibida, porque los obligan los padres, etc.), los que creen en la Universidad y en sus funciones, y los que la utilizan como medio para alcanzar un fin: el título universitario.

1.2. Actitudes de los estudiantes hacia la Universidad: para elaborar este apartado vamos a tomar como referencia a Michavila y Calvo (1998) cuando hablan de los diferentes papeles que puede desempeñar el estudiante en la Universidad. En este caso establecemos que el estudiante puede desarrollar cinco tipos de actitudes:

- *Una actitud de paciente*: que tiene que ver con una actitud de total sumisión por parte del estudiante. Según Michavila y Calvo (1998) caracterizaría a aquellos estudiantes que acuden a la Universidad exponiéndose a aceptar todo lo que desde ella se predique o se proponga; o, de forma más exagerada, de aquellos estudiantes que perciben la Universidad como un “centro terapéutico” (Michavila y Calvo, 1998, p.206), en el que además de ofrecer formación superior se atienden todo tipo de problemas de insatisfacción personal, académica y autoestima. Se trataría, en palabras de Trillo Alonso (2000) “de la vieja idea de la Universidad como <<guardería de jóvenes>>”. (p.254)
- *Una actitud de cliente*: en este caso estamos hablando una actitud de exigencia hacia la Universidad. Del joven universitario que exige a la Universidad un servicio adaptado a sus preferencias, necesidades y motivaciones. El sistema educativo universitario pasaría a ser un sistema de mercado en el cual el cliente, que es el estudiante, tiene el derecho a exigir, desde su propio juicio la calidad del producto que va a obtener.

Esta forma de entender al joven universitario puede tener sus consecuencias tanto positivas como negativas. Positivas desde el punto de vista de que se abandona la imagen del sujeto pasivo ante el aprendizaje y ante la Institución, puesto que el cliente participa, reclama, exige, agradece, etc.; y negativas ya que el cliente participa desde la posición de poseedor de la razón. (Michavila y Calvo, 1998. p. 205)

- *Una actitud de estudiante*: tiene que ver con una actitud responsable del estudiante sobre su vida académica. Es decir, se trata de aquel estudiante

activo, que participa y toma decisiones de manera consciente y racional tanto sobre su propio proceso de aprendizaje como sobre la vida académica en general. (Michavila y Calvo, 1998) A lo que Trillo Alonso (1999) añade:

“(...) compromiso con un proyecto personal de profesión, crítica del conocimiento establecido, interrogación y posicionamiento personal en el aprendizaje, cooperación entre iguales, y colaboración y demanda en relación con el profesorado.” (Trillo Alonso, 1999, p.110)

- *Una actitud de persona:* para comprender esta forma de ver al estudiante el elemento clave, según Michavila y Calvo (1998) sería la eliminación de las jerarquías entre los diferentes estamentos de la comunidad universitaria y, por consiguiente todo tipo de relaciones de poder que se puedan generar desde la Institución. En este sentido, profesores, estudiantes y gestores son colectivos que estarán al mismo nivel desde una perspectiva de poder y cuyo objetivo debe perseguir una causa común, trascendiendo siempre a intereses personales. (Michavila y Calvo, 1998)

Desde esta perspectiva los derechos y deberes que lleva consigo el papel de persona que desempeñaría el joven universitario serían los mismos que los que acompañan al papel de alumno (estudiante, en nuestro caso), pero priorizando siempre la mejora de la Institución y de la comunidad en general, a los beneficios personales.

Nuestra interpretación de este papel caería en la caricatura de un ideal de democracia absoluta y un aire de misioneros más que de estudiantes.

Siendo estas las posibles actitudes que el estudiante puede desarrollar hacia la Universidad, es evidente que en el marco de nuestro estudio, nos inclinamos por entender que las actitudes propias del estudiante hacia la Universidad deben ser las que definíamos como “actitud de estudiante”; lo que nos queda por resolver es lo referente a qué sobre qué normas se pueden estar fomentando desde la Universidad para contribuir o dificultar la adopción de este tipo de actitud por parte del estudiante.

2. ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DE LA VIDA ACADÉMICA:

Dentro de este conjunto de elementos, tal y como hemos anunciado anteriormente, distinguiremos entre aquellos que tienen que ver con las funciones del estudiante como miembro de la comunidad universitaria, y los que se refieren a las funciones del estudiante como aprendiz. Y en cada uno de ellos trataremos de diferenciar nuevamente, lo que pueden ser creencias de los estudiantes, así como las posibles actitudes a desarrollar.

2.1. Actitudes de los estudiantes hacia sus diferentes funciones como miembros de la comunidad universitaria:

Si bien, hasta el momento hemos incluido a los estudiantes universitarios dentro del colectivo juvenil²⁰, por sus condiciones en el seno de la sociedad actual, la cosa cambia cuando tomamos como referencia el contexto universitario. Como explica Zabalza (2002), dentro de la Universidad el estudiante es considerado como sujeto adulto en la medida que cada vez más se le reconoce su capacidad de toma de decisión de manera autónoma y se fomenta su participación en los diferentes órganos de gobierno institucionales. Como expresa el autor, por un lado:

“Sus 17 ó 18 años son suficientes para dotarles de ese status. Por eso, podemos decir, con justeza, que una característica fundamental de los estudiantes universitarios es que se trata de sujetos adultos, al menos legalmente, en total posesión de su capacidad de decisión.” (Zabalza, 2002, p. 187)

Y, por otro lado, una de las novedades que trajo consigo la democratización de las Universidades públicas fue “la participación de los diferentes sectores de manera proporcional en la toma de decisiones que afectan a la Institución o a alguna de sus instancias intermedias.” (Zabalza, 2002, p. 187)

Es decir, las sucesivas Reformas del Sistema Educativo Universitario apoyan ésta visión del estudiante, ofreciéndole cada vez más margen de participación y decisión en el seno de la Institución universitaria, por ejemplo: a la hora de elegir su trayectoria universitaria mediante la implantación del

²⁰ Hemos de tener en cuenta, de igual modo, que cada vez son más las personas mayores que inician o continúan estudios universitarios (Zabalza, 2002), si bien para el estudio nos centramos en el colectivo juvenil pues representativamente éste sigue siendo el mayoritario en el conjunto de las Universidades.

sistema de créditos, mediante la posibilidad de participar en los diferentes órganos de gobierno, el derecho a la creación de asociaciones de estudiantes, la posibilidad de organizar actividades dentro de la Institución, el papel de protagonistas que se les concede en el proceso de enseñanza aprendizaje, etc. (Michavila y Calvo, 1998)

En este sentido vamos a distinguir dos maneras diferentes de participación del estudiante como miembro de la comunidad universitaria (Michavila y Calvo, 1998): mediante asociaciones estudiantiles de tipo político, que aspiran a una participación en el gobierno universitario; o mediante asociaciones de tipo cultural, deportivo, de servicios o incluso religiosas.

En cuanto a la primera forma de participación, digamos que puede llevarse a cabo desde el seno de una asociación estudiantil o de manera individual a través de la figura analizada por Michavila (2001) como es el delegado.

Entre las características de esta manera de representación y siguiendo a Michavila (2001) están las siguientes:

- El deber de compartir y representar:

“Estar de acuerdo en unas ocasiones y disentir en otras. No <<llevarse bien>> por cuestiones tácticas, sino creer en un proyecto común. Sin paternalismo ni adulación. Compartir las ilusiones; fundar la relación entre los responsables de dirección de las Universidades y los representantes de los intereses y las voluntades de los alumnos en la independencia y el respeto en la sincera colaboración.” (p. 188)

- Idealismo y generosidad:

“(…) dedicar una parte importante del tiempo propio a atender los problemas de los compañeros. En contrapartida, las delegaciones de estudiantes son magníficas escuelas de formación. De una formación que no se recibe en las aulas. Que no está incluida en los planes de estudio. Practicar el diálogo, elaborar proyectos colectivos, ejercer la tolerancia son parte esencial, de la educación; según Delors, es aprender a vivir juntos” (p. 189)

- Desarrollar un papel activo en los procesos de mejora de la enseñanza y de la calidad de la Universidad en general:

“(…) es un papel decisivo en las transformaciones universitarias para conseguir una Universidad más preocupada por la innovación, docente, por la renovación, pedagógica, por ampliar el horizonte de las vocaciones investigadoras, y por cambiar sus estructuras y mejorar su gobernabilidad” (p.190)

De igual modo, cuando hablamos de la participación estudiantil en asociaciones de tipo cultural, deportivo de servicios, etc., hemos de distinguir dos formas de participación: como usuarios de las mismas, o como miembros de su gestión, organización o supervisión. Estos servicios son de muy diversa índole, comprenden: colegios mayores, residencias universitarias, comedores universitarios, bares y cafeterías, servicios de reprografía, imprenta y servicio de publicaciones, gestión de becas, gestión de prácticas en empresas y gestión de intercambios universitarios, atención médica, actividades deportivas y culturales, servicios informáticos, recursos audiovisuales, etc.

Y también, como en el caso anterior, la participación de los estudiantes en estos servicios, ya sea como usuarios o como miembros de su gestión, consideramos que es una oportunidad de aprendizaje a mayores que no se puede adquirir de otra manera si el estudiante no se involucra en este tipo de actividades. Consideramos también que la participación en este tipo de servicios supone un aprovechamiento mucho mayor de la vida universitaria e influye de manera significativa en la forma de entender la Universidad y el papel de estudiante en los universitarios.

Ahora bien, si nos vamos a la realidad y a los estudios precedentes sobre el tema de la participación de los universitarios en la vida universitaria a este nivel, nos encontramos siempre con voces que confirman que esta participación es escasa:

“La *participación de los alumnos*, en la vida universitaria ha sido descrita como insuficiente y, en ocasiones, nula. Los estudiantes no utilizan al máximo sus posibilidades de participar en las instituciones académicas.” (Tejedor Tejedor, 1998, p. 223)

“ (….) el asociacionismo estudiantil, que podría encontrar una vía en la sindicación, está poco desarrollado [...] Puede decirse que,

en España como en el resto de Europa, el desinterés de los estudiantes y el absentismo generalizado dan lugar a una representación política estudiantil escasa y poco estructurada”. (Michavila y Calvo, 1998, p. 227)

“(…) la participación de los estudiantes debe considerarse con mucha mayor amplitud que la presente. Establecido el hecho de que debe existir una planificación estratégica de los servicios en cada Universidad, somos partidarios de que se confía a los estudiantes parcelas cada vez mayores de gestión de los mismos, siempre bajo control d autoridades académicas. Michavila y Calvo, 1998, p. 229)

Así las cosas, las creencias que se pueden estar desarrollando en los estudiantes con respecto de la participación en la vida universitaria podemos presuponer que vayan desde el desconocimiento de la oportunidad que la Universidad les brinda en este sentido; o el total rechazo hacia las mismas (por desconfianza, hacia la Universidad, por falta de tiempo, por la excesiva responsabilidad que generan, etc.); incluso la indiferencia (en este caso, incluiríamos a los estudiantes que se sirven de la Universidad para la obtención del título y no les interesa nada más), hasta aquellos estudiantes que creen en este tipo de asociaciones y que reconocen su importancia en el seno de la Universidad y las aportaciones personales que les pueden generar.

Las actitudes que suponemos se pueden estar desarrollando en este sentido, de acuerdo con las creencias mencionadas serían las siguientes:

- *Una actitud de total pasotismo*: sería la de aquel que ni se involucra en la representación ni hace uso de sus representantes.
- *Una actitud de semipasotismo*: el que no se involucra como representante, pero procura participar desde su papel de estudiante a través de los que son sus representantes.
- *Una actitud de usuario*: aquel que utiliza únicamente los servicios pero no participa de su gestión.
- *Una actitud de involucración, de participación*: aquel que participa activamente y que, a su vez lo puede hacer desde diferentes perspectivas: aquel que se involucra pero mantiene una total desconfianza, aquel que se involucra y lo hace desde una actitud irresponsable (de manipulación, o de supeditación de los intereses de

todos a un interés personal, o de pasotismo una vez alcanzado el cargo, etc.), y el que se involucra bajo el ejercicio de la total responsabilidad que el cargo exige.

2.2. Actitudes de los estudiantes hacia aquellos elementos que interfieren de manera más directa en sus funciones como aprendices:

Consideramos que son objetos susceptibles de provocar una actitud los siguientes: el conocimiento científico y la propuesta curricular, el profesor, los estudiantes (es decir, los compañeros), la metodología de enseñanza, las metodologías alternativas, los medios y recursos didácticos, el aprendizaje, el estudio, las tutorías, la evaluación, la carrera y la cualificación profesional.

2.2.1. Respeto del conocimiento científico

Siguiendo a Trillo Alonso (2000), hay que decir que se pueden generar múltiples creencias sobre el conocimiento científico, "del que la Universidad es su promotor y depositario" (p. 244): desde la consideración de su condición absoluta, hasta el relativismo más radical "que hace caso omiso a los logros culturales habidos y considera que todo está por descubrir (a lo que algunos añaden, además, que hacerlo no es asunto suyo)" (p. 244); y desde la creencia de que el conocimiento está ahí para aprenderlo o para ignorarlo, pero no para reflexionar sobre su naturaleza, hasta los que creen en la reflexión sobre el conocimiento y en el conocimiento como una realidad evolutiva, que puede ir modificándose.

Según Trillo Alonso (2000):

“(...) llama la atención la escasa reflexión epistemológica que la Universidad ofrece a sus estudiantes respecto de la naturaleza del conocimiento que enseña, siendo así que la mayor parte de los estudiantes consiguen saber cosas, a veces muchas cosas sobre el contenido de un campo de conocimiento mas sin plantearse nunca nada respecto al mismo como continente. En el polo opuesto, se dan algunas pocas experiencias de reflexión de esta índole pero especialmente sobrecargadas, esto es, para epistemólogos (algo que muy probablemente no será ninguno). Se caracterizan éstas por aburridas sistematizaciones hechas por otros y carentes de la más mínima interrogación personal al respecto”. (pp. 244-245)

Este comentario constituye un avance sobre lo que la Universidad está trasladando a los estudiantes acerca del conocimiento científico y la reflexión sobre el mismo y, que a su vez contribuye a las normas subjetivas que el propio estudiante desarrolla hacia la reflexión epistemológica. Si las cosas son así, sería lógico pensar en un estudiante “antiepistemológico”, tanto por desconocimiento porque nunca le han planteado el tema de la reflexión sobre el conocimiento, como por desencanto debido a una impotencia sentida ante la sobrecarga de información a la que son expuestos.

Ésta, sin duda, constituye una visión un tanto reduccionista de lo que puede estar sucediendo en la práctica. Desde una perspectiva más amplia Trillo Alonso (1999) define cuatro posibles actitudes, con sus correspondientes conductas, que el estudiante puede desarrollar al respecto del conocimiento científico:

- *Una actitud de veneración*, que se caracterizaría por una veneración y credulidad total hacia el conocimiento, sin posibilidad de replanteamientos sobre su naturaleza o sobre su modificación.
- *Una actitud de soberbia*, que consiste en estar por encima del propio conocimiento, lo que conduce a un grado de ignorancia tal que ni siquiera se es consciente de la misma.
- *Una actitud de indiferencia*, que conduce a un cierto desinterés sobre el conocimiento, cuyo máximo esfuerzo conduciría a acomodarse a lo que hay sin necesidad de cuestionarlo.
- *Una actitud crítica*, caracterizada por contratar y enjuiciar el conocimiento existente consciente de su condición evolutiva, por reflexionar sobre su naturaleza desde una perspectiva exigente, investigadora y científica.

2.2.2. Respecto de la propuesta curricular:

En este caso, las creencias, las actitudes y las normas que se generen respecto de la propuesta curricular seguirían la línea de las expuestas para el conocimiento científico ya que es a través de dicha propuesta cómo se concreta aquel conocimiento. El matiz a establecer radica en que dichas creencias, actitudes o normas se verían agudizadas o suavizadas en función de cuanto se aleje o se aproxime el conocimiento científico de la propuesta curricular. Es decir, de qué manera se recoja el conocimiento en los planes de

estudios, en las materias que los conforman (tanto de carácter teórico como de carácter práctico), en los programas de cada una de esas materias y en los propios contenidos que se desarrollen en el aula.

En este sentido Trillo Alonso (2000) argumenta lo siguiente:

“Si estuvieran muy alejadas –en su planteamiento y fundamentación-, si resultaran caducas, irrelevantes o puro trámite y aún así se le siguiera rindiendo culto el papanatismo sería mucho mayor; y en el mismo orden, la soberbia más explicable ... (pero no por ello menos empobrecedora), la indiferencia más injustificable por lo que representaría de complicidad siquiera pasiva con una suerte de fraude, y la crítica más fácil y quizás también por ello menos brillante por lo que supone de bajada de nivel.” (p. 245)

No hemos encontrado trabajos que aborden el tema de las actitudes directamente relacionada con los contenidos de la propuesta curricular en general, pero sí hemos encontrado estudios en los que los estudiantes opinan sobre sus diferentes niveles de concreción.

Así, respecto de los Planes de Estudios hay trabajos en los que se confirma que los estudiantes, si bien están poco conformes con los planes que cursan, cuando hay una reforma, ésta es raro que satisfaga sus expectativas. En palabras de Fabra y Doménech (2000) los estudiantes manifiestan que:

“(...) el plan nuevo no representa ninguna innovación y que constituye un esfuerzo adicional tanto para el profesorado como para el alumnado, que ha de integrar en mucho menos tiempo los mismos contenidos que anteriormente podía llegar a asimilar en el transcurso de todo un curso académico” (p. 80)

Según Michavila (2001), a través de los horarios podemos comprobar aspectos como su densidad, es decir, la demasiada carga lectiva y la rigidez de la misma, la gestión rutinaria del tiempo pedagógico y la poca oportunidad que tienen los estudiantes de participar en la elaboración de su currículum. Y a estos factores podemos añadir también el cómo se está desarrollando la optatividad y la libre configuración en la práctica, las cuales constituyen uno de los cambios más significativos de los nuevos planes de estudios. Concretamente, con respecto de las materias de libre configuración, el autor

afirma que en lugar de consistir un complemento transversal del currículum se perciben como una <<rebaja de exigencias>>. (Michavila, 2001, p. 170)

Y, finalmente, otro tema que suele ser reivindicado por parte de los estudiantes es el de las prácticas:

“(...) el estudiante manifiesta que la enseñanza universitaria es poco práctica y que no les capacita profesionalmente. (...) se hacen pocas prácticas, y, además, muchas veces no acaban de encajar con la materia a la que teóricamente complementan, (...) parece que los propios centros no las valoren adecuadamente. (...) la institución muy a menudo no las tiene demasiado en cuenta en relación con las notas finales de las asignaturas”. (Fabra y Doménech, 2000, p. 77)

En este sentido los alumnos solicitan que se les impartan conocimientos a la vez teóricos y prácticos, que superen las tradicionales separaciones entre disciplinas y que les permitan <<sentirse>> habilitados para sus tareas profesionales. (Fabra y Doménech, 2000, p. 83)

Hemos visto, por lo tanto algunos ejemplos de la opinión de los estudiantes sobre ciertos elementos de las propuestas curriculares que elabora la Universidad. Lo que procede en nuestro caso es saber lo que pasa en nuestra Universidad y, sobre todo qué es lo que está trasladando la Universidad para que los estudiantes perciban de esta manera el currículum y qué tipo de normas y actitudes generan este tipo de percepciones de la realidad.

2.2.3. Respecto del profesor:

Parafraseando a Fabra y Doménech (2000):

“Cada profesor es *un mundo* (...) que cada docente pueda tener un estilo propio viene dado por la propia estructura de la Universidad, y más concretamente por lo que se suele llamar <<libertad de cátedra>>> ... en algunos casos va ligado al ejercicio de una autoridad que pueden considerar excesiva”. (p. 66)

Los propios alumnos perciben que hay profesores que parece que quieren inculcar la moral de fracaso pero también hay otros que se preocupan de la clase.

En todo caso, lo que resulta evidente es que para los universitarios “la figura del docente es muy importante y acostumbran a considerarla incluso decisiva” (Fabra y Doménech, 2000, p. 67); a veces hasta tal punto, que eligen las materias en función del profesor y no por el interés de sus contenidos, o rechazan a los profesores no por su nivel de exigencia sino por cuestiones de trato y eficiencia. En estudios anteriores, según Fabra y Doménech, (2000) se obtiene que los estudiantes:

"Quieren docentes <<personas>>, capaces de comunicar y de relacionarse, con conocimientos de didáctica e, incluso de pedagogía, que puedan transmitir su experiencia, su *savoir-fair* y que sean entusiastas y capaces de comprensión empática." (p.83)

Otro aspecto a destacar en lo que concierne a las creencias que los estudiantes pueden desarrollar respecto de sus profesores es que la comunicación entre ambos grupos está viciada por una relación de poder que fácilmente puede derivar en autoridad que unos (los profesores) puedan ejercer sobre los otros (estudiantes). Y todo ello puede llevar a generar unos prejuicios de los unos para con los otros elaborados a priori y con poca oportunidad de ser modificables. (Trillo Alonso, 1999)

Teniendo todo ello en cuenta, cabe anticipar que las creencias de los estudiantes sobre sus profesores pueden ser múltiples. Tomando como referencia los trabajos revisados sobre el tema, lo que sí podemos afirmar es que los profesores son valorados por sus estudiantes desde dos ángulos casi equiparables (cabe sospechar) en importancia que son: el personal y el profesional. Es decir, los estudiantes valoran tanto, la calidad del profesor como docente (su bagaje intelectual y cómo lo sabe transmitir); como la calidad del profesor como persona (la cercanía y la accesibilidad).

Trillo Alonso (2000, pp. 247-249), poniendo en relación estos dos elementos y situándose desde la perspectiva del estudiante, define seis tipos de creencias sobre profesores:

- *El profesor enemigo*: se caracterizaría por el afán y el deseo de hacer daño a los estudiantes tanto, daño a nivel académico que culminaría con el suspenso, como daño a nivel moral que culminaría en la humillación. En palabras de los propios estudiantes: caracterizado por una actitud de superioridad ligada, en muchos casos a la desconsideración en el aula. (Fabra y Doménech, 2000)

- *El profesor obstáculo*: sería aquel cuyas exigencias, por lo general se perciben como desmesuradas o bien como manías personales que en principio hay que satisfacer obligatoriamente.
- *El profesor ayuda*: a nivel general, es el que enseña, el que pone el saber a disposición de sus estudiantes facilitándoles el acceso al conocimiento. Características que los estudiantes dicen valorar como positivas sobre los profesores y que se incluirían en los rasgos del profesor ayuda son: su dedicación y su capacidad de transmitir entusiasmo e interés por la materia (Fabra y Doménech, 2000). Y, si profundizamos un poco más en el análisis, nos encontramos con que en este caso hay profesores ayuda de dos tipos: los que por facilitar el aprendizaje de sus estudiantes no dejan de ser exigentes y rigurosos; y los partidarios de que hay que *bajar el nivel* y facilitar las cosas aunque se resienta la preparación final.
- *El profesor próximo*: se caracterizaría por su accesibilidad, tanto en el aula como en el despacho, e incluso en los pasillos. Generalmente cordial, a veces hasta afectuoso, dialogante y tolerante con los estudiantes. En este caso el profesor se preocupa de que los estudiantes aprendan y, a la vez desarrollen actitudes positivas hacia ellos (Fabra y Doménech, 2000). Un exceso de proximidad, llevaría en este caso a otra categoría de profesor: el profesor populista, es decir, el que hace lo que sea por satisfacer a los estudiantes, lo cual está bien siempre que no se *pierda el norte*. Es decir, una cosa es satisfacer a los estudiantes en la medida de lo posible y otra, es hacerlo en un proceso que al final se revela como de frivolidad.
- *El profesor ignorado*: se corresponde con el que resulta simplemente anodino, si bien hay que advertir que en numerosas ocasiones este papel puede deberse más a la desconsideración activa (por soberbia, indiferencia o cinismo) de los estudiantes hacia su condición biográfica (lo que opina, lo que siente, lo que puede aportar) que a la naturaleza misma de su carácter.
- *El profesor manipulador*: el cual es descrito por el profesor como equiparable al profesor obstáculo y al profesor populista. O quizá, añadimos nosotros, sería aquel que utiliza el obstáculo o la popularidad de manera manipuladora en su beneficio.

Como consecuencia de esta compleja clasificación de creencias y teniendo en cuenta que las imágenes que los estudiantes tienen de sus profesores quizás no pertenezcan puramente a ninguna de estas creencias sino que se generen multitud de combinaciones entre ellas, expondremos a continuación algunas de las actitudes que se pueden ir avanzando.

Respecto de las dos primeras creencias (profesor enemigo y obstáculo) se podría pensar en dos tipos de actitudes:

- *Actitud de sometimiento*: aquel estudiante que acepta y camina por donde los profesores dictan y sin rechistar, con independencia de que lo que estén ordenando sea razonable o no, a modo de súbdito o vasallo.
- *Actitud de desafío*: se caracterizaría por revelarse contra las los dictámenes del profesor. Su actitud se puede reflejar a través de conductas más o menos encubiertas dependiendo de las circunstancias, desde un simple desacuerdo en un debate, o un gesto de desdén saliendo de la clase cuando el profesor entra, hasta la franca oposición liderando protestas y denuncias sobre la actuación docente. Desde la perspectiva del profesor, sería el que más probabilidad tiene de ser considerado como revoltoso, rebelde o incluso peligroso.

Respecto del profesor ayuda o del profesor próximo es de destacar una actitud de colaboración y de demanda, es decir, un estudiante interesado por aprender y que participa activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, más relacionado con el profesor amigo o quizás en mayor medida con el profesor populista, se podría definir una actitud de manipulación por parte del alumno. Esta se caracterizaría por el manejo del profesor conforme a sus intereses, que no tienen porque dirigirse precisamente hacia niveles de elevada exigencia académica sino al contrario, pueden ser estudiante que traten de sobrevivir invirtiendo el menor esfuerzo posible y aprovechándose para ello de la confianza que el profesor está dispuesto a depositar en ellos.

Y, por último, respecto del profesor ignorado habría que pensar en una actitud displicente por parte de los estudiantes, incluso acompañada en muchos casos de un gesto como quien perdona la vida.

Siguiendo los resultados de un estudio anterior Tejedor Tejedor (1998), en el que se estudiaban, entre otros aspectos, las actitudes de los estudiantes de

la Universidad de Salamanca hacia sus profesores, podríamos sospechar que la figura del profesor que predomina se concentra en los extremos que hemos planteado, es decir, entre el enemigo y obstáculo, y el ignorado.

“(…) el respecto a los *profesores*, el perfil de máxima frecuencia nos muestra a éstos como los menos valorados en relación a los alumnos y la propia Universidad; en esta ocasión, aparece una máxima frecuencia con valoración negativa: los alumnos consideran que son bastante rígidos; en cinco de las diez escalas, la puntuación de máxima frecuencia toma el valor central de la escala (indiferente), y sólo en cuatro escalas aparecen valoraciones positivas: algo conocidos y abiertos y bastante formales e importantes” (p. 70)

Además se percibe que la valoración de los profesores tienden a bajar a medida que aumenta el nivel académico del alumno, si bien las peores valoraciones nunca parecen en el último curso, sino en los anteriores. (Tejedor Tejedor, 1998)

Lo que nos corresponde es averiguar que es lo que sucede en la Universidad de Compostela y cuáles son las normas que suscitan este tipo de actitudes.

2.2.4. Respecto de los estudiantes (de los compañeros):

Por un lado, tenemos constancia a través de diferentes investigaciones y estudios de la importancia de los compañeros en el seno de la Universidad como principal referente para los estudiantes. Entre otras y además de las ya mencionadas, Conesa Dávila (1993) establece que la relación con los compañeros es el elemento que causa mayor satisfacción entre el alumnado universitario; Tejedor Tejedor (1998) concluye que los estudiantes consideran a sus compañeros como conocidos, flexibles, abiertos, importante y agradables. Observa también que la valoración de los compañeros es en general mejor en los primeros cursos que en los últimos.

Y, por otro lado, como establece Trillo Alonso (1999), hay que tener en cuenta que el contexto institucional universitario apenas atiende al desarrollo de un aprendizaje cooperativo. Y si a ello le añadimos factores como la importancia del título, el peso del expediente académico y la escasez de puestos de trabajo, podría estarse generando otra esfera totalmente opuesta a

la anterior en la que la competitividad le ganara terreno a las ventajas del compañerismo.

Así las cosas, respecto de los compañeros podríamos estar anticipando dos tipos de creencias: la creencia de que dentro de la Institución se impone la ley del “sálvese quien pueda”, que sería la de aquellos estudiantes que perciben a sus compañeros como la competencia; y la creencia basada en la premisa de “o bien nos salvamos todos o no se salva ninguno”, que tendría que ver con una cultura más colaborativa en la que se considera a los compañeros como una fuente de ayuda u apoyo. (Trillo Alonso, 1999).

En este sentido, las actitudes correspondientes serían:

- *Una actitud individualista*: sería de aquel estudiante que va por libre, que no se relaciona con sus compañeros y que además es egoísta de su trabajo o incluso de cualquier información privilegiada que pudiera beneficiar a todos sus compañeros (p. ej. un cambio de fecha de un examen). Este egoísmo puede incluso llegar a extremos de deslealtad, cuando no sólo se ciñe en ocultar lo propio sino que además se emite falsa información para perjudicar a los otros (por ej. prestar apuntes falsos, comentar que hay temas que no entran en la evaluación cuando no es cierto, etc.).
- *Una actitud de cooperación*: caracterizada por el intercambio de información, la solidaridad y la generosidad entre compañeros, el esfuerzo no sólo en beneficio propio sino en beneficio de todos.

2.2.5 Respecto de la metodología de enseñanza:

Las creencias que los estudiantes pueden desarrollar acerca de la metodología de enseñan del profesor, además de múltiples son en muchos casos contradictorias:

"Esto se hace especialmente evidente cuando hablan de la clase magistral, que es, en definitiva, el tipo de metodología a la que se refieren como dominante en el conjunto de la docencia que reciben en la Universidad. De la clase magistral tan pronto hablan bien: *prefiero las clases magistrales...*, como mal: *... las clases son vómitos de información*". (Fabra y Domènech, 2000, p. 60)

Además, según estos autores, los estudiantes utilizan diferentes criterios para valorar la metodología de enseñanza, entre los cuales se destaca: la actitud del profesor, los contenidos de la materia y los objetivos de los propios estudiantes.

Es decir, muchos casos, los estudiantes creen que la metodología no es el punto clave a la hora de enseñar, sino que el punto clave lo ocupa el profesor; en otras palabras, si la actitud del profesor es favorable da igual la metodología que utilice a la hora de enseñar. En otros casos, la metodología va a depender de los contenidos a explicar, es decir, hay contenidos que los estudiantes reconocen que se prestan más para ser trabajados de una manera y otros para ser trabajados de otra. Y finalmente, la preferencia metodológica varía en función del enfoque de aprendizaje del estudiantes, de manera que aquellos estudiantes cuya meta es aprobar prefieren la clase magistral, mientras que aquellos interesados intrínsecamente por el aprendizaje prefieren metodologías participativas. (Fabra y Domènech, 2000)

Como consecuencia de todo ello, y dado que los estudiantes utilizan diferentes criterios para valorar la metodología en el aula nos resulta difícil anticipar actitudes específicas hacia este factor. Lo que sí podemos, desde una perspectiva general es anticipar cuales pueden ser las diferentes actitudes de los estudiantes en el aula, como consecuencia de la metodología docente, de la actitud del profesor, de los contenidos de la materia, de sus propias metas, etc.

En consecuencia podríamos definir las siguientes actitudes:

- *Una actitud de pasividad total*, sería la actitud de aquel estudiante que asiste a clase única y exclusivamente para que el profesor lo vea por allí, pero ni toma apuntes, ni participa en las intervenciones orales y ni siquiera atiende a lo que el profesor o sus compañeros dicen.
- *Una actitud de semipasividad*, caracterizada por aquel estudiante que si bien pasa desapercibido a la hora de participar oralmente, presentar interrogantes, exponer opiniones, sí participa de manera activa recopilando información y tomando apuntes y notas sobre las que más tarde trabajará.
- *Una actitud activa*, caracterizada por la participación total a la hora de tomar apuntes, de hacer interpelaciones, de exponer opiniones y

experiencias, digamos que es el estudiante que mejor aprovecha las clases.

- *Una actitud ausente*, que sería la de aquel que ni siquiera acude a clase puesto que cree que no le aporta nada a mayores de lo que no pueda conseguir trabajando por libre, sobre los apuntes que le prestan sus compañeros o sobre documentos bibliográficos.

2.2.6. Respecto de las metodologías alternativas:

Con respecto de este tipo de metodologías, como pueden ser conferencias, seminarios, asistencia a congresos, o incluso todo tipo de trabajos y memorias, ya sean realizadas a modo individual o en grupo, los estudiantes opinan lo siguiente (Fabra y Doménech, 2000):

Las conferencias, por ejemplo, las conciben como una clase magistral pero dictadas por una persona no responsable de la materia. Manifiestan que la mayor parte de las veces sustituyen a las clases magistrales, lo cual no es negativo en principio, pero no siempre responden a las expectativas de los estudiantes, siendo muy generales y no centrándose en los temas concretos que se están trabajando en el aula.

Los trabajos en grupo también suelen ser insatisfactorios. Los estudiantes manifiestan que los profesores no pueden seguirlos suficientemente de cerca, o no suelen dar instrucciones concretas y terminan por convertirse en superposiciones de trabajos individuales, en los que muchas veces sólo se implican unos pocos y los demás se aprovechan de la situación.

Y, en general, parece que el sentimiento más común es:

"Hay que ser prácticos, dicen; los alumnos sólo tienen tiempo para preparar exámenes y para nada más. Nada de actividades culturales, nada de actividades extraescolares, nada que haga <<perder el tiempo>>. Triste panorama ... hasta las vacaciones redentoras." (Michavila, 2001, p. 156-166)

Las actitudes en este caso, podrían discurrir entre el polo del *rechazo* hasta el polo del *aprovechamiento*. De rechazo, generadas por las creencias anteriores, cuando no perciben el sentido de la actividad y no logran reorientarla como complemento en su formación. Y en el otro polo estaría aquellos estudiantes que sí reconocen su valía, que saben aprovecharlas como

oportunidades de aprendizaje, o que saben aprovecharse de ellas para reducir esfuerzos.

2.2.7 Respecto de medios y recursos didácticos:

Respecto de los medios y recursos didácticos podríamos diferenciar dos tipos: los tradicionales (libro de texto, la tiza y la pizarra, las fotocopias, etc.) y las nuevas tecnologías (proyector de transparencias o diapositivas, vídeos, internet, etc.).

En este sentido las creencias, como en el caso anterior entre el polo del rechazo y el polo de aprovechamiento. Y en cuanto a las actitudes podríamos diferenciar entre la *indiferencia* (aquel estudiante que se adapta a cualquier soporte o que no se adapta a ninguno), el *rechazo* (a lo nuevo o a lo antiguo, a lo uno por temor o desconocimiento, y a lo otro por desfasado y desmotivador) y el *aprovechamiento* (el que se adapta a cualquier tipo de soporte y saca de él el mayor provecho posible).

2.2.8 Respecto del aprendizaje:

Valle Arias y otros (1996), siguiendo la línea de estudios anteriores sobre las metas académicas de los estudiantes universitarios, definen que éstos tienen dos grandes tipos de metas académicas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento, las cuales a su vez se pueden dividir en metas de refuerzo social y metas de logro.

- Metas de aprendizaje, serían las de aquel estudiante que se implica en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia.

"Por consiguiente, las metas de aprendizaje están relacionadas con el hecho de concebir el aprendizaje como un fin en sí mismo; los estudiantes orientados hacia este tipo de metas <<se olvidan de ellos mismos>> y se centran sobre las demandas de la tarea (Schunk, 1991), con la intención de adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos; incluso en aquellos casos en que cometan algunos errores". (Valle Arias y otros, 1996, p. 50)

- Metas de rendimiento, serán las que persiguen los estudiantes interesados en demostrar su capacidad, utilizando para ello estrategias de bajo nivel de complejidad y percibiendo la dificultad de una tarea

como una posible situación de fracaso. Serían estudiantes orientados a la nota más que al aprendizaje, hasta tal punto de preferir una valoración positiva en una tarea sencilla que correr el riesgo de afrontar una tarea compleja y recibir una valoración negativa.

"De esta forma, las metas de rendimiento están dirigidas al deseo de mostrar competencia o evitar parecer incompetentes (Schunk, 1991), y el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que se es competente o para evitar que se carece de capacidad." (Valle Arias y otros, 1996, p. 50))

Las metas de rendimiento, como decíamos pueden ser de dos tipos:

- Metas de refuerzo social: "(...) tienen que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar el rechazo" (Valle Arias y otros, 1996, p.56)
- Metas de logro: "(...) están relacionadas con la tendencia de los estudiantes a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios" (Valle Arias y otros, 1996, p. 56)

Por lo tanto, estamos hablando de una motivación intrínseca hacia el aprendizaje (metas de aprendizaje) y de una motivación extrínseca hacia el aprendizaje (metas de rendimiento), la cual puede estar dirigida a la obtención de beneficios materiales (notas) o de reconocimiento social.

Los autores establecen además la existencia de correlaciones entre los tipos de metas y variables como: el rendimiento académico, la concepción de inteligencia, la elección de tareas y la capacidad percibida, y la atribución de resultados académicos a la capacidad, esfuerzo y suerte.

Desde nuestro punto de vista, en función de los tipos de metas, la concepción o las creencias sobre el aprendizaje pueden ser de diverso tipo. En los dos extremos nos encontramos que los estudiantes que piensan que aprender tiene que ver con la recopilación de información y la consiguiente reproducción literal de la misma, es decir, aprender sinónimo de memorizar; y los que conciben el aprendizaje como una exigencia de reconstrucción personal de la información que se recibe, es decir, entender su lógica y atribuirle un sentido mediante su valoración desde la propia experiencia personal. Cabe sospechar que podríamos encontrarnos también con

estudiantes que no sabrían expresar sus propias percepciones sobre lo que es el aprendizaje.

Según Trillo Alonso (1999), lo preocupante de todo ello es lo que desde la propia Universidad en general, y a través de las metodologías de enseñanza y las prácticas en su forma más concreta, se está fomentando.

“(…) los datos de investigaciones que he dirigido recientemente no dejan lugar a dudas sobre el hecho de que la práctica de enseñanza en el aula por un aparte y las estrategias de evaluación por otra, vienen a reforzar la primera de las creencias (Trillo Alonso, 1997a; Porto Currás, 1998)”. (Trillo Alonso, 1999, p. 103)

Así las cosas, cabría pensar que la Universidad está trasladando una norma concreta a los estudiantes, sino de manera explícita, sí a través de su forma de actuar en la práctica. Nuestro objeto es, por lo tanto, confirmar cuál es realmente esa norma en nuestro contexto universitario, a través de las actitudes de sus estudiantes.

En este caso, las actitudes que se pueden generar a partir de las tres creencias identificadas son tres:

- *Una actitud de subordinación* ante la información que el profesor traslada o ante los contenidos de los diferentes documentos consultados, aceptando sin más todo lo que le ponen delante.

“(…) en este nivel hace de quien lo practica un disciplinado, esto es, alguien que cumple con su trabajo –bien conforme a la ley del mínimo esfuerzo, bien orientado a la obtención de la máxima rentabilidad académica (las mejores calificaciones)-” (Trillo Alonso, 1999, p. 103).

- *Una actitud de interrogación y de posicionamiento personal:* que sería la que caracteriza al <<mejor estudiante>>, es decir, a lo que desde nuestro punto de vista definiría el perfil de estudiante universitario: aquel que posee una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, el que se esfuerza por desentrañar la lógica del discurso y valorar su aplicabilidad, el que analiza la información que le llega y la reconstruye haciéndola suya e incorporándola coherentemente a sus conocimientos previos, el que siente curiosidad, el que investiga y completa lo que el profesor le enseñan por su cuenta, éste será el estudiante.

- *Una actitud de inhibición*, que se caracterizaría por el recelo, la perplejidad o el desconcierto, por el no saber a que atenerse ante la información que tienen que manejar ni como afrontar las tareas que tiene que llevar a cabo. En este nivel se puede decir que el estudiante que actúa de este modo se convierte en un desamparado ante el aprendizaje.²¹

2.2.9 Respecto del acto de estudiar:

El acto de estudiar exige en los estudiantes una cierta dedicación temporal, un determinado esfuerzo y una cierta organización y planificación de las tareas en orden a optimizar la relación tiempo-esfuerzo.

“(…) estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas ... que el acto de estudiar es una actitud frente a la realidad y una disciplina intelectual que exige modestia, paciencia y dedicación, para hacer efectiva una tarea de reflexión y crítica sistemática”.
(Freire, 1994, pp. 30-32)

Ahora bien, la pregunta radica en cómo perciben esto los estudiantes. Las creencias en este sentido transcurren entre dos polos: los que piensan que ese esfuerzo, esa dedicación y esa organización merece la pena (sea por lo que fuere: porque viven la Universidad como un camino que les lleva a una meta incierta, porque son presentistas y prefieren vivir al día -recordemos que esta es un rasgo de la juventud actual, al igual que la escasa capacidad de esfuerzo-, etc.) y los que creen lo contrario, y confían, a pesar de las circunstancias en lo que la Universidad les puede ofrecer como oportunidad de formación.

En este sentido podrías decir que las actitudes ante el acto de estudiar, es decir, ante la implicación y el esfuerzo que ello supone, pueden ser las siguientes:

- *Una actitud de dedicación*, que se caracterizaría por la organización del espacio, tiempo y esfuerzo necesarios para trabajar a pleno rendimiento, siempre de acuerdo a sus actitudes hacia el aprendizaje.

²¹ Trillo Alonso (1999), siguiendo a Seligman (1975) señala lo siguiente: “Conforme al modelo de desamparo aprendido, un sujeto expuesto reiteradas veces a una situación que no controla, desarrolla una expectativa de que no podrá hacerlo jamás, y con ello se acrecienta su ansiedad, disminuye su motivación para el éxito, y decrece igualmente su propia estimación.” (p. 115)

- *Una actitud de dejadez*, independiente también de la actitud expresada hacia el aprendizaje, que se caracterizaría por el nulo esfuerzo, la falta de planificación, y el poco tiempo dedicado al estudio, que tanto puede deberse tanto a la falta de confianza en el sistema universitario, como condiciones externas como una sobrecarga lectiva en el plan de estudios, el compaginar los estudios con otros trabajos, etc.
- *Una actitud de semidejadez*: por último, podríamos mencionar una actitud de semidejadez o semidedicación, que es aquel que selecciona aquellas materias o aquellos contenidos a los que dedicar más tiempo y esfuerzo, ya sea por interés personal, por que cree que son las que merecen la pena, por eliminación entre la oferta curricular a la que se enfrenta, etc.

Hemos de tener en cuenta que respecto al tema de los hábitos de estudio existen un sinnúmero de elementos motivadores y desmotivadores que condicionan el esfuerzo que el estudiante está dispuesto a emplear a la hora de estudiar. En palabras de Tejedor Tejedor (1998):

“(...) las circunstancias que más motiva a la mayoría de los alumnos para el estudio es la utilidad futura en su vida laboral, a pesar de estudiar <<por obligación>>. Sin embargo, los alumnos se desmotivan por diversas causas, como son la pérdida de interés paulatina por los estudios, la creencia de no ser evaluados objetivamente o la sensación de pérdida de tiempo, <<pudiendo>> estar haciendo otras cosas más interesantes” (p. 75)

Asimismo, en este trabajo, se confirma que, si bien podría hablarse de una carencia de hábitos de estudio en los estudiantes investigados, la mayoría de ellos sí creen en la planificación y organización de los estudios como medio para mejorar su rendimiento académico, “aunque luego sean remisos a la hora de poner en práctica estas ideas y estudien realmente sólo ante la proximidad de los exámenes” (Tejedor Tejedor, 1998, p. 75)

Ahora bien, la pregunta sigue siendo la misma: siendo así las cosas, ¿qué les está transmitiendo la Universidad como fuente de motivación o de desmotivación? ¿quién les anima a estudiar única y exclusivamente para los exámenes?

2.2.10 Respecto de las tutorías:

Sobre las tutorías los estudiantes sospechamos que pueden desencadenar, al igual que en los otros casos, un sinfín de creencias; aunque, a nivel general, podríamos decir, tal y como lo expresan Fabra y Domènech (2000), que las tutorías según los estudiantes se conciben como un espacio que favorece a veces y perjudica en otras.

Así las creencias pueden ir, desde el mero desconocimiento, al no existir la figura del profesor tutor como en los otros niveles educativos, hasta la desconfianza total en las tutorías (es decir, la viven como una amenaza, como un momento de evaluación más donde el profesor tiene la oportunidad de fichar y saber lo que estudias y lo que no estudias, o si vas a clase o no vas); también las pueden concebir como una oportunidad de hacerse ver ante el profesor (de que te conozca, de que crea que estás interesado por los temas que el imparte, por si eso puede ayudar); o simplemente como una ayuda en los momentos que sea necesaria o una oportunidad de ampliar información.

Las actitudes que podríamos anticipar ante este tipo de creencias son las siguientes:

- *Una actitud de evitación*, que se caracterizaría por no acudir a las tutorías salvo citación expresa del tutor o causa extrema, ya sea por miedo a ser "fichado" por el profesor, por miedo a ser considerado un "pelota" por los compañeros, etc.
- *Una actitud de usuario*, sería el que utiliza las tutorías cuando cree necesario acudir, ya sea por dudas, por problemas personales, etc.
- *Una actitud de usuario compulsivo*, que caracterizaría a aquel estudiante que no pierde oportunidad de pasarse por el despacho del profesor ante cualquier excusa, y que haría del que lo practica un "pelota" ante sus compañeros.
- *Una actitud de pasotismo*, caracterizada por un no acudir a tutorías, no por miedo ni por reservas, sino por no saber de su existencia y si necesita resolver algo lo hace en clase con el profesor.

2.2.11 Respecto de la Evaluación:

Entre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas es de destacar que el proceso de evaluación del aprendizaje es el aspecto peor valorado por los estudiantes:

"Esta insatisfacción proviene del desajuste entre el contenido de las clases y el nivel exigido en los exámenes, de la ausencia de criterios generales, que origina diferencias muy acusadas entre asignaturas según la interpretación de cada profesor y de la reducción de los procesos de control del aprendizaje únicamente a los <<clásicos exámenes>> sin considerar otros procedimientos alternativos." (Michavila, 2001, p. 165)

Es decir, se suele concebir la evaluación como un examen, y al examen se lo suele identificar como una trampa, sobre todo los tipo test que, según los estudiantes, parecen acertijos en los cuales hay que estudiar "cosas tontas" que se olvidan, además la manera de enseñar no se corresponde con la manera de evaluar. (Fabra y Domènech, 2000)

Y además de todo ello, otra creencia extendida entre los estudiantes es la de que:

"(...) <<la cultura>> de algunos departamentos y/o centros lleva a suspender a un elevado número de estudiantes, lo cual está en relación con una supuesta credibilidad de los mencionados centros". (Fabra y Domènech, 2000, p. 78)

Ampliando un poco esta visión y, en un intento de anticipar las creencias que los estudiantes pueden generar sobre la evaluación vamos a tomar como referencia un estudio realizado por Trillo Alonso y Porto Currás (1999, p.59) en el que se establecen teóricamente siete maneras posibles sobre cómo los estudiantes universitarios pueden vivir la evaluación. Así, la evaluación puede ser concebida como:

- Una amenaza, es decir, como el arma que posee el profesor para atemorizar al estudiante.

- Un control, como una fiscalización, como un instrumento que el profesor utiliza para clasificar al estudiante, para diferenciar el bueno del malo, el estudioso del no estudioso.
- Una comprobación necesaria, es decir, un trámite burocrático al que es necesario someterse para obtener una calificación, una certificación; puede ser vivida también como un juicio, como una manera de saber si se ha aprendido o no se ha aprendido, en este caso sería el instrumento que mediante el cual el estudiante comprueba si su profesor considera que ha aprendido adecuadamente.
- Más allá de lo anterior habrá quien conciba la evaluación como una oportunidad de diálogo con el profesor, de intercambio de opiniones sobre los aprendizajes desarrollados; otros la vivirán como una ayuda, como un instrumento que sirve para reorientar el proceso de aprendizaje.
- Y, finalmente la evaluación se puede concebir como un momento más de aprendizaje, como una oportunidad en sí para aprender.

Ante este abanico de posibles creencias de los estudiantes sobre el proceso de evaluación, vamos a definir cuáles podrían ser las actitudes de los estudiantes hacia la misma.

- *Una actitud de rechazo*, que además iría empañada de un cierto temor y ansiedad generada por los momentos de evaluación. Caracterizaría a aquellos estudiantes que conciben la evaluación como una amenaza, que creen que la forma en que se practica y los momentos en los que se hacen no son los adecuados para saber si se aprende, y que si existieran buenos procesos de enseñanza su presencia sería innecesaria.
- *Una actitud de aceptación*, que caracterizaría a aquellos estudiantes que la conciben como un trámite que hay que pasar, guste más o menos, cree mayor o menor ansiedad, sea más o menos justa.
- *Una actitud de compromiso*, caracterizada por la implicación total en los procesos de evaluación, sacando de ellos el mayor provecho posible orientándola hacia el aprendizaje, el intercambio de opiniones con el profesor, con los compañeros e incluso un momento de

metacomunicación que les brinda la oportunidad no sólo de aprender algo más sino de ser consciente de lo que aprenden.

2.2.10 Respecto de la carrera y su función profesionalizadora:

Respecto a las percepciones de los estudiantes sobre la carrera y su función profesionalizadora, en estudios anteriores se confirma lo siguiente (De la Fuente y Sánchez Martín, 2000):

- Por un lado, la valoración global que los estudiantes hacen de la carrera parece poner en entredicho una serie de cuestiones que inducen a una seria reflexión y cambio. Un ejemplo de ello lo tenemos en la siguiente cita, en la que las autoras recogen las voces de los estudiantes. Según los estudiantes:

"(...) la Universidad debería servir para preparar el ejercicio de actividades profesionales y para *proporcionar una experiencias humanas y sociales interesantes*, pero en realidad lo que han conseguido es un *título académico* y también en alguna medida *incrementar sus conocimientos y su cultura general*". (De la Fuente y Sánchez Martín, 2000, p.279)

- Y, por otro lado, respecto de la función profesionalizadora, las autoras manifiestan que cuando el estudiante llega a la Universidad:

"(...) tienen la idea de que es el lugar donde le deben proporcionar, sobre todo, los conocimientos y las técnicas adecuadas para desempeñar la futura profesión de manera parecida a lo que acontece en un centro de formación profesional. (...) todo su afán se centra en lo que *ellos* estiman ser la *preparación para el puesto de trabajo*, y lo que es más importante esta preparación se concibe como una serie de *recetas prácticas* más que como una base que les proporcione herramientas con las que resolver los problemas que pueden encontrarse en su profesión". (De la Fuente y Sánchez Martín, 2000, pp.287-288)

En esta línea, Trillo Alonso (1999) define tres dimensiones sobre las cuales pueden transcurrir las diferentes creencias de los estudiantes:

- Las creencias pueden verse condicionadas por los motivos que llevan a los estudiantes a cursar las diferentes carreras. Es decir, la percepción

de la carrera no será la misma para aquel estudiante que acude por vocación, que para el que acude obligado, por no tener otra alternativa o por eliminación entre el margen de opcionalidad que se le presenta.

- Los conocimientos previos sobre las carreras a las que acceden. Es decir, la información que el estudiante posee antes de entrar en la Universidad, sobre el contenido de la carrera que va a cursar, su estructura, el estilo de la Facultad a la que pertenece, las salidas profesionales, etc., y el grado de ajuste a la realidad de dicha información. Las creencias en este caso se verán polarizadas entre los que cuenten con una visión realista y los que cuenten con una visión más ingenua.
- Y, finalmente, la proyección social de la cualificación y el código deontológico de la profesión elegida, constituyen un tercer elemento de influencia en las creencias de los estudiantes. En este sentido, la creencias se pueden bipolarizar entre quienes creen que su formación universitaria es sólo un medio para un fin particular (situarse bien en el mercado laboral, obtener éxito económico y social, etc.) y los que creen que su formación es algo que también compete a la sociedad de referencia (a nivel profesional y a nivel general). En este último caso, la profesión sería un fin en sí misma y con una clara proyección social, con la cual el alumno se siente comprometido.

En un intento de síntesis, las actitudes que se pueden generar en los estudiantes a partir del conjunto de dichas creencias son las siguientes:

- *Una actitud de compromiso:* de compromiso con un proyecto personal de aprendizaje al servicio de un proyecto personal de profesión. Caracterizaría a aquel estudiante activo, exigente y presente en la institución, tanto para formarse como para criticar las condiciones y la calidad de la propia formación si fuese necesario.
- *Una actitud de dejadez:* representada por aquel estudiante que trata de huir de las responsabilidades que el cursar una carrera exige (ya sea por aburguesamiento, por desidia, por desesperanza, etc.). Se trataría de un estudiante pasivo y ausente, deseoso de no hacer nada o hacer lo menos posible, aunque si es inevitable acarreará con lo que sea.

- *Una actitud de cinismo:* es decir de desprecio y rechazo total hacia todo lo que tiene que ver con la institución, sea lo que fuere, se plantee como se plantee y venga de quien venga. Se trataría de un estudiante que se siente incómodo en la Universidad, lo exprese más o menos directamente.

Hasta aquí, el esbozo sobre las posibles actitudes de los estudiantes hacia la universidad, elaborada a partir de las conclusiones de trabajos empíricos realizados sobre el colectivo estudiantil en otros contextos, así como a partir de trabajos de corte teórico que intentan hacer una aproximación a la realidad de las circunstancias que rodean al estudiante.

Esta taxonomía supone para nosotros un punto de partida que nos ayudará a plantear la investigación sobre lo que sucede al respecto en nuestra Universidad, así como para interpretar los resultados; pero más allá de lo hallado hasta el momento, lo que cabe a continuación es acercarnos un poco más a nuestro contexto, delimitar de manera más contextualizada los objetos susceptibles de provocar actitudes, valores, normas y creencias en nuestra institución y a partir de ahí hacer un mejor retrato de la realidad que nos preocupa, y ya no tan sólo desde el punto de vista de lo que maneja el estudiante, sino además, y sobre todo desde el punto de vista de lo que fomenta la Universidad.

Recapitulando sobre el discurso realizado, hemos de tener en cuenta que el estudiante universitario constituye: un colectivo en profunda transformación, el mayor colectivo por número de miembros dentro de la comunidad universitaria, el colectivo al que van destinadas la mayor parte de las acciones por lo menos en lo que concierne a docencia y gestión universitaria y, en general, significa la interacción más importante de la Institución con la sociedad (Michavila y Calvo (1998). Es por todo ello, por lo que creemos necesario conocerlos y tratar de comprender cuáles son sus necesidades, en qué medida debemos satisfacerlas y qué medios debemos emplear para ello, si es que no estamos empleando los adecuados.

Así las cosas, lo que procede a continuación es la necesidad de escuchar las voces de los estudiantes universitarios en orden a construir una de las posibles vías de retroalimentación para avanzar en la mejora de la calidad universitaria.

En palabras de Tejedor Tejedor (1998):

"Entendemos que la mejora de la *calidad* de la Universidad no pasa exclusivamente por aumentar los recursos y la infraestructura de los centros, o aportar recursos a la investigación; sino que <<se va a medir>> por lo que aporta de preparación de material humano a la sociedad, es decir, por disponer de unos alumnos técnica y socialmente preparadas, con un rendimiento académico y, en cierto modo, satisfechos en los estudios". (p. 26)

En este sentido proponemos las actitudes, y concretamente el estudio de la norma subjetiva, y las creencias como un elemento con cierto valor predictivo <<relativo>> sobre la conducta de los estudiantes en el seno de la Universidad, tanto en lo que concierne a sus funciones como un colectivo más dentro de la comunidad educativa, como a lo que concierne a sus funciones como aprendices.

La importancia del estudio de las actitudes de los estudiantes se acentúa a través de trabajos ya realizados en los que se confirma su relación con el rendimiento de los estudiantes. (Tejedor Tejedor, 1998; Latiesa, 1992; González Tirados, 1989, entre otros).

Por otra parte, los estudios anteriormente realizados sobre las actitudes o las percepciones de los estudiantes sobre la Universidad o sobre alguno de sus elementos, nos confirman la necesidad de seguir indagando sobre el tema, y sobre todo desde la perspectiva de las normas subjetivas, es decir, sobre lo que la Universidad está transmitiendo al estudiante y sobre como él percibe todo esto y, por consiguiente se aventura a actuar de una o de otra manera.

Dos de los resultados principales que nos llevan a esta tesitura son los siguientes:

- Se observa en algunos casos como los estudiantes emiten opiniones pero no suelen explicar razonadamente o fundamentadamente sus puntos de vista. "Incluso parece que censuren el explicarse, como si hacerlo constituyera una amenaza a la libertad del otro porque, razonando los propios puntos de vista, podría llegar a convencerle." (Fabra y Doménech, 2000, p. 129)

La pregunta es, ¿qué está fomentando la Universidad para que esto suceda?, ¿está confundiendo el estudiante el razonamiento con la

manipulación?, ¿será que la Universidad está socializando a través del mandato cállate del que hablábamos cuando nos referíamos a la socialización de la juventud en general?, ¿estaremos fomentando que el estudiante pierda de vista hasta qué punto es enriquecedor el diálogo?

- Por otra parte, las opiniones de los estudiantes suelen ser contradictorias o incoherentes en muchos casos. Por ejemplo, tanto manifiestan que la Universidad sólo les sirve únicamente para conseguir un título académico, como más tarde reconocen la utilidad de algunos aspectos de las enseñanzas recibidas (conocimientos teóricos, métodos de investigación, etc. (De la Fuente y Sánchez Martín, 2000)

Según las autoras, este tipo de contradicciones se explicaría porque hay una falta de identificación por parte de los estudiantes con la cultura, los valores y la comunidad universitaria como tal.

“En definitiva, la *incoherencia* aparente en la valoración de la formación parece indicar que los estudiantes se ven a sí mismos como una especie de *autodidactas*, que aprovechan lo que encuentran en la Universidad, pero no reconocen ni se identifican con la institución universitaria por las razones que acabamos de mencionar [factores culturales entre otros]” (De la Fuente y Sánchez Martín, 2000, p. 280)

Por todo ello, y por la metas que se proponen los nuevos contextos universitarios, es por lo que sentimos la necesidad de indagar en nuestro contexto cómo son los estudiantes o, más bien, cómo los ha hecho la Universidad, si bien somos conscientes de la dificultad que supone discernir cuanto de responsabilidad recae en el estudiante y cuanta se debe a la modelación institucional.

CAPÍTULO V

LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DE LAS NORMAS QUE LA UNIVERSIDAD ESTABLECE PARA SUS ESTUDIANTES

V. LAS ACTITUDES EN EL MARCO CONTEXTUAL DE LAS NORMAS QUE LA UNIVERSIDAD ESTABLECE PARA SUS ESTUDIANTES.

Los estudiantes universitarios poseen unas características especiales en la medida en que están sujetos a un itinerario formativo definido por un conjunto de condiciones particulares; condiciones que afectan tanto a la forma en que los alumnos se integran en la Universidad como institución, como a la manera en que se forman y aprenden de en ella. (Zavala, 2002)

En este capítulo nos centraremos en aquellas condiciones particulares que se dan en la Universidad y que pueden estar fomentando una forma determinada de integración por parte de los estudiantes, una manera particular de afrontar el aprendizaje y, en general, una manera concebir la Universidad y una manera de ser y de estar en ella.

Siendo así, si admitimos que la norma subjetiva es un elemento fundamental para la predicción de una actitud, y que ésta es un elemento fundamental para la predicción de una conducta, entonces consideramos que conocer la norma subjetiva de los estudiantes hacia la Universidad supone una buena fuente de información para anticipar sus actitudes y comprenderlas mejor. Además, proponemos el estudio de la norma subjetiva de los estudiantes como posible criterio de calidad universitaria, pues no es a los estudiantes a los que aspiramos a enjuiciar tanto como a la propia Universidad que promueve, por activa o por pasiva, un determinado tipo de estudiante universitario.

Por lo tanto, nuestro objetivo es acercarnos a las normas subjetivas que los estudiantes desarrollan hacia la Universidad en general y hacia aquellos elementos específicos de la misma más significativos para ellos.

Ahora bien, conocer las normas subjetivas de los estudiantes es una tarea compleja y a la que no se puede acceder directamente. Es decir, para llegar a conocer una norma hemos de hacerlo a través de las creencias de los estudiantes, que en este caso se corresponderían con: creencias sobre los diferentes elementos del contexto universitario, creencias sobre los diferentes agentes en este contexto y creencias sobre la institución en general. Y además tendríamos que conocer cuáles son los referentes específicos para el

estudiante en cada momento y cuál es la motivación para cumplir con ellos también en cada momento y ante cada circunstancia.

Dada la complejidad del contexto universitario, donde los estudiantes pueden desempeñar papeles muy diversos, y sus referentes, sus creencias y su motivación pueden ir cambiando en función de las circunstancias que los rodeen, no estamos seguros de poder llegar a conocer cuáles son esas normas subjetivas.

Otra razón es que no nos conformamos con saber la norma o la actitud, sino que pretendemos saber cómo se provoca esa norma desde la Universidad, es decir, qué hace la Universidad para provocar una determinada norma o una determinada actitud en los estudiantes. Para que los estudiantes se conformen una actitud o una norma tienen que generar una serie de creencias sobre algo y para que existan las creencias tienen que haber accedido a una información, etc. Por lo tanto, ¿qué información les ofrece la Universidad?, ¿a través de qué medios?, ¿cómo la interpretan?, ¿qué opinan sobre ella?

Ahora bien, lo que sí podemos hacer es definir cuáles son las normas propias que la Universidad define para el estudiante, y a partir de ahí poder indagar sobre cómo interpreta el estudiante dichas normas.

Partimos del hecho de que la Universidad traslada continuamente unas determinadas normas a los estudiantes -ya sea de forma directa o indirectamente, y ya sean normas que la Universidad ha explicitado y mantiene explícitas formando parte de sus objetivos, o por lo contrario normas que se mantienen en el terreno de lo implícito generadas por una tradición, por una experiencia, o en función de las circunstancias que condicionan el día a día en el contexto universitario-.

En este capítulo, lo que pretendemos es sistematizar aquellas normas que la Universidad explicita para el estudiante, teniendo en cuenta que al terreno de lo implícito únicamente podremos acercarnos una vez que conozcamos las creencias de los estudiantes respecto de lo que la Universidad les dice. Es decir, si encontramos diferencias entre lo que la Universidad dice y lo que interpretan los estudiantes podríamos afirmar que, o bien existen otras normas explícitas contradictorias trasladadas por otros agentes, o bien, más allá de lo explícito, existen otras normas de carácter implícito que pueden estar

condicionando la forma de entender la Universidad por parte de los estudiantes.

Las cuestiones a resolver en primer lugar ante el objetivo de sistematizar lo que la Universidad establece como norma explícita para sus estudiantes son las siguientes: ¿cuál es el “marco normativo” que desde la Universidad orienta las creencias de los estudiantes respecto de lo que en ella acontece?, ¿quién les dice a los universitarios en dónde están, quiénes son, cuáles son las metas a lograr y cuál es el modo adecuado de hacer las cosas?, y finalmente ¿quién les dice los medios de los que disponen para lograr sus metas como universitarios?

Obviamente, nos estamos preguntando por un proyecto educativo, de cuya existencia tenemos serias dudas, -a nosotros nos resultó difícil rastrearlo, para finalmente no tener éxito en la búsqueda-, como ya hemos expresado.

Entendiendo el Proyecto Educativo como expresión de cultura universitaria el interrogante sería el siguiente: ¿qué les dice el Proyecto Educativo de la Universidad a los estudiantes?

Ante la carencia de un Proyecto Educativo en la Universidad, nos vemos obligados a recurrir a la normativa que rige dicha Institución como principal fuente de información explícita que, desde la Universidad como agente principal, se traslada al estudiante.

5.1. EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES EN EL MARCO DE UNA TRIPLE DIMENSIÓN NORMATIVA.

Con el objeto de saber qué le dice la normativa al estudiante universitario, vamos a organizar este apartado haciendo una primera aproximación al contenido de los documentos legales por los que se rige la Universidad de Santiago de Compostela.

En este caso, entre la normativa que regula la Universidad de Santiago de Compostela, tomaremos como referencia los siguientes documentos: la Constitución Española, la Ley por la que se regula el sistema educativo universitario y los Estatutos mediante los cuales se desarrolla el cumplimiento de la Ley.

Queriendo conocer las normas sin ánimo de exhaustividad, nos centraremos específicamente en aquellas que de algún modo puedan incumbir o que se refieran directamente a los estudiantes de primer y segundo ciclo (tal y como los define la propia normativa). Concretamente hemos seleccionado tanto aquellas que se centran en su condición de aprendices y que tienen que ver con sus conductas ante y hacia el aprendizaje, como aquellas que se refieren a su condición de participantes responsables en el gobierno o gestión de la Universidad y que tienen que ver con una conducta más cívica.

5.1.1. LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA.

La Constitución Española (1978) constituye el primer referente normativo a partir del cual se desarrollarán las demás Leyes y Estatutos, en este caso en el marco del sistema educativo universitario.

En este sentido, nuestro propósito es doble: por un lado, recoger lo que la Constitución regula para el sistema educativo en general y para la Universidad en particular; y, por otro lado, y a partir de lo anterior, tratar de analizar cuál es el mensaje que desde la Constitución se le puede estar trasladando a los estudiantes universitarios.

Así, desde una perspectiva general la Constitución regula entre sus derechos fundamentales y libertades públicas los siguientes:

- El derecho a la educación, concretamente a una educación basada en el desarrollo personal, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y de acuerdo con los derechos y libertades fundamentales. (Capítulo Segundo, Art.27)
- Los poderes públicos han de garantizar este derecho a la educación, mediante la creación de centros y la programación general de enseñanza en la que participarán todos los sectores afectados. (Capítulo Segundo, Art.27) Además, los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho. (Capítulo tercero, Art. 44)
- El derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones, y en general a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. (Capítulo Segundo, Art.20)

Si extrapolamos esta normativa básica al ámbito universitario, y concretamente a lo que pueda concernir al colectivo estudiantil, podemos concluir las siguientes normas:

- El derecho a una educación universitaria: es decir, todos los jóvenes tienen derecho a una educación universitaria, la cual debe estar basada en el desarrollo personal, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y de acuerdo con los derechos y libertades fundamentales. De lo cual se deriva que la Universidad debe garantizar este derecho tal y como está planteado.
- El deber de los poderes públicos de promover y tutelar el acceso a una educación universitaria. Este deber se verá desarrollado tanto en la Ley que regula el sistema educativo universitario como en los Estatutos de la propia Universidad, en donde se habla de la necesidad de creación de una política general de becas y ayudas para el estudio.
- Los estudiantes universitarios, en cuanto que miembros de la comunidad universitaria, tienen derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones, y en general a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión, y específicamente en el seno de su Universidad. Este derecho también quedará recogido en la normativa propia del sistema educativo

universitario. Concretamente, en relación al derecho de recibir información, la normativa universitaria establece como una obligación tanto del gobierno de la Universidad como de los representantes de estudiantes, el informar verazmente al colectivo estudiantil de lo que suceda en la Universidad y que pueda ser de su interés. Además, observaremos también la creación de servicios de orientación e información dirigidos expresamente a estudiantes.

- Y, finalmente, y de acuerdo con una concepción del estudiante más allá de su rol como aprendiz, se recoge que los estudiantes, como miembros de la comunidad universitaria, participarán de la programación general de las enseñanzas que han de recibir. Esta norma, expresada de un modo tan genérico, la veremos también más desarrollada cuando analicemos el contenido de la Ley que regula el sistema educativo universitario y los Estatutos que se elaboran a partir de ésta, donde se nos explicitará detalladamente el tipo de participación. Además, hay que tener en cuenta también, que uno de los derechos fundamentales que reconoce la Constitución es la autonomía de las Universidades, acentuándose de esta manera el derecho y el deber de la comunidad universitaria de participar en todo lo que concierne al funcionamiento de la Institución.

5.1.2. LA LEY POR LA QUE SE REGULA EL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO.

Sobre la Ley que regula el sistema educativo universitario, conviene aclarar que dada la situación de transición que a este nivel está experimentando la Universidad en estos momentos, los estudiantes que formarán parte de esta investigación como informantes clave, constituyen colectivo cuyo paso por la Universidad se encuentra regulado tanto por la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U., 1983) como por la Ley Orgánica de Universidades (L.O.U., 2001).

Es decir, la L.O.U. está presente en la medida en que en estos momentos es la Ley vigente que regula el Sistema Educativo Universitario; ahora bien, dadas las fechas de su implantación, la mayor parte de los estudiantes que forman parte de nuestra muestra son estudiantes cuya trayectoria universitaria ha estado principalmente regulada por la ya derogada L.R.U.

Por consiguiente, en este apartado consideramos importante hacer un análisis sobre lo que la L.R.U. dice respecto del colectivo estudiantil, por ser una Ley que además ha seguido presente a través de los Estatutos durante la realización de nuestra investigación; pero además, haremos este mismo análisis con el contenido de la L.O.U., como Ley vigente y que nos permitirá tener una visión más amplia hacia posibles cambios en un futuro próximo.

De lo que se trata, por lo tanto es de realizar una primera aproximación al marco legal universitario, fijándonos únicamente en aquellos contenidos que van directamente relacionados con los estudiantes universitarios, y que concretan de una manera más contextualizada lo ya establecido en el capítulo anterior sobre el papel del estudiante universitario.

5.1.2.1. LA LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA (1989).

La primera mención que la L.R.U. (1989) hace de los estudiantes se encuentra en la exposición de motivos, es decir, la necesidad de una reforma en el sistema educativo universitario en el año 1989 deriva en primer lugar en:

“(...) el número creciente de estudiantes que exigen un lugar en las aulas, bien para su formación profesional, bien, simplemente para satisfacer un creciente y loable interés por la cultura en sus diversas formas.” (L.R.U., 1989, Exposición de motivos)

Otra de las necesidades que dan origen a la reforma es la que tiene que ver con regular el derecho constitucional de autonomía universitaria. En este sentido la L.R.U. regula el derecho de ordenación de la vida académica para cada Universidad, si bien establece también la necesidad de asumir el riesgo y las responsabilidades inherentes a esta libertad y facultad de decisión.

“El profesorado y los alumnos tienen, pues, la clave de la nueva Universidad que quiera conseguir, y de nada servirá ninguna Ley si ellos no asumen el proyecto de vida académica que se propone, encaminada a conseguir unos centros universitarios donde arraiguen el pensamiento libre y crítico y la investigación. Sólo así la institución universitaria podrá ser un instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana.” (L.R.U., 1989, Exposición de motivos)

Como podemos observar, esta idea de autonomía universitaria trae como consecuencia para los estudiantes, al igual que para toda la comunidad universitaria en general, un incremento tanto a nivel de derechos de los que pueden disfrutar en el seno de la Universidad, como de deberes que han de cumplir para garantizar el buen funcionamiento de la misma.

La propia Ley, se refiere concretamente a los estudiantes universitarios en su Título IV denominado “*Del estudio en la Universidad*”, aquí se avanza algunos de los derechos de los estudiantes en la Universidad, y algunas de las responsabilidades de las Universidades, las Comunidades Autónomas y Estado para con los estudiantes.

Entre los derechos de los estudiantes universitarios en su papel de estudiantes (aprendices) se encuentran:

1. EL DERECHO A ACCEDER A LA UNIVERSIDAD DE SU ELECCIÓN (L.R.U., 1989, Título IV, Art. 25): si bien este es un derecho del que han de gozar todos los jóvenes en edades universitarias, en la ley queda sujeto a las siguientes condiciones:
 - a. El Gobierno, oído el Consejo de Universidades establecerá los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios. (Título IV, Art. 26.1)
 - b. La capacidad de los propios Centros universitarios será también un determinante de la posibilidad de acceso a estudios universitarios. (Título IV, Art. 26.2)
 - c. El Estado, las Comunidades Autónomas y la Universidad, elaborarán una política general de becas, ayudas y créditos a los estudiantes con el objeto de que nadie se quede excluido del estudio en la Universidad por razones económicas. (Título IV, Art. 26.3)
2. EL DERECHO AL ESTUDIO QUE A SU VEZ ES UN DEBER PARA LOS ESTUDIANTES (L.R.U., 1989, Título IV, Art.27)
 - o En cuanto a derecho:

- Las Universidades pondrán a disposición de los estudiantes sus planes de estudios en los que se señalarán las materias (obligatorias y optativas) que deben ser cursadas para la obtención de cada título. (Título IV, Art. 29.1).
 - Los títulos tendrán carácter oficial y serán válidos en todo el territorio nacional. (Título IV, Art. 28.1)
- En cuanto a deber:
- Las Universidades verificarán los conocimientos del estudiante, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento. (Título IV, Art. 27.1)
 - La Universidad señalará las normas que regulen la permanencia en la Institución, de acuerdo con las características de los respectivos estudios. (Título IV, Art. 27.2)
 - Asimismo, las Universidades, establecerán una normativa respecto de las responsabilidades académicas de los estudiantes. (Título IV, Art. 27.3)

Al igual que los demás miembros de la comunidad universitaria, los estudiantes también gozarán de otro orden de derechos que tienen que ver con:

1. EL DERECHO A PARTICIPAR EN EL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD (L.R.U., 1989, Título IV, Art.27.4):

"Las Universidades se organizarán de forma que en su gobierno y en el de sus centros quede asegurada la representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria (...) así como la participación de representantes de los intereses sociales." (L.R.U, 1989, Título Preliminar, 1989, Art. 4)

Así, los estudiantes formarán parte de los órganos colegiados de gobierno de Universidad a través de sus representantes, que ellos mismos elegirán tal y como se describe a continuación.

Siendo los órganos colegiados de gobierno de la Universidad: el Consejo Social, el Claustro Universitario, la Junta de Gobierno, las Juntas de Facultades, de Escuelas Técnicas Superiores y de Escuelas Universitarias, y los Consejos de Departamentos y de Institutos Universitarios; la L.R.U. establece claramente la representación estudiantil únicamente en la Junta de Gobierno, y lo hace de la siguiente manera:

- *JUNTA DE GOBIERNO:*

"Estará presidida por el Rector de la Universidad y formarán parte de la misma, en todo caso, una representación de Decanos de Facultades, de Directores de Escuelas Técnicas Superiores, de Directores de Departamentos, de Directores de Escuelas Universitarias, de Directores de Institutos Universitarios, de estudiantes y de personal de administración y servicios, así como los Vicerrectores, el Secretario General y el Gerente.

La composición y funciones de la Junta de Gobierno serán determinadas por los Estatutos de la Universidad." (L.R.U., 1989, Título II, Art. 16)

En el resto de los otros órganos de gobierno, si bien no se cierran las puertas a la posibilidad de representación estudiantil, ésta no queda explicitada en la Ley:

- *CONSEJO SOCIAL:* es el órgano al que le corresponde la aprobación del presupuesto y de la programación plurianual de la Universidad, y en general de las actividades de carácter económico de la Universidad y del rendimiento de sus servicios. Le corresponde, igualmente, promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad. Estará compuesto por:

"En sus dos quintas partes, por una representación de la Junta de Gobierno, elegida por ésta de entre sus miembros, y de la que formarán parte, necesariamente, el Rector, el Secretario General y el Gerente.

En las tres quintas partes restantes, por una representación de los intereses sociales, de acuerdo con lo que establezca una Ley de la Comunidad Autónoma correspondiente." (L.R.U., 1989, Título II, Art.14)

- *CLAUSTRO UNIVERSITARIO*: es el máximo órgano representativo de la comunidad universitaria, y el encargado de la elaboración del los Estatutos, la elección del Rector y la aprobación de las líneas generales de actuación de la Universidad.

"(...) será presidido por el Rector (...). Su composición y funciones serán determinadas por los Estatutos y habrán de ser profesores tres quintos de sus miembros, como mínimo." (L.R.U., 1989, Título II, Art. 15)

Asimismo, en las Disposiciones Transitorias de la L.R.U., se recoge que la composición del Claustro Universitario contará con un mínimo de un 50 por 100 de profesores doctores y una representación de estudiantes y personal de administración y servicios.

- *JUNTA DE FACULTAD, CONSEJOS DE DEPARTAMENTOS y de INSTITUTOS UNIVERSITARIOS*: son los órganos representantes de estos centros y eligen su Decano o Director. Para ellos se explicita que:

"Los Estatutos de la Universidad determinarán sus funciones y composición". (L.R.U., 1989, Título II, Art. 17)

2. EL DERECHO A LA ASOCIACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO (L.R.U., 1989, Título IV, Art.27.5)

3. EL DERECHO A UN SEGURO MÉDICO (L.R.U., 1989, Título IV, Art. 27.6)

Como podemos observar, la imagen de los estudiantes que subyace en esta normativa tiene que ver con las dos facetas de los estudiantes que anunciábamos en un principio: por un lado en su papel de aprendices, y por otro como miembros de la comunidad universitaria con sus derechos y, sobre todo, con el deber de participar en la ordenación de la vida académica asumiendo las consecuentes responsabilidades.

Respecto de su papel de aprendices, hemos visto como la Ley regula el derecho y el deber al estudio, y de alguna manera establece algunas condiciones, o la necesidad de elaborarlas, para que los estudiantes puedan acceder y permanecer en la Universidad como aprendices; dejando en manos de cada Universidad el establecimiento de las normas que regulen las responsabilidades de los estudiantes relativas al cumplimiento de sus obligaciones académicas.

Respecto de su papel como miembros de la comunidad universitaria, la Ley garantiza su presencia en el gobierno de la Institución, que si bien no sistematiza demasiado, lo hace con la suficiente apertura como para que la representación estudiantil pueda garantizarse a través de los Estatutos de la Universidad. Además les proporciona la libertad de asociación, el cual se puede considerar como otra forma de participación activa dentro de la vida universitaria.

Como conclusión, podremos decir que el verdadero papel de los estudiantes en la Universidad si bien está sujeto a unos derechos fundamentales, en el discurso de la L.R.U. queda prácticamente por definir. Es decir, será la propia Universidad, haciendo uso de la autonomía que se le otorga por Ley, la que tendrá la responsabilidad de terminar de definir cuáles son los derechos y deberes académicos de los estudiantes, y cuál es el papel de este colectivo en el gobierno de la Universidad, en qué órganos de gobierno deben participar, en qué condiciones, y cuál será la representatividad estudiantil en cada uno de dichos órganos.

5.1.2.2. LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (2001).

A modo de introducción y retomando lo ya establecido en el capítulo II de este trabajo, recordamos que tras la implantación de la L.R.U., el sistema educativo universitario ha sufrido importantes transformaciones que hacen necesario el replanteamiento de su marco legal. Así, el incremento paulatino de la Autonomía de las universidades, el crecimiento de dicha institución (número de centros, oferta educativa, servicios universitarios), la transformación en el ámbito de la investigación científica y técnica, son elementos que justifican la necesidad de un nuevo marco de referencia. (L.O.U., 2001, Exposición de Motivos).

Por otra parte, la sociedad también ha cambiado en estas últimas décadas y los escenarios sociales, económicos y culturales de referencia son diferentes.

“La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y tecnológico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal. Una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración en interpretación.” (LOU, 2001, Exposición de Motivos)

Así las cosas, la L.O.U. nace como una estructura normativa acorde con los escenarios de referencia y con la mirada puesta en la mejora de la calidad de la docencia, investigación y gestión de la Universidad.

En lo que concierne al colectivo estudiantil, la L.O.U. hace un análisis más minucioso que el que observábamos en la L.R.U., y además lo hace explícito de la siguiente manera:

"Los estudiantes, protagonistas activos de la actividad universitaria, forman parte esencial de esta norma, que establece sus derechos básicos, sin perjuicio de lo que posteriormente fijen los estatutos de cada Universidad." (L.O.U., 2001, Exposición de Motivos, VIII)

Así, ya en su exposición de motivos aparece la figura del estudiante enfatizada en diferentes ocasiones:

- En primer lugar como los principales destinatarios de la transformación positiva en el ámbito de la investigación científica y técnica que está experimentando la Universidad. La Ley matiza que los estudiantes no sólo reciben una formación profesional en la Universidad, sino que “pueden beneficiarse del espíritu crítico y la extensión de la cultura, funciones ineludibles de la institución universitaria.” (L.O.U., 2001, Exposición de Motivos, I)

- En segundo lugar, se enfatiza su papel como protagonistas activos en la mejora de la calidad del sistema educativo universitario:

"(...) la Ley crea las condiciones apropiadas para que los agentes de la actividad universitaria, los genuinos protagonistas de la mejora y el cambio, estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, impulsen y desarrollen aquellas dinámicas de progreso que promuevan un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad." (L.O.U., 2001, Exposición de Motivos, I)

- En tercer lugar, introduce una nueva perspectiva para la formación del estudiante universitario. Es decir, uno de los principales objetivos que acompaña el discurso de la nueva Ley es el de impulsar la movilidad de los estudiantes universitario, tanto dentro del sistema español como a nivel europeo e internacional. (L.O.U., 2001, Exposición de Motivos)
- Y en cuarto lugar, y de acuerdo con lo anterior, se hace hincapié en la necesidad de una política de ayudas al estudio:

"(...) para propiciar la movilidad y la igualdad en las condiciones de acceso a los estudios universitarios, reguladas en esta norma, se prevé una política activa y diversificada de becas y ayudas al estudio, en consonancia con la implantación del distrito universitario abierto." (L.O.U., Exposición de Motivos, VIII)

Desde este preámbulo parece que lo que se le está diciendo al estudiante es la importancia de su papel en el seno de la Universidad, no sólo por ser el beneficiario de toda su producción, sino también como agente activo en la mejora de la calidad de la misma. Además, la implantación del distrito universitario abierto o la explicitación de la necesidad de una política activa y diversificada de ayudas al estudio, son iniciativas planteadas en orden a mejorar las condiciones del colectivo estudiantil en el seno de la Universidad.

La Ley dedica un apartado específico a los estudiantes universitarios, concretamente el Título VIII, en el que se regulan las condiciones básicas de acceso a la Universidad, la política de oferta de plazas en las Universidades públicas, los límites máximos de admisión de estudiantes, la política básicas de becas y ayudas al estudio, y los derechos y deberes de los estudiantes.

Mostraremos a continuación las novedades más significativas que contempla el discurso de la L.O.U. con respecto al discurso de la L.R.U.

Analizando el discurso a partir de los derechos y deberes de los estudiantes, la L.O.U. menciona en primer lugar, al igual que lo hacía la L.R.U., el estudio como un derecho y un deber de los estudiantes universitarios (L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 46.1). Asimismo, regula nueve derechos más para el colectivo estudiantil, y deriva el desarrollo de los mismos a los Estatutos y normas de organización y funcionamiento de las Universidades.

Según la L.O.U., los estudiantes universitarios tienen derecho a (L.O.U., 2001, Título VIII, Art.46):

1. EL ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD DE SU ELECCIÓN: en este caso, lo que se añade respecto de la L.R.U. es:
 - a. La necesidad de estar en posesión del título de bachiller o equivalente.
 - b. El poder del Gobierno, para establecer los límites máximos de admisión de estudiantes en los estudios de que se trate.
2. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y NO DISCRIMINACIÓN POR CIRCUNSTANCIAS PERSONALES, O SOCIALES, INCLUIDA LA DISCAPACIDAD, EN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD, INGRESO EN LOS CENTROS, PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD Y EJERCICIO DE SUS DERECHOS ACADÉMICOS. El desarrollo de este derecho dentro de la Ley tiene que ver con:
 - a. La creación de una política de becas para que todos los estudiantes en orden a paliar los obstáculos de orden socioeconómico de los estudiantes. En este sentido, de la misma manera que lo hacía la L.R.U. (1989), la L.O.U. (2001) regula la política de ayudas al estudiante de la siguiente manera:

“Con el objeto de que nadie se quede excluido del estudio en la Universidad por razones económicas, el Estado y las Comunidades Autónomas, así como las propias Universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos a los estudiantes y, en el caso de las Universidades públicas,

establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de tasas académicas.”(L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 45.4)

Además, en la L.O.U. (2001) se especifica que es el Gobierno el encargado de reglamentar, con carácter básico, las modalidades y cuantías de la becas y ayudas al estudio, las condiciones académicas y económicas que hayan de reunir los candidatos y los supuestos de incompatibilidad, revocación y reintegro, así como los requisitos precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las becas y ayudas. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art.45.1)

b. Será competencia de las Comunidades Autónomas en colaboración con las Universidades, el desarrollo, ejecución y control del sistema general de becas y ayudas en sus respectivos ámbitos. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art.45.2)

c. Y la integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad teniendo en cuenta la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1990). (L.O.U., 2001, Disposiciones adicionales, vigésimo quinta).

3. LA ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD SOBRE AQUELLAS ACTIVIDADES QUE LES AFECTEN. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 46)
4. LA PUBLICIDAD DE LAS NORMAS DE LAS UNIVERSIDADES QUE DEBEN REGULAR LA VERIFICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 46)
5. EL ASESORAMIENTO Y ASISTENCIA POR PARTE DE PROFESORES Y TUTORES EN EL MODO EN QUE SE DETERMINE. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 46)
6. SU PRESENCIA EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO Y REPRESENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 46)

Antes de nada hemos de señalar que la nueva Ley hace reestructuraciones en el gobierno de la Universidad, así, queda establecido que las Universidades públicas establecerán como mínimo los siguientes órganos colegiados: Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Junta Consultiva, Juntas de Facultad, de Escuela Técnica o Politécnica Superior y de Escuela Universitaria, y Consejo de Departamento. (L.O.U., 2001, Título III, Art. 13)

Una vez aclarado esto pasamos a mostrar cómo queda regulada la representación estudiantil:

- *CONSEJO SOCIAL:*

"La Ley de la Comunidad Autónoma regulará la composición y funciones del Consejo Social y la designación de sus miembros de entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no podrán ser miembros de la propia comunidad universitaria. Serán, no obstante, miembros del Consejo Social, el Rector, el Secretario General y el Gerente, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros. El Presidente del Consejo Social será nombrado por la Comunidad Autónoma." (L.O.U., 2001, Título III, Art. 14)

- *CONSEJO DE GOBIERNO:* se trata del órgano de gobierno de la Universidad, encargado de establecer las líneas estratégicas y programáticas, así como las directrices y procedimientos para su aplicación, en los ámbitos de organización de las enseñanzas, investigación, recursos humanos y económicos, y también de la elaboración de los presupuestos.

"(...) estará constituido por el Rector, que lo presidirá, el Secretario General y el Gerente y un máximo de cincuenta miembros de la propia comunidad universitaria. De éstos, el 30 por ciento elegidos por el Claustro, de entre sus miembros, reflejando la composición de los distintos sectores del mismo, y el 30 por ciento restante elegido o designado de entre Decanos de Facultades, Directores de Escuela y Directores Departamento e Institutos Universitarios de Investigación, según

establezcan los Estatutos. Además, serán miembros del Consejo de Gobierno, tres miembros del Consejo Social, no pertenecientes a la propia comunidad universitaria.” (L.O.U., 2001, Título III, Art. 15)

- *CLAUSTRO UNIVERSITARIO:*

“Estará formado por el Rector, que lo presidirá, el Secretario General y el Gerente, y un máximo de trescientos miembros. (...) Los Estatutos regularán la composición y duración del mandato del Claustro, en el que estarán representados los distintos sectores de la comunidad universitaria. Al menos, el cincuenta y uno por ciento de sus miembros serán funcionarios doctores de los cuerpos docentes universitarios”. (L.O.U., 2001, Título III, Art. 16)

- *JUNTA DE FACULTAD O ESCUELA:*

“La composición y el procedimiento de elección de sus miembros serán determinados por los Estatutos. Al menos, el cincuenta y uno por ciento de sus miembros serán funcionarios de los cuerpos docentes universitarios.”(L.O.U., 2001, Título III, Art. 18)

- *CONSEJO DE DEPARTAMENTO:*

“Estará integrado por los doctores miembros del Departamento, así como por una representación del resto de personal docente e investigador no doctor en la forma que determinen los Estatutos. En todo caso, los Estatutos garantizarán la presencia de una representación de los estudiantes y del personal de administración y servicios.” (L.O.U., 2001, Título III, Art. 19)

7. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, DE REUNIÓN Y DE ASOCIACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 46)

8. LA GARANTÍA DE SUS DERECHOS MEDIANTE PROCEDIMIENTOS ADECUADOS Y, EN SU CASO, LA ACTUACIÓN DEL DEFENSOR UNIVERSITARIO. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 46)

“Entre las funciones del Defensor universitario se encuentran las de velar por el respeto a los derechos y las libertades de los estudiantes ante las actuaciones de los diferentes órganos y

servicios universitarios. Sus actuaciones serán de absoluta independencia y autonomía dentro de la Universidad, si bien irán dirigidas hacia la mejora de la calidad de la misma en todos sus ámbitos.” (L.O.U., 2001, Disposiciones adicionales, decimocuarta)

9. Y finalmente, al igual que lo establecía la L.R.U., se regula la protección de la Seguridad Social para los estudiantes. (L.O.U., 2001, Título VIII, Art. 46)

Como podemos observar, siguen reflejándose los dos papeles del estudiante en la Universidad: el papel del estudiante como aprendiz y el papel de miembro de la comunidad universitaria con participación en los órganos de gobierno de la Universidad; ambos descritos con mayor nivel de sistematización.

Centrándonos en las aportaciones de la L.O.U. en lo que concierne al estudiante universitario, podríamos destacar que:

- En su papel de aprendices, como hemos visto anteriormente, se hace un mayor énfasis de la figura del estudiante activo ante su propio aprendizaje, y en el establecimiento de los medios posibles para que este sea de mejor calidad.
- En cuanto a su papel como miembros de la comunidad universitaria y protagonistas activos del gobierno de la institución se puede hacer una doble lectura, es decir: por una parte, el hecho de que la Ley establezca la representación estudiantil en cada uno de los órganos de gobiernos, asegura dicha representación que tendrá que ser respetada por los Estatutos de cada Universidad; pero, por otra parte, como hemos observado, la Ley fija en algunos casos los máximos de representación estudiantil, y de este modo está acotando de antemano dicha representación.

5.1.3. LOS ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.

Haciendo uso del derecho constitucional a la autonomía universitaria y a la capacidad de diseñar su propia regulación normativa, la Universidad de

Santiago de Compostela elaboró sus propios Estatutos estableciendo las funciones, derechos y deberes de los miembros de la comunidad Universitaria.

En lo que concierne a los Estatutos, nuevamente justificamos la necesidad de detenernos en el contenido de los Estatutos derivados de la L.R.U. (Estatutos U.S.C., 1997), bajo la vigencia de los cuales se rigieron los estudiantes que van a conformar la muestra de nuestro estudio.

En todo caso, iremos completando el discurso, haciendo hincapié en el contenido de los Estatutos por los que se rige en la actualidad la Universidad de Santiago de Compostela, derivados de la L.O.U. (Estatutos U.S.C., 2004), matizando únicamente los aspectos que difieren de los Estatutos anteriores y obviando lo que se mantiene.

Comenzaremos diciendo que en lo referente al colectivo estudiantil, los Estatutos se centran en definir quiénes pertenecen a este colectivo y cuáles son sus derechos y sus deberes dentro de la Institución universitaria. (Estatutos U.S.C., 1997).

Teniendo en cuenta que los estudios universitarios se estructura en tres ciclos de tal manera que: la superación del primero de ellos dará derecho a la obtención del título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico; la superación del segundo, dará derecho al Título de Licenciado, de Arquitecto o de Ingeniero, y la superación del tercero, al título de Doctor, según la modalidad de enseñanza (L.R.U., 1989, Título IV, Art.30; y L.O.U., 2001, Título VI, Art. 37), entonces,

“Son estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela aquellas personas que están matriculadas en cursos o materias conducentes a la obtención de titulaciones oficiales de primero, segundo o tercer ciclo.” (Estatutos U.S.C., 1997, Título I, Capítulo 3, Art. 29)

Teniendo esto en cuenta, pasaremos a continuación a relatar cuáles son los derechos y los deberes de los estudiantes universitarios, según dichos Estatutos.

En el discurso de los Estatutos U.S.C. (1997), se habla de los derechos y deberes de los estudiantes a dos niveles: en un primer momento se hacer

referencia a los derechos y deberes de los miembros de la comunidad universitaria; y en un segundo momento se hace referencia a los derechos y deberes específicos de los estudiantes por su condición de aprendices en el seno de la Universidad. Por lo tanto, seguimos manteniendo esa doble diferenciación entre los dos papeles que pueden desempeñar los estudiantes en la Universidad.

a) DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA EN CUANTO QUE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: (Estatutos U.S.C., Título I, Capítulo 1, Art. 8)²²

- i. A participar en los órganos de gobierno y de gestión de acuerdo con lo establecido en los presentes Estatutos.
- ii. La organización, promoción y participación en actividades formativas, culturales, recreativas, deportivas y de extensión universitaria, y la utilización de las instalaciones y de los servicios universitarios conforme lo que establezcan las normas de la Universidad.
- iii. La libertad de asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga dentro del ámbito universitario.
- iv. La organización, promoción y participación en actividades que contribuyan a vincular la Universidad de Santiago de Compostela con su entorno y la mejora de esta Institución.
- v. Beneficiarse de las distintas ayudas o subvenciones que la Universidad establezca.
- vi. La información regular, mediante la publicidad, sobre todas las cuestiones que afecten a la comunidad universitaria.

²² En los nuevos Estatutos U.S.C. (2004), se añaden a los ya existentes los siguientes derechos para todos los miembros de la comunidad universitaria: 1) el goce de las prestaciones asistenciales y de acción social promovidas, gestionadas o fomentadas por la Universidad de acuerdo con los requisitos establecidos en las respectivas normas que las regulan. 2) Disponer de condiciones de trabajo y/o estudio adecuadas. 3) No ser discriminado por razón de discapacidad. 4) Disponer de medios adecuados para contribuir al buen funcionamiento del servicio público universitario y a la mejora de su gestión. 5) Al pleno respeto a su dignidad profesional y personal en el ejercicio de sus funciones. (Estatutos U.S.C., 2004, Título I, Capítulo 1, Art.8)

- b) SON DEBERES DE LOS ESTUDIANTES EN CUANTO QUE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: (Estatutos U.S.C., 1997, Título I, Capítulo 1, Art. 9)²³
- i. El cumplimiento de las obligaciones profesionales, investigadoras, docentes o discentes inherentes al sector de la comunidad al que pertenezcan.²⁴
 - ii. El cumplimiento de los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela y las normas que los desarrollan.
 - iii. La cooperación con los demás miembros de la comunidad universitaria en la mejora de los servicios y en la consecución de los fines²⁵ de la Universidad.
 - iv. El respeto del patrimonio de la Universidad y la contribución a su digno mantenimiento.

²³ En los nuevos Estatutos (2004) de la USC, se añaden a los ya existentes un deber más para todos los miembros de la comunidad universitaria: El cumplimiento de las normas en materia de prevención de riesgos y el respeto al medioambiente. (Estatutos U.S.C., 2004, Título Primero, Capítulo 1, Art. 9)

²⁴ A continuación expondremos los deberes de los estudiantes como colectivo dentro de la Universidad.

²⁵ Hemos de matizar que si bien este deber alude a fines de la Universidad, en el propio discurso de los Estatutos, no se mencionan fines sino funciones de la Universidad. Así, son funciones de la Universidad de Santiago de Compostela: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia y de la técnica y de cualquier otra forma cultural. b) La preparación para el ejercicio de las actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística. c) El apoyo científico y técnico al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad gallega que la sustenta. (Estatutos U.S.C., 1997, Título Preliminar, Art. 4.1)

Lo mismo ocurre en los nuevos Estatutos U.S.C. (2004), en los cuales se habla también de funciones de la universidad, que en este caso quedan definidas de la siguiente manera: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica del conocimiento científico, técnico y artístico, de manera que se potenciará una educación basada en principios democráticos, la defensa de la paz y de los derechos humanos. b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan conocimientos científicos o artísticos. c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico y social. d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. e) El apoyo científico y técnico al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad gallega que la sustenta. (Estatutos U.S.C., 2004, Título Preliminar Art. 4.1)

Además de estas funciones los Estatutos U.S.C.(2004) establecen que la Universidad de Santiago de Compostela ha de desarrollar otras actividades de extensión dirigidas a todos los miembros de la comunidad universitaria y a la sociedad en general, con las siguientes finalidades: a) Procurar la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria mediante la programación y organización de cursos, conferencias y todo tipo de actividades culturales, recreativas y deportivas que puedan contribuir a la mejor realización de este objetivo. b) Potenciar los diversos grupos y asociaciones universitarias que desarrollen actividades estudiantiles, culturales y deportivas. c) Proyectar las funciones y los servicios de la universidad al entorno social. d) Atender especialmente la defensa, desarrollo y difusión de la cultura gallega, promoviendo las actividades y servicios que contribuyan a este fin y manteniendo las relaciones necesarias con las instituciones que tiene el mismo objetivo. (Estatutos U.S.C., 2004, Título Preliminar, Art.4.2)

- v. La asunción de las responsabilidades propias de los cargos para los que sean elegidos.
- vi. El potenciamiento de la vinculación y del prestigio de la Universidad en la sociedad.

Asimismo en los Estatutos se regula la figura del Valedor/a de la Comunidad Universitaria cuya función es defender y garantizar los derechos de los miembros de dicha comunidad. (Estatutos U.S.C., 1997, Título I, Capítulo 1, Art. 10.1)

c) SON DERECHOS ESPECÍFICOS DE LOS ESTUDIANTES: (Estatutos U.S.C., 1997, Título I, Capítulo 3, Art. 30)²⁶

- i. Recibir una formación y una docencia cualificada y actualizada, tanto en sus contenidos como en sus métodos pedagógicos.
- ii. Ser evaluado objetivamente en su rendimiento académico.
- iii. Participar en el control de la calidad de la docencia y en la elaboración de los criterios generales de evaluación de la misma.
- iv. Beneficiarse de las distintas ayudas que la Universidad establezca, para posibilitar la continuidad y finalización de estudios, teniendo en cuenta el rendimiento académico y su situación económica.

²⁶ Los derechos específicos de los estudiantes en los Estatutos U.S.C. (2004) quedan formulados de la siguiente manera: a) Recibir una formación y una docencia de calidad, crítica actualizada, tanto en sus contenidos como en sus métodos pedagógicos, participando activamente en todo el proceso. b) Conocer con anterioridad al período de matrícula la programación docente. c) La adaptación, de las actividades docentes, así como de las fechas y mecanismos de evaluación, a las circunstancias especiales en la que se pueda encontrar por discapacidad u otras circunstancias similares. d) Ser evaluado por la Universidad objetivamente en su rendimiento académico y disponer de mecanismos adecuados de revisión. e) Participar activamente en el control de la calidad de la docencia y en la elaboración de sus criterios generales de evaluación. f) De acuerdo con su nivel de formación, participar activamente en tareas de formación investigadora, teniendo en cuenta los medios económicos y materiales disponibles. g) La igualdad de oportunidades en el acceso, continuidad y finalización de los estudios, para lo que se podrá beneficiar de las distintas ayudas o subvenciones que la Universidad establezca teniendo en cuenta el rendimiento académico y su situación económica, sin perjuicio de responsabilidad principal del Estado y de la Comunidad autónoma. h) Ser protegido por el régimen de aseguramiento establecido legalmente. i) La propiedad intelectual de los trabajos que realicen en el marco de su actividad discente. l) Recibir orientación educativa y profesional a través del personal de los servicios correspondientes. m) Ser atendidos de manera personalizada por el profesorado a través del sistema de tutorías. n) Disponer de sistemas que tiendan a flexibilizar la libre elección de profesorado. ñ) Ser dispensados de las obligaciones discentes cuando coincidan con desempeño de cargos de representación. (Estatutos U.S.C., 2004, Título I, Capítulo 3, Art. 38)

- v. Ser protegido por el régimen de aseguramiento establecido legalmente.
 - vi. La propiedad intelectual de los trabajos artísticos, científicos o técnicos que realicen en el marco de su actividad discente.
 - vii. Recibir orientación educativa y profesional a través del personal de los servicios correspondientes.
- d) SON DEBERES ESPECÍFICOS DE LOS ESTUDIANTES: (Estatutos U.S.C., 1997, Título I, Capítulo 3, Art. 31)
- i. Cumplir las tareas de estudio y de investigación que les correspondan en su condición de universitarios.
 - ii. Asistir regularmente a las actividades lectivas programadas, salvo en los casos de exención que autorice la Junta de Centro o Escuela²⁷.

A continuación, vamos a profundizar un poco más en aquellos derechos y deberes de los estudiantes que la normativa desarrolla con más detenimiento, concretamente se trata de los siguientes: el Sistema de Acceso a la Universidad, la Participación en los Órganos de Gobierno y de Gestión, la utilización de los Servicios, la Evaluación objetiva del rendimiento académico, y la Asistencia a las actividades lectivas programadas. (Estatutos, U.S.C., 1997)

1) *SOBRE EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD:*

“La admisión en la Universidad de Santiago de Compostela estará abierta a todas aquellas personas que puedan acreditar su aptitud para el ingreso, de acuerdo con los criterios establecidos por la propia Universidad en el marco de las disposiciones legales vigentes”. (Estatutos U.S.C., 1997, Título IV, capítulo 1, Artículo 112.1)

“La Universidad de Santiago de Compostela convocará anualmente pruebas de acceso para aquellas personas que no posean la titulación requerida para cursar estudios universitarios y deseen obtener un título superior. Dentro de lo señalado por la

²⁷ Esta norma no está recogida en los Estatutos U.S.C. (2004).

legalidad vigente.” (Estatutos U.S.C., 1997, Título IV, capítulo 1, Artículo 112.2)²⁸

2) SOBRE EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO Y DE GESTIÓN²⁹:

Observemos en qué Órganos de Gobierno se regula la presencia estudiantil y en qué proporción: (Estatutos U.S.C., 1997, Título III, Capítulos 2, 3, 4)

- Consejo Social: en sus dos quintas partes estará constituido por una representación de la Junta de Gobierno elegida por ésta de entre sus miembros.³⁰
- Claustro Universitarios: siendo 500 el número total de representantes de los diversos sectores de la comunidad universitaria, la composición numérica queda de la siguiente manera: 300 profesores titulares (60%), 25 profesores ayudantes (5%), 115 estudiantes (incluyendo primer y segundo ciclo) (23%), 25 estudiantes de tercer ciclo (5%) y 35 miembros del Personal de Administración y Servicios (7%)³¹. Como comisiones delegadas del Claustro Universitario en las cuales puede estar presente representación estudiantil, citaremos:
 - o Comisión de Organización Docente: 5 estudiantes de primer y segundo ciclo.
 - o Comisión de Investigación: 2 estudiantes de primer y segundo ciclo.
 - o Comisión de Asuntos Económicos: 3 estudiantes de primer y segundo ciclo.

²⁸ Esta norma no está recogida en los Estatutos U.S.C. (2004).

²⁹ Si bien, este tema ha sido tratado anteriormente, por ser un punto que tanto la L.R.U. (1989) como la L.O.U. (2001) especifican claramente como uno de los deberes del estudiante, veremos a continuación cómo ha sido desarrollado en los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela.

³⁰ En los Estatutos U.S.C. (2004) se establece lo siguiente: “Serán miembros del Consejo Social en representación de la Universidad el rector, el secretario general y el gerente, así como un miembro del profesorado, uno del estudiantado y uno del personal de administración y servicios, elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros”. (Estatutos U.S.C., 2004, Título III, Capítulo 2, Art.75)

³¹ En los Estatutos U.S.C. (2004) la composición del Claustro Universitario es la siguiente: además del rector, el secretario general y el gerente, forman parte del claustro 300 representantes de los diversos sectores de la comunidad universitaria en la siguiente proporción: 153 profesores funcionarios doctores, 42 miembros de las otras categorías de personal docente e investigador, 9 investigadores en formación y estudiantes de tercer ciclo y postgrado, 72 estudiantes de primer y segundo ciclos, y 24 miembros del personal de administración y servicios. (Estatutos U.S.C., 2004, Título III, Capítulo 2, Art. 76)

- Comisión de Actividades Culturales: 5 estudiantes de primer y segundo ciclo.
- Junta de Gobierno: serán integrantes de la Junta de gobierno: el rector, el secretario general, los vicerrectores, el gerente, los decanos y directores de escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias, 15 representantes de directores de departamento, 1 representante de directores de instituto universitario y 25 representantes del Claustro Universitario con la siguiente composición: 4 profesores titulares, 2 profesores ayudantes, 11 estudiantes (primer y segundo ciclo), 3 estudiantes de tercer ciclo y 5 miembros del PAS³².
- Junta de Facultad: compuesta por una representación de estudiantes de primero y segundo ciclo en un porcentaje del 25% del total de la Junta de Facultad³³.
 - Dentro de la Junta de Facultad podrá establecerse una Comisión Permanente en la que habrá una representación del colectivo estudiantil.
 - Comisiones delegadas para el mejor desarrollo de sus funciones.
- Consejo de Departamento: compuesto por una representación de estudiantes del ámbito de docencia del departamento, que supondrá el 25% del total de sus miembros, y de entre los cuales el 10% corresponderá a estudiantes de primer y segundo ciclo. Dentro de este órgano también se pueden crear diferentes Comisiones para un mejor desarrollo de sus funciones³⁴.

³² Este órgano está contemplado en los Estatutos USC (2004), si bien, como hemos visto en el análisis de la L.O.U. (2001) aparece un nuevo órgano de gobierno denominado Consejo de Gobierno. Este nuevo órgano estará constituido por el rector, el secretario general, el gerente y 50 miembros de la comunidad universitaria distribuidos de la siguiente manera: 15 miembros designados por el rector; 20 representantes del Claustro de los cuales: 5 serán profesores funcionarios doctores, 3 miembros del personal docente e investigador, 2 estudiantes de tercer ciclo e investigadores en formación, 7 estudiantes de primer y segundo ciclo y 3 miembros del personal de administración y servicios; y 15 representantes de decanos, directores de escuelas técnicas, politécnicas y universitarias y directores de institutos universitarios. (Estatutos U.S.C., 2004, Título III, Capítulo 2, Art. 80)

³³ En los Estatutos U.S.C. (2004) se establece que la Junta de Facultad ha de estar compuesta por el decano o director, los vicedecanos o subdirectores, el secretario, el 52% del personal funcionario docente, un máximo de 14% como máximo de personal investigador en formación o perfeccionamiento, el 30% de estudiantes y el 15% de personal administrativo y de servicios. (Estatutos U.S.C., 2004, Título III, Capítulo 2, Art. 98)

³⁴ Según los Estatutos U.S.C. (2004) el Consejo de Departamento estará compuesto por: el profesorado doctor miembro del departamento, el profesorado y ayudantes sin título de doctor a tiempo completo, el resto de personal docente e investigador a tiempo parcial e investigadores en formación y perfeccionamiento, siempre que no excedan en un 10% del total de los miembros, y una representación

3) SOBRE EL DERECHO A LA UTILIZACIÓN DE LOS SERVICIOS:

Sobre este derecho los Estatutos U.S.C. (1997) mencionan dos tipos de servicios dentro de la Universidad de Santiago de Compostela: los servicios generales de apoyo a la docencia y a la investigación, y los servicios generales de asistencia a la comunidad universitaria para el mejor cumplimiento de sus objetivos. (Estatutos U.S.C., 1997, Título V, Capítulo 1, Artículo 130.1)

Así, son servicios de la comunidad universitaria los siguientes³⁵:

- Servicios de generales apoyo a la docencia y a la investigación de la Universidad de Santiago de Compostela: (Estatutos U.S.C., 1997, Título V, Capítulo 2)
 - o La Biblioteca Universitaria: La Biblioteca Universitaria está constituida por la Biblioteca Xeral, las bibliotecas de centro o intercentro, y las bibliotecas de institutos y otros servicios universitarios. En ella se encuentran todos los fondos documentales (manuscritos, impresos, audiovisuales o en cualquier otro soporte), a los que tienen acceso los estudiantes universitarios mediante un servicio de préstamo. Además, hay que tener en cuenta que en los Estatutos se explicita la participación de todos los sectores de la comunidad universitaria en la Comisión de la Biblioteca Universitaria y en las comisiones de las bibliotecas de los centros.
 - o El Archivo Universitario: El Archivo Universitario está constituido por la documentación administrativa y académica generada por la Universidad a lo largo de su historia, y por fondos no universitarios adquiridos, donados o confiados en depósito a la Universidad. Además, está entre sus funciones la de facilitar la consulta y la utilización de dicha documentación.

del estudiantado que supondrá un 25% del total de los miembros del consejo y de los cuales el 10% corresponde a estudiantes de primer y segundo ciclo. (Estatutos U.S.C., 2004, Título III, Capítulo 4, Art. 107)

³⁵ A estos servicios, en los Estatutos U.S.C. (2004) se añade el Servicio de Normalización Lingüística. (Estatutos U.S.C., 2004, Título V, Capítulo 4)

Se estructura en archivo administrativo e histórico, siendo esta última condición la que supone un apoyo a la docencia y a la investigación. En este caso, también en la Comisión del Archivo Histórico Universitario estarán representados todos los sectores de la comunidad universitaria, y ofrece a la comunidad universitaria los siguientes servicios: búsqueda y reproducción de documentos históricos para la investigación, sala de consulta, taquilla, reprografía, biblioteca auxiliar, restauración de libros y documentos, y creación de bases de datos e imágenes.

- Servicios generales de asistencia a la comunidad universitaria de la Universidad de Santiago de Compostela: (Estatutos U.S.C., 1997, Título V, Capítulo 3)
 - o Residencias Universitarias y Colegios Mayores³⁶ Universitarios: la función de estos servicios con respecto a los estudiantes de primer y segundo ciclo es proporcionar alojamiento, promoviendo su formación integral y contribuyendo a reducir la desigualdad de oportunidades por motivos económicos.

Son Residencias Universitarias de la Universidad de Santiago de Compostela las siguientes: (Estatutos U.S.C., 1997, Disposición Adicional Cuarta)

- Residencia Universitaria Burgo das Nacións.
- Residencia Universitaria Monte da Condesa.
- Residencia Universitaria Jimena e Elisa Fernández de la Vega.
- Residencia Universitaria Xesús Bal e Gay.

Son Colegios Mayores de la Universidad de Santiago de Compostela los siguientes: (Estatutos U.S.C., 1997, Disposición Adicional Cuarta)

³⁶ Los Colegios Mayores venían definidos a nivel legislativo como: “centros universitarios que integrados en la Universidad proporcionan a los estudiantes y promueven la formación cultural y científica de los residentes, proyectando su actividad al servicio de la comunidad universitaria”. (L.R.U., 1989, Disposiciones adicionales, cuarta; y L.O.U., 2001, Disposiciones adicionales, quinta). Además en ambas Leyes se prescribe que el funcionamiento de los colegios mayores se regulará por los Estatutos de la Universidad a la que están integrados y por los Estatutos propios de cada Colegio Mayor.

- Colexio Maior Rodríguez Cadalso.
- Colexio Maior Fonseca.
- Colexio Maior San Clemente.

Los que acabamos de mencionar son los servicios que se recogen expresamente en los Estatutos U.S.C. (1997), ahora bien, ello no quiere decir que sean los únicos. Así, en el artículo 130.2 de lo mismos se recoge lo siguiente:

“Además de los servicios recogidos expresamente en estos Estatutos y de los ya existentes, la Junta de Gobierno podrá crear todos aquellos adecuados para cumplir las finalidades descritas *[Recordemos que dichas finalidades eran el apoyo a la docencia y a la investigación, y la asistencia a la comunidad universitaria para mejor cumplimiento de sus objetivos]* y de ser el caso, suprimirlos” (Estatutos U.S.C., 1997, Título V, Capítulo 1, Art. 130.2)

En relación con esto, se establece que en el momento en el que fueron aprobados dichos Estatutos, los servicios de la Universidad de Santiago de Compostela son los siguientes: (Estatutos U.S.C., 1997, Disposición Adicional Quinta)

- Archivo Universitario.
- Biblioteca Universitaria.
- Imprenta Universitaria.
- Instituto de Idiomas.
- Red de Infraestructuras de Apoyo a la Investigación y al Desarrollo Tecnológico.
- Servicio de Comunicaciones.
- Servicio de Deportes.
- Servicio de Medicina de Empresa.
- Servicio de Medios Audiovisuales.
- Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Servicios Informáticos.

Además, durante la vigencia de dichos Estatutos, y a pesar de que no son mencionados en los mismos, la Universidad de Santiago de Compostela cuenta también con:

- Museo de Historia Natural "Luis Iglesias".
- Observatorio Astronómico "Ramón María Aller".

4) *SOBRE EL DERECHO A UNA EVALUACIÓN OBJETIVA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO:*

“La evaluación del rendimiento de cada estudiante se hará mediante un conjunto de trabajos y ejercicios sobre los contenidos de cada materia. Esta evaluación será realizada de forma ordinaria por el profesor encargado del curso de acuerdo con los criterios establecidos por los consejos de departamento. La Junta de Gobierno elaborará una normativa para articular los procedimientos extraordinarios de evaluación y la revisión de cualificaciones.” (Estatutos U.S.C., 1997, Título IV, Capítulo 1, Artículo 115.1)

“De considerar el estudiante que la cualificación recibida supone un tratamiento arbitrario o discriminatorio, podrá solicitar del decano o director del centro, mediante petición razonada, la revisión de su cualificación.” (Estatutos U.S.C., 1997, Título IV, Capítulo 1, Artículo 115.2)

5) *SOBRE EL DEBER DE ASISTIR REGULARMENTE A LAS ACTIVIDADES LECTIVAS PROGRAMADAS:*

“(…) la realización de la matrícula supone el derecho y el deber de asistencia a las clases teóricas y prácticas propias de cada materia y la realización de los trabajos complementarios correspondientes.” (Estatutos U.S.C., 1997, Título IV, Capítulo 1, Artículo 113.2)³⁷

³⁷ En los Estatutos U.S.C. (2004) esta norma queda recogida de la siguiente manera: “(…) la formulación de la matrícula supone el derecho de asistencia a las clases teóricas y prácticas propias de cada materia y a ser evaluado. Asimismo implica el deber de asistencia y realización de aquellas actividades formativas que se establezcan como obligatorias en la programación docente.” (Estatutos U.S.C., 2004, Título IV, Capítulo 1 Art. 126.2)

“Con carácter singular para casos específicos, la Junta de centro podrá conceder la dispensa de asistencia a clase, siempre que se pida previamente y se justifique documentalmente las causas de la petición”. (Estatutos U.S.C., 1997, Título IV, Capítulo 1, Artículo 113.3)³⁸

5.1.4. EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.

El Estatuto del estudiantado de la Universidad de Santiago de Compostela vigente en la actualidad, fue aprobado por el Claustro Universitario el 12 de diciembre de 1998.

En este documento, además de definirse los requisitos constitutivos de la condición de estudiante, se recogen y se desarrollan de manera pormenorizada los derechos y deberes del colectivo estudiantil.

Así, el Estatuto del Estudiantado de la Universidad de Santiago de Compostela considera estudiantes de primer y segundo ciclo a:

“(…) aquellas personas que están matriculadas en cursos o materias conducentes a la obtención de titulaciones oficiales de primer o segundo ciclo.” (Estatutos Estudiantado U.S.C., 1998, Título I, Art. 2)

En este caso, los derechos y deberes de los estudiantes siguen diferenciándose en las dos líneas que venimos reflejando a través del análisis de las diferentes normativas. Es decir, se habla nuevamente de derechos y deberes de los estudiantes en cuanto que miembros de la comunidad universitaria, y de derechos y deberes específicos de los estudiantes como colectivo. Siguiendo este tipo de clasificación, veamos cuáles son los derechos y deberes que la Universidad les reconoce a los estudiantes:

- 1) DERECHOS DEL ESTUDIANTADO EN CUANTO QUE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título II, Art.4)

³⁸ En los Estatutos U.S.C. (2004) esta norma queda recogida de la siguiente manera: “Con carácter singular para casos específicos, la junta de centro podrá conceder la dispensa de asistencia a clase. En estos casos, si fuese necesario, podrá considerarse un sistema de evaluación diferenciado del criterio general.” (Estatutos U.S.C., 2004, Título IV, Capítulo1, Art. 126.3)

- a. A participar en los órganos de gobierno y de gestión.
- b. La organización, promoción y participación en actividades formativas, culturales, recreativas y la utilización de las instalaciones y de los servicios universitarios.
- c. La libertad de asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga dentro del ámbito universitario.
- d. La organización, promoción y participación en actividades que contribuyan a vincular la Universidad de Santiago con su entorno y la mejora de esta institución.
- e. Beneficiarse de las distintas ayudas o subvenciones que la Universidad establezca.
- f. La información regular, mediante la difusión en los diferentes medios y soportes sobre todas las cuestiones que afecten a la comunidad universitaria.
- g. La formulación de peticiones, reclamaciones y quejas.
- h. La confidencialidad de aquellos datos personales o académicos legalmente protegidos.
- i. El uso del gallego a todos los niveles y en todas las relaciones con la Universidad.
- j. La participación en las actividades de Voluntariado que se desarrollen en la Universidad.
- k. A que su actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene.

2) DEBERES DEL ESTUDIANTADO EN CUANTO QUE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA): (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título III, Art.38)

- a. El cumplimiento de los Estatutos y demás normativa que fuese de aplicación.

- b. El cumplimiento de las obligaciones investigadoras o discentes inherentes a su condición.
- c. La cooperación con los demás miembros de la comunidad universitaria en la mejora de los servicios y en la consecución de los fines de la Universidad.
- d. El respeto del patrimonio de la Universidad y la contribución a su digno mantenimiento.
- e. La asunción de las responsabilidades propias de los cargos para los que sean elegidos.
- f. El potenciamiento de la vinculación y del prestigio de la Universidad de Santiago de Compostela en la sociedad.

3) DERECHOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIANTADO EN CUANTO QUE COLECTIVO PARTICULAR (APRENDICES): (Estatuto Estudiantad U.S.C., 1998, Título II, Art.5)

- a. Recibir una formación y una docencia cualificada y actualizada, tanto en sus contenidos como en sus métodos pedagógicos.
- b. Ser evaluado objetivamente en su rendimiento académico.
- c. Participar en el control de la calidad de la docencia y en la elaboración de los criterios generales de evaluación de la misma.
- d. Ser protegido por el régimen de aseguramiento establecido legalmente.
- e. La propiedad intelectual de los trabajos artísticos, científicos o técnicos que realicen en el marco de su actividad discente.
- f. Recibir orientación educativa y profesional a través del personal de los servicios correspondientes.
- g. Que se les faciliten los medios necesarios para recibir una formación y docencia cualificada y actualizada en igualdad de condiciones en los estudios elegidos, en especial si tienen alguna dificultad física, psíquica o sensorial.

4) DEBERES ESPECÍFICOS DEL ESTUDIANTADO EN CUANTO QUE COLECTIVO PARTICULAR (APRENDICES): (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título III, Art.39)

- a. Cumplir las tareas de estudio y de investigación que les correspondan en su condición de universitarios.
- b. Asistir regularmente a las actividades lectivas programadas, salvo en los casos de exención que se autoricen.

De este conjunto de derechos y deberes nos fijaremos exclusivamente en aquellos que nos interesan de un modo particular para nuestro objeto de estudio, es decir, nos centraremos en aquellos que desde nuestro punto de vista están incidiendo de manera más significativa en la socialización universitaria de nuestros estudiantes. Desarrollaremos a continuación cada uno de estos derechos y deberes tal y como lo hace el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C. u otras normativas vigentes, y lo haremos teniendo en cuenta, como hasta ahora las dos formas de entender al estudiante universitario: como miembro de la comunidad universitaria y como colectivo particular, al que hemos decidido denominar aprendiz.

1) DERECHOS Y DEBERES DEL ESTUDIANTE COMO MIEMBRO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título II)

- a. La participación en órganos de gobierno y de gestión: este derecho se puede analizar en función de dos niveles diferentes: la participación en las elecciones a representantes (lo cual incumbe a toda la población estudiantil) y la participación mediante la representación (lo cual incumbe a los estudiantes electos como representantes en los diferentes cargos)³⁹.
 - i. De la elección: Todos los estudiantes de primer y segundo ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela tienen derecho a participar en los órganos de gobierno de la Universidad de los centros y de los departamentos mediante la elección de sus representantes. Y son

³⁹ No nos detendremos de nuevo en este apartado en recoger los órganos de gobierno que cuentan con representación estudiantil, ni en explicitar cuál es el peso de la representación estudiantil en cada uno de los órganos, puesto que ya lo hemos visto cuando desarrollábamos el papel de los estudiantes en los Estatutos de la U.S.C.

electores y elegibles todos los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela. (Sección 1ª, Art. 6)

ii. De los representantes:

1. ¿Quiénes son y cuáles son sus funciones?: son representantes de estudiantes aquellos los elegidos como tales para los diferentes órganos de gobierno por sus compañeros. (Sección 1ª, Art.7)

iii. De las funciones de los representantes: consisten principalmente en canalizar las propuestas, quejas y reclamaciones que realicen los estudiantes, sin perjuicio del derecho de los estudiantes a formularlas directamente. (Sección 1ª, Art.8) ⁴⁰

Además, vez que se convierten en representantes, los estudiantes tienen el deber de asumir las responsabilidades propias de los cargos para los que sean elegidos. Concretamente para el desarrollo de sus funciones están protegidos por unos derechos propios y deben asumir también unos deberes particulares:

iv. Son derechos de los representantes de estudiantes (Sección 1ª, Art.9):

1. Ejercer libremente su representación
2. Expresarse libremente sin más limitaciones que las derivadas de las normas legales y el respeto a las personas y a la institución.
3. Recibir información exacta y puntual sobre las materias que afecten a los estudiantes, salvo las amparadas por deber de confidencialidad.

⁴⁰ Es curioso, como en la normativa que hemos visto hasta el momento, siempre existe la oportunidad de queja, manifestación, protesta, pero no se establece la oportunidad de agradecimiento, alabanza, reconocimiento.

4. Participar en procesos de toma de decisiones.
 5. Que su labor académica se adecue, dentro de lo posible y sin menoscabo de su formación, a las actividades representativas.
- v. Son deberes de los representantes (Sección 1ª, Art.10):
1. Asumir las responsabilidades derivadas de su cargo representativo.
 2. Hacer un uso adecuado de la información recibida por razón del cargo, respetando la confidencialidad cuando tuviera este carácter.
 3. Proteger, fomentar y defender los bienes y derechos de la Universidad de Santiago.
 4. Informar a sus representados de las actividades y resoluciones de los órganos colegiados y de sus propias actuaciones.
- b. La participación en actividades formativas, culturales, recreativas y deportivas y de la utilización de los servicios universitarios: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título II, Sección 2ª)⁴¹
- c. La libertad de asociación: (Estatuto del Estudiantado de la USC, 1998, Título II, Sección 3ª)

De acuerdo con el Estatuto de estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, todos los estudiantes tienen derecho a asociarse libremente en el ámbito universitario, siempre que la estructura y funcionamiento de dichas asociaciones tenga un carácter democrático. (Art.14)

Todos los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela que se encuentren en pleno uso de sus derechos académicos y que libremente decidan comprometerse a la

⁴¹ No nos detendremos en el desarrollo de este derecho por haber sido desarrollado ya cuando analizamos los Estatutos de la U.S.C.

defensa de los bienes culturales y universitarios, tienen derecho a promover una asociación. (Art.15)

Las asociaciones deben regirse por unos Estatutos propios elaborados por el gobierno de la Universidad atendiendo siempre a las siguientes menciones que ha de cumplir toda asociación (Art. 17):

- i. Denominación de la entidad.
- ii. Domicilio de la asociación.
- iii. Fines que se propone.
- iv. Órganos directivos, funciones y forma de administración.
- v. Derechos y deberes de los asociados.
- vi. Patrimonio fundacional, recursos previos y límites del presupuesto anual.
- vii. Aplicación del patrimonio en caso de disolución que deberá recaer en beneficio de la Universidad.

Una vez hecha la propuesta de asociación se registrará en un Registro público de Asociaciones que se pone a disposición en el Rectorado de la Universidad. (Art. 18)

La Universidad se compromete en la medida de lo posible a facilitar locales para las asociaciones y recursos para su funcionamiento. (Art. 19)

Desde nuestro punto de vista, las asociaciones de estudiantes constituyen un referente importante para este colectivo, y está fomentando desde su seno una serie de normas sobre lo que supone la Universidad y lo que implica ser estudiante universitario.

Así, en el momento de realización de nuestro trabajo de investigación, la Universidad de Santiago de Compostela tiene registradas un total de 76 asociaciones estudiantiles de diversa naturaleza (cultural, deportiva, política, lúdica, religiosa, de ayuda humanitaria, etc.). (Ver tabla 1)

- d. Derecho de reunión, manifestación y huelga: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título II, Sección 4ª)

Del derecho a la reunión cabe decir que los Estatutos lo establecen tanto para los estudiantes en general como para las asociaciones. Además la normativa estipula que para la realización de reuniones pueden utilizarse locales universitarios siempre que sean solicitados previamente a quien corresponda. (Art. 21)

Del derecho a la manifestación se dice que todos los estudiantes tienen derecho a manifestarse libremente, siempre y cuando cumplan los requisitos previstos por la ley. En el caso de que esas manifestaciones vayan a realizarse dentro de los espacios universitarios, deberá comunicarse con suficiente antelación a las autoridades académicas competentes. (Art. 22)

- e. Derecho a beneficiarse de ayudas y subvenciones: (Estatuto del Estudiantado de la USC, 1998, Título II, Sección 5ª)

De acuerdo con la Ley, el Estatuto del Estudiantado reitera este derecho para el colectivo estudiantil y recalca que las ayudas y subvenciones que se establezcan desde la Universidad deben tener en cuenta el rendimiento académico del estudiante y su situación económica. (Art. 23)

- f. La formulación de peticiones, reclamaciones y quejas: (Estatuto del Estudiantado de la USC, 1998, Título II, Sección 6ª)

Los estudiantes tienen derecho a realizar peticiones, manifestar reclamaciones o presentar quejas, siempre que estas se fundamenten en el ejercicio de los derechos que se les reconocen como estudiantes.

Para el ejercicio de este derecho los estudiantes deben acudir a aquellas personas u órganos de la Universidad que sean competentes en función del tipo de reclamación, petición o queja que presenten; y podrán hacerlo de manera individual o colectiva,

debiendo presentarlas por escrito en este último caso. (Art. 24, 25)

Estos derechos de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria, van acompañados de una serie de deberes que la universidad exige al estudiante en su condición también de miembro de la comunidad universitaria. Ya hemos hecho mención de aquellos que tenían una relación directa con los derechos que se iban formulando, ahora bien, además la universidad le exige que al estudiante: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título III)

- g. Cumplir los Estatutos, y demás normativa que fuese de aplicación.
- h. Cooperar con los demás miembros de la comunidad universitaria en la mejora de los servicios y en la consecución de los fines de la Universidad.

Ahora bien, la pregunta es la siguiente: ¿conocen los Estatutos de la U.S.C. los estudiantes?, ¿conocen los estudiantes cuáles son los fines de la Universidad?, ¿sabrían cómo cooperar para la consecución de los fines de la Universidad?

2) DERECHOS Y DEBERES DEL ESTUDIANTE COMO APRENDICES: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998)

a. Derecho a una docencia de calidad, derecho que tiene que ver con: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título II, Sección 7ª)

i. El derecho a recibir enseñanzas teóricas y prácticas, entendido como: (Art. 25)

1. El derecho a conocer con antelación el programa de las materias que estarán depositado en el centro donde se imparta la titulación a la que pertenece.
2. La obligación por parte del profesorado de hacer público al inicio de curso el programa de cada materia en el cual debe reflejarse: los objetivos, la metodología y los procedimientos de evaluación.

3. La compatibilidad de horarios a lo largo de todo el curso de las clases teóricas y prácticas para un mismo grupo de alumnos.
- ii. El derecho a la simultaneidad de estudios siempre y cuando haya plazas vacantes. (Art. 26)
 - iii. El derecho a ser evaluado, que tiene que ver con: (Art. 27)
 1. El derecho a ser evaluado objetivamente, que desarrollaremos más cuando hablemos de este derecho como tal.
 2. Los procedimientos de evaluación a utilizar, los cuales deben consistir en alguno o varios de los siguientes: participación activa e individualizada del estudiante; exámenes parciales que pueden tener carácter liberatorio, exámenes finales y otros medios de evaluación de la actividad académica.
 - iv. Los exámenes. En este caso se establece que: (Art. 28)
 1. Todos los estudiantes matriculados en una materia tienen derecho a un examen final de dicha materia.
 2. Los criterios de cualificación de los exámenes deben darse a conocer antes del inicio del mismo.
 3. Las fechas de los exámenes finales han de hacerse públicas antes de que comience el plazo de matrícula y, han de conservarse salvo causas de fuerza mayor.
 - v. Los trabajos en curso, sobre ellos se explicita únicamente que la fecha de entrega de los mismos deberá establecerse en el momento de su propuesta. (Art. 29)
- b. Derecho a una evaluación objetiva: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título II, Sección 8ª)

- i. La obligación de hacer públicas las calificaciones en los lugares estipulados para ello en el centro y en los plazos fijados. (Art. 31)
 - ii. El derecho a revisión de exámenes que tendrá lugar en el centro en las fechas que el profesor de la materia publique junto con las calificaciones. (Art. 32)
 - iii. El derecho de impugnación de las calificaciones, las cuales han de ir dirigidas al Decano o Director del centro para ser admitidas a trámite. (Art. 33)
- c. Derecho a participar en el control de la calidad de la docencia: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título II, Sección 7ª)

El estudiante tiene derecho a participar en la evaluación de la actividad docente, y también en la evaluación institucional de la calidad de las titulaciones y de los servicios, en este caso, a través de sus representantes. Además, su opinión ha de ser tenida en cuenta por los órganos de la Universidad. (Art. 30)

- d. Recibir orientación educativa y profesional: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título II, Sección 10ª)
- i. Los estudiantes tienen derecho a recibir información de los acuerdos y resoluciones del gobierno de la Universidad que pudieran interesarles, ya sea de manera directa o a través de sus representantes. (Art. 35)
 - ii. Los estudiantes tienen derecho a unas tutorías individualizadas que los orienten en el proceso de aprendizaje. Estas tutorías deben hacerse públicas al principio de cada cuatrimestre. (Art.36)
 - iii. Los estudiantes tienen derecho a recibir orientación y asesoramiento sobre la organización, contenidos y exigencias de los distintos estudios universitarios, procedimientos de ingreso, y de salidas profesionales. (Art. 37)

Y, son *deberes específicos* se los estudiantes como aprendices: (Estatuto Estudiantado U.S.C., 1998, Título III, Sección única)

- e. Cumplir las tareas de estudio que les correspondan en su condición de universitarios. En este caso, con respecto al estudio los Estatutos de Estudiantes dicen lo siguiente: “el estudiante debe de seguir con responsabilidad el proceso de formación y adquisición de conocimientos, siguiendo las orientaciones del profesor”. (Art. 40)
- f. Asistir regularmente a las actividades lectivas programadas, salvo en los casos de exención que se autoricen. Es decir, tanto la asistencia a clase como la realización de los trabajos complementarios que se soliciten son deberes a cumplir por el estudiante. (Art. 41)

5.2. LOS SERVICIOS QUE LA U.S.C. PONE A DISPOSICIÓN DEL ESTUDIANTE.

Para enfocar el tema de los servicio, vamos a hacerlo refiriéndonos únicamente a aquellos que, desde nuestro punto de vista, contribuyen a potenciar el desarrollo de los derechos de los estudiantes, permitir que disfruten plenamente de sus derechos, y facilitar el cumplimiento de sus deberes. Mencionábamos en el apartado anterior que los estudiantes podían disfrutar de una serie de servicios que la Universidad ponía a su disposición. Estos servicios aparecía clasificados en los Estatutos U.S.C. (1997) en función de los siguientes epígrafes: servicios de apoyo a la docencia y a la investigación, y servicios a la comunidad universitaria, mencionando la biblioteca y el archivo universitario entre los primeros, y el servicio universitario de residencias entre los segundos.

A continuación, haremos una aproximación más amplia en lo que a servicios se refiere, centrándonos no sólo en estos tres tipos que aparecen en los Estatutos, sino intentando abarcar la totalidad de servicios que la Universidad pone a disposición de los estudiantes de primer y segundo ciclo. Es decir, haremos mención de aquellos servicios con los que un estudiante de

primer y segundo ciclo puede tomar contacto directo y, por lo tanto, servicios susceptibles de generar normas que el propio estudiante esté interpretando⁴².

No debemos dejar de mencionar que, en muchos casos, cada uno de estos servicios tiene una normativa propia que define su funcionamiento y que se encarga explicitar, de manera más pormenorizada, el papel que se espera que desempeñen sus usuarios. No nos detendremos en este caso en dichas normativas, sino que se trata tan sólo del primer acercamiento a la oferta Universitaria para tener una base sobre la que contextualizar la información que nos ofrezcan los estudiantes al ser encuestados al respecto.

Posiblemente, el resultado de las repuestas de los estudiantes, sea un nuevo punto de partida para profundizar en el estudio de las normativas específicas de cada uno de los servicios, establecer comparaciones, juicios y propuestas de mejora.

5.2.1. LOS SERVICIOS DE APOYO A LA DOCENCIA.

Como veíamos en el apartado anterior, un referente importante para el estudiante desde la perspectiva de la Universidad lo constituyen, la Biblioteca Universitaria y el Archivo histórico Universitarios. Además de su regulación formal vamos a ver qué ofrecen estos servicios a los estudiantes.

- La Biblioteca: Decíamos que la biblioteca Universitaria estaba constituida por la Biblioteca Xeral, y las Bibliotecas de las Facultades y Escuelas Universitarias, tanto en el campus de Santiago como en el campus de Lugo. Los servicios que ofrece la Bibliotecas son los siguientes: consulta en sala, préstamo a domicilio, préstamo interbibliotecario, información bibliográfica, acceso a bases de datos en cd-rom y telecomunicación, y reprografía.
- El Archivo Histórico Universitario: ofrece a la comunidad universitaria los siguientes servicios: información y búsqueda telefónica y por correo, servicio de reproducción de documentos, salas de consulta, cursos de

⁴² Conviene aclarar que toda la información que a continuación se expone fue extraída de la página web de la Universidad de Santiago de Compostela (Word Wide Web: <http://www.usc.es>), y tomando como referencia los Estatutos U.S.C. (1997). Asimismo, es imprescindible explicitar que los servicios que en este apartado se reflejan son aquellos que estaban a disposición de los estudiantes encuestados; en la actualidad la U.S.C. ha incrementado y modificado la oferta de servicios que pone a disposición de la Comunidad Universitaria.

archivística en general, visitas guiadas para alumnos y publicaciones de fondos documentales.

Además de estos dos servicios la Universidad de Santiago de Compostela cuenta con:

- El Centro de Documentación Europea (C.D.E.): cuyo objetivo es dar información sobre la Unión Europea tanto a la comunidad universitaria como a otras instituciones, empresas y público en general.
- El Instituto de Idiomas en Santiago y en Lugo: dedicados a impartir la enseñanza de lenguas modernas con el objeto de alcanzar un dominio de las mismas tanto a nivel oral como escrito.
- El Museo de Historia Natural “Luis Iglesias”: museo que se encuentra en la Facultad de Químicas de la Universidad de Santiago de Compostela y que contiene material geológico, zoológico y botánico.
- La Red de Aulas de Informática en Santiago y en Lugo: entre sus principales actividades se encuentra el desarrollo de cursos de formación.
- El Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico: cuya función básica es la publicación de trabajos de investigación y de creación cultural de los miembros de la Comunidad universitaria, así como la gestión, venta, distribución e intercambio de libros y revistas, documentos culturales y de investigación, ofreciendo descuento a la comunidad universitaria.

Todos ellos creados con el objeto fundamental de facilitar y potenciar el derecho del estudiante de participar en actividades de carácter formativo y cultural.

5.2.2. LOS SERVICIOS A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: SERVICIOS A ESTUDIANTES.

Con respecto de estos servicios observábamos que los Estatutos U.S.C. (1997) hacían mención del Servicio Universitario de Residencias. Respecto a este servicio, cabe señalar que la Universidad de Santiago de Compostela

ofrece a sus estudiantes, además de los ya mencionados, la siguiente relación de Residencias Universitarias y Colegios Mayores adscritos:

- Residencia Universitaria “Abeiro”.
- Colegio Mayor “La Estila”.
- Colegio Mayor “San Agustín”.
- Colegio Mayor “Gelmírez”.
- Colegio Mayor “Arosa”.

Además del Servicio Universitario de Residencias, la Universidad de Santiago de Compostela cuenta con:

- El Área de Cultura y el Área de Deportes: son dos servicios que tiene que ver con el derecho del estudiante a organizar, promocionar y participar en actividades formativas, culturales, deportivas y recreativas, y con el derecho de utilización de las instalaciones universitarias para tales fines.
 - Actividades ofertadas por la universidad: centrandolo análisis en aquellas actividades de carácter permanente, son actividades organizadas por la Universidad de Santiago de Compostela las siguientes:
 - Actividades formativas: entre las actividades formativas organizadas por la Universidad, que tengan un carácter más o menos permanente, y que sean de interés para estudiantes de primer o segundo ciclo de carrera, podríamos citar:
 - El curso de Aptitud Pedagógica organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación.
 - Cursos de Informática organizados por las Aulas de Informática del campus de Santiago y del campus de Lugo.
 - Cursos de verano, entre los que se destacan los cursos sobre lengua y cultura gallega para españoles de fuera de Galicia y para extranjeros.

- Cursos de lenguas modernas organizados por el Instituto de Idiomas.
- Actividades de carácter cultural: desde el Vicerrectorado de Extensión Cultural y Servicios a la Comunidad Universitaria se organizan actividades de manera regular que tienen que ver con el cine, la pintura, la música (por ej.: Ciclo de Novos Intérpretes; Ciclo de tribus ibéricas), el teatro (por ej.: Festival Internacional de Teatro Universitario), la fotografía, etc.
- Actividades recreativas: son actividades sobre las que no hemos encontrado nada escrito porque no suelen tener un carácter fijo. De todas formas las más conocidas suelen relacionarse con festividades de carácter popular, (es decir, las que se organizan con motivo de las festividades navideñas, en carnavales, etc.), además de aquellas que acompañan a los inicios de curso y que van ligadas a la vida de las residencias universitarias y colegios mayores.

En este apartado, nos gustaría mencionar también, como actividades permanentes dentro de la Universidad, aunque no con carácter regular, aquellas que acompañan a todo tipo de celebraciones de carácter oficial para la Universidad. Destacaríamos así, aquellas actividades que se desarrollan con motivo de la apertura del curso académico y que forman parte y acompañan al *acto solemne de apertura de curso*; o las actividades que se desarrollan en los actos de celebración del Patrón de la Universidad y del Patrón de cada una de las Facultades. Generalmente constituyen actividades de carácter académico – formativas, y muchas veces acompañadas de actos de carácter lúdico-festivo.

- Actividades deportivas: el Club Deportivo Universidad de Santiago de Compostela pone a disposición de los estudiantes la siguiente oferta:
 - Escuelas Deportivas en las que se ofrece: Aeróbic, aikido, atletismo, bádminton, bailes de salón, defensa personal, esgrima, yoga, judo, kárate,

mantenimiento, natación, orientación, preparación física, taekwon-do, tae bo aeróbic, tai-chi, tenis, tenis de mesa, ajedrez, gimnasia terapéutica y squash.

- Ligas universitarias de fútbol, fútbol sala, baloncesto, balonmano, voleibol, rugby y ajedrez.
- Campeonatos universitarios.
- Cursos y cursillos.

○ La utilización de las instalaciones en la universidad:

- Para las actividades de carácter formativo la Universidad pone a disposición de sus estudiantes: Salones de Actos, Aulas Magnas y similares, así como aulas comunes y demás locales, aulas de informática, etc.
- Para actividades de carácter cultural: cuenta con el Auditorio, salón de Fonseca, Iglesia de la Universidad, etc.
- Para actividades de carácter recreativas y deportivas: cuenta con estadios de atletismo, piscinas universitarias, pabellones polideportivos, campos de fútbol, campos jockey sobre hierba, sala de musculación, pistas de tenis, sala de ajedrez, palacio de deportes y otras instalaciones al aire libre.

- Área de Tecnologías de la Información y de la Comunicación: tiene que ver con el derecho del estudiante a estar informado permanentemente, mediante la difusión a través de los diferentes medios y soportes. Este servicio engloba a todos los servicios de la Universidad relacionados con la mecanización de los procesos y la transmisión de información. Su objetivo primordial consiste en proporcionar soporte integral en estos temas a toda la Comunidad Universitaria, y coordinar los distintos servicios que anteriormente se responsabilizaban de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. De especial interés para los estudiantes, señalaríamos el servicio de telefonía fija a través del que pueden contactar con diferentes ámbitos de la Universidad, y el servicio de correo electrónico.

Asimismo, en cuanto a mecanismos de difusión sobre todas las cuestiones que afectan a la comunidad universitaria, y a las que puede acceder el estudiante, podríamos decir que la Universidad de Santiago de Compostela los siguientes:

- Página web: <http://www.usc.es>, que cuenta con prensa electrónica.
 - Prensa Universitaria impresa, como la Gaceta Universitaria, Cuatro Gatos, etc.
 - Tablones de anuncios en todas las Facultades.
- Centro de orientación e Información Estudiantil (C.O.I.E.): tiene que ver con el derecho del estudiante a recibir orientación educativa y profesional.

El C.O.I.E. se ofrece como centro de referencia para que el estudiante se informe o reciba orientación tanto sobre el sistema universitario de la Universidad de Santiago de Compostela como sobre la inserción laboral. Sus principales objetivos son:

- La orientación en la fase previa al inicio de los estudios universitarios (vías de acceso, preinscripción, distrito abierto, matrícula, notas de corte, residencias, calendario académico, etc.).
- La información continua durante la fase de estancia en la Universidad (adaptaciones de planes de estudio, convalidaciones, traslados, programas de movilidad, becas y ayudas, accesos a segundos ciclos, cursos de idiomas, seminarios, cursos de postgrado, títulos, tercer ciclo, etc).
- El asesoramiento en la fase final de sus estudios sobre las posibles salidas laborales o continuidad académica.

Para llevar a cabo sus objetivos el C.O.I.E. cuenta con: un Área de Orientación Pre-universitaria, un Área de Información, y un Área de Orientación Laboral y Autoempleo (O.S.I.X.).

- Oficina de Relaciones Exteriores: es un servicio administrativo que depende directamente del Vicerrectorado de Estudiantes y Relaciones Institucionales, y cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades de estudiantes, docentes y personal administrativo o de servicios en el ámbito de la movilidad nacional e internacional. Se encarga asimismo, de la tramitación, registro y seguimiento de los convenios de cooperación en el ámbito académico, cultural y de investigación. Entre sus competencias figura la gestión de los programas de movilidad nacional e internacional. Los estudiantes reciben asesoramiento y respaldo institucional en las diferentes fases de la movilidad; de la misma forma que ésta se encarga de la recepción, acreditación y acogida de los estudiantes de intercambio procedentes de las universidades socias.
- Valedor del Estudiante: es el comisionado del Claustro Universitario encargado de defender y garantizar los derechos de los Estudiantes. Los estudiantes, tanto a título individual como colectivo, pueden presentar quejas ante el Valedor, debiendo hacerlo en el plazo máximo de dos meses desde que tuvo conocimiento de los hechos que la motivaron. Toda queja presentada por escrito ha de incluir: nombre y apellidos del que la presenta, domicilio, número de teléfono y situación personal en la Universidad. Se presentará en el Registro Xeral de la Universidad, en el Registro del Campus de Lugo, o directamente al Valedor del Estudiante.

Una vez expuesta lo que la Universidad le dice explícitamente a estudiante a través de su normativa, tenemos una visión general del tipo de estudiante que reclama la Universidad de Santiago de Compostela, siendo conscientes de que es una visión teórica la cual puede coincidir o no con la que encontremos en la práctica o, concretamente, con lo que los propios estudiantes desde su condición como tales interpreten.

Más allá de todo ello, lo que nos gustaría conocer es si además de mera información que manejen los estudiantes, existe algún mecanismo de difusión organizado que se encargue de hacer llegar toda esta información y presentársela de algún modo y en algún momento al colectivo estudiantil. Es decir, no nos interesa tanto la parte legal, informativa, neutral, como todo aquello que contenga un sentido más emocional, de implicación, de valoración por parte de la comunidad universitaria. Como esto último no lo hemos hallado

en la búsqueda documental que hicimos, una vez estructurados y organizados los contenidos u objetos de susceptible interés referidos a estudiantes de primer y segundo ciclo, acudiremos a los propios estudiantes para saber qué conocen sobre los mismos, qué interés o motivaciones les sugieren, de dónde obtuvieron la información que poseen, y cómo creen que se valora desde la universidad cada uno de ellos.

5.3. LA IMPORTANCIA DE LA NORMATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

Para iniciar este apartado nos gustaría exponer un fragmento de Manuel Sánchez Salorio, Catedrático de Oftalmología de nuestra Universidad, que escribe para La Voz de Galicia, del 18 de abril de 2002, las siguientes palabras:

“Es de opinión común admitir que toda la universidad debe cumplir tres misiones principales: la de enseñar los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer aquellas ocupaciones que la sociedad -y la sabiduría del lenguaje- reconocen como profesionales, la de desarrollar la investigación tanto básica como aplicada y la de propiciar en todos sus miembros aquella formación que abre la mente, fortalece el carácter y afina la sensibilidad y sin la cual una persona no puede ser considerada como culta y educada. (Para evitar equívocos y triunfalismos injustificados, debo advertir al lector que en lo que se refiere a esta tercera misión ocurre algo bastante curioso. Es cierto que el reconocimiento de su importancia aparece de modo inevitable en todos los discursos y declaraciones normativas sobre la universidad. Pero también lo es que para el cumplimiento de esa tarea no suele encontrarse ni una sola hora lectiva en sus currícula docentes ni un solo euro en sus presupuestos. Por qué sucede así es cuestión compleja en la que aquí no podemos entrar).” (p.17)

De este fragmento nos gustaría resaltar que no basta con lo que aparece en la normativa para dar cuenta de una manera de ser y de estar dentro de la Institución universitaria, podría tacharse de demasiado solemne. Consideramos que detrás de ella existe un mundo de actitudes, valores y de normas, que puede que supongamos consagrados y a lo mejor (o mejor dicho, a lo peor) no lo están tanto.

Hay que ir más allá de lo normativo para establecer una cultura de Universidad homogénea. Tal y como venimos analizando, lo normativo parece estar carente de todo lo que se refiere al aspecto más moral de la educación, así como lejos de una propuesta para explicitar y poner sobre la mesa lo que se entiende por Universidad y por cada uno de sus elementos, por parte de la comunidad universitaria.

Nuestro objeto de interés radica en conocer las normas que adoptan los estudiantes como normas de convivencia y aprovechamiento de lo que la Universidad ofrece, y que elaboran a partir de lo que la propia Universidad predica sobre como deben ser los estudiantes universitarios y como deben estar en su paso por la Universidad.

El referente principal y explícito de todo ello está en la normativa, en los textos legales que se hacen públicos tanto a nivel estatal como comunitario, y hasta los elaborados por cada Universidad. El problema se crea cuando esa normativa no es discutida, interpretada y analizada profundamente y puesta en común a través de un discurso coherente y cohesionado. Si no se procede de esta manera, cada cual puede interpretar los textos legales a su buen juicio y actuar en consecuencia. Es probable que, al no existir un acuerdo previo, tales juicios puedan llegar a ser contradictorios, es decir, cada cual (desde la Universidad) estará actuando en función de sus interpretaciones y trasladando a los estudiantes información de manera desorganizada o contradictoria, lo que, por consiguiente puede estar creando contradicciones en los estudiantes.

Nuestra meta es demostrar la importancia de hacer explícito lo implícito. Es decir, despertar el interés por escuchar a los estudiantes para que nos cuenten cuáles son los mensajes que les traslada la universidad y cómo los entienden y valoran ellos; poner en énfasis la necesidad de reflexionar sobre lo que hasta el momento hemos elaborado como mensaje explícito para trasladar al colectivo estudiantil (la normativa); y comprobar en qué grado se produce la conexión entre la intención universitaria y la interpretación del estudiante.

Los resultados de la investigación constituirán un elemento clave que nos orientará en la elaboración de los mensajes que queremos trasladar a los estudiantes y, por lo tanto, a avanzar en la construcción de un lenguaje único compartido, consensuado y, sobre todo, cohesionado entre la Universidad y los

estudiantes, que favorecerá la calidad de los resultados de la primera y la calidad de los aprendizajes y, en suma, del desarrollo integral de los segundos.

A continuación, presentamos de modo esquemático los enunciados normativos que la U.S.C. regula para el estudiante, y que nos servirán para elaborar de una manera más contextualizada el catálogo de objetos susceptibles de promover actitudes, normas, valores, o simplemente creencias, en los estudiantes de dicha universidad. (*Tablas 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4*)

La indagación sobre la información explícita que la universidad ofrece al estudiante nos hace sospechar que los referentes informativos para este colectivo son pocos y, además, ninguno de ellos supera lo meramente literario o especulativo.

Si observamos el contenido normativo dirigido directamente al colectivo estudiantil, se puede intuir que los agentes de información considerados como tales desde la Universidad son: los profesores o tutores, el personal de los servicios de orientación, los representantes de estudiantes, o la simple publicidad. Nosotros nos preguntamos, si estos son los principales agentes reconocidos por los estudiantes, y si es así, nos preguntamos cual es el grado de cohesión que existe en la información trasladada (pensemos en el colectivo de profesores, por ejemplo).

Sostenemos que es deber de la Universidad, formar y formar a los estudiantes sobre lo universitario, y sostenemos que es deber de la Universidad preocuparse por el terreno más emocional del aprendizaje de los estudiantes. Nos interesa en este sentido indagar en qué medida la U.S.C. se está preocupando por informar y formar a los estudiantes sobre lo universitario en orden a que desarrollen creencias, actitudes, normas y valores que les faciliten el aprovechamiento pleno de su paso por la Universidad.

Siendo así, y dada la importancia del tema en sí hacia la mejora de la calidad del sistema educativo universitario en general, hemos decidido profundizar en su estudio con la intención de aportar nuevos conocimientos válidos y fiables en el campo de la educación superior.

Tabla 5.1: LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

L.R.U. (1983)	L.O.U. (2001)	ESTATUTOS U.S.C. (1997)	ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C. (1998) (*)
A la participación en Órganos de Gobierno: <i>Junta de Gobierno, Consejo Social, Claustro Universitario, Junta de Facultad, Consejos de Departamento, de Institutos Universitarios.</i>	A la presencia en los Órganos de Gobierno y Representación de la Universidad: <i>Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Junta Consultiva, Juntas de Facultad, de Escuela Técnica o Politécnica Superior y de Escuela Universitaria, y Consejo de Departamento.</i>	A la participación en Órganos de Gobierno y Gestión: <i>Consejo Social, Claustro Universitario, Junta de Gobierno, Junta de Facultad, y Consejo de Departamento.</i> (* Se especifican pautas de participación a nivel de elecciones y a nivel de representación.	A la participación en actividades formativas, culturales, recreativas, deportivas y de extensión universitaria. A la utilización de instalaciones y servicios universitarios: <i>Biblioteca, Archivo Universitario, Residencias y Colegios Mayores, Imprenta Universitaria, Instituto de Idiomas, Red de Infraestructuras y Apoyo a la Investigación y al Desarrollo Tecnológico, Servicio de Comunicaciones, Servicio de Deportes, Servicio de Medicina de Empresa, Servicio de Medios Audiovisuales, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, Servicios Informáticos, Museo de Historia Natural "Luis Iglesias" y Observatorio Astronómico "Ramón María Allér".</i> Libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario.
Libertad de asociación en el ámbito universitario.	Libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario.	Beneficio de ayudas y subvenciones.	Libertad de asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga dentro del ámbito universitario. A la organización, promoción y participación en actividades que contribuyan a vincular la U.S.C. con su entorno y la mejora de esta Institución.
		Información regular mediante la publicidad, sobre todas las cuestiones que afecten a la comunidad universitaria.	Beneficio de ayudas y subvenciones.
		Garantía de sus derechos mediante procedimientos adecuados.	Formulación de peticiones, reclamaciones y quejas.
			Confidencialidad en aquellos datos personales o académicos legalmente protegidos.
			Uso del gallego.
			Participación en actividades de Voluntariado que se desarrollen en la Universidad.
Derecho a un seguro médico	Protección y seguridad social.		Debidas condiciones de seguridad e higiene.

Tabla 5.2: LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES COMO APRENDICES

L.R.U. (1983)	L.O.U. (2001)	ESTATUTOS U.S.C. (1997)	ESTATUTO DEL ESTUDIANTE DE LA U.S.C. (1998) (*)
A acceder a la universidad de su elección. Al estudio.		A una formación y docencia cualificada y actualizada, tanto en sus contenidos como en sus métodos pedagógicos. (* Se especifican cuestiones sobre: programas, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, horarios.	A una formación y docencia cualificada y actualizada, tanto en sus contenidos como en sus métodos pedagógicos. (* Se especifican cuestiones sobre: programas, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, horarios.
	A la publicidad de las normas de la Universidad que deben regular la verificación de los conocimientos de los estudiantes.	A una evaluación objetiva de su rendimiento académico. A la revisión de exámenes. (* A la impugnación de las calificaciones.	A una evaluación objetiva de su rendimiento académico. A la revisión de exámenes. (* A la impugnación de las calificaciones.
		A la participación en el control de la calidad de la docencia y en la elaboración de los criterios generales de evaluación de las mismas. A beneficiarse de ayudas al estudio, teniendo en cuenta el rendimiento académico y la situación económica.	A la participación en el control de la calidad de la docencia y en la elaboración de los criterios generales de evaluación de las mismas. A beneficiarse de ayudas al estudio, teniendo en cuenta el rendimiento académico y la situación económica.
A becas, ayudas y créditos.	A becas y ayudas al estudio.	A que se faciliten los medios necesarios para una formación y docencia cualificada y actualizada en igualdad de condiciones.	A que se faciliten los medios necesarios para una formación y docencia cualificada y actualizada en igualdad de condiciones.
	A orientación e información desde la Universidad sobre aquellas cuestiones que les afecten. A asesoramiento y asistencia por parte de los profesores y tutores.	Recibir orientación educativa y profesional a través del personal de los servicios correspondientes. (* Se especifica en cuestiones de: tutorías, representantes, orientación profesional, orientación sobre las titulaciones, niveles de exigencia y organización.	Recibir orientación educativa y profesional a través del personal de los servicios correspondientes. (* Se especifica en cuestiones de: tutorías, representantes, orientación profesional, orientación sobre las titulaciones, niveles de exigencia y organización.
		A la propiedad intelectual de los trabajos artísticos, científicos o técnicos.	A la propiedad intelectual de los trabajos artísticos, científicos o técnicos.
		A ser protegido en régimen de aseguramiento.	A ser protegido en régimen de aseguramiento.

Tabla 5.3: LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

L.R.U. (1983)	L.O.U. (2001)	ESTATUTOS USC (1997)	ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C.(1998)
NO SE EXPLICITAN		De cumplir los Estatutos de la U.S.C.	
		De cumplir con sus obligaciones investigadoras y discentes.	
		De cooperar con los demás miembros de la comunidad universitaria en la mejora de los servicios y en la consecución de los fines de la Universidad.	
		De respetar el patrimonio de la USC y contribuir a su digno mantenimiento.	
		De asumir las responsabilidades de los cargos para los que fueron elegidos.	
		De potenciar la vinculación y el prestigio de la USC en la sociedad.	

Tabla 5.4: LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES COMO APRENDICES

L.R.U. (1983)	L.O.U. (2001)	ESTATUTOS U.S.C. (1997)	ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C. (1998)
De estudiar.		Cumplir con las tareas de estudio y de investigación.	
		Asistir regularmente a las actividades lectivas programadas.	

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

VI. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El objeto de este capítulo consiste en describir cual fue el proceso de investigación seguido, es decir, aquel recorrido que hemos realizado desde el propio diseño de la investigación hasta la elaboración de las conclusiones de la misma.

Según Ruiz Olabuénaga (1999, p. 51) todo proceso de investigación, sea de naturaleza cualitativa o cuantitativa, se desenvuelve en cinco fases de trabajo:

1. Definición del Problema.
2. Diseño de Trabajo.
3. Recogida de datos.
4. Análisis de los datos.
5. Informe y validación de la investigación.

De acuerdo con estas cinco fases, en el marco de nuestro trabajo, podemos identificar una serie de tareas correspondientes a cada una de las mismas, que de manera más pormenorizada describen el itinerario seguido en el proceso de investigación, y que relatamos a continuación. (Ver *Tabla 6.1*)

Iremos abordando cada una de las tareas realizadas para el desarrollo de la investigación en los diferentes capítulos que conforman la parte empírica de este trabajo, y que introducimos bajo la concepción de investigación como:

“(…) El proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos. Es la herramienta más importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y resolver sus conflictos” (Mouly, 1978, cit. por Cohen y Manion, 1990, p.73)

Tabla 6.1: Itinerario seguido en el proceso de investigación.

Fase 1: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de la Investigación: Revisión y búsqueda bibliográfica. - Acotación del problema de investigación. - Establecimiento de naturaleza y objeto de estudio.
↓	
Fase 2: DISEÑO DEL TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de objetivos de investigación e hipótesis de trabajo. - Establecimiento de la metodología de recogida de información. - Selección de la muestra. - Elaboración de instrumento de recogida de información.
↓	
Fase 3: RECOGIDA DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de la salida al campo con el objeto de recoger información. - Salida al campo.
↓	
Fase 4: ANÁLISIS DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento informático de los datos. - Análisis descriptivo general de la información recibida. - Análisis interpretativo.
↓	
Fase 5: INFORME Y VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de conclusiones. - Elaboración de propuestas de mejora. - Establecimiento nuevas vías para futuras investigaciones.

Partiendo de esta idea de investigación, relatamos a continuación las primeras fases de nuestro trabajo. Así, este capítulo queda estructurado de la siguiente manera:

- Comenzamos abordando desde una perspectiva general y contextualizadora, la naturaleza y el objeto de estudio que fundamenta nuestro trabajo.
- A continuación acotamos nuestras intenciones definiendo el objetivo de investigación propiamente dicho.
- Y finalmente presentamos de manera exhaustiva aquellos aspectos que nos han parecido más relevantes de la metodología de trabajo utilizada, desde las primeras decisiones de diseño hasta el momento de la recogida de información. Los momentos de los que aquí damos cuenta son los siguientes:
 - Descripción del proceso de toma de decisiones de orden metodológico.
 - Proceso de selección y definición de la muestra

- Descripción del instrumento de recogida de información
- El momento de la recogida de información

Dejamos las fases de análisis de datos e informe de conclusiones para sendos capítulos con los que podremos fin al trabajo realizado.

6.1.- NATURALEZA Y OBJETO DE ESTUDIO.

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario para la política universitaria en todos los países (Mora Ruíz, 1998b). Los sistemas de acreditación norteamericanos (Kells, 1988), la existencia de agencias para la evaluación de la calidad en todos los países europeos (Frazer, 1997), el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (1997), a nivel nacional el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (P.N.E.C.U., 1998), son pruebas de ello.

En este marco, tenemos la convicción de que la calidad de las instituciones de enseñanza, así como de la práctica docente, está directamente relacionada con la calidad de los procesos de aprendizaje que promueven en los estudiantes, como tuvimos ocasión de comprobar en una investigación anterior (Méndez García, 1998). En esta línea, la hipótesis de partida presupone que una manera de evaluar la calidad de las universidades es a través de cómo aprenden sus estudiantes.

Para mejor acotar el tema, tres precisiones son necesarias:

- Se está hablando de calidad de los procesos de aprendizaje y no del rendimiento académico (indicador sobradamente criticado como criterio para evaluar la calidad de un centro educativo). (Elliot, 1992a y 1992b; Álvarez Méndez, 1990; y Angulo Rasco, 1992).
- La calidad de los procesos de aprendizaje tiene que ver no sólo con el *qué se aprende* sino también, y sobre todo, con el *cómo se aprende*.
- Desde la perspectiva del *cómo se aprende*, el trabajo de investigación opta por centrarse en la dimensión emocional del aprendizaje; y, en este marco, en el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como mediadoras de su proceso de aprendizaje.

Así, la elección de este problema de investigación responde tanto al interés patente de los responsables de la política universitaria, en cuanto que constituye una nueva perspectiva desde la cual afrontar los estudios sobre la calidad de la Universidad; como al interés de los propios estudiantes como principales informantes y a su vez principales beneficiarios de la contribución

de este trabajo a la mejora institucional. Pero sobre todo, abordando esta temática respondemos a un interés personal y profesional propio, dirigido a la optimización de la práctica educativa en el contexto universitario.

Se trata de un estudio básicamente descriptivo e interpretativo en el que el objetivo es comprender una realidad, concretamente cómo perciben los jóvenes universitarios su papel de estudiantes, en tanto que dichas percepciones van a ser una variable que influye significativamente en la asunción de una serie de actitudes hacia la Universidad y hacia lo universitario, y consecuentemente en la puesta en marcha de una serie de conductas como son los propios procesos de aprendizaje. Sobre todo nos interesa conocer y comprender cuál es el papel que juega la Universidad en la construcción de esas percepciones.

En este sentido, insistimos en lo razonable que resulta entender esto como un indicador de calidad del sistema universitario, de suerte que los dilemas que se identifiquen sobre las percepciones de los estudiantes nos permitan desvelar necesidades de la Institución Universitaria y proponer posibles vías de solución (Trillo Alonso, 2000).

Profundizando un poco más en la naturaleza y objeto de nuestro estudio, hemos de tener en cuenta que todo objeto de estudio, también denominado “problema de investigación”, puede adquirir diferentes acepciones en función de los fines que persiga el investigador. Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), recogiendo aportaciones de diversos autores, además de la suya propia nos ofrecen un ejemplo de las diferentes maneras de enfocar un problema de investigación. (Ver *Tabla 6.2*)

Tabla 6.2: Diferentes acepciones sobre el significado del “problema de investigación” u “objeto de estudio”.

Dewey (1933)	Bartolomé (1983)	Elliot (1983)	Latorre, Del Rincón y Arnal (1996)
Una dificultad u obstáculo que desconcierta a los investigadores.	Una pregunta que el investigador se formula de cara a la comprensión y explicación de un fenómeno educativo.	Una situación educativa que el profesor o maestro considera como susceptible al cambio o mejora.	Cualquiera situación sin una solución satisfactoria.

En base a estas definiciones, el objeto de estudio de nuestra investigación podemos plantearlo de la siguiente manera: ¿cuáles son las actitudes de los estudiantes de la U.S.C. hacia la universidad?, ¿cuáles son sus creencias, sus valores y sus normas respecto de lo universitario?, ¿de qué manera se responsabiliza la U.S.C. de fomentar una serie de creencias, actitudes, normas y valores en sus estudiantes?

Para dar respuesta a las siguientes cuestiones hemos decidido acercarnos a los estudiantes universitarios como fuente de información. Los aspectos que definen nuestro problema y a los cuales deben responder los estudiantes de la U.S.C. son los siguientes:

- ❖ QUE información tienen sobre la Universidad y su papel como estudiantes dentro de ella.
- ❖ QUIÉN les traslada dicha información.
- ❖ CÓMO VALORAN la información recibida.
- ❖ QUÉ VALOR le otorgan a lo universitario.
- ❖ CUÁLES SON SUS CREENCIAS acerca de lo universitario.
- ❖ QUÉ NORMAS tienen asumidas dentro del ámbito universitario.
- ❖ QUÉ GRADO DE SATISFACCIÓN les merece lo universitario.

Siguiendo de nuevo a Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) el problema de investigación ha de poseer las siguientes características:

- Ser real: debe partirse de un problema percibido o sentido.
- Ser factible: que reúna las condiciones par ser estudiado, es decir, que esté al alcance del investigador.
- Ser relevante: que tenga relevancia en la práctica, que sea interesante, importante y actual, que pueda aportar soluciones.
- Ser resoluble: puede formularse una hipótesis como tentativa de solución y es posible comprobar dicha hipótesis determinando un grado de probabilidad.
- Ser generador de conocimiento: la solución del problema debe contribuir a la creación de conocimiento pedagógico o debe cubrir alguna laguna en el conocimiento actual.
- Ser generador de nuevos problemas: la solución del problema debe conducir a nuevos problemas de investigación.

Siendo así, las preguntas que hemos formulado anteriormente y que constituyen nuestro objeto de estudio, deben poseer estos requisitos para constituir realmente un problema de investigación. Sostenemos que realmente es así puesto que, situándonos en el contexto de la Universidad de Santiago de Compostela nuestro problema de investigación podría definirse como:

- Real: porque la U.S.C. posee organismos específicos de orientación e información al estudiantado, además de la información y orientación que puede estar trasladando en el día a día el conjunto de la Comunidad Universitaria a los estudiantes.
- Factible: tenemos acceso a los datos y la preocupación por estudiar el estado de la cuestión, siendo parte integrante del contexto que se estudia.
- Relevante: en la medida en que la información resultante de nuestro estudio contribuirá a la mejora de la calidad de educación de la U.S.C., detectando problemas y necesidades de información y orientación en los estudiantes, así como la necesidad de que la propia Universidad se responsabilice del fomento de unas determinadas normas, actitudes y valores, referentes al ámbito universitario.
- Resoluble: es decir, una vez conocido el estado de la cuestión, la información obtenida pueda orientarnos hacia la búsqueda de alternativas para la solucionar el problema, es decir, para informar y orientar más y mejor a los estudiantes, y para crear una cultura Universitaria con unos valores compartidos y explícitos.
- Generador de conocimiento: las propias iniciativas de información y orientación y la creación de una cultura explícita y compartida por toda la comunidad universitaria constituiría un conocimiento novedoso que contribuiría a la mejora de la calidad educativa universitaria.
- Generador de nuevos problemas: sobre todo dirigidos a profundizar en determinados ámbitos con una visión más cualitativa, en función del grado de necesidad detectada.

6.2.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

El marco teórico de este trabajo, tal y como hemos venido indicando a lo largo del mismo, tiene que ver con la construcción de actitudes por parte de los estudiantes en el contexto universitario y hacia lo universitario.

Más concretamente, el objeto de investigación es conocer la información que poseen los estudiantes sobre algunos de los más importante elementos que configuran el ámbito universitario, toda vez que van a estar influyendo en las actitudes de los estudiantes y por consiguiente también en sus conductas, es decir, en su forma de entender la Universidad y en su forma de ser y estar en ella.

Como se sabe, partimos de un modelo teórico que podemos resumir en los siguientes enunciados:

- Que reconoce las actitudes como una de las principales razones que orientan nuestra conducta.
- Que asume que las actitudes se organizan en función de la experiencia, es decir, que son aprendidas.
- Que entiende que su conocimiento nos interesa porque la posibilidad de convivencia en el plano individual o colectivo (p. ej. en el seno de la Universidad) depende en buena medida de la capacidad de “predecir, encauzar y modificar conductas”, que dirían en Psicología Social, o preferiblemente dicho, de educarlas, puesto que somos Psicopedagogos.
- Que, ya de acuerdo con parte del postulado de que los humanos son animales racionales que utilizan o procesan sistemáticamente la información que les está disponible de forma razonada para llegar a una decisión conductual (Fishbein, 1980, p. 66), cabe decir que casi toda conducta humana está bajo control voluntario del sujeto que la ejecuta; es decir, que el factor que determina la conducta es la intención.
- Que aspira a entender la conducta, y que para ello procura conocer los factores que la determinan, específicamente los que determinan la intención.

- Que reconoce dos factores claves: el primero, la actitud hacia la conducta en cuestión, “entendiendo por actitud únicamente la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de la realización de la conducta” (Rodríguez González, 1989, p.278); y el segundo, la norma subjetiva, es decir “la percepción que el sujeto tiene de las presiones sociales (en otras palabras: la opinión de otras personas o grupos de referencia) a que realice (u omita) una cierta conducta.” (Rodríguez González, 1989, p.278)
- Que, en función de nuestra propia revisión (véase Capítulo I) nos encontramos no sólo con la imposibilidad, también advertida por Fishbein (1980) de recoger todas las variables (todas las actitudes, todas las normas subjetivas), sino incluso con la fundada sospecha de que puede faltar hasta el conocimiento mínimo necesario sobre el objeto para promover el desarrollo de unas actitudes y normas.
- Que por ello, ante las innumerables variables que pueden contribuir a la explicación de la conducta, en esta investigación nos centramos básicamente en la información que manejan los estudiantes.
- Que desde la perspectiva de reconocer la dimensión cognitiva y afectiva propias de toda actitud, esa información debe analizarse en función de la fuente de procedencia, en función del impacto que tiene en los receptores en tanto que potencialmente generador de una norma subjetiva, así como de la valoración del objeto (que no la conducta) como potencialmente promotora de una actitud.
- Que lo primero y lo segundo esperamos saberlo a partir de las preguntas b y c respectivamente del cuestionario que presentamos a continuación, y lo tercero a partir de las siguientes preguntas del mismo. Enriquecido además en algunas ocasiones a través de las preguntas abiertas.

Por supuesto esta es una investigación descriptiva que aspira por tanto a exponer con rigor un determinado estado de cosas.

De manera esquemática nuestra investigación posee un **objetivo general** que se traduce en:

Conocer cuál es el papel de la U.S.C. en el proceso de formación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad.

Para satisfacer este objetivo general, y tal y como ya hemos mencionado, esta investigación se estructura en torno a una serie de cuestiones clave que dan cuerpo a los **objetivos específicos** de la misma, los cuales diferenciamos en *directos* e *inferidos*:

Objetivos específicos directos:

1. *¿Cuál es la información que tienen los estudiantes universitarios sobre la Universidad?*
2. *¿Quiénes son los informantes clave?*
3. *¿Cuál es el impacto de esa información en los estudiantes?*
4. *¿Qué valor le reconocen los estudiantes a las diversas dimensiones de la Universidad?*
5. *¿Qué nivel de satisfacción tienen respecto a diversas dimensiones de la Universidad?*

A estos cinco objetivos específicos hemos de añadir otros dos que se podrían definir como “transversales” puesto que son objetivos que añaden un matiz común a los ya planteados. Los matices son los siguientes:

6. *¿Cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a: información recibida, informantes clave, impacto de la información, valoración de la Universidad, y grado de satisfacción con la misma?*
7. *¿Existen diferencias entre las Áreas de conocimiento en cuanto a: información recibida, informantes clave, impacto de la información, valoración de la Universidad, y grado de satisfacción con la misma?*

Objetivos específicos inferidos:

8. *¿Cuál es el papel de la U.S.C. en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes, desde la perspectiva de la información que traslada?*
9. *¿En qué hemos avanzado y qué nos queda por hacer cuando hablamos de informar a los estudiantes sobre la Universidad, como punto de partida en el proceso de formación de actitudes?*
10. *¿Podríamos hablar de un perfil de estudiante universitario desde el punto de vista de las actitudes que promueve la Universidad?*

11. *¿Cuál es el papel de la Universidad como agente socializador?*
12. *¿Qué modelo de Universidad se refleja en el estudio sobre el papel de la Universidad en el proceso de formación de actitudes?*
13. *¿Contribuye el papel de la Universidad en el proceso de formación de actitudes a la consecución de las funciones y fines institucionales?*
14. *¿En qué medida contribuye el papel de la Universidad en el proceso de formación de actitudes a la consecución de los retos que plantea el EEES?*
15. *¿Constituyen las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad un indicador de calidad?*

En definitiva, nuestro estudio pretende conocer qué está sucediendo en relación con todo lo señalado en la U.S.C. con el fin de llamar la atención sobre la necesidad de un trabajo más serio y más riguroso por parte de la Institución en el proceso de formación de actitudes de sus estudiantes.

6.3.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

Comenzaremos este apartado definiendo lo que entendemos por **metodología de investigación**, y para ello vamos a recoger lo que establecen Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) al respecto. Estos autores hablan de la metodología de investigación como:

“(...) la manera de realizar la investigación, (...) los supuestos y principios que la rigen.” (p.87).

Y, tomando como referencia las estructuras de racionalidad a las que se refieren Carr y Kemmis (1988), señalan tres grandes perspectivas metodológicas dentro de la investigación educativa (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996):

1. *Perspectiva empírico-analítica / cuantitativa / positivista / científica:* el objetivo de la investigación es explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos.
2. *Perspectiva constructivista / cualitativa:* interesada por los significados e intenciones de las acciones humanas con el objetivo de lograr imágenes multifacéticas del fenómeno que hay que estudiar tal y como

se manifiesta en las distintas situaciones educativas y contextos implicados.

3. *Perspectiva orientada a la práctica educativa*: se centra en la toma de decisiones y el cambio. La investigación se diseña, se realiza y se comunica con el propósito de proporcionar información para la toma de decisiones (a nivel político o dentro de la práctica escolar), de controlar la implantación de una determinada política o de examinar los efectos de la política existente. En un sentido amplio esta perspectiva se extiende a los estudios diseñados con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la praxis educativa.

Considerando estas tres perspectivas de investigación podemos ubicar nuestro estudio más cercano a las dos últimas que a la perspectiva cuantitativa, puesto que nuestro objetivo lejos de pretender, explicar, predecir o controlar lo que ocurre en determinado ámbito de la cultura universitaria; se centra en conocer los significados (las percepciones de los estudiantes sobre lo universitario) y obtener información para elaborar alternativas de mejora en dicho contexto.

A continuación justificaremos de manera más detallada cuales son las razones que nos llevan a situar nuestra investigación tanto dentro de una perspectiva cualitativa, como dentro de una perspectiva orientada a la práctica educativa.

a) Nuestro trabajo en el marco de la *Investigación Cualitativa*.

Existe una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento ligadas a la perspectiva de investigación cualitativa en el ámbito de las ciencias sociales. En este caso, y dadas las características de nuestro estudio, nos centraremos específicamente en el *Interaccionismo simbólico*, que constituye una de las fuerzas dominantes en las ciencias sociales perteneciente a la tradición fenomenológica de la perspectiva cualitativa.

La tesis de partida es la siguiente:

“El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los *significados sociales* que las personas asignan al mundo que las rodea.” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 24)

De acuerdo con ello, nuestra intención es conocer de qué manera los estudiantes universitarios están percibiendo la cultura universitaria y qué actitudes están desarrollando al respecto.

Siguiendo con la fundamentación del interaccionismo simbólico, éste reposa según Blumer (1969) sobre tres premisas básicas: (cit. por Taylor y Bogdan, 1992, p. 24)

- Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción.

En nuestro caso diremos que los estudiantes universitarios actúan en el contexto institucional, tanto respecto a situaciones como respecto a otros miembros de la comunidad universitaria, sobre la base de los significados que ambos elementos (situaciones y demás miembros de la comunidad universitaria), tienen para ellos.

- Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: <<El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata>> (Blumer, 1969, p.4). Una persona puede aprender de otras personas a ver el mundo.

Para nosotros, el significado que tienen una situación en el ámbito universitario para un estudiante se desarrolla a partir de los modos en que otros agentes dentro de la comunidad universitaria actúan con respecto al propio estudiante en lo que concierne a la situación de la que se trate.

- Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un *proceso de interpretación*.

Es decir, los estudiantes asignan significados a situaciones que experimentan en la universidad, a otros miembros de la comunidad universitaria (profesores, P.A.S., compañeros), y a sí mismos como estudiantes a través de un proceso de interacción.

En este sentido, el significado asignado por los estudiantes, tienen que ver con las creencias que ellos desarrollen acerca de lo universitario y su rol como estudiantes en dicho contexto; con los valores que vayan asociando a cada uno de los elementos con los que conviven; con las normas que vayan configurando como habituales para tal contexto; y con las actitudes que vayan desarrollando hacia el mismo; y todo ello contribuirá a que actúen de una manera u otra en la Universidad.

b) Nuestro trabajo en el marco de la *Investigación orientada a la práctica educativa*:

Tomando como referencia las palabras mediante las cuales definíamos anteriormente esta perspectiva de investigación, hemos de decir sobre nuestro estudio lo siguiente:

- Se diseña, se realiza y se comunica con el propósito de proporcionar información a nivel político dentro de la Universidad, de acuerdo con la necesidad de la creación de una cultura universitaria cuyos valores y normas sean explícitos, consensuados, cohesionados, y por lo tanto conocidos por toda la Comunidad Universitaria, concretamente por los estudiantes. Se trata por lo tanto de conocer la política existente en este momento y ofrecer alternativas de mejora en este sentido.
- Se trata de un estudio cuyo propósito es comprender los procesos que la U.S.C. está llevando a cabo en estos momentos de acuerdo al fomento de unas creencias, valores, normas y actitudes en sus estudiantes, y a partir de ahí mejorar la calidad de la práctica educativa en la Universidad.

Profundizando un poco más en lo que Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), establecen para esta perspectiva de investigación observamos lo siguiente:

“La nota esencial de esta perspectiva es que la investigación se diseña para contribuir a solucionar los problemas o aportar directrices para la acción, describiendo lo más ampliamente posible la complejidad de las situaciones y estableciendo marcos conceptuales que posibilitan la toma de decisiones con el mayor *insight* y comprensión posibles. De modo que el resultado final de estudio son las decisiones y recomendaciones para la acción, y no tanto su contribución a la creación de conocimiento o teoría” (p. 92)

De acuerdo con ello, nos reafirmamos que nuestro objetivo no es tanto teorizar como aportar directrices y recomendaciones para la acción, y para la solución de problemas en el ámbito de la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Con respecto al **tipo de estudio** que se ha llevado a cabo, se puede decir que esta investigación es básicamente descriptiva e interpretativa respecto a la información, creencias, normas y valores que los estudiantes universitarios poseen respecto de lo universitario en general.

Teniendo en cuenta que la aproximación descriptiva está concebida para describir un conjunto de fenómenos en sí mismos, la información obtenida constituye en sí misma la respuesta a la pregunta de investigación formulada. (Fox, 1991). En otras palabras:

“(...) de las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantiene; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún tipo de hecho precedente que influyó o afectó a un suceso o condición presente.”
(Best, 1970, cit. por Cohen y Manion, 1990, p.101)

Según estos autores, la mayoría de los métodos de la investigación educativa, son descriptivos porque el investigador cuenta lo que ocurrió, observa a individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación. (Cohen y Manion, 1990)

Dos condiciones que justifican el uso de la aproximación descriptiva, como menciona Fox (1981) son:

- La falta de información acerca de un problema de importancia educativa.
- Que las situaciones que pueden generar esa información existan y sean accesibles para el investigador.

En nuestro caso, la elección de esta metodología se justifica fundamentalmente por el hecho de cumplirse ambas condiciones. Es decir,

además de carecer de estudios previos que abordasen esta temática por completo, en el contexto de la U.S.C., dicha actividad descriptiva consideramos que es necesaria para poder conocer la situación real de problema y establecer orientaciones, tanto para mejorar la situación como para introducir nuevas perspectivas de investigación con el mismo objetivo. Y por otro lado, como miembros de la U.S.C., los investigadores tenemos acceso a la información que necesitamos, pudiendo extraerla de la propia situación real, es decir, de los propios estudiantes.

En este sentido entendemos este estudio como un punto de partida de una línea de investigación encaminada a la detección de problemas y necesidades informativas y formativas (en lo que concierne al ámbito de las actitudes) de los estudiantes universitarios. Y en esta línea, esperamos que esta investigación nos ofrezca la información suficiente sobre el estado de la cuestión, para poder analizar, valorar y elaborar propuestas de mejora en el ámbito de la U.S.C.

6.3.1.- EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES DE ORDEN METODOLÓGICO.

Si bien este no es un apartado que figura comúnmente en los trabajos de investigación, en este caso hemos decidido incluirlo con la intención de dejar constancia de lo laborioso que ha resultado el diseño de esta investigación; y al mismo tiempo, con el objeto de reclamar la publicación de esta parte de los trabajos de investigación que, si bien siempre se obvia, sostenemos que puede constituir una guía importante para otros investigadores noveles a la hora de iniciar un trabajo de estas características.

Lo cierto es que lo que a continuación presentamos consiste en una especie de diario en el que relatamos el largo “y sinuoso” camino que hemos recorrido hasta llegar al diseño final de la investigación.

Para ponernos en situación diremos que la primera dificultad ha sido que hemos encontrado muy pocos trabajos que se centraran en el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la universidad, y además ninguno de ellos contemplaba la perspectiva desde la cual pretendíamos trabajar nosotros.

Por otra parte este trabajo era novedoso también en nuestra trayectoria, pues formados dentro del ámbito de la didáctica, hemos decidido tender un

puede muy estrecho desde éste hacia el ámbito de la psicología social, en el cual no nos sentíamos tan seguros.

Siendo así, nuestro diseño de investigación, tal y como lo hemos presentado, constituye el resultado de un largo y complejo proceso de toma de decisiones que a continuación procedemos a resumir. Dicho de otra manera, con escasos referentes y ante nuevos retos decidimos abordar la metodología de investigación de la siguiente manera.

DIARIO DE TRABAJO

1- PRIMERAS DECISIONES TOMADAS: LOS INFORMANTES Y EL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Nuestro punto de partida sostenía que para saber qué actitudes, valores y normas estaban interiorizando los estudiantes universitarios, antes tendríamos que saber qué se les estaba diciendo desde la Universidad, es decir, qué actitudes, qué valores y qué normas se estaban fomentando, transmitiendo e incluso promoviendo desde la Institución.

Como hemos visto en el Capítulo V del marco teórico, desde la Universidad se elaboran una serie de normas y reglamentos de funcionamiento y actuación, que de algún modo recogen también los diferentes papeles de los estudiantes en el ámbito universitario y los valores fundamentales a tener en cuenta en dicho ámbito.

Sin duda, el conjunto de documentos que recogen la normativa de la Universidad, constituyen el único discurso explícito sobre normas y valores que la universidad elabora supuestamente para que los estudiantes lo interioricen.

Ahora bien, nosotros sospechamos que ahí no se acaba todo: ¿hay más normas o valores?, ¿cuál es su contenido y orientación? Y sobre todo, ¿a través de qué canales llega la información al respecto a los estudiantes? Es decir, ¿quién informa a los estudiantes sobre las normas y valores que rigen el ámbito universitario?, ¿en qué momento lo hace y de qué manera?, ¿se les traslada toda la información que la Universidad presenta como normativa explícita?, ¿se les trasladan sólo algunas de las normas?, ¿se hace más énfasis en algunos valores que en otros?, ¿es posible que se estén transmitiendo normas y valores diferentes a los pretendidos o explícitamente definidos? Y, en este caso, ¿por qué vías o de qué modo?

En estos momentos las decisiones a tomar de orden metodológico fueron las siguientes:

- Delimitación de la muestra.
- Decisión sobre el tipo de instrumento de recogida de información a utilizar.

En lo que concierne a la *muestra* pensamos en los Decanos de las Facultades o Directores de las Escuelas como principales fuentes de información.

El objeto era saber qué normas se estaban trasladando a los estudiantes universitarios desde la Universidad y para ello necesitábamos un representante de esta Institución para que nos informase. Buscábamos a un profesional que además de estar en contacto directo con los estudiantes, tuviese una visión general de lo que desde la Universidad se les estaba transmitiendo en lo que a normas y valores se refiere.

A nivel de curso académico no encontramos ningún profesional con un cargo representativo particular, tampoco a nivel de Titulación y fue por ello por lo que decidimos que el Decano era la persona que, quizás, tendría una visión más general de lo que en las Facultades estaba pasando.

Para la toma de decisiones sobre el *instrumento de recogida de información*, hemos tomando como referencia la clasificación de tipos de instrumentos que hacen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), en función de los objetivos de la investigación. (Ver *Tabla 6.3*)

TABLA 6.3: TIPOS DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
<i>Describir una situación:</i>	Cuestionarios, observación estructurada, entrevista estructurada, escala, inventarios, etc.
<i>Contrastar lo que otros piensan:</i>	Tests, listas de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada, etc.
<i>Interpretar lo que otros piensan:</i>	Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida.
<i>Analizar lo que pienso:</i>	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable.
<i>Ayudar a que otros tomen conciencia:</i>	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta feed-back, grupo de discusión, técnicas de grupo.

Tomando esta clasificación como referente, y dado el tamaño de la muestra que podría representar a la población de Decanos y Directores de Escuela de la Universidad de Santiago de Compostela, decidimos decantarnos por la entrevista en profundidad como instrumento de recogida de información.

1.1.- PRIMERA TAREA: PRIMER BORRADOR - ENTREVISTA (Ver Anexo 1)

Con el objeto de encontrar una manera de dar respuesta a estas preguntas elaboramos un primer borrador de entrevista pensando en aplicarla a los Decanos de las Facultades o Directores de escuela como principales fuentes de información.

Para la elaboración de la entrevista tomamos como referente la documentación existente en el ámbito universitario y, como era de esperar, hemos encontrado un sinnúmero de ámbitos de análisis. De todos ellos, hemos seleccionado aquellos que consideramos susceptibles de generar diferentes actitudes y que, además, contribuyesen a promover determinadas normas entre los estudiantes. Como ya establecimos, todos ellos están presentes en la documentación que la Universidad maneja y muchos de ellos coinciden con nuestros intereses iniciales.

El primer borrador de entrevista que elaboramos contenía un total de 58 preguntas referentes a diferentes aspectos de la vida universitaria que distribuimos de la siguiente manera:

1. En un primer momento nos referimos a aquellos elementos que formaban parte de la Universidad en general. Así preguntábamos acerca de: el Organigrama de la Universidad, los Órganos de Gobierno (distinguiendo entre unipersonales y colegiados) y las instalaciones de la Universidad.
2. En un segundo bloque de preguntas nos centrábamos en las propias Facultades o Escuelas y en las diferentes Titulaciones que en ellas se impartían. Ahí abordábamos aspectos como: la normativa de las Facultades o Escuelas y funcionamiento interno de cada Titulación.
3. Dedicamos a la Titulación un espacio particular donde preguntábamos por el perfil específico de cada Titulación y sus Planes de Estudio: el perfil de formación que ofrecían, los itinerarios de especialización, sistemas de créditos, las prácticas, los cambios de planes y su relación con el prestigio de las diferentes Titulaciones, las materias que componían los planes de estudios, y sus programas.

4. Una vez tratados estos aspectos más generales de las Titulaciones preguntábamos acerca de la información que se le facilitaba al alumno de nuevo ingreso en la Universidad: sobre sus instalaciones, sobre las diferentes Titulaciones, sobre el sistema de ayudas.
5. Otro aspecto a tratar fue la participación de los estudiantes en los Órganos de Gobierno.
6. Sobre los profesores preguntábamos acerca de sus funciones y sus perfiles profesionales.
7. Preguntamos sobre el personal administrativo y de servicios correspondiente a cada Titulación, Facultad o Escuela, así como sobre los recursos materiales correspondientes.
8. Preguntamos también sobre cómo se desarrollaban los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo hincapié en el proceso de evaluación como una parte importante de dicho proceso.
9. Dedicamos un espacio al tema de las tutorías.
10. Se trataba el tema de las relaciones que se establecían entre profesores y estudiantes, y también las relaciones que se crean específicamente entre estudiantes.
11. Se hacían preguntas sobre la vida del estudiante universitario, matizando sobre todo la posible influencia de la Universidad en la vida no académica.
12. Finalmente se trataba el tema del conocimiento científico, la capacitación profesional y las salidas laborales.

1.2.- SEGUNDA TAREA: PRIMERA CORRECCIÓN ENTREVISTA

La primera corrección que se hizo de este borrador inicial se centró en el tipo de preguntas que plantábamos.

Siendo así, lo que advertimos fue que se estaba preguntando sobre la información que se trasladaba desde la Universidad a los estudiantes acerca de cada uno de los ámbitos señalados pero, tal y como se formulaban las preguntas, a lo que inducíamos era a que fueran respondidas de una manera burocrática, con conocimientos propios de la información oficial.

Es decir, preguntas como la que sigue:

7.- ¿Se explicita a los alumnos el perfil específico de cada Titulación, las actividades de formación, las infraestructuras, los recursos humanos, los órganos de gestión, los servicios? ¿A través de qué medios?

Inducían a respuestas como:

“Si, en los servicios de Información y Orientación de estudiantes facilita todo este tipo de información. Así como en los sobres de matrícula se incluye una serie de trípticos en los que se resume un poco todo esto ...”

En fin, parecía que estábamos preguntando por si hay algún tipo de rutina prefijada desde la Universidad para ofrecer dicha información a los estudiantes, pero en cambio no obteníamos ninguna información sobre el contenido y relevancia de aquellas normas que los estudiantes podían estar interiorizando acerca del ser universitario y estar en la Universidad.

En suma, través de este primer borrador nos dimos cuenta de que no estábamos

formulando las preguntas de manera adecuada con respecto a nuestro objeto de estudio y ello, básicamente, porque se supone que cada concepto sobre el que preguntábamos en la entrevista es un objeto capaz de suscitar una actitud, y por lo tanto, sobre el que cabe esperar que se intercambien una serie de normas, algunas de las cuales pueden interiorizarse como normas subjetivas.

Así las cosas, las preguntas deberían centrarse más en las normas que se están transmitiendo a los estudiantes desde la Universidad acerca de cada uno de estos ámbitos, pues lo que nos interesa es la información que invita a una posición, no la neutra, y en este sentido la pregunta a realizar debería plantearse más en términos de: *¿qué se dice sobre... y quién lo hace?*

Otro aspecto que tuvimos que corregir ha sido la diferenciación entre lo que corresponde al terreno de la Facultad y lo que corresponde al ámbito de la Titulación.

Por último, en esta primera revisión eliminamos también algunos objetos que finalmente no encontramos significativos a la hora de suscitar algún tipo de norma en los estudiantes, como por ejemplo el organigrama de la Universidad; asimismo concretamos mejor otros que aparecían demasiado desglosados, como por ejemplo la diferenciación entre Órganos de Gobierno Colegiados y Unipersonales; y por todo ello modificamos el orden de formulación de las preguntas.

En general, llegamos a la conclusión de que la elaboración de este borrador fue un intento poco acertado como fin, pero muy bueno como medio. Es decir, a través de este primer borrador obtuvimos mucha información sobre cómo no deberíamos plantear la entrevista, así como muchas orientaciones sobre cuál podría ser un planteamiento más acertado.

1.3.- TERCERA TAREA: SEGUNDO BORRADOR ENTREVISTA (Ver Anexo 2)

El segundo borrador contenía un total de 39 preguntas. Habíamos eliminado muchas de ellas e incluso, como ya se ha anticipado, algún que otro objeto. Lo que nos inquietaba en estos momentos era si los objetos que todavía permanecían nos aportarían algún tipo de información relevante, o tendríamos que seguir reduciendo contenido.

Con tal inquietud, a medida que íbamos revisando este segundo borrador, decidimos hacer un primer ensayo de entrevista donde el Director de la Tesis asumió el papel de entrevistado con el objeto de anticipar cuál era la dificultad de respuesta a las preguntas.

Una vez realizado el ensayo, y no sin decepción, nos dimos cuenta de que no era viable hacer las entrevistas a Decanos de Facultades o Directores de Escuela, ni tampoco a profesores, porque las preguntas no permitían que emergiese la condición dialéctica que presumíamos debían conllevar sus respectivas respuestas; es más, en buena medida anticipábamos que a todas las preguntas se respondería algo así como: "nada, expresamente no se dice nada, ... quizás,..."

Deducimos que el problema pues, ya no era el del contenido de las preguntas sino el destinatario de las mismas.

Ante tales resultados decidimos ponernos en contacto con algún profesor de nuestra Universidad del área de Psicología Social, al que pudiéramos comentarle nuestros problemas en la elaboración del instrumento.

1.4.- CUARTA TAREA: PRIMERA REUNIÓN CON EXPERTO (Prof. Gonzalo Serrano Martínez/ Marzo 2002)

Contactamos con el Catedrático de Psicología Social, Prof. Dr. D. Gonzalo Serrano Martínez, a través de una cara que le dirigió el Director de la Tesis y que fue enviada el día 6 de marzo de 2002 (Ver Anexo 3). Nos reunimos con él y estuvimos debatiendo cuestiones de formato, de intenciones, de objetivos, etc.

El caso es que tras la reunión con el experto y la revisión de otras experiencias realizadas en otros campos, pero sostenidas en las Teorías de Fishbein y Azjen, decidimos hacer un tercer borrador.

En este caso se nos aconsejó que acudiésemos directamente a los estudiantes como agentes de información y que lo hiciésemos a través de un cuestionario dado el nuevo tamaño de muestra que se nos planteaba.

2- SEGUNDAS DECISIONES TOMADAS: OTROS INFORMANTES Y OTRO INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

De acuerdo con las orientaciones del experto decidimos poner en marcha la elaboración de un cuestionario en el que se recogiera la misma información que en la entrevista, pero esta vez dirigido a estudiantes.

Se trataba de convertir la entrevista en cuestionario que pudiera aplicarse a una muestra de mayor tamaño.

2.1.- PRIMERA TAREA: TERCER BORRADOR – CUESTIONARIO (Ver Anexo 4)

En este caso, tomando como referencia los mismos objetos y partiendo de las preguntas que tratábamos en el segundo borrador, elaboramos un esbozo de cuestionario dirigido a estudiantes.

Aún así, dudábamos acerca de la necesidad de elaborar un cuestionario, pues el formato no nos convencía como recurso para acceder a respuestas complejas y en cierto modo íntimas, o por lo menos personales, y hasta profundas, o en todo caso necesitadas de cierta reflexión.

2.2.- SEGUNDA TAREA: REUNIÓN DE TRABAJO CON VISITA DE UN INVESTIGADOR EXTERNO

Tal vez resulte excesivo denominarlo así. En realidad de lo que queremos dar cuenta es del hecho de que esta Tesis no se fraguó en soledad. El Director de la misma acostumbraba a que pusiéramos en común nuestros respectivos avances las dos becarias que trabajábamos con él.

De ese modo la amistad que surgió del encontrarnos como compañeras se fortaleció aún más al trabajar ambas como becarias con Felipe Trillo. En este sentido permítaseme valorar como muy positiva la iniciativa y como inestimable la ayuda que me prestó Mónica Porto, a la que espero haber sabido corresponder.

En fin, el caso es que tuvimos una reunión para aclarar estos dilemas de orden metodológico, en la que nos acompañó Mónica Porto Currás (en aquellos momentos Becaria de Investigación Predoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Escolar), con el fin de que aportara una visión externa al asunto.

En esta reunión se trataron problemas de conceptualización que todavía no estaban lo suficientemente claros y que afectaban a la elaboración del instrumento. Fue planteada también la posibilidad de volver a transformar el cuestionario, tal y como estaba planteado en entrevista.

3- TERCERAS DECISIONES TOMADAS: INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Ante la sospecha de que el cuestionario era un instrumento de carácter demasiado cerrado dada la información que pretendíamos obtener mediante el estudio, retomamos de nuevo el tema de la entrevista, pero en este caso dirigida a estudiantes.

3.1.- PRIMERA TAREA: CUARTO BORRADOR (Ver Anexo 5) – ENTREVISTA Y REUNIÓN CON GRUPO DE ESTUDIANTES

Para ver si era viable la aplicación de la entrevista se programó una reunión con un grupo de 10 estudiantes de 4º curso de Pedagogía para mostrarles el nuevo proyecto de entrevista (que más que entrevista era un conjunto de preguntas sobre los objetos de interés), y para que nos confirmaran si eran capaces de responder a lo que allí se planteaba o no, o en todo caso sería más fácil para ellos que se lo plantearan a modo de cuestionario, etc.

El 16 - IV - 2002 tuvimos la reunión con 5 estudiantes del último curso de Pedagogía y Psicopedagogía. En un primer momento les planteamos el sentido de la Tesis Doctoral y la razón de centrarnos en las Teorías de Fishbein y Ajzen. A continuación les planteamos los dilemas que teníamos.

En primer lugar se trataba de exponerles los núcleos temáticos sobre los que pretendíamos que los estudiantes opinaran, para que nos dijese si eran los adecuados, si faltaban algunos, si descartaban otros, etc. Y en segundo lugar queríamos saber si tal y como planteábamos las preguntas, los estudiantes podrían tener algo que decir, o por lo contrario se veían incapaces de responder como nos pasó cuando hicimos la entrevista a Decanos.

Con respecto a la pertinencia de los núcleos temáticos, se les plantearon los siguientes:

- Participación política.
- Servicios.
- Facultad o Escuela (como nicho ecológico, todo lo relacionado con la utilización de espacios y tiempos).
- Titulación, dentro de la cual se incluyen:
 - Significado de formación profesional.
 - Planes de estudio.
 - Programas.
 - Prácticas.
 - Materias.
 - Fundamentación científica.
- Profesores: comunicación y reconocimiento.
- Procesos de enseñanza aprendizaje: tutorías, aula, evaluación.
- Becas-rendimiento.
- Relación compañeros.
- Vida universitaria no académica.
- Ejercicio profesional.

En cuanto a estos núcleos dijeron que les parecían correctos y oportunos, no consideraron que fueran demasiados ni escasos, pero sí hicieron una serie de matizaciones que tienen que ver más, desde nuestro punto de vista, con cuestiones de estilo; decían por ejemplo:

- Que, en el caso de las preguntas referidas a profesores hay tanta heterogeneidad que era difícil hablar sobre el colectivo de profesores en general, que los estábamos obligando a centrarse en una serie de aspectos de los profesores, mientras que muchos otros se estaban quedando en el tintero -y no por ello eran los menos importantes, o los que al estudiante le hubiera gustado resaltar-.
- Que los profesores pertenecen a una sola titulación y habría que cambiarlos de lugar en el esquema de la entrevista.
- Que lo relativo a los Estatutos va a ser interpretados de diferente manera en las diferentes titulaciones en función de la interpretación que le dan a esta dimensión en el seno de la propia Titulación. Por ejemplo, decían que un estudiante de Derecho podría tener un conocimiento más profundo sobre esta temática que un estudiante de Farmacia o Filología.
- Que faltan la referencia a las Familias, que pueden ser muy importantes a la hora de tomar decisiones en la Universidad, sobre todo a la hora de la entrada en la Universidad.
- Que la participación política podría incluirse también dentro del apartado de servicios, sobre todo porque el estudiante lo ve como un servicio.
- Que en cuanto a los servicios, las residencias universitarias y la participación política nos recomiendan hacer entrevistas a estudiantes vinculados directamente en estos ámbitos para enriquecer el análisis.
- Que el tema de becas sugieren que se trate cuando se habla de servicios, puesto que se ven más como una ayuda que ofrece la Universidad y no tanto en función de su relación con el rendimiento. Dicen que en ciertas titulaciones de alto nivel de suspensos las becas no se relacionan tan directamente con el rendimiento puesto que prácticamente nadie aprueba curso por año, por lo tanto, si dan alguna el sentimiento que genera es únicamente de “qué suerte”. Además tampoco todos los que tienen buen rendimiento consiguen becas.
- Que el ítem de la vida universitaria no académica resultó un tanto problemático porque, en principio no se entendía. Una vez que les explicamos el sentido de este ítem dicen que pocos universitarios tienen, tal y como están planteados los planes de estudios, tiempo de ocio. Además que pocos conocen lo que la Universidad ofrece, se dice que en las residencias universitarias hay video-forum pero organizados por ellas mismas, desde la Universidad poco se ofrece. Matizan también que el tiempo de ocio es diferente en función de titulaciones, por ejemplo, un estudiante de físicas es más probable que se vaya al observatorio en el tiempo libre (sobre todo si además le dan por ello un crédito) que un estudiante de ciencias de la educación, y no por ello tiene más cultura universitaria.
- Que el ítem de la participación política no debería ser el primero pues puede condicionar toda la entrevista.
- Que los estudiantes de los últimos cursos son los que deben responder, por tener mayor experiencia.

En cuanto al tipo de preguntas que les hicimos, procuramos evitar que sólo recogieran información dejando a un lado el terreno de los valores y las actitudes. Siendo así, reformulamos el estilo de las preguntas, quedando de la siguiente manera:

- ¿Qué es lo que sabes de ...?
- ¿Cómo lo valoras? (posicionamiento, actitudes)

- ¿Quiénes han contribuido a configurar tu posición?, ¿qué te dijeron?, ¿con qué argumentos?
- ¿Qué reconocimiento te merecen? (Naturalmente, esta pregunta la planteamos con la intención de reconocer no sólo a los que rodean sino a los otros significativos).

Pues bien, en este caso, afirmaron que sí habría muchas cosas que decir, que los estudiantes podrían contestar sin ningún problema y, además sugirieron añadir preguntas tales como:

- ¿Qué otras voces disonantes escuchaste acerca del tema?, ¿qué anécdotas?, ¿qué te convenció y qué no?

Otros aspectos que surgieron de esta reunión, y de los que nos parece importante dejar constancia son:

- Partimos de que los estudiantes tienen siempre alguna creencia sobre lo que los demás piensan o no al margen de que no digan nada explícitamente.
- A los estudiantes también se les preguntará como valoran el hecho de que la Universidad tenga o no tenga un discurso coherente, puesto que a lo mejor no espera que esto suceda y además creen que el no tenerlo es lo normal dado que no esperan de la Universidad educación sino información.
- Las preguntas deben ir referidas al sujeto: ¿qué piensas?, ¿qué conoces?...
- Y, finalmente, aunque existan muchos temas sobre los cuales los referentes salgan fuera del contexto universitario (por ejemplo, participación política) debemos ceñirnos, o intentar indagar sobre aquellos que se aportan o dejan de aportarse desde la Universidad.

Bueno, es justo reconocer que después de tantos desengaños, la experiencia con los estudiantes aportó renovadas esperanzas en la investigación. Les parecía pertinente y viable, incluso hasta interesante. Vaya pues nuestro agradecimiento desde esta página a los que participaron.

3.2.- SEGUNDA TAREA: QUINTO BORRADOR - ENTREVISTA

Estuvimos un tiempo largo trabajando sobre esta nueva idea de entrevista, reorganizando ideas, reorganizando objetos, añadiendo, eliminando, etc.; trabajo que compaginamos con la actualización del marco teórico, teniendo en cuenta la aprobación de la L.O.U., la entrada en vigencia de los nuevos Estatutos de la U.S.C., etc. –Por cierto, que todos los cambios relevantes a nivel oficial conllevaron no pocos esfuerzos de reformulación–.

Siendo así, y casi un año después, en Febrero de 2003 teníamos un nuevo borrador de entrevista que, si bien era extenso, recogía todos aquellos objetos que, tomando como referente el marco teórico de la tesis, nos parecía importante trabajar con los estudiantes. (Ver Anexo 6)

4- CUARTAS DECISIONES TOMADAS: PRIMER INTENTO DE SELECCIÓN DE MUESTRA

Al mismo tiempo que íbamos reorganizando el marco teórico y reformulando la entrevista tratábamos de concretar a qué tipo de estudiantes se le pasaría dicha entrevista.

La población de la cuál extraeríamos nuestra muestra estaba clara a estas alturas: los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

Ahora bien, siendo conscientes de la amplitud de la población, sobre todo desde la perspectiva de un estudio de corte cualitativo, era necesario elaborar los criterios de selección de la muestra.

Se trataba de conformar una muestra no representativa estadísticamente, sino opinática. Siguiendo a Taylor, y Bogdan (1992), lo que estábamos persiguiendo en este caso no era la representación estadística; es decir, más allá de la generalización (entendida en términos de estadística inferencial), el objetivo del estudio se concretaba en el trabajo con objetos de interés, a través de los cuales entender mejor el significado de la Universidad para la diversidad de estudiantes que en ella habitan.

Siguiendo nuevamente a Taylor y Bogdan (1992), una de las decisiones muestrales que el investigador suele tener que barajar es la *selección de contextos relevantes*, dentro de los cuales se procederá posteriormente a la *selección de los casos individuales* en función de diferentes criterios, por ejemplo: heterogeneidad (diversidad).

Por lo tanto, nuestra primera decisión fue acercarnos a un contexto: el universitario, dentro del cual trabajaríamos con un colectivo: el de estudiantes universitarios, intentando atender al criterio de la diversidad.

Nuestra meta principal no consistía tanto en establecer comparaciones entre diferentes segmentos del colectivo estudiantil (por ejemplo, chicos y chicas, alumnos de primer curso y alumnos de último curso, alumnos con expediente alto y alumnos con expediente bajo, etc.); sino en conocer cómo el colectivo estudiantil en su conjunto percibe las normas que se generan en el contexto universitario. Es por ello que nuestra pretensión fue acercarnos a dicho colectivo con la intención de que estuviera representada una parcela importante de su diversidad.

Para ello, y tomando como referencia el marco teórico de la tesis, concretamente el Capítulo V, en el que se reflejan los diferentes papeles que la Universidad le otorga a los estudiantes y que se recogen en su normativa, definimos los siguientes criterios de selección:

- Participación en el gobierno de la Universidad a través de la Representación en algún órgano de gobierno de la misma. Consideramos que aquellos estudiantes que, perteneciendo o no, a asociaciones de estudiantes, tienen responsabilidades en el gobierno de la Universidad, como representantes de su colectivo en los Órganos de Gobierno, experimentarán vivencias diferentes que pueden influir en cómo perciban la Universidad y su papel como estudiantes en el seno de la misma.
- Ser miembros de alguna asociación de estudiantes universitarios. De igual modo, el pertenecer a una asociación de estudiantes, con unos objetivos específicos, con unos proyectos particulares, y con unas responsabilidades concretas también puede añadir cierta diversidad a la manera de entender la vida en la Universidad.
- Participación en actividades ofertadas desde la Universidad. Se trataría de aquellos estudiantes que, no siendo miembros de ninguna asociación, sí participen o suelen participar en las actividades promovidas por dichas asociaciones o por la propia Universidad. Creemos que el enriquecimiento cultural, formativo, artístico, etc. que puede traer consigo el participar en la oferta de actividades universitarias contribuye a la diversidad de vivencias.
- Vivir en Residencias o Colegios Mayores Universitarios. Como hemos visto en el marco teórico el Servicio Universitario de Residencias, más allá de proporcionar alojamiento, define entre sus objetivos promover una formación integral a los estudiantes. Es por ello que, siendo este servicio responsabilidad de la Universidad, nos parece interesante conocer de qué manera a través de él se pueden estar también fomentando formas de entender la vida universitaria.

- Área de Conocimiento: con el objeto de que estuviera representada toda la Universidad en su conjunto, habíamos decidido que en nuestra muestra estuvieran presentes estudiantes de las cinco áreas de conocimiento de la U.S.C.: Enseñanzas Técnicas, Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias de la Salud, y Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Curso académico: nuestra pretensión era entrevistarnos con estudiantes del primer curso, de un curso intermedio y del último curso, con el objeto de observar cómo era la progresión en la transmisión de información desde la Universidad a sus estudiantes, así como en las valoraciones que ellos efectuaban.
- Y, finalmente, el expediente académico: en donde haríamos la diferenciación entre expedientes altos y expedientes bajos. Nuevamente sospechamos que diferentes expedientes esconden diferentes experiencias y también diferentes maneras de afrontar las experiencias nuevas (p. ej. influidos por diferentes niveles de satisfacción). Es por ello que sospechamos que el expediente académico constituye otra variable a tener en cuenta en el marco de la diversidad de formas de entender la Universidad y al estudiante universitario dentro de ella.

En general, lo que justificaba estos criterios, como podemos observar era reconocer la diversidad. Es decir, nuestra hipótesis de partida sostiene que la diversidad trae consigo experiencias diferentes, es decir, formas diferentes de acceder a la información, y por tanto formas de interpretar y valorar tanto la información como el objeto en sí sobre el que se informa, también diferentes.

5- QUINTA DECISIÓN TOMADA: PRIMER DISEÑO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Una vez decidido quienes formarían parte de la muestra y elaborado el guión de entrevista nos planteamos de qué manera íbamos a recoger la información.

5.1. PRIMERA TAREA: PROFUNDIZACIÓN SOBRE EL DISEÑO MUESTRAL

Nuestra intención se basaba en conformar grupos en donde quedara representada la diversidad de nuestra muestra, y pretendimos resolverlo de la siguiente manera:

- Un total de 10 grupos: dos por área de conocimiento.
- Cada grupo compuesto por 8 miembros de la siguiente manera:
 - o 1 Representante de estudiantes en órgano de gobierno universitario.
 - o 1 Miembro de una asociación de estudiantes.
 - o 1 Estudiantes que soliera participar en actividades organizadas por la Universidad.
 - o 1 Residente en S.U.R.
 - o 1 Estudiantes de primer curso con expediente alto.
 - o 1 Estudiantes de primer curso con expediente bajo.
 - o 1 Estudiantes de último curso con expediente alto.
 - o 1 Estudiante de último curso con expediente bajo.

Como podemos observar, en la elaboración de este diseño habíamos tomado varias decisiones importantes:

- Recoger la información trabajando con grupos y no a nivel individual: partíamos de que el trabajo en grupo sería más enriquecedor, sobre todo al estar constituido por

personas con experiencias de diversa índole, de modo que los propios miembros del grupo a raíz de su discurso podrían convertirse en estimuladores para sus compañeros, (por ejemplo sacando a la luz vivencias ya olvidadas por los otros, aportando información que los otros ignoran y que, de no salir a la luz, no sabríamos si era una información ignorada o que se habían olvidado de mencionar en un proceso de entrevista individual, etc.).

Además, según la literatura consultada, el grupo es un gran provocador (Callejero, 2001; Canales y Peinado, 1994; y Mucchelli, 1978)

“(…) se multiplican las reacciones individuales y se intercambian más puntos de vista, con lo que los sujetos encuentran una mayor facilidad y estímulo para describir, analizar y describir sus propias ideas, sus actitudes, sus experiencias y su conducta. Bombardeados y provocados por la discusión del grupo ganan en profundidad, en riqueza y en rapidez capturadora y expresiva” (Ruíz Olabuénaga, 1999, p. 250-251)

- Conformar dos grupos paralelos con el objeto de tener un mínimo de experiencias que nos sirvieran para enriquecer el estudio.
- Organizar los grupos de 8 miembros: según la literatura consultada, nos pareció una cifra razonable dada nuestra escasa experiencia en el trabajo con grupos y la diversidad de la muestra con la que trabajábamos.
- Eliminar a un colectivo dentro de la variable curso: eliminamos de la muestra a los estudiantes de los cursos intermedios por varias razones.
 - o A la hora de conformar los grupos, si considerábamos a estos estudiantes, teniendo en cuenta además su expediente, nos quedaban grupos demasiado grandes para tener un control adecuado de los mismos.
 - o Por otra parte, analizando las variables que estábamos considerando para la selección de la muestra, nos dimos cuenta que quizás le estábamos dando a la variable curso académico más importancia que a las demás, al querer analizarla de manera tan pormenorizada.
 - o Por lo tanto, la variable curso quedaría conformada de la siguiente manera: estarían presentes estudiantes de primer curso y estudiantes de último curso. De esta manera, si bien se pierde esa visión más progresiva de cómo fue evolucionando la información, seguimos teniendo las percepciones de los estudiantes después de una primera aproximación a la Universidad, y las percepciones y valoraciones finales cuando están a punto de finalizar su carrera universitaria.

5.2.- SEGUNDA TAREA: ENTREVISTA CON EXPERTO: Prof. Dr. ANDRÉS SUÁREZ YÁÑEZ (6/6/2003)

Una vez, elaborado el instrumento de recogida de información, definida la muestra y diseñado el procedimiento de recogida de información, nos planteábamos una serie de interrogantes que nos impedían continuar con el trabajo.

En relación a la muestra, y siguiendo de nuevo a Taylor y Bogdan (1992), ellos establecen que después de haber definido los criterios de selección de la muestra el siguiente paso tenía que ver con el establecimiento de las consideraciones pragmáticas de accesibilidad a la misma.

Por lo tanto, la primera cuestión que debíamos resolver era cómo acceder a los sujetos que queríamos entrevistar, es decir, cómo encontrar a estudiantes que cumplieran los requisitos que nosotros habíamos definido, y una vez hecho esto, cómo contactar con ellos.

Pensando en esto último, considerábamos que podría ser difícil que los estudiantes aceptaran ser entrevistados dado que eso supondría el disponer de un tiempo considerable que iban a tener que dedicarnos. Se nos ocurrió que una manera de incentivarlos podría ser la remuneración.

Con el objeto de resolver estas dudas, contactamos con un Prof. de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.S.C., el Prof. Dr. Andrés Suárez Yáñez, puesto que conocíamos algunas de sus experiencias en este tipo de diseños muestrales.

Las principales preguntas con las que acudimos a él eran las siguientes:

1. ¿Cómo acceder a la muestra?
2. ¿Cuánto tiempo requiere acceder a dicha muestra?
3. ¿Cómo contactar con cada uno de los miembros de la muestra?
4. ¿Cómo afrontar lo de la remuneración?

El experto, respondió a las preguntas tomando como referencia un trabajo de investigación realizado bajo su dirección.

El había recogido la información mediante entrevistas a grupos de estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela. Se trataba de una muestra juicio, es decir, no representativa estadísticamente, elaborada teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Área de conocimiento: se tuvieron en cuenta las cinco áreas de conocimiento de la U.S.C.
 - Titulación: se trabajó con una Titulación por área.
 - Curso académico: se seleccionaron estudiantes de segundo curso y de último curso.
 - Expediente académico: se tuvo en cuenta expediente alto y expediente bajo.
- Teniendo estas variables en cuenta se seleccionaron cinco Titulaciones; 12 estudiantes por titulación; 6 de segundo curso y 6 de último curso, dentro de los cuales 3 eran de expediente alto y 3 de expediente bajo.
 - Al tratarse de una investigación realizada para el Instituto de Ciencias de la Educación de la U.S.C., en este caso el protocolo de acceso a la muestra se realizó en nombre de dicha Institución.

En nombre del I.C.E. se establecieron contactos con los Decanos de las Facultades, cuyas Titulaciones fueran seleccionadas para participar en la investigación, con el objeto de solicitar la participación. El contacto se estableció mediante carta y también por vía telefónica.

- Para la selección de estudiantes se recurrió al Secretario General de la U.S.C., haciéndole saber qué tipo de perfil de estudiantes se requería. El acceso a la información, nos comentaba el profesor, que era relativamente rápido (15 días a lo sumo).
- En lo referente a la remuneración, se nos aconsejó establecer con los estudiantes una especie de contrato en el que se pagara por hora. (El referente en el año 2001 eran 2000 pesetas por hora).

- El instrumento utilizado fue una entrevista totalmente estructurada.
- Y, finalmente, a modo de consejo, el experto añadió lo siguiente:
 - o A la hora de solicitar el contacto con la muestra, pedir siempre más estudiantes de los que finalmente prevemos que vayan a participar en la investigación por si alguno no estuviera dispuesto a participar.
 - o En cuanto a la recogida de información se recomienda realizar dos pruebas ensayo si vamos a utilizar metodología cualitativa, para la adecuación del experimentador al método.

5.3.- TERCERA TAREA: ENTREVISTA CON EXPERTO: JOSÉ LUIS SIMÓN CAMESELLE (13/6/03)

El paso siguiente consistió en dirigirnos a un experto en análisis informáticos de la U.S.C. con el objeto de que nos asesorara sobre la viabilidad de acceder a la muestra en función de los criterios que habíamos seleccionado.

Nuestro contacto fue con D. José Luis Simón Cameselle del Departamento de Análisis Informáticos de los Servicios Informáticos de la U.S.C., el cual nos orientó de la siguiente manera:

- Los únicos datos a los que él podría acceder desde ese servicio y tras realizar los trámites oportunos serían: área de conocimiento, titulación, curso académico y expediente; y posiblemente también a representantes de estudiantes, si bien nunca antes habían tenido ocasión de trabajar con esa variable.
- Estos datos, nos confirmó, que tendríamos que solicitarlos a la Secretario General de la Universidad, para que desde su departamento pudieran gestionar el pedido.
- En cuanto a miembros de asociaciones de estudiantes, ignoraba dónde se podría encontrar el registro, con lo cual nos obligaba a seguir indagando, quizás mediante el Vicerrectorado de Estudiantes.
- En cuanto a la participación en actividades promovidas por la U.S.C., nos sugirió que era una variable casi imposible de trabajar desde un punto de vista tan general, puesto que no existía registro de asistencia y participación en todas las actividades desarrolladas.
- Otro aspecto importante que nos comentó, fue referente a la manera de explicitar los criterios de elección de la muestra a la hora de hacer la petición, especialmente cuando hablábamos de curso académico y expediente académico.
- Nos advirtió también, que estábamos intentando acceder a una información un tanto confidencial y que podría traer consigo problemas de orden ético. Es decir, con toda la información solicitada podían configurarse archivos con perfiles de personas, lo cual si bien no era nuestra intención, podría traernos problemas.

5.4.- CUARTA TAREA: ENTREVISTA CON EXPERTO: Prof. Dr. JESÚS VARELA MAYOU (17/6/03)

Con el objeto de sentirnos más seguros en relación al tipo de muestra que queríamos seleccionar, y sobre todo después de haber hablado con el experto en análisis informáticos, nos dirigimos a un reconocido especialista en metodología de investigación de la U.S.C.

Le planteamos la posibilidad de realizar entrevistas en grupo en vez de entrevistas individualizadas y le mostramos el protocolo de entrevista elaborada para que nos hiciera las sugerencias pertinentes. Sus orientaciones fueron las siguientes:

- En cuanto a la metodología de recogida de información, nos propuso el desarrollo de grupos de discusión en lugar de entrevistas en grupo. Sería menos directivo, más dinámico y por lo tanto más rico en cuanto a actitudes y valores.
- Estableció también que el guión que elaboramos habría que modificarlo si decidíamos realizar grupos de discusión. Se trataría no tanto de plantear cuestiones sino de plantear temas para que los miembros del grupo hablaran sobre ellos.
- Desde su punto de vista, deberíamos conformar grupos homogéneos en lugar de heterogéneos; de esta manera estaríamos previniendo el hecho de que unos colectivos tomaran la iniciativa y monopolizaran la discusión.

6- SEXTA DECISIÓN TOMADA: REFORMULACIÓN DISEÑO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores, se imponía recapitular en orden a redefinir tanto los criterios de selección muestral, como los procedimientos que íbamos a poner en marcha para la recogida de información.

6.1.- PRIMERA TAREA: REFORMULACIÓN DEL DISEÑO MUESTRAS Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN:

Como punto de partida, algo que teníamos claro era que aspirábamos a una muestra no representativa estadísticamente pero sí fenomenológicamente representativa. Es decir, en la que se pudiera reflejar la diversidad de individuos que habitan en una determinada población, en este caso la diversidad de estudiantes universitarios.

En este sentido identificaríamos a los estudiantes en función de una serie de criterios tales como:

- Pertenecer a una determinada área de conocimiento, y dentro de ella:
 - o El curso académico (en donde diferenciamos a estudiantes recién llegados a la Universidad, y estudiantes del último curso universitario).
 - o El rendimiento académico (en donde consideramos estudiantes con buen rendimiento académico y estudiantes con mal rendimiento académico).
- La condición de representantes en órganos de gobierno de la Universidad.
- El ser miembros de alguna asociación de estudiantes universitarios.
- La participación en las diferentes actividades que la Universidad organiza.
- Y el pertenecer al colectivo de residentes en el Sistema Universitario de Residencia.

No obstante y para el tema que nos interesa, que es conocer cuáles son las normas que están interiorizando sobre lo que se les dice desde la Universidad, la posibilidad de tener en cuenta todas estas variables, como hemos venido observando, entrañaba muchas dificultades, algunas de ellas insuperables pues, como vimos, no era posible acceder a ciertos datos.

Valoramos de nuevo la oportunidad de acceder a los mismos en función de su mayor o menor relevancia para nuestro objeto de estudio. En definitiva, se trataba de ponderar si un determinado dato a la vista de la dificultad para acceder al mismo era o no prescindible.

Ante esta situación nos pusimos a pensar en como resolver el problema y nos dimos cuenta también que no todas las categorías eran relevantes.

Así, y desde una perspectiva más restrictiva de la socialización universitaria, consideramos que son relevantes las siguientes características:

- El ser representantes en los órganos de gobierno de la Universidad: sostenemos la participación directa de estos estudiantes en el gobierno y la gestión de la Universidad puede estar favoreciendo la asunción de unas determinadas normas.
- El curso académico: sostenemos que los años de experiencia en el ámbito universitario van conformando una manera de entender la Universidad.
- El rendimiento académico: desde nuestro punto de vista un buen rendimiento académico y un mal rendimiento académico pueden traer consigo ideas comunes sobre la Universidad, pero también algunas no comunes dadas las diferentes experiencias sujetas al rendimiento.

Manteníamos la sospecha de que las áreas de conocimiento aportarían alguna singularidad. En este sentido nos pareció que dado el objeto de estudio, es decir, desde la perspectiva de la socialización universitaria, quizás el tener en cuenta las cinco áreas de conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela también sería pormenorizar en exceso.

Así, pensamos en que podríamos resumirlo atendiendo a dos culturas tradicionalmente diferenciadas: la cultura Científico - Tecnológica y las Ciencias Sociales y Humanas, con netas reminiscencias de lo que ha sido la clásica distinción entre las Ciencias y las Letras o la clásica distinción entre las Universidades Literarias y las Universidades Politécnicas.

Dos variables que abandonamos, no sin que sintiéramos que estábamos perdiendo algo, fueron las referentes a la pertenencia a asociaciones de estudiantes y la participación en actividades organizadas por la Universidad. Pero esa información era especialmente difícil de obtener.

En cuanto a la pertenencia a asociaciones universitarias, haciendo una búsqueda por las asociaciones de estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, hemos podido comprobar que por sus características y su diversidad no lográbamos establecer un criterio que nos justificara su pertinencia ante nuestro objeto de estudio. Así muchas de ellas eran asociaciones de estudiantes extranjeros, o asociaciones de estudiantes de una determinada Titulación, asociaciones de estudiantes vinculados al teatro, al tiempo libre, etc.

En cuanto a la participación en diferentes actividades culturales, nos hemos encontrado con que únicamente aquellas en las que hay que realizar una matrícula (como las deportivas, o algunos cursos) son las que llevan un registro de quiénes participan en ellas, cosa que no ocurre en todas aquellas que son de carácter cultural como exposiciones, conciertos, obras de teatro, recitales, conferencias, etc.

Finalmente, sí hemos querido considerar la variable referida a residir en el Sistema Universitario de Residencias, por representar un área netamente vinculada con la Universidad y que implica algo más que alojamiento. Es decir, tal y como se expresa en los Estatutos de la Universidad:

“El servicio universitario de residencias e proporciona alojamiento al estudiantado y demás miembros de la comunidad universitaria, promoviendo su formación integral (...)” (Estatutos U.S.C., 1997, Título Quinto, Capítulo 3. Art. 177)

Siendo así, y siguiendo las indicaciones anteriores la muestra, tal y como la imaginamos, quedaría conformada por grupos de carácter homogéneo organizados de la siguiente manera:

- 1 grupo de representantes de estudiantes en órganos de gobierno de la Universidad, (8 miembros).
- 1 grupo de residentes en el S.U.R. (8 miembros).
- 1 grupo de miembros de asociaciones de estudiantes (8 miembros).
- Por área de conocimiento:
 - o 1 grupo de estudiantes del ámbito de Humanidades y Ciencias Sociales constituido por 8 miembros: 4 de expediente académico alto y 4 de expediente académico bajo.
 - o 1 grupo de estudiantes del ámbito Científico- Tecnológica constituido por 8 miembros: 4 de expediente académico alto y 4 de expediente académico bajo.

6.2- SEGUNDA TAREA: ENTREVISTA CON EXPERTO (Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez, 19/05/2003)

Una vez supuestamente decidida la muestra consideramos que estaría bien tener una opinión más acerca del instrumento de recogida de información. Acudimos al Profesor José Antonio Caride Gómez, Catedrático de Pedagogía Social, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.S.C. y con amplia experiencia investigadora en el ámbito cualitativo.

Con dificultades para organizar una cita, nos solicitó que le enviáramos el instrumento por escrito y él nos contestaría de la misma manera. Hacemos esta aclaración pues, el hecho de contar con sus indicaciones y sugerencias por escrito, nos permite –con su consentimiento- exponerlas de manera literal. (Ver Anexo 7).

Su propuesta, fue la elaboración de dos instrumentos de recogida de información, ambos dirigidos a estudiantes: por una parte un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para aplicar a una muestra amplia de estudiantes; y por otra parte una entrevista grupal, con un protocolo de 12-15 tópicos, para aplicar a una muestra de 10-12 grupos de estudiantes seleccionados en función de una serie de perfiles específicos de acuerdo al marco teórico en el que se asienta la investigación.

7- SÉPTIMAS DECISIONES TOMADAS: REFORMULACIÓN DEL DISEÑO MUESTRAL, DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

7.1. PRIMERA TAREA: REFORMULACIÓN INSTRUMENTO Y REORGANIZACIÓN DE MUESTRA

Tras estas últimas indicaciones decidimos darle a la investigación una doble perspectiva, tanto cuantitativa como cualitativa. Es decir, ante las advertencias del Profesor Caride sobre las dificultades, y dadas las dimensiones de la entrevista, decidimos trabajar su contenido para convertirlo en cuestionario.

- El cuestionario recogería básicamente los siguientes elementos:
 - o La información que poseen los estudiantes universitarios sobre los diferentes objetos de interés.
 - o Los informantes clave para ellos respecto de cada objeto.
 - o La valoración de la información recibida.

- La valoración del objeto en sí por parte del estudiante.
- Asimismo, elaboraríamos un protocolo de entrevista o grupo de discusión (todavía no estaba claro), que trabajaríamos con un grupo más reducido de estudiantes con el objeto de profundizar en la información obtenida a través del cuestionario.

MUESTRA CUESTIONARIO

El cuestionario constituiría un instrumento que nos permitiría hacer un primer acercamiento a las normas que los estudiantes universitarios adquieren debido a su paso por la Universidad. Siendo así, decidimos también descartar de la muestra a los estudiantes de primer curso académico, cuyas normas cabe sospechar que provengan de muchos más lugares o referentes que de la propia Universidad, si bien, no descartamos esta opción para investigaciones futuras.

Así las cosas, la población de referencia para la investigación pasa a estar constituida por los estudiantes de último curso de la U.S.C. Del conjunto de dichos estudiantes seleccionaremos una muestra aleatoria siguiendo los siguientes criterios:

- Deben estar representadas las dos grandes ámbitos de conocimiento que venimos definiendo: Humanidades y Cc. Sociales, y Científico-Tecnológico.
- Puesto que el objeto es acercarse a las normas que puede estar fomentando la Universidad en los estudiantes durante su trayectoria académica, restringimos el estudio a las titulaciones con carácter de Licenciatura tal y como se expone en las *Tablas 6.4 y 6.5*. Consideramos que, para un primer acercamiento estos estudiantes nos podrían aportar más información dado que llevan más tiempo en la Universidad,
- Seleccionamos dentro de cada ámbito aquellas titulaciones que podrían ser más representativas dentro del mismo, como explicaremos más adelante cuando hablemos del diseño final del trabajo (en las tablas las marcadas en letra negra).

**Tabla 6.4: BORRADOR MUESTRA CUESTIONARIO:
ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO**

Áreas de Conocimiento (U.S.C.)	Titulaciones (U.S.C.)	Titulaciones para la Muestra
Enseñanzas Técnicas	-Ingeniero Agrónomo (2º ciclo) (Lugo) -Ingeniero de Montes (2º ciclo) (Lugo) -Ingeniero Químico -Graduado Superior en Ingeniería Ambiental (2º ciclo) -Graduado Superior en Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (2º ciclo)	2
Ciencias Experimentales	-Licenciado en Biología -Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (2º ciclo) (Lugo) -Licenciado en Física -Licenciado en Matemáticas -Licenciado en Química -Licenciado en Química (2º ciclo) (Lugo)	2
Ciencias de la Salud	-Graduado Superior en Gerontología (2º ciclo) -Licenciado en Farmacia -Licenciado en Medicina y Cirugía -Licenciado en Odontología -Licenciado en Veterinaria (Lugo)	2

**Tabla 6.5: BORRADOR MUESTRA CUESTIONARIO:
ÁMBITO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

Áreas de Conocimiento (U.S.C.)	Titulaciones (U.S.C.)	Titulaciones para la Muestra
Humanidades	-Licenciado en Comunicación Audiovisual -Licenciado en Filología Alemana -Licenciado en Filología Clásica -Licenciado en Filología Francesa -Licenciado en Filología Gallega - Licenciado en Filología Hispánica -Licenciado en Filología Hispánica (Lugo) -Licenciado en Filología Inglesa -Licenciado en Filología Italiana -Licenciado en Filología Portuguesa -Licenciado en Filología Románica -Licenciado en Filosofía - Licenciado en Historia -Licenciado en Historia del Arte -Licenciado en Humanidades (Lugo) -Licenciado en Geografía - Licenciado en Periodismo	3
Ciencias Sociales y Jurídicas	-Licenciado en Administración y Dirección de Empresas -Licenciado en Administración y Dirección de Empresas (2º ciclo) (Lugo) -Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración - Licenciado en Derecho - Licenciado en Economía -Licenciado en Pedagogía -Licenciado en Psicología - Licenciado en Psicopedagogía (2º ciclo)	3

MUESTRA ENTREVISTA O GRUPO DISCUSIÓN

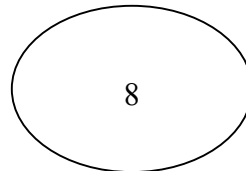
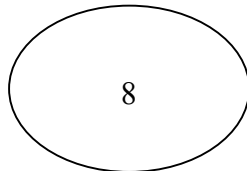
Para la entrevista o grupo de discusión, siguiendo las recomendaciones del profesor José Antonio Caride Gómez, habíamos decidido organizar grupos de estudiantes homogéneos y grupos de estudiantes heterogéneos. Los criterios de selección seguían la misma línea que hasta el momento, es decir:

- Representantes de estudiantes. En este caso, acotamos la muestra considerando sólo a los representantes de estudiantes de primer y segundo ciclo –así llamados genéricamente, si bien serían sólo de segundo ciclo– en el Claustro Universitario, por ser el máximo órgano de gobierno de la Universidad.
- Residentes en S.U.R. Nuevamente acotamos el criterio de selección esperando recabar información únicamente de aquellos estudiantes de segundo ciclo que llevaran cuatro o más años viviendo en una Residencia o Colegio Mayor pertenecientes al S.U.R.
- Estudiantes del último curso académico de las titulaciones seleccionadas para la aplicación del cuestionario, independientemente de que lo hubieran cubierto o no, y de forma que quedaran representadas las dos grandes áreas de conocimiento. En este caso, se acotaría la muestra estableciendo que consideramos estudiantes de último curso académico a aquellos que estén terminando su primera Licenciatura y además que estén matriculados de más del 60% de las materias de dicho curso.

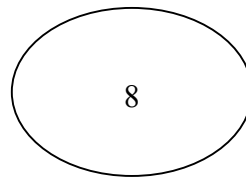
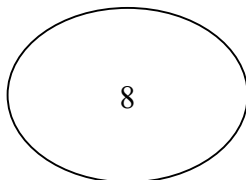
- A estos estudiantes los seleccionaríamos además en función de sus expedientes. En este caso, consideraríamos a aquellos estudiantes cuyo expediente se encuentre por debajo del percentil 25 y a aquellos cuyo expediente se encuentre por encima del percentil 75.

Así, la Muestra Homogénea quedaría conformada de la siguiente manera:

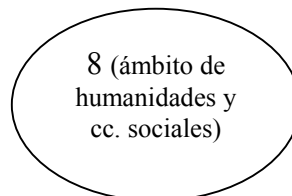
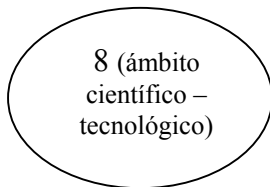
- * Dos grupos de representantes de estudiantes de ocho miembros cada uno en los cuales estuvieran representados, en la medida de lo posible diversos grupos.



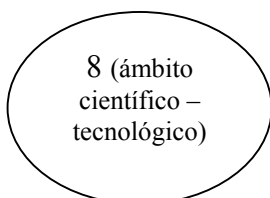
- * Dos grupos de residentes en S.U.R. de ocho miembros cada uno, en donde estuvieran representadas las tres Residencias y los tres Colegios Mayores que conforman el S.U.R.



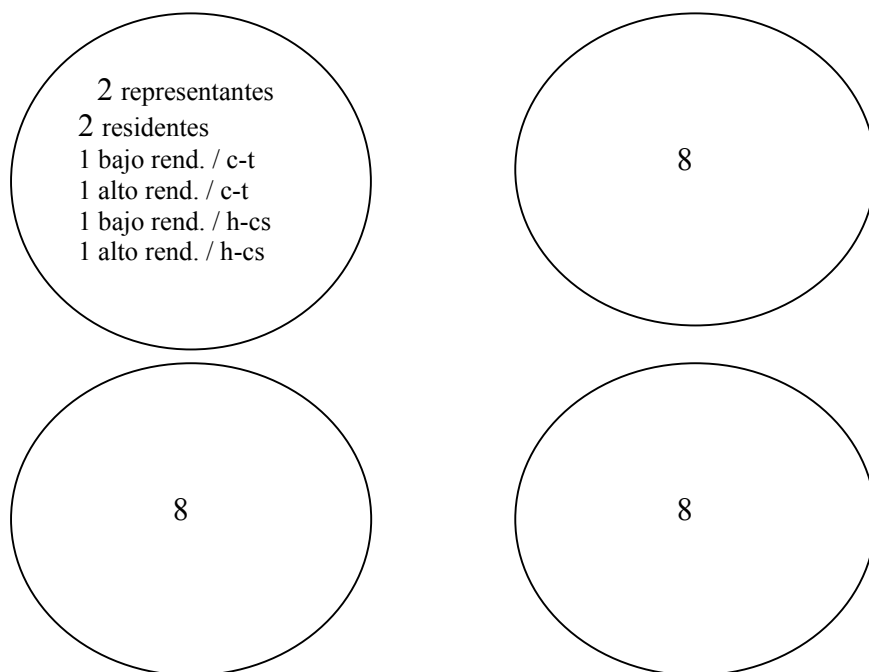
- * Dos grupos de bajo rendimiento académico de ocho miembros cada uno.



- * Dos grupos de alto rendimiento académico de ocho miembros cada uno.



Y la Muestra Heterogénea estaría constituida por cuatro grupos de la siguiente manera:



En total contaríamos con:

- 24 representantes
- 24 residentes
- 12 bajo rendimiento / área científico-tecnológica
- 12 alto rendimiento / área científico-tecnológica
- 12 bajo rendimiento / área de humanidades y ciencias sociales
- 12 alto rendimiento / área de humanidades y ciencias sociales

PROCEDIMIENTO DE ACCESO A LA MUESTRA

Como procedimiento de acceso a la muestra, las posibilidades que manejábamos eran:

- En el caso del cuestionario, decidimos que el procedimiento a seguir sería ponerse en contacto con un profesor del último curso de cada una de las Titulaciones seleccionadas, con la condición de que debería estar impartiendo en el cuatrimestre en que se recogiera la información de los estudiantes una asignatura de carácter obligatorio o troncal en dicho curso.

Para establecer el contacto elaboraríamos una carta en la que le explicaríamos nuestros propósitos y solicitaríamos su colaboración. (Ver *Anexo 8*)

- En el caso de la entrevista grupal, necesitábamos disponer de la información que nos permitiría ponernos en contacto con estudiantes que cumplieran las

condiciones que definían nuestra muestra (teléfono, dirección postal o electrónica).

En el caso de los estudiantes que iban a ser elegidos por su condición de residentes en S.U.R., decidimos solicitar dicha información poniéndonos en contacto vía correo postal con la dirección de las correspondientes Residencias y Colegios Mayores. (Ver Anexo 9)

Y, para el resto de estudiantes: representantes en el Claustro Universitario, y estudiantes de último curso de las Titulaciones seleccionadas identificados por expediente académico, decidimos ponernos en contacto con el Secretario General de la U.S.C., también mediante correo postal. (Ver Anexo 10)

7.2.- SEGUNDA TAREA: ENTREVISTA: Profa. Dra. ESTHER MARTÍNEZ PIÑEIRO (3/7/03)

Una vez considerado el nuevo planteamiento de la muestra decidimos acudir a otros expertos para contrastar opiniones sobre lo que estábamos haciendo. En primer lugar nos dirigimos a la Profesora Dra. Esther Martínez Piñeiro, experta en metodología de recogida de información, planteándole únicamente cuestiones relativas a la selección y organización de la muestra, tanto del cuestionario como de la parte cualitativa.

- En cuanto a la muestra del cuestionario le pareció correcta, si bien nos aconsejó profundizar en la fundamentación y explicación de los criterios de selección.
- Como procedimiento cualitativo, nos aconsejó plantear grupos de discusión, en lugar de entrevistas dada la naturaleza del tema que estábamos tratando.
- Nos aconsejó, a la hora de contactar con los estudiantes, quedarnos siempre con suplentes por si alguien falla el día de la puesta en marcha del grupo.
- Nos advirtió también que en función del tipo de información que pretendíamos solicitar, el trabajo sufriría un retraso puesto que había que tener en cuenta los siguientes hechos:
 - o Los expedientes académicos que tomaríamos como referencia, terminan de resolverse a finales de septiembre.
 - o Los estudiantes de último curso pueden terminar su etapa de matrícula en noviembre.

7.3.- TERCERA TAREA: ENTREVISTA: Prof. Dr. MIGUEL A. ZABALZA BERAZA (4/7/03)

Con la intención nuevamente de contrastar información sobre el diseño muestral nos dirigimos al Catedrático de Didáctica de la U.S.C., Prof. Dr. D. Miguel A. Zabalza Beraza, experto en metodología de investigación cualitativa, para conocer su opinión sobre nuestra propuesta. Su crítica fue la siguiente:

- En su opinión la propuesta cualitativa era muy compleja.
- Desde su punto de vista, podría ser tan correcto realizar entrevistas individuales para obtener datos globales.
- Concretamente haría entrevistas individuales (unas 25-30) de manera sesgada. Es decir, situándonos a la puerta de las Facultades entrevistaríamos a estudiantes de último curso planteándoles algunos de los aspectos tratados en el cuestionario. Si seguíamos interesados en tener en cuenta el rendimiento académico podría ser una pregunta a realizarles en la entrevista.
- Además de estudiantes sería importante que participaran en las entrevistas, algunos

de los responsables de los servicios universitarios, algunos de los profesores de la Universidad y representantes de estudiantes.

- El tema que se preguntaría a estos sería sobre la política institucional de información, qué piensan sobre si los estudiantes están bien informados, etc.
- Nos sugiere de nuevo la idea de hacer estudio comparativo entre 1º, 3º y 5º curso.
- Nos advierte que expliquemos bien el porqué seleccionamos esas variables para construir la muestra; concretamente sobre el rendimiento, nos advierte que puede traer consigo serios problemas éticos.
- Lo que sí valora y propone como otra variable de selección sería la condición de becario en la Universidad.

7.4.- CUARTA TAREA: ENTREVISTA CON EL PROF. Dr. PABLO A. MEIRA CARTEA

Finalmente, como último punto de vista nos pusimos en contacto con el Profesor Dr. Pablo Meira Cartea, experto en metodología de investigación cualitativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.S.C., planteándole como en los casos anteriores nuestro diseño muestral. Sus sugerencias fueron las siguientes:

- Considera que la propuesta (hablamos de la cualitativa) es defendible. Dice que está bien planteada, si bien nos advierte que en la metodología cualitativa no importan tanto la cantidad como el saber defender por qué tomamos las decisiones.
- Uno de sus consejos fue que no era necesario duplicar grupos, en todo caso, si sobre la marcha se percibe que hay que hacer más se hacen. Además, en general, grupos de 6 personas parecen suficientes.
- Defendió que al ser un instrumento que completa la información recogida por otro instrumento no teníamos por qué buscar la saturación.
- Además de los criterios de selección ya planteados dijo que sería interesante tener en cuenta los estudiantes que formen parte del equipo de voluntariado de la U.S.C. Para acceder a estos estudiantes nos aconseja dirigirnos a la oficina de voluntariado de la Universidad en donde debería haber un registro
- Por su parte, no encuentra problemas de orden ético en lo que concierne al rendimiento académico. Lo justifica diciendo que nosotros no vamos a utilizar el rendimiento para hacer una tesis sobre rendimiento, que lo utilizamos como una variable más de diversidad, al igual que residencia o representación. El mayor problema, según él, estaría en hacerse con los datos.
- Advierte también que no debe decirse a los participantes por qué fueron elegidos, y no por ética, si no porque eso condiciona las respuestas sea cual sea la variable de elección. Si se quiere se les dice al final, aunque no cree siquiera que sea necesario a no ser que lo pregunten.
- Su propuesta, modificaría la nuestra de la siguiente manera:
 - o 1 Grupo de Representantes de 8 miembros
 - o 1 Grupo de Residentes en S.U.R. de 8 miembros
 - o Los grupos por ámbitos de Conocimiento y Expediente quedarían como estaban, pero con 6 miembros.
- Propone además que podría considerarse:
 - o 1 Grupo de Voluntarios de la U.S.C. de 8 miembros

- 1 Grupo de Becarios de Colaboración de 8 miembros
 - 1 Grupo de hijos de profesores universitarios de 8 miembros
- Finalmente comenta que, en lugar del grupo heterogéneo, tal y como lo planteábamos, sería interesante hacer un grupo “normal” totalmente al azar, conseguir estudiantes situándonos a la puerta de las Facultades para ver qué pasa. Simplemente con indicación de que sean alumnos de último curso.

Y hasta aquí nuestras idas y venidas en el diseño de investigación, que a pesar de suponer un período prolongado de tiempo de investigación, y ha pesar también de los diferentes tropiezos que hemos tenido, ha sido sin duda una experiencia altamente enriquecedora, y es por ello que queremos dar cuenta de la misma dentro del conjunto de la Tesis.

Así las cosas, una vez consideradas las aportaciones de los últimos expertos entrevistados, elaboramos el diseño de investigación definitivo.

Como pudo apreciarse, y ya anunciamos, el proceso de toma de decisiones fue extremadamente complejo. Podría decirse que eso ocurre cuando uno se pone a investigar sin saber exactamente como hacerlo, sin embargo, a nosotros no deja de sorprendernos alguna investigación, sobre asuntos no menos complicados, y cuya metodología de recogida y análisis de datos se expone como si desde un primer momento tuvieran la certeza de que es de ese modo como debieran desarrollarla. Y no decimos que no pueda haber casos, pero nuestra idea de investigación, sobre todo cuando se trata de asuntos no estudiados previamente, se aproxima más a un proceso de búsqueda, incluso de ensayo y error, poniendo a prueba, o cuando menos considerando, diversos pareceres y diferentes estrategias o procedimientos.

Al menos así es como hemos actuado nosotros, y como ya dijimos, quisimos dar cuenta aquí de una parte de ese proceso; de la otra parte, no menos importante, y que concierne a las emociones, a las ilusiones y expectativas, así como a las decepciones y pérdidas de referencias, no es fácil dar cuenta.

En cualquier caso, este es el relato de lo que hicimos y, como se verá, nuestra decisión sobre el diseño no fue adoptada al azar. En buena medida, es obvio, no se corresponde con mucho de lo que consideramos hacer en otros momentos, pero ello es debido a que consideramos mejor –esto es, como supuestamente fundado y operativamente factible (posible)– lo que definitivamente resolvimos hacer y que exponemos a continuación.

6.3.2. DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio es conocer en qué medida los estudiantes de la U.S.C. están informados y formados desde la perspectiva más actitudinal sobre su Universidad y también sobre su papel de estudiantes en el seno de la misma, y una vez consideradas las opiniones de los expertos que nos han asesorado después de un largo período de toma de decisiones y procesos de ensayo-error, los criterios que hemos tenido en cuenta a la hora de definir y seleccionar a los informantes son los que a continuación exponemos.

Como ya se ha expresado anteriormente, el estudio lo hemos realizado con estudiantes universitarios de la Universidad de Santiago de Compostela. Nuestra meta principal no se centraba tanto en establecer comparaciones entre diferentes segmentos del colectivo estudiantil (por ejemplo, chicos y chicas, alumnos de primer curso y alumnos de último curso, etc.); sino en conocer cómo el colectivo estudiantil en su conjunto percibe las normas que se generan en el contexto universitario. O en otras palabras, conocer a través del colectivo estudiantil, cuál es el grado de implicación desde la Universidad a la hora de desarrollar una formación en valores, normas y actitudes en sus estudiantes, tanto respecto a la vida dentro de la Institución, como respecto a su propio papel como estudiantes.

Siendo así, tal y como expresan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), cuando hablan de la selección de informantes para la investigación cualitativa, para nuestro trabajo no todos los miembros de una población dada (estudiantes de la U.S.C.) tienen el mismo valor como fuentes de información. Los informantes en este caso son elegidos porque cumplen una serie de requisitos.

Los requisitos o criterios que finalmente hemos tenido en cuenta a la hora de seleccionar la muestra fueron los siguientes:

- El Área de Conocimiento: con el objeto de que quedara representada la Universidad en su totalidad hemos seleccionado a estudiantes de todas las áreas de conocimiento de la U.S.C.:
 - 1 Área de Ciencias Sociales y Jurídicas
 - 2 Área de Humanidades
 - 3 Área de Ciencias de la Salud

- 4 Área de Ciencias Experimentales
- 5 Área de Enseñanzas Técnicas

- La Titulación: restringimos nuestra muestra a las Licenciaturas (desechando la presencia de Diplomaturas en esta primera investigación), puesto que nos interesaban aquellas titulaciones de trayectoria larga, y por lo tanto en las cuales los estudiantes tuvieran más experiencias a las que hacer referencia.

Por otra parte, seleccionamos dentro de cada área de conocimiento aquellas Titulaciones más representativas en el seno de las respectivas áreas. En las *Tablas 6.6 y 6.7* que presentamos a continuación mostramos la relación de Titulaciones de la U.S.C., resaltando en “negrita” aquellas que seleccionamos como muestra invitada a nuestro estudio.

Así, hemos seleccionado aquellas titulaciones que nos parecían más diversas dentro las respectivas áreas, y a su vez más representativas teniendo en cuenta criterios como: tradición / reciente creación, número de estudiantes, situación geográfica (diferentes campus), ámbitos de proyección social y profesional, etc.

Como se puede observar, la muestra final estará constituida por 6 Titulaciones representando a las Áreas de Conocimiento Científico – Tecnológicas y 6 Titulaciones representando a las Áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.

**Tabla 6.6.: MUESTRA INVITADA:
ÁREAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO (U.S.C.)	TITULACIONES (U.S.C.)	Nº DE TITULACIONES INVITADAS PARA LA MUESTRA
Enseñanzas Técnicas	-Ingeniero Agrónomo (2º ciclo) (Lugo) -Ingeniero de Montes (2º ciclo) (Lugo) -Ingeniero Químico -Graduado Superior en Ingeniería Ambiental (2º ciclo) -Graduado Superior en Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (2º ciclo)	2
Ciencias Experimentales	-Licenciado en Biología -Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (2º ciclo) (Lugo) -Licenciado en Física -Licenciado en Matemáticas -Licenciado en Química -Licenciado en Química (2º ciclo) (Lugo)	2
Ciencias de la Salud	-Graduado Superior en Gerontología (2º ciclo) -Licenciado en Farmacia -Licenciado en Medicina y Cirugía -Licenciado en Odontología -Licenciado en Veterinaria (Lugo)	2

**Tabla 6.7: MUESTRA INVITADA:
ÁREAS DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO (U.S.C.)	TITULACIONES (U.S.C.)	Nº DE TITULACIONES INVITADAS PARA LA MUESTRA
Humanidades	-Licenciado en Comunicación Audiovisual -Licenciado en Filología Alemana -Licenciado en Filología Clásica -Licenciado en Filología Francesa -Licenciado en Filología Gallega -Licenciado en Filología Hispánica -Licenciado en Filología Hispánica (Lugo) -Licenciado en Filología Inglesa -Licenciado en Filología Italiana -Licenciado en Filología Portuguesa -Licenciado en Filología Románica -Licenciado en Filosofía -Licenciado en Historia -Licenciado en Historia del Arte -Licenciado en Humanidades (Lugo) -Licenciado en Geografía -Licenciado en Periodismo	3
Ciencias Sociales y Jurídicas	-Licenciado en Administración y Dirección de Empresas -Licenciado en Administración y Dirección de Empresas (2º ciclo) (Lugo) -Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración -Licenciado en Derecho -Licenciado en Economía -Licenciado en Pedagogía -Licenciado en Psicología -Licenciado en Psicopedagogía (2º ciclo)	3

- El curso académico: en este sentido, sostenemos que si queremos saber cómo informa y forma la universidad en el ámbito de lo actitudinal, los estudiantes de los últimos cursos serán los que, por sus años de trayectoria universitaria, mejor reflejo pueden darnos de la huella que la Universidad deja en sus estudiantes a este nivel.

Consideramos que estos tres criterios de selección, nos permitirán abarcar una mayor diversidad de estilos de vida y de experiencias de los estudiantes universitarios. Desde este punto de vista, al establecer dichos criterios no lo hacemos tanto con un afán de representatividad estadística de la población, sino con afán de representatividad fenomenológica, es decir, con la intención de evitar, en la medida en la que nos sea posible, la parcialidad de los posibles subcolectivos estudiantiles.

Y es por ello también, que realizar una muestra totalmente al azar dentro del conjunto de estudiantes de la U.S.C., no nos pareció una opción totalmente válida puesto que los estudiantes de los primeros cursos, por ejemplo, no nos parecían informantes clave dada su escasa experiencia universitaria.

Además, como ya se ha mencionado, la muestra seleccionada necesitaba ser relativamente diversa dada la necesidad de garantizar la presencia de grupos de estudiantes con diferentes condiciones institucionales, con diferentes experiencias en el terreno de la participación, en el terreno académico y, en general en lo que supone la vida de un estudiante universitario en la U.S.C. De ahí que decidiéramos recurrir a los estudiantes de los últimos cursos.

De este modo se puede decir que hemos realizado un *muestreo intencional* que consiste, según Cohen y Manion (1990), en que “el investigador selecciona a mano los casos que serán incluidos en su muestra sobre la base de su propio juicio en cuanto a la tipicidad. De esta manera construye una muestra que es satisfactoria para sus necesidades específicas.” (p. 139)

En la misma línea Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) definen este tipo de muestreo como aquel en el que “se eligen los individuos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador. Se seleccionan los sujetos que se estima que puedan facilitar la información necesaria.” (p. 82)

La selección de la muestra, como podemos constatar, no es más que un proceso en el que se va acotando el objeto de estudio (los sujetos).

Fox (1981, pp. 367-369) habla de cinco etapas que caracterizan un proceso de muestreo:

- 1) Definición o selección del universo, entendido como “todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo”. (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p. 78)
- 2) Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tienen acceso. La población según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) constituye “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno y que reúnen las características de lo que es objeto de estudio” (p. 78).
- 3) Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se les pide que participen en la investigación.
- 4) Muestra aceptante, o parte de la muestra invitada que acepta participar.
- 5) Muestra productora de datos: la parte de la muestra aceptante que realmente produce datos.

En nuestro caso las etapas del proceso de muestreo quedan constituidas de la siguiente manera:

- 1 *Universo*: conjunto de estudiantes matriculados en la U.S.C. durante el curso lectivo 2003-2004.
- 2 *Población*: conjunto de estudiantes de los últimos cursos de sus titulaciones matricularos en la U.S.C. durante el curso lectivo 2003-2004
- 3 *Muestra invitada*: conjunto de estudiantes de los últimos cursos de matriculados en la U.S.C. durante el curso lectivo 2003-2004 en la siguientes titulaciones: (Ver *Tabla 6.8*)

Tabla 6.8: Muestra Invitada para la investigación

Áreas de Conocimiento (U.S.C.)	Titulaciones (U.S.C.)	Nº de Titulaciones invitadas para la Muestra
Ciencias Sociales y Jurídicas	-Licenciado en Derecho -Licenciado en Economía -Licenciado en Psicopedagogía (2º ciclo)	3
Humanidades	-Licenciado en Filología Hispánica -Licenciado en Historia -Licenciado en Periodismo	3
Ciencias de la Salud	-Licenciado en Farmacia -Licenciado en Medicina y Cirugía	2
Ciencias Experimentales	-Licenciado en Biología -Licenciado en Física	2
Enseñanzas Técnicas	-Ingeniero Químico -Graduado Superior en Ingeniería Ambiental (2º ciclo)	2

4 *Muestra aceptante*: que en nuestro caso coincide con la muestra invitada, estaría constituida por lo tanto por los estudiantes de los últimos cursos matriculados en las licenciaturas mencionadas en la *Tabla 6.8* durante el curso lectivo 2003-2004. Esta muestra está constituida por un total de 558 sujetos que se distribuyen de la siguiente manera: (Ver *Tabla 6.9*)

Tabla 6.9: Muestra aceptante

ÁREA DE CONOCIMIENTO	N	%	TITULACIÓN	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	142	25,4	Psicopedagogía	28	5,0
			Derecho	65	11,6
			Económicas	49	8,8
Humanidades	113	20,3	Filología Hispánica	16	2,9
			Periodismo	60	10,8
			Historia	37	6,6
Ciencias de la Salud	129	23,1	Farmacia	21	3,8
			Medicina	108	19,4
Ciencias Experimentales	109	19,5	Biología	60	10,8
			Físicas	49	8,8
Enseñanzas Técnicas	65	11,6	Ingeniería Ambiental	26	4,7
			Ingeniería Química	39	7,0
TOTAL				558	100

5 *Muestra productora de datos*: en nuestro caso, la muestra productora de datos no coincide con la muestra aceptante puesto que a la hora de codificar los datos tuvimos que replantearnos cuestiones relativas a la muestra productora.

- a. Uno de los problemas que hemos encontrado a la hora de codificar los cuestionarios fue que algún sujeto dejó una hoja del cuestionario completamente en blanco, posiblemente por pasar dos páginas en lugar de una. Dado que la proporción de estos cuestionarios era anecdótica decidimos seguir incluyéndolos en la muestra productora de datos.
- b. Otro de los problemas que hemos encontrado fue el hecho de que en algún casos los estudiantes responden únicamente a la primera pregunta (sobre si son informados o no) y cuando la respuesta es negativa (es decir, cuando no han recibido información alguna sobre algo), dejan el resto de ítems referidos a la misma pregunta sin contestar. Son casos excepcionales, y de todos modos, decidimos mantenerlos también en la muestra productora de datos puesto para nosotros el mero hecho de saber si reciben información o no la reciben sobre las cuestiones que se les preguntan, ya constituye un dato importante a la hora del análisis.
- c. Finalmente hemos encontrado cuatro cuestionarios, los cuales dejan en blanco más de un 45% de preguntas completas de sus cuestionarios. En este caso sí decidimos eliminarlos por la escasa información que podrían aportar, y a su vez estaban tergiversando de alguna manera la muestra.

Concretamente se trata de un sujeto de la Titulación de Periodismo, dos sujetos de la Titulación de Físicas y un sujeto de la Titulación de Biología.

Una vez tomadas las decisiones pertinentes, la muestra productora de datos quedó configurada por un total de 554 sujetos que se distribuyen tal y como aparece en la *Tabla 6.10*:

Tabla 6.10: Muestra productora de datos

ÁREA DE CONOCIMIENTO	N	%	TITULACIÓN	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	142	25,6	Psicopedagogía	28	5,1
			Derecho	65	11,7
			Económicas	49	8,8
Humanidades	112	20,2	Filología Hispánica	16	2,9
			Periodismo	59	10,6
			Historia	37	6,7
Ciencias de la Salud	129	23,3	Farmacia	21	3,8
			Medicina	108	19,5
Ciencias Experimentales	106	19,1	Biología	59	10,6
			Físicas	47	8,5
Enseñanzas Técnicas	65	11,7	Ingeniería Ambiental	26	4,7
			Ingeniería Química	39	7,0
TOTAL				554	100

6.3.3. EL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: CUESTIONARIO.

Tras este largo período de toma de decisiones y teniendo en cuenta las sugerencias de los diferentes expertos que nos asesoraron durante dicho período, hemos optado por la utilización del método **encuesta**, para abordar el proceso de investigación, siendo quizás el método descriptivo más comúnmente empleado en la investigación educativa.

Adoptamos el término encuesta para referirnos genéricamente a la metodología de carácter descriptivo –como es el caso del nuestro–, que recopila gran número de datos en un momento dado, mediante diversos tipos de instrumentos, de los que el cuestionario es el más utilizado. (Cohen y Manion, 1990)

Como ya hemos anunciado anteriormente, y dentro de las modalidades de encuesta existentes, en nuestra investigación hemos optado por la utilización del **cuestionario**.

Elaboramos un cuestionario que se presentó a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, que conformaron finalmente nuestra muestra aceptante, bajo el título “Algunas cosas que decir sobre la Universidad”.

Consideramos que este instrumento es adecuado dentro del marco de una investigación de carácter descriptivo, en la que se pretende recoger información de una muestra amplia de sujetos y “siempre que se pueda

convencer al encuestado que se respetará su confianza y se utilizará correctamente el material". (Fox, 1981, p.586)

En nuestro caso se cumplen de antemano las dos premisas, quedando bajo nuestra responsabilidad la última de ellas. Es decir, ha formado parte de nuestro trabajo de recogida de datos la tarea de hacer saber a los estudiantes que la información que íbamos a recoger a través del instrumento era absolutamente confidencial y sería empleada única y exclusivamente para los fines de la investigación de la cual formaba parte.

Para la construcción el diseño del cuestionario hemos seguido a Fox (1981) el cual afirma que todo instrumento de recogida de información encuadrado dentro del método de encuesta debe contar con los siguientes elementos:

1. El contexto de la encuesta: que comprende desde el por qué el investigador plantea las preguntas, hasta el porqué piensa el encuestado que se las plantea, que no tiene porque ser lo mismo e incluso puede haber disonancia.

Para evitar esta disonancia hemos puesto en marcha diversas estrategias de aproximación a la muestra, de las cuales hablaremos más detenidamente cuando abordemos el proceso de recogida de información. Adelantamos sin embargo que se ha tratado de lo siguiente: una *carta de presentación* (Ver Anexo 8) dirigida a los profesores de las materias en las que pretendíamos pasar el cuestionario a los estudiantes; contacto telefónico posterior con estos profesores para profundizar en las explicaciones que fueran necesarias; y finalmente, se ha puesto mucho énfasis en la presentación que se hacía del cuestionario a los propios estudiantes en el momento de recoger la información. Así se pretendía hacer una presentación lo más clara, sincera y explícita posible, abordando todas las dudas o inquietudes que pudieran surgir en todo momento. Esta presentación, a su vez se incluía de manera sintetizada en el propio cuestionario a modo de presentación del mismo. (Ver Anexo 11)

2. El contenido de la encuesta: para seleccionar el contenido del cuestionario es necesario identificar todos los posibles temas de consulta (contemplando todo lo que se sabe del asunto, tanto de las publicaciones e investigaciones anteriores, como de lo que uno piense

al respecto) y considerar la distribución proporcional del tiempo para cada tema (en función de su relevancia y amplitud).

En nuestro caso el cuestionario fue diseñado y elaborado para ser aplicado a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, con el objeto de informarnos sobre:

- Cuáles son las normas y valores de los estudiantes de la U.S.C. respecto de la propia Universidad y al papel que les corresponde desempeñar en ella.
- Cuál es el nivel de conocimiento y de reconocimiento, de aceptación y hasta de asunción de esas normas y valores por parte de los estudiantes de la U.S.C.
- Cuáles de esas normas está fomentando la propia U.S.C.
- A través de qué agentes lo hace.
- Y, de qué manera (implícita o explícita, intencional o involuntariamente) lo hace.

Siendo así, su contenido se delimitó a partir de la normativa de la propia Universidad de Santiago de Compostela. Concretamente, se tomaron como referentes los apartados relativos a Derechos y Deberes de los estudiantes, tanto de los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela, como del Estatuto del Estudiantado de dicha Universidad, en su condición de normativa explícita, elaborada intencionalmente desde la Universidad y dirigida al estudiante universitario, y por lo tanto, tal y como hemos constatado en el marco teórico del trabajo, único referente explícito e intencional de normas y valores para dicho colectivo.

3. La pregunta: debemos de considerar tanto la propia pregunta como la previsión de la respuesta. En este sentido es aconsejable hacer preguntas claras, preguntas que no impliquen una doble intención, no ambiguas, etc.

En esta línea, Muchielli (1974) y Selltiz, Wrightsman y Cook (1980) afirman que las preguntas de un cuestionario deben satisfacer las siguientes seis condiciones:

- *Claridad del lenguaje:* es decir, la pregunta debe ser clara para el encuestado. Así debe cuidarse el vocabulario, la estructura del lenguaje, el nivel de los conceptos, y la complejidad de la información contenida en la pregunta, coincidiendo todo esto con el nivel de formación de los encuestados. Con este fin han de evitarse metalenguajes, deben utilizarse expresiones lo más sencillas posibles, y aún así debe hacerse un estudio piloto sobre una muestra representativa de la que se va a aplicar la prueba, para prevenir dificultades.

En nuestro caso hemos hecho un esfuerzo de acercamiento al encuestado a través de un lenguaje claro, cercano y motivador (tal y como se puede observar en la presentación de dicho instrumento); y dado que uno de los objetos de estudio es conocer el grado de información que los estudiantes tienen sobre lo universitario, los conceptos sobre los cuales se pregunta son conceptos perfectamente conocidos para ellos (o que deberían conocer).

- *Concreción de los contenidos y del período de tiempo:* es necesario insistir en que la intención del encuestador quede clara para el encuestado. En este sentido hemos de cerciorarnos de que el contenido de la pregunta no sea complejo, aunque el lenguaje con el que se exprese sea claro. Se debe, en este sentido, buscar preguntas con el nivel de concreción mayor posible en el asunto y respecto al período de tiempo del que hablamos.

Atendiendo a esta condición hemos elaborado un cuestionario donde las intenciones se recordaban repetidamente con formato de preguntas similares, concretas y directas para facilitar la respuesta de los estudiantes. Además se les ha dejado claro que todo lo que se pregunta tiene que ver con su trayectoria dentro de la U.S.C.

- *Unidad de propósito:* la pregunta ha de referirse a un único elemento o fragmento de información. En nuestro caso, cada pregunta o grupos de preguntas se refieren a un único elemento que forma parte del contexto universitario, por ejemplo: el Rector, el prestigio de la U.S.C., el aprendizaje, el estudio, el Centro de Lenguas Modernas, etc.

- *Independencia de otros supuestos:* la pregunta no se debe construir a partir de un supuesto que no se ha comprobado, aunque parezca

evidente. En este caso, respetamos también esta condición dado que lo que queremos saber con nuestras preguntas es si los estudiantes tienen o no información sobre lo universitario, cómo lo valoran y cuáles son sus grados de satisfacción al respecto; y por lo tanto, no partimos de algún supuesto no comprobado.

- *Independencia de sugerencias*: no se debe condicionar o sugerir la respuesta. Habrá que evitar frases tales como “¿no está Vd. de acuerdo con ...?” ó “¿no es responderte que ...?”. Los criterios que manejen los encuestados deberán ser los suyos, no los del investigador. Respetando también este principio, el tipo de preguntas elaboradas quedó libre de cualquier sugestión. Algunos ejemplos de las mismas son: ¿Te han hablado alguna vez sobre ...? ó ¿Qué valor le reconoces a ...?

- *Complejidad lingüística y coherencia gramatical*: no se puede sugerir el contenido de la respuesta, pero sí su forma lingüística. No hacerlo puede generar confusión o desánimo por parte del encuestado. En nuestro caso, para facilitar la tarea del estudiante hemos elaborado opciones de respuesta para la mayor parte de las preguntas.

4. La previsión de la respuesta: es decir, la forma en que se permite contestar a los estudiantes. En este sentido Fox (1981) distingue cuanto tipos de encuesta en función de esta características:

- a. De respuesta totalmente libre: se plantea la pregunta, sin limitar la respuesta, y sin sugerencias en cuanto a los temas de contenido o a la forma de dar esa respuesta. La objeción que merece este tipo de planteamiento es que la libertad es excesiva.
- b. De respuesta libre limitada: se establecen ciertos límites en cuanto a los temas de contenido o a la forma de dar esa respuesta.
- c. De respuesta totalmente estructurada: el encuestado sólo puede elegir entre las posibles respuestas que le proporciona el investigador, de modo que si tiene una opinión que no está en la lista, no puede expresarla (el investigador confía en que ofrece todas las opciones posibles de respuesta, lo cual puede no ser cierto).

- d. De respuesta estructurada con una opción libre: aquellas que añaden una opción no estructurada al final de la lista estructurada, suele aparecer con la indicación: “otras”.

El cuestionario elaborado para nuestra investigación está compuesto por diferentes tipos de preguntas. Así, la mayor parte de ellas son de carácter totalmente estructurado, algunas de ellas son de respuesta estructurada con un opción libre, hemos elaborado también preguntas de respuesta limitada, y para finalizar hemos colocado una pregunta de respuesta totalmente libre.

5. La forma de registrar la respuesta: la respuesta puede registrarse por escrito, de manera oral, mediante una grabación de audio, de vídeo, etc.

En es cuestionario elaborado para esta investigación se solicitaba respuesta escrita por parte de los estudiantes.

6. La naturaleza de la interacción investigador-investigado: puede ser de tres tipos que pasamos a describir a continuación:

a. Personal: se establece una relación cara a cara, y uno a uno. Este método es más específico para la entrevista. Tiene la ventaja de que si se establece un buen clima, la motivación para responder es mayor y las respuestas más sinceras; pero en caso contrario, si existe un clima desagradable o si el encuestado responde por obligación, no hay motivación y las respuestas no serán tan sinceras. Por otra parte la interpretación de los datos será muy subjetiva, siempre en función de la persona que los interprete. Como vemos poseen ventajas y desventajas, pero sobre todo hemos de tener en cuenta que es un método demasiado costoso en tiempo y dinero.

b. Impersonal: el investigador está representado por un papel. En este caso el método es más específico de los cuestionarios, sirviendo para aplicar a un número masivo de sujetos de un modo relativamente rápido y poco costoso. Debe utilizarse cuando se confíe que las preguntas son claras. El inconveniente principal es el número de devoluciones, que para ser representativas de la muestra deben superar el 50%, el 30% en investigaciones de Cc. Sociales y el 3% en encuestas comerciales.

- c. Mixta: el investigador o su agente se encuentran cara a cara, generalmente con un grupo, para presentar su investigación y poder contestar sobre sus fines, y se pasa la prueba. En este caso también estamos hablando de un método más específico para los cuestionarios. La presencia de los investigadores garantiza un alto índice de devoluciones, y su intervención se limita, al principio y para todos los encuestados. De esta forma se evita la presión para responder que puedan sufrir los encuestados o la sugerencia de respuestas que pueda dar el investigador.

La naturaleza de la interacción investigador-investigado durante la recogida de información para nuestro trabajo se ha desarrollado de manera mixta. Es decir, el investigador ha presentado a cada uno de los grupos de estudiantes encuestados el estudio y el cuestionario, y ha permanecido con el grupo durante la recogida de información para la resolución de dudas o problemas que pudieran surgir en la tarea.

Una vez introducidas las principales características del cuestionario elaborado para el trabajo, procedemos a describir la estructura y el contenido del mismo de manera más exhaustiva. Y finalmente cerraremos este capítulo, tal y como habíamos anunciado con una breve descripción de lo que supuso el diseño y el desarrollo de la recogida de datos.

6.3.3.1. VARIABLES ESTUDIADAS.

Comenzaremos expresando qué entendemos por variable en el contexto de esta investigación. Así, siguiendo a Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) una variable consiste en:

“(...) una característica o atributo que puede tomar diferentes valores o expresarse en categorías (...). Se trata de cualidades o aspectos en los que difieren los fenómenos o individuos entre sí.” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p.72).

Para la realización de nuestra investigación consideramos dos tipos de variables:

- **Variables de identificación**, mediante las cuales recogemos información de los datos contextuales y personales de la muestra productora de datos.

- **Variables sobre lo universitario**, mediante las cuales recogemos la información que va a dar respuesta a las preguntas de investigación.

Conozcamos de manera detallada qué información se recoge en cada una de estos grandes bloques de variables y cuáles son los valores que pueden tomar las variables en cada caso.

- **Variables de identificación**, incluyen aspectos relativos a:

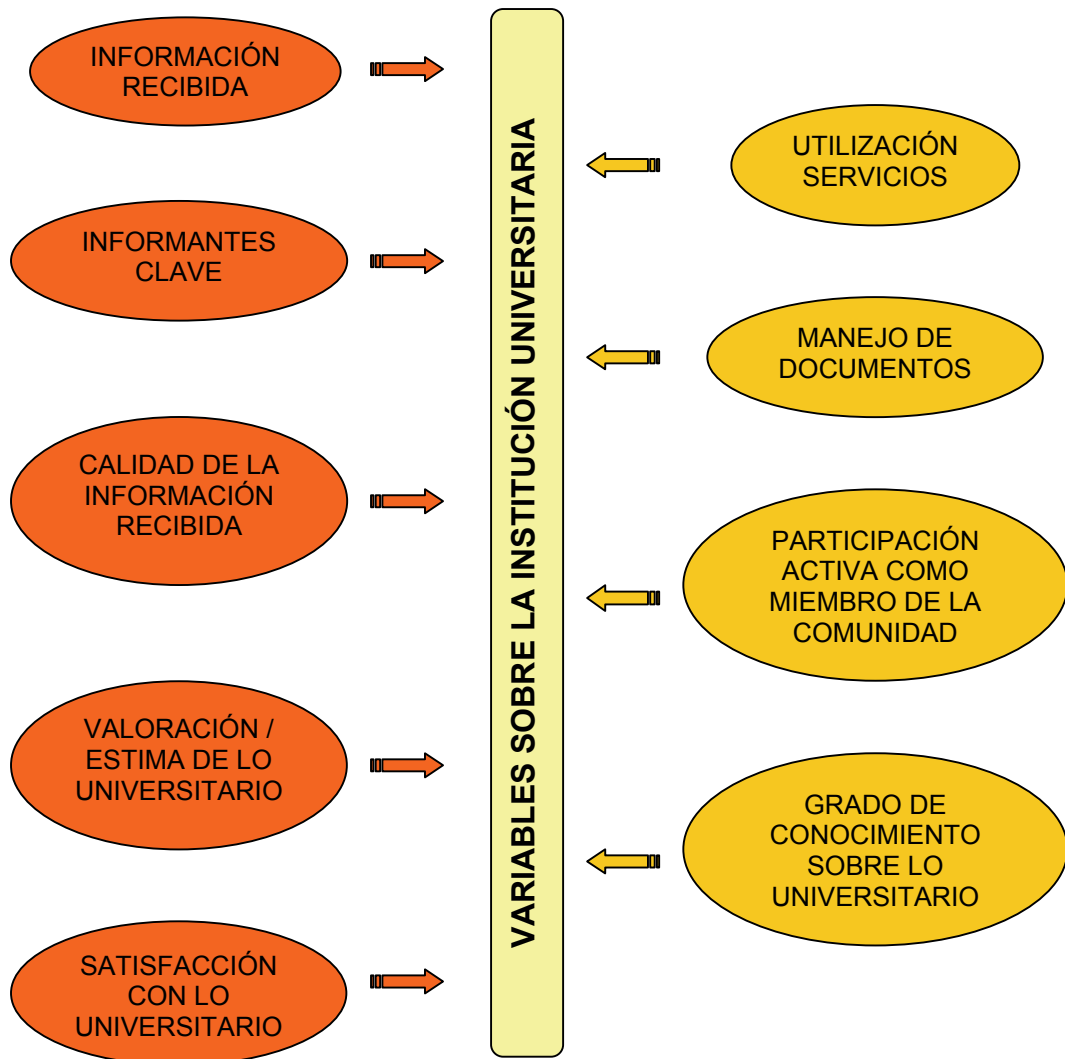
1 **Variables contextuales**, con sus respectivas categorías cuando proceda:

- *Universidad* de procedencia: Universidad de Santiago de Compostela.
- *Sede Universitaria* de procedencia: sede de Santiago de Compostela.
- *Campus Universitario* al que pertenecen:
 - Campus Universitario Norte
 - Campus Universitario Sur
- *Área de Conocimiento* a la que pertenecen, se recogen las cinco Áreas de Conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela:
 - Área de Ciencias sociales y Jurídicas
 - Área de Humanidades
 - Área de Ciencias de la Salud
 - Área de Ciencias Experimentales
 - Área de Enseñanzas Técnicas
- *Titulación* a la que pertenecen, se recogen aquellas Titulaciones a las que acudimos para la recogida de la información:
 - Licenciatura en Psicopedagogía
 - Licenciatura en Derecho
 - Licenciatura en Economía
 - Licenciatura en Filología Hispánica
 - Licenciatura en Periodismo
 - Licenciatura en Historia
 - Licenciatura en Farmacia

- Licenciatura en Medicina
 - Licenciatura en Biología
 - Licenciatura en Físicas
 - Licenciatura en Ingeniería Química
 - Graduado Superior en Ingeniería Ambiental
- *Curso académico* al que pertenecen, es decir, cursos a los que acudimos para recoger la información:
 - 1º o 2º curso: cuando la titulación es de segundo ciclo.
 - 3º o 4º curso: cuando la titulación es de cuatro años.
 - 4º o 5º curso: cuando la titulación es de cinco años.
 - 5º o 6º curso: cuando la titulación es de seis años.
- 2 **Variables de Identificación o personales**, que incluyen las que se indican a continuación:
- *Edad*, con el valor numérico correspondiente.
 - *Sexo*.
- **Variables sobre la Institución Universitaria**, que se agrupan en las diferentes dimensiones tal y como aparecen representadas en el siguiente gráfico:

Las variables que aparecen a la izquierda en el gráfico son las variables principales, es decir, mediante las cuales obtendremos la respuesta a nuestras preguntas de investigación. Cada una de ellas aparecerá tantas veces como conceptos relativos al ámbito universitario se presentan en el cuestionario.

Las variables que aparecen a la derecha en el gráfico son variables de carácter complementario, es decir, completan la información que obtenemos de las variables principales, y aparecerán ocasionalmente y referidas únicamente a determinados conceptos.



Para comprender mejor cuál es la información que nos aportan las variables anteriormente mencionadas, comenzaremos exponiendo los elementos que forman parte del ámbito universitario, y sobre los cuales se pregunta en el cuestionario:

- 1 La Universidad como Institución Educativa (funciones, sentido, etc.).
- 2 La Universidad de Santiago de Compostela (centros, titulaciones, servicios, etc.).
- 3 Servicios de apoyo al estudiante universitario:
 - Red de Bibliotecas.
 - Servicio Universitario de Residencias (S.U.R.).
 - Centro de Orientación e Información Estudiantil (C.O.I.E.).

- Valedor del Estudiante.
- 4 Servicios universitarios para ocupar el tiempo libre y de ocio:
 - Área de Cultura.
 - Área de Deportes.
 - Centro de Lenguas Modernas.
 - Red de Aulas de Informática.
 - Oficina de Voluntariado.
 - 5 La Comunidad Educativa Universitaria.
 - 6 El prestigio:
 - El prestigio de la Universidad
 - El prestigio de la Titulación
 - 7 La normativa:
 - Los Estatutos de la U.S.C.
 - El Estatuto del Estudiantado de la U.S.C.
 - 8 Algunas condiciones de todo estudiante universitario:
 - Acceso a la Universidad.
 - Distrito Abierto.
 - Derechos y deberes de los estudiantes.
 - Política de becas y ayudas.
 - 9 Los Órganos de Gobierno:
 - Unipersonales:
 - Rector.
 - Decano.
 - Director de Departamento.
 - Colegiados:
 - Consejo de Gobierno.
 - Claustro Universitario.
 - Junta de Facultad.
 - 10 La participación de los estudiantes como miembros de la Comunidad Universitaria:
 - La participación en las elecciones a los órganos de gobierno.
 - La representación estudiantil en los órganos de gobierno.
 - Las asociaciones de estudiantes.
 - La cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
 - 11 El derecho fundamental a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga.
 - 12 La normativa de funcionamiento de ciertos servicios:
 - La normativa de funcionamiento de la Facultad o Escuela.

- La normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.
 - La normativa de funcionamiento del S.U.R.
- 13 Dos de los principios educativos fundamentales:
- Consecución de una Formación Profesional Cualificada.
 - Consecución de un Desarrollo Personal.
- 14 Los Profesores.
- 15 El Conocimiento Científico.
- 16 La Titulación y el Plan de Estudios, su desarrollo y apoyos:
- Nivel de Exigencia de Titulación.
 - Plan de Estudios.
 - Organización de la Titulación (cursos, horarios, espacios, etc.).
 - Oferta de asignaturas (obligatorias, troncales, optativa, y de libre configuración).
- 17 Los Programas de las asignaturas, su desarrollo y apoyos:
- Relevancia de los Contenidos.
 - Conveniencia y oportunidad de la Metodología de aula.
 - Coherencia y validez de la Evaluación.
 - Las Tutorías.
 - Posibilidad de Revisar un Examen.
 - Posibilidad de Impugnar una Evaluación.
- 18 Los estudiantes:
- Rol del Estudiante Universitario.
 - El Aprendizaje.
 - El Estudio.
 - La Asistencia a las actividades de aula.
- 19 La Vida en la Universidad más allá de lo puramente académico:
- La vida universitaria no académica.
 - La oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- 20 El derecho a ser informado.
- 21 El cuestionario.
- 22 Comentarios libres.

6.3.3.2. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO.

La recogida de información sobre las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad se hizo a través de la aplicación del cuestionario “Algunas cosas que decir sobre la Universidad”, construido a tal efecto. Con este cuestionario pretendemos recoger información sobre las cinco grandes dimensiones a las

cuales nos referíamos anteriormente como variables principales, información que complementamos mediante la utilización de las variables de carácter secundario.

El cuestionario que aplicamos en este estudio está compuesto por un total de 330 ítems: 3 ítems referidos a datos de identificación y 327 ítems referidos a la Institución Universitaria.

Los ítems referidos a la Institución Universitaria se agrupan en torno a los 22 grandes núcleos temáticos que expusimos en el apartado anterior (los cuales incluyen subnúcleos de contenido, como también vimos), y que por cuestiones de formato y coherencia del discurso, en el cuestionario quedan organizadas finalmente en 23 grandes núcleos temáticos. Sobre cada uno de estos grandes núcleos temáticos (o en su caso, sobre cada uno de los subnúcleos) se realizarán una serie de preguntas que son las que dan cuerpo a los 327 ítems que componen el cuestionario.

Las preguntas que se realizan sobre cada uno de los núcleos (o subnúcleos) temáticos, y por lo tanto, los ítems que componen el cuestionario referidos a la Institución Universitaria son de diferente tipología:

- a) Preguntas cerradas o dicotómicas (SI/NO), por ejemplo ítems⁴³: 4 (1a), 10 (2a), 15 (3.1a), 290 (11b), etc.
- b) Preguntas de elección múltiple o politómicas, por ejemplo ítems: 5 (1b), 11 (2b), 16 (3.1b), etc.
- c) Preguntas de valoración con diferentes formatos de construcción tipo Likert (por ejemplo (Muy importante-Nada importante), por ejemplo ítems: 6 (1c), 13 (2d), 19 (3.1e), 26 (3.2f), etc.
- d) Preguntas abiertas, por ejemplo ítems: 9 (1f), 76 (5e), 85 (6e), etc.

⁴³ Denominaremos a cada ítem de dos maneras. El número que va antes del paréntesis se refiere al número que le corresponde al ítem ordenado por su posición desde el principio hasta el final del cuestionario. Por ejemplo: Titulación, ítem 1; Edad, ítem 2; ¿Te han hablado alguna vez sobre la Universidad, sus características, sus funciones, etc.?, ítem 4; ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto? (Universidad como institución educativa), ítem 5; etc.

El número que va dentro del paréntesis se corresponde a las referencias a través de las cuales se fueron organizando las preguntas en el cuestionario. Por ejemplo: ¿Te han hablado alguna vez sobre la Universidad, sus características, sus funciones, etc.?, ítem 1a; ¿Te han hablado alguna vez sobre “el distrito abierto”?, ítem 8.2a, etc.

Únicamente en un caso se ofrece la posibilidad al estudiante de responder “No sé/no contesto” (ítem 218 ó 14.3e), se trata del caso en el que se pregunta por el grado de satisfacción con el cumplimiento de la normativa del Sistema Universitario de Residencias, puesto que aquellos estudiantes que no sean usuarios de ese servicio (ni directa, ni indirectamente –a través de amigos, por ejemplo-) no tienen porque conocer cómo se está poniendo en práctica dicha normativa.

Finalmente hemos de aclarar que dentro de estos 327 ítems que nos informan sobre diferentes núcleos temáticos dentro del ámbito universitario, se incluyen 24 ítems, 14 de ellos referidos a documentos normativos [del ítem 100 (7.3a) al 114 (7.4g)] y 20 referidos a las posibles situaciones que rodean al estudiante universitario [del ítem 134 (8.5a) al 343 (8.6e)] los cuales no van referidos a ningún tema en concreto dentro de estos dos grandes núcleos temáticos. Es decir, en ambos casos se dejaron espacios en blanco sugiriendo su cumplimentación cuando el estudiante lo considerase oportuno, por ejemplo con otros documentos normativos que no se hayan explicitado en el cuestionario, para el primer caso; o con otras condiciones de todo estudiante universitario que no se hayan expuesto, para el segundo caso.

Para una mejor comprensión de la organización del cuestionario expondremos a continuación la descripción completa del cuestionario poniendo en relación los grandes núcleos temáticos y los ítems con los que se corresponden:

1. Datos de Identificación: ítem 1 – 3
2. La Universidad como Institución Educativa: ítem 3 (1a) - 8 (1f)
3. La Universidad de Santiago de Compostela: ítem 9 (2a) - 13 (2e)
4. Servicios de apoyo al estudiante universitario: ítem 14 (3.1a) – 37 (3.4f)
5. Servicios universitarios para ocupar el tiempo libre y de ocio: ítem 38 (4.1a) – 70 (4.5f)
6. La Comunidad Educativa Universitaria: ítem 71(5a) – 75 (5e)
7. El Prestigio: ítem 76 (6.1a) – 84 (6e)
8. Los documentos normativos o por los que se regula la Universidad: ítem 85 (7.1a) – 112 (7.4g)

9. Algunas condiciones de todo estudiante universitario: ítem 113 (8.1a) – 143 (8e)
10. Los Órganos de Gobierno: 144 (9.1a) – 167 (9.6d)
11. La participación de los estudiantes como miembros de la Comunidad Universitaria: ítem 168 (10.1a) – 191 (11f)
12. El derecho fundamental a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga: ítem 192 (12a) – 202 (13.6)
13. La normativa de funcionamiento de ciertos servicios: ítem 203 (14.1a) – 217 (14.3e)
14. Dos de los principios educativos fundamentales: ítem 218 (15a) – 229 (15f.2)
15. Los Profesores: ítem 230 (16.1a) – 233 (16.1d) y también el ítem 238 (16e.1)
16. El Conocimiento Científico: ítem 234 (16.2a) – 237 (16.2d) y también el ítem 239 (16e.2)
17. La Titulación y el Plan de Estudios, su desarrollo y apoyos: ítem 240 (17.1a) – 259 (17.4e)
18. Los Programas de las asignaturas, su desarrollo y apoyos: ítem 260 (18.1a) – 289 (18.6e)
19. Los estudiantes: ítem 290 (19.1a) – 310 (19f)
20. La Vida en la Universidad más allá de lo puramente académico: ítem 311 (20a) – 323 (21g)
21. El derecho a ser informado: ítem 324 (22a) – 327 (22d)
22. El cuestionario: ítem 328 (23a)
23. Comentarios libres: 329 (23b)

6.3.4. LA SALIDA AL CAMPO: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO.

La salida al campo para la recogida de información pasó por diferentes fases de planificación y desarrollo que a continuación describimos:

Primera Fase: SONDEO DE INFORMACIÓN PARA EL ACCESO A LA MUESTRA.

Una vez decidido quienes iban a formar parte de la muestra invitada para la investigación, se hizo un rastreo en el que se localizaron:

- Las materias de los últimos cursos de las Titulaciones seleccionadas que fueran de carácter troncal u obligatorio y que se impartieran en los últimos cursos de dichas Titulaciones.

El motivo de seleccionar únicamente las materias de carácter troncal u obligatorio era el hecho de aproximarnos en mayor medida a la totalidad de alumnos matriculados en los últimos cursos en las Titulaciones seleccionadas.

- El horario en el que eran impartidas dichas materias.
- La relación de profesores encargados de impartir su docencia; en relación a ellos se tomó nota de su dirección postal (Departamento, Facultad, Campus Universitario), y de su extensión telefónica para establecer el contacto en el futuro. (Ver Anexo 12)

Segunda Fase: PRIMER ACERCAMIENTO A LA MUESTRA.

Una vez localizados los profesores que impartían docencia en las materias seleccionadas, se elaboró una carta de presentación de nuestra investigación dirigida a dichos profesores, en la cual se solicitaba su colaboración. Nuestra intención era utilizar una sesión de clase en la que los estudiantes dedicaran un tiempo a cubrir el cuestionario de la investigación, y así se planteó en las cartas que fueron enviadas al profesorado (Ver Anexo 8).

En las cartas además se anunciaba a los profesores que, transcurrido un período de una o dos semanas, nos podríamos en contacto con ellos vía telefónica para llegar a un acuerdo, siempre que lo consideraran pertinente.

Cuando se contactó con los profesores por teléfono, además de concertar fecha y hora para la recogida de información, se les advertía de nuestro interés, de acuerdo con la ética profesional, por informar previamente a los estudiantes sobre la actividad (de carácter siempre voluntario) a la que iban a ser sometidos. En algunos casos los propios profesores nos comunicaban que eso podría repercutir considerablemente en un fuerte descenso del tamaño de la muestra debido a la falta de motivación de los estudiantes respecto a este tipo de actividades. En estos casos, nuestro posicionamiento fue dejar bajo la

responsabilidad del profesor la tarea de informar o no previamente a sus estudiantes del pase de cuestionarios.

El contacto con los profesores tuvo lugar durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2003.

Tercera Fase: RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Una vez acordadas las fechas y horas de la recogida de información. Procedimos personalmente a pasar los cuestionarios por las aulas correspondientes.

Esta tarea fue planificada cuidadosamente atendiendo sobre todo a las siguientes cuestiones:

- La presentación del estudio que daba sentido al cuestionario que iban a cubrir los estudiantes .
- El énfasis en la importancia de su colaboración para que el estudio se llevara a cabo con éxito.
- Y la orientación explícita sobre cómo hacer frente de manera responsable a la tarea que se les estaba presentado.

Hecha esta presentación, los estudiantes procedían a cubrir el cuestionario, tarea que ocupaba aproximadamente una hora.

Las impresiones obtenidas de esta fase de recogida de información podrían resumirse de la siguiente manera:

- En un primer momento, escasez de entusiasmo por parte del alumnado, confirmando la reticencia estudiantil que los profesores nos habían advertido ante este tipo de tareas.
- En un segundo momento, se podría hablar de entusiasmo generalizado ante el tema de estudio y sobre todo ante la oportunidad que el cuestionario les ofrecía para exponer sus opiniones sobre lo universitario. Los estudiantes parecían interesados ante la oportunidad de ser escuchados.
- Y en un tercer momento se podía observar un sentimiento de cansancio también generalizado y fruto de la longitud del cuestionario

y de la cantidad de cuestiones sobre las cuales sentían la necesidad de reflexionar en poco tiempo.

Aún así, hemos de confirmar que estos sentimientos se enfatizaban o se relajaban de manera diferenciada en función de las Titulaciones. A continuación exponemos un cuadro resumen de las impresiones obtenidas en esta fase de recogida de información en cada una de las Titulaciones.

Tabla 6.11: Notas sobre la recogida de información.

	FECHA	HORA	HORA	PERCEPCIONES	INCIDENCIAS
PSICOPEDAGOGÍA	22/10/2003	16:00-17:00	16:15-17:10	Poco entusiasmo. Sensación de cansancio.	Los estudiantes llegan tarde y de manera escalonada. La asistencia habitual es de 40-50 estudiantes. Cuestionarios cubiertos 28. Los estudiantes habían sido informados previamente.
	28/10/2003 (Grupo 1)	16:00-17:00	16:05-17:05	Ambiente de entusiasmo. Actitud colaborativa.	El entusiasmo de los estudiantes ha ido descendiendo de manera progresiva desde el primer grupo al último; si bien la actitud colaborativa se ha mantenido constante. El cuestionario ha sido cubierto en prácticas de laboratorio y el espacio no era demasiado adecuado para dicha tarea.
		4/11/2003 (Grupo 2)	16:00-17:00	16:05-17:05	
FÍSICAS	19/11/2003 (Grupo 3)	16:00-17:00	16:05-17:05	Actitud colaborativa.	
		30/10/2003 (Grupo 1)	16:30-17:30	Entusiasmo y colaboración.	La muestra de estudiantes descendió considerablemente en la segunda hora. Los estudiantes del primer grupo no habían sido informados por sus profesores. Los estudiantes de la segunda hora habían sido advertidos por sus compañeros.
MEDICINA	30/10/2003 (Grupo 2)	17:30-18:30	17:30-18:30	Entusiasmo de los estudiantes presentes.	
BIOLOGÍA	31/10/2003	11:00-11:45	11:00-11:45	La actividad transcurrió sin incidencias. Actitud colaborativa. Muestras de cansancio por escasez de tiempo.	La profesora responsable solicitó el cuarto de hora final de la clase para concluir materia.

Tabla 6.11: Notas sobre la recogida de información. (Continuación)

	FECHA	HORA	HORA	PERCEPCIONES	INCIDENCIAS
PERIODISMO	31/10/2003	12:00-13:00	12:00-12:45	La actividad transcurrió sin incidencias. Actitud colaborativa. Muestras de cansancio por escasez de tiempo.	El profesor responsable solicitó el cuarto de hora final de la clase para concluir materia.
FILOLOGÍA HISPÁNICA	3/11/2003	10:00-11:00	10:15-11:00	La actividad transcurrió sin incidencias explícitas por parte de los alumnos.	La muestra en este caso ha sido baja, y sobre todo teniendo en cuenta que una gran proporción de alumnos de esta carrera eran "Erasmus" y no tenían experiencia en la U.S.C. como para opinar sobre lo que se pedía en el cuestionario.
HISTORIA	13/11/2003 (Grupo 1)	9:00-10:00	9:00-10:00	Actitud favorable.	El segundo grupo fue más reducido que el primero.
	17/11/2003	10:00-11:00	10:00-11:00	Actitud favorable.	
FARMACIA	19/11/2003 (Grupo 2)	12:00-13:00	12:00-13:00	Actitud muy favorable.	La muestra de estudiantes del primer grupo descendió considerablemente.
				Actitud poco favorable y muestras de cansancio	La muestra de estudiantes del segundo grupo era representativa de la asistencia habitual. Ambos grupos habían sido informados previamente.
DERECHO	26/11/2003	12:00-13:00	12:00-13:00	Actitud favorable, colaboradora y muestras de interés.	Muestra representativa de la asistencia habitual. Los estudiantes no habían sido informados previamente por el profesor responsable.

Tabla 6.11: Notas sobre la recogida de información. (Continuación)

	FECHA	HORA	HORA	PERCEPCIONES	INCIDENCIAS
ECONÓMICAS	2/12/2003 (Grupo 1)	18:00-19:00	18:00-19:00	Muestras de interés.	Descenso leve de asistentes habituales únicamente en los dos primeros grupos.
	2/12/2003 (Grupo 2)	20:00-21:00	20:00-21:00	Muestras de interés.	Los estudiantes no habían sido advertidos de nuestra presencia.
	5/12/2003 (Grupo 3)	10:00-11:00	10:00-11:00	Amabilidad aunque escasas muestras de interés.	El profesor responsable de la materia no asistió a la presentación de la actividad, dejando toda responsabilidad en nuestras manos.
	5/12/2003 (Grupo 3)	12:00-13:00	12:00-13:00	Amabilidad aunque escasas muestras de interés.	Los estudiantes no habían sido advertidos previamente de la actividad y hubo muestras de recelo ante la misma en un primer momento.
INGENIERÍA QUÍMICA	3/12/2003	9:00-10:00	9:00-10:00	Las muestras de interés empezaron siendo leves pero iban aumentando a medida que los estudiantes avanzaban en la tarea.	
INGENIERÍA AMBIENTAL	4/12/2003	17:30-18:30	17:30-18:30	Poca motivación. Escasas muestras de interés.	Los estudiantes no habían sido informados al respecto de la actividad, aunque ello no parecía ser la causa de la falta de motivación.

CAPÍTULO VII

EL ANÁLISIS DE DATOS: *CONCLUSIONES PARCIALES*

VII. EL ANÁLISIS DE DATOS Y LAS PRIMERAS CONCLUSIONES PARCIALES.

Tal y como hemos explicado anteriormente, el cuestionario elaborado para la investigación constaba de preguntas cerradas, susceptibles de un análisis cuantitativo, y de preguntas abiertas susceptibles de un análisis cualitativo. Introducimos a continuación cómo se llevó a cabo el análisis de datos desde esta doble perspectiva.

A) EL ANÁLISIS CUANTITATIVO:

Para el análisis de los datos de la parte cuantitativa del cuestionario, hemos utilizado el paquete de programas para el análisis estadístico denominado Statistical Package for de Social Sciencie (S.P.S.S.); concretamente la versión 11.5 para Windows. En esta línea se recorrieron los siguientes pasos:

a. Análisis exploratorio – Depuración de la base de datos.

Una vez creada la base de datos e introducida la información que los estudiantes proporcionan a través de los cuestionarios, procedimos a una depuración de dicha base de datos para evitar errores comunes que pueden cometerse a la hora de introducir la información, y que entorpecerían el análisis o tergiversarían los resultados.

Los pasos seguidos en la depuración de la base de datos han sido los siguientes:

1. Detectar valores erróneos o fuera de rango, por ejemplo: edad = 1235. Realizamos esta operación mediante un Análisis de Frecuencias.
2. Detectar incoherencias, por ejemplo, puede darse el caso de que un estudiante ante la cuestión “¿Te han hablado alguna vez sobre la Universidad, sus características, sus

funciones, etc?”, responda “no”; y a continuación, en lugar de seguir las instrucciones para cubrir el cuestionario, cuando se pregunta “¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?”, responda igualmente “profesores/as”. Para evitar este tipo de incoherencias revisamos la base de datos utilizando Tablas de Contingencia.

3. Detectar valores perdidos: la detección de valores perdidos nos sirve para resolver problemas de falta de respuesta de los estudiantes a las cuestiones que se les plantean en el cuestionario. Esta falta de respuesta puede ser perjudicial a la hora de hacer determinados análisis.

Una vez detectados los valores perdidos en nuestra base de datos, pudimos comprobar que, si bien habíamos encontrado un número considerable de este tipo de valores, la mayoría pertenecían a aquellas cuestiones que obligatoriamente los estudiantes deberían dejar sin contestar pues afirmaban no poseer información sobre ellas; en cualquier caso, no hemos encontrado valores perdidos en aquellas variables que en los análisis íbamos a utilizar como variables independientes es decir: el área de conocimiento o la titulación, principalmente.

A pesar de ello hemos decidido eliminar, tal y como expusimos con anterioridad cuando describíamos la muestra, cuatro cuestionarios, por el hecho de que poseen un porcentaje considerable de preguntas completas en blanco. Concretamente se trata de los siguientes cuestionarios:

- ❖ Cuestionario número 67 (Periodismo)
- ❖ Cuestionario número 238 (Físicas)
- ❖ Cuestionario número 240 (Físicas)
- ❖ Cuestionario número 311 (Biología)

b. El tipo de análisis y las pruebas utilizadas.

Dentro de las posibilidades que ofrece el programa estadístico, hemos utilizado tanto el análisis descriptivo, como diferentes tipos de pruebas que nos permitieron hallar la diferencia significativa entre las muestras, en función de nuestros intereses. A continuación relataremos brevemente los tipos de análisis realizados.

PERFIL DE LA MUESTRA

Para conocer el perfil de la muestra hemos utilizado un análisis descriptivo en función de las siguientes variables: Campus Universitario de pertenencia, Área de Conocimiento, Titulación, Curso académico, Edad y Sexo.

DIMENSIONES RELATIVAS A DIFERENTES ÁMBITOS UNIVERSITARIOS

Para interpretar la información obtenida sobre las diferentes cuestiones que se planteaban en el cuestionario, los análisis realizados han sido los siguientes:

- ❖ Análisis descriptivos que nos informan sobre:
 - Porcentaje de estudiantes informados al respecto de cada una de las dimensiones.
 - Informantes clave.
 - Valoración de la Información recibida.
 - Valoración de la dimensión en sí.
 - Grado de satisfacción con dicha dimensión.
 - (En su caso) Frecuencia de utilización de un servicio, de participación en una actividad, etc.

- ❖ Análisis para la obtención de diferencias significativas: en este caso hemos utilizado diferentes tipos de pruebas en función de la naturaleza de las variables que se analizaban. Siendo así, las pruebas utilizadas han sido

las siguientes:

- Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson: prueba no paramétrica para muestras independientes que hemos utilizado para hallar la diferencia significativa entre muestras, siempre que la variable dependiente es de carácter dicotómico, es decir, cuando sólo puede adoptar dos valores. Por ejemplo, para saber si existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento (V. I. que puede adoptar hasta 5 valores) a la hora de recibir información sobre la Universidad (V. D. que puede adoptar únicamente 2 valores: si ó no).
- Prueba U de Mann Whitney: prueba no paramétrica para muestras independientes que hemos utilizado para hallar la diferencia significativa entre muestras, cuando la variable dependiente puede adoptar 5 valores y la variable independiente es dicotómica. Esta prueba se ha utilizado en las ocasiones en las que se trataba de saber si existía diferencia significativa entre sujetos informados y no informados (V. I. dicotómica) a la hora de valorar la calidad de la información recibida (V. D. que puede adoptar tres valores: Superficial, Intermedia o B. Profunda).
- Prueba H de Kruskal Wallis: prueba no paramétrica para muestras independientes que hemos utilizado para hallar la diferencia significativa entre muestras, cuando la variable dependiente adoptaba 3 valores. Esta prueba se ha utilizado únicamente en las ocasiones en las que se trataba de saber si existía diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento (V. I.) a la hora de valorar la calidad de la información recibida (V. D. que puede adoptar tres valores:

Superficial, Intermedia o B. Profunda).

La prueba de Kruskal Wallis nos informa de la existencia o no de diferencia significativa entre las muestras, pero no nos señala entre qué grupos se produce dicha diferencia. Cuando la ocasión lo requería, para hallar este dato hemos recurrido a la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes, aplicándola tantas veces como posibilidades de agrupar las muestras que conforman la variable independiente dos a dos.

- Análisis de Varianza: prueba paramétrica para muestras independientes que hemos utilizado para hallar la diferencia significativa entre muestras, cuando la variable dependiente podía adoptar 5 valores, y la variable independiente no era dicotómica. Por ejemplo, para saber si existía diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento (V. I.) a la hora de valorar la Universidad (V. D. que puede adoptar 5 valores).

El análisis de varianza, nos informa de la existencia o no de diferencia significativa entre muestras, pero no nos señala entre qué muestras se produce dicha diferencia. Para conocer este dato hemos utilizado la prueba Post Hoc Scheffé. Y en ocasiones excepcionales, cuando la prueba Scheffé no detectaba entre qué grupos se producían las diferencias significativas, acudimos nuevamente a la Prueba de Mann-Whitney

Esas pruebas permiten verificar si las respuestas de los grupos de origen, en los que se ha observado respectivamente sus medias aritméticas, son iguales o diferentes entre sí, estudiándolas a un nivel

de significación $\alpha = 0.05$.

El nivel de significación es la probabilidad de concluir que los grupos difieren cuando en realidad no lo hacen. Este tipo de error no puede ser eliminado, sin embargo tratamos de obtener su control estableciendo $\alpha = 0.05$. De este modo existe sólo el riesgo del 5,0% de cometer este tipo de error.

B) EL ANÁLISIS CUALITATIVO

En cada cuestionario se presentaban un total de 12 preguntas abiertas con el objeto de profundizar en las respuestas de los estudiantes a aquellos temas que nos parecían más relevantes dentro del conjunto total del cuestionario. Así, se plantearon preguntas abiertas sobre:

1. La Universidad: *“Te pedimos el esfuerzo de expresar en dos o tres frases tu valoración más personal de la Universidad.”*
2. La Comunidad Educativa Universitaria: *“Por último, y en cualquier caso, ¿a qué se refiere eso de la comunidad educativa universitaria?”*
3. El Prestigio de la Universidad o Titulación: *“Por último, y en cualquier caso, ¿con qué dirías que tiene que ver eso del prestigio de la Universidad o de las Titulaciones?”*
4. Las condiciones de los estudiantes universitarios (el acceso a la Universidad, el distrito abierto, los derechos y los deberes de los estudiantes, la política de becas y ayudas): *“No queremos cansarte ni abusar de tu tiempo, pero creemos que ésta es una de esas preguntas que estimulan cierto sentido crítico; así que, sólo si deseas hacerlo, te agradeceremos cualquier comentario que quieras hacernos respecto al contenido de estas preguntas.”*
5. La participación del estudiante en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad: *“Por último, y más allá de tu actividad habitual de estudio, si participas o has participado en alguna iniciativa para la consecución de los fines de la Universidad, indica en cuál/es (si no dices nada se entenderá que no participas en ninguna).”*

6. La consecución de una formación profesional cualificada y el logro de un desarrollo personal: *“Por último, ¿qué representa para ti cada uno de estos principios?”*
7. Los profesores y el conocimiento científico: *“¿qué representa para ti cada uno de ellos?”*
8. Ser estudiante universitario: *“Finalmente, te pedimos de nuevo el esfuerzo de resumir en dos o tres frases tu valoración más personal sobre lo que supone ser estudiante universitario.”*
9. La vida universitaria más allá de lo puramente académico: *“Si deseas añadir algo más acerca de esta dimensión, este es el momento.”*
10. La oferta no universitaria para el tiempo libre o de ocio: *“Señala algún ejemplo de oferta no universitaria para ocupar el tiempo libre o de ocio que conozcas.”*
11. Valoración del cuestionario: *“Nos gustaría que realizaras una valoración del cuestionario. Es decir, ¿qué te pareció? ¿faltan cosas por preguntar? ¿hay preguntas que no están y te gustaría que estuviesen? ¿hay preguntas que no te parecen tan importantes y sin embargo están en el cuestionario?”*
12. Otros: *“Si deseas añadir algo más, este es el momento.”*

Para el análisis cualitativo de cada una de ellas procedimos de la siguiente manera:

- 1- La decodificación: para la decodificación de cada una de las respuestas que los estuantes plasmaron en los cuestionarios, transcribimos de manera literal cada una de dichas respuestas, y lo hicimos clasificándolas en función del Área de Conocimiento, la Titulación y el número de cuestionario siguiendo el patrón que se muestra en la *Tabla 7.1*. (En el *Anexo 13* se expone a modo de ejemplo la transcripción de las respuestas de los estudiantes de Psicopedagogía a una de las preguntas de corte cualitativo que se planteaban en el cuestionario).

Tabla 7.1: Patrón seguido para la transcripción de datos cualitativos

1.f. Te pedimos el esfuerzo de expresar en dos o tres frases tu valoración más personal de la Universidad:

Nº	ARE	TIT	VALORACIÓN PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD
1	CSYJ	PSIC	Considero la Universidad como una institución con multitud de servicios pero de los cuales apenas se recibe información y su correcto funcionamiento deja mucho que desear.
2	CSYJ	PSIC	Mi opinión sobre ésta, la Universidad, se ciñe a decir que es una institución que me ha decepcionado un poco en el sentido de lo superficial que me ha parecido y el poco fomento de la investigación. Una institución en la que el sentido <u>crítico</u> de todo a veces parece obviarse y las relaciones humanas distanciarse. Por otro lado la he encontrado, para mí, un medio de profundizar en la lucha por una ilusión.

El paso siguiente consistió en organizar las respuestas en función de núcleos temáticos o subcategorías. Es decir, si la pregunta es demasiado abierta, los estudiantes hablan de aquellos aspectos que más les preocupan y que guardan alguna relación con lo que se les está preguntando, pero la heterogeneidad de respuestas es tan amplia que nos hemos visto obligados a reorganizar las respuestas de los estudiantes en función de la afinidad que mantienen entre sí.

Por ejemplo, en el caso de la pregunta número 1, en la cual se les pedía a los estudiantes que hicieran una valoración personal de la Universidad, los estudiantes respondían haciendo referencia a aspectos como: el paso por la Universidad, los profesores, la información que reciben desde la institución, etc., que finalmente acabamos transformando en subcategorías temáticas.

Detectado esto, organizamos cada una de las preguntas siguiendo la estructura que se muestra en la *Tabla 7.2*. (En el *Anexo 14* se expone a modo de ejemplo la organización de las respuestas de los estudiantes de Psicopedagogía a una de las preguntas de corte cualitativo en función de los núcleos temáticos obtenidos).

Tabla 7.2: Patrón seguido para la organización de respuestas en función de núcleos temáticos

PREGUNTA 1: VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD	
ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIÓN	PSICOPEDAGOGÍA
Nº DE CUESTIONARIOS	28
Nº DE RESPUESTAS	18
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	64,8 %

- EL PASO POR LA UNIVERSIDAD
- LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR
- LA FORMACIÓN RECIBIDA
- LOS PROFESORES
- LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Una vez sistematizada la información, procedimos a la interpretación del contenido tomando como referencia el Área de Conocimiento.

Decidimos tomar como referente el Área de Conocimiento y no la Titulación por el motivo de la representatividad, puesto que hubo Titulaciones en las que la participación fue baja (Farmacia, Filología Hispánica o Psicopedagogía), si bien ésta se compensa con la alta participación de otras Titulaciones dentro de la misma Área de Conocimiento.

A continuación iremos mostrando tanto el análisis descriptivo como las conclusiones parciales a las que llegamos mediante el análisis de cada una de las preguntas para cada Área de Conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Enseñanzas Técnicas.

Comenzaremos presentado el análisis descriptivo de los datos contextuales y de identificación de la muestra. A continuación iremos mostrando los análisis (en primer lugar de los datos cuantitativos, y en segundo lugar de los datos cualitativos, cuando proceda) de cada uno de los núcleos conceptuales sobre los que se preguntaba en el cuestionario, así como las primeras conclusiones a las que podemos llegar sobre lo que los estudiantes opinan al respecto.

Hay que tener en cuenta que en este caso no se hace una triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, sino que el análisis cualitativo complementará o enriquecerá los resultados obtenidos a través de las preguntas cerradas.

7.1. EL PERFIL DE LA MUESTRA.

7.1.1. DATOS CONTEXTUALES.

En este primer apartado presentamos de manera gráfica de donde procede la muestra productora de datos de esta investigación teniendo en cuenta las siguientes variables:

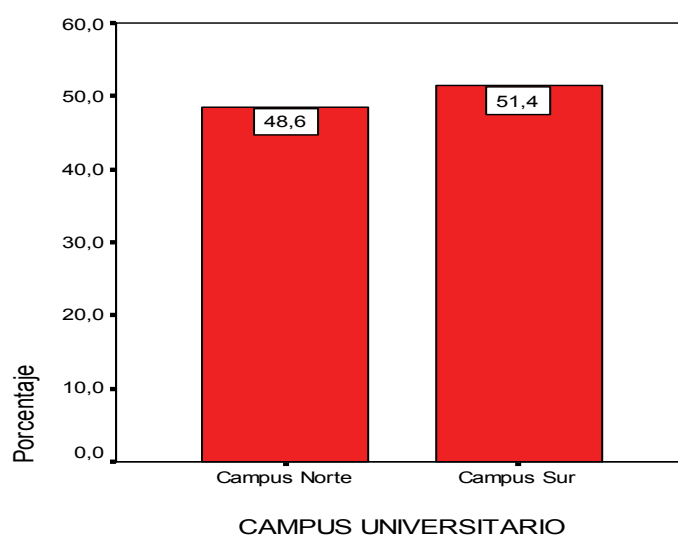
- Universidad: la muestra de la investigación está constituida por estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Sede Universitaria: si bien la Universidad de Santiago de Compostela cuenta con dos sedes: una de ellas en la ciudad de Santiago de Compostela, y la otra en Lugo, la muestra pertenece únicamente a la sede universitaria de Santiago de Compostela.
- Campus Universitario: el Campus Universitario de Santiago está organizado en dos núcleos diferentes en función de su situación geográfica dentro de la ciudad. Se trata del Campus Universitario Norte y del Campus Universitario Sur, que poseen Unidades de Gestión Académicas propias. En la muestra de este estudio están representados ambos Campus Universitarios.
- Área de Conocimiento: como ya hemos mencionado cuando describíamos la muestra de datos hemos contado con estudiantes de las cinco Áreas de Conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela: Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, Área de Humanidades, Área de Ciencias de la Salud, Área de Ciencias Experimentales, y Área de Enseñanzas Técnicas.
- Titulación: señalamos también cuáles son las titulaciones que forman parte de nuestra muestra.
- Curso académico: pues la selección de la muestra se hizo en función de la variable curso. Los cursos que hemos tomado como referencia fueron los siguientes:
 - 1º o 2º curso: cuando la titulación es de segundo ciclo.
 - 3º o 4º curso: cuando la titulación es de cuatro años.
 - 4º o 5º curso: cuando la titulación es de cinco años.
 - 5º o 6º curso: cuando la titulación es de seis años.

UNIVERSIDAD y SEDE DE LA UNIVERSIDAD:

Contamos con una muestra de 554 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela en su sede de Santiago de Compostela.

CAMPUS UNIVERSITARIO

Según los datos obtenidos, de 554 estudiantes que constituyen la muestra productora de datos, 269 (es decir, un 49% de estudiantes aproximadamente) pertenecen al Campus Universitario Norte; mientras que 285 estudiantes (es decir, un 51% aproximadamente) pertenecen al Campus Universitario Sur. Como podemos ver más claramente en la grafica, la muestra representativa de los dos campus universitarios está muy equiparada.



ÁREA DE CONOCIMIENTO, TITULACIÓN y CURSO ACADÉMICO

Tal y como habíamos señalado cuando describíamos la muestra, hemos trabajado con estudiantes de las cinco áreas de conocimiento y doce titulaciones representado a dichas áreas en la proporción que aparece en la tabla y que se puede visualizar gráficamente a continuación. Añadimos también, en este caso el curso académico de los estudiantes encuestados.

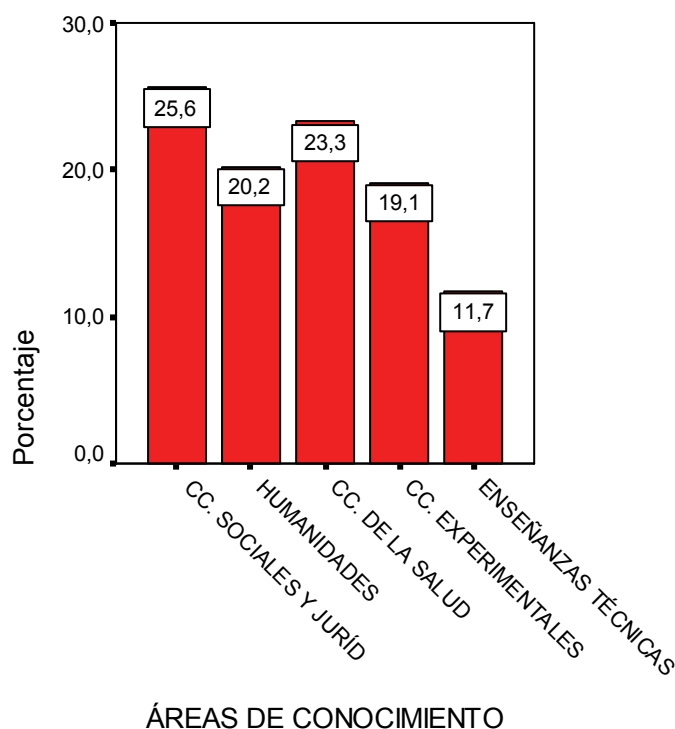
ÁREA DE CONOCIMIENTO	N	%	TITULACIÓN	N	%	CURSO
Ciencias Sociales y Jurídicas	142	25,6	Psicopedagogía	28	5,1	2º
			Derecho	65	11,7	4º
			Económicas	49	8,8	4º
Humanidades	112	20,2	Filología Hispánica	16	2,9	5º
			Periodismo	59	10,6	3º
			Historia	37	6,7	4º
Ciencias de la Salud	129	23,3	Farmacia	21	3,8	5º
			Medicina	108	19,5	6º
Ciencias Experimentales	106	19,1	Biología	59	10,6	5º
			Físicas	47	8,5	5º
Enseñanzas Técnicas	65	11,7	Ingeniería Ambiental	26	4,7	2º
			Ingeniería Química	39	7,0	2º

En relación a la participación en función de las *Áreas de Conocimiento*, tal y como se observa en el gráfico, podemos decir, que el Área representada por mayor número de sujetos es el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, cuya representatividad es del 25,6% respecto al total de la muestra; mientras que el Área de Conocimiento menos representada es el Área de Enseñanzas Técnicas cuya representatividad se reduce al 11,7% de la muestra total.

Si reagrupamos las Áreas de Conocimiento en dos grandes ejes epistemológicos como son el de las Humanidades y Ciencias Sociales y el Científico-Tecnológico observaremos como las muestras de estudiantes en torno a estos grandes ejes se equiparan más acercándose al 50% en ambos casos, si bien la muestra de estudiantes procedentes de ámbito Científico-Tecnológico es mayor a la muestra de estudiantes procedente del ámbito de las Humanidades y Ciencias Sociales en 46 sujetos.

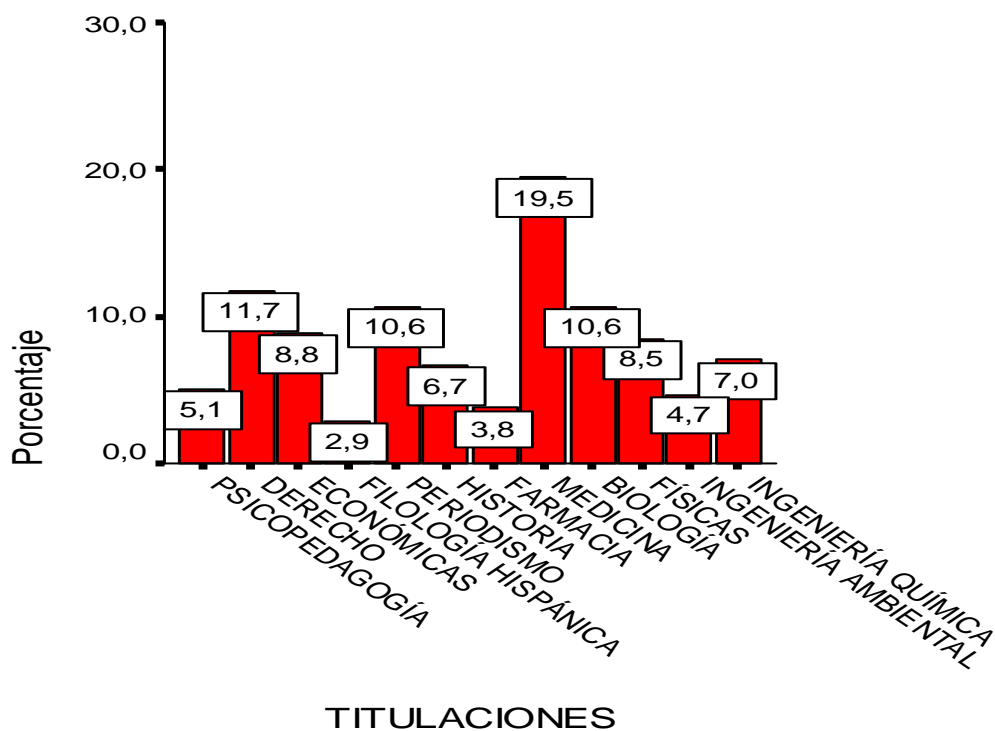
Grandes ejes	N	%
Humanidades y Cc. Sociales	254	45,8
Científico-Tecnológico	300	54,1

En todo caso, hemos de tener en cuenta que nuestra preocupación por el número de estudiantes de cada área que participaron en el estudio, no responde a un criterio de significatividad estadística. Nuestro criterio de referencia es fenomenológico.



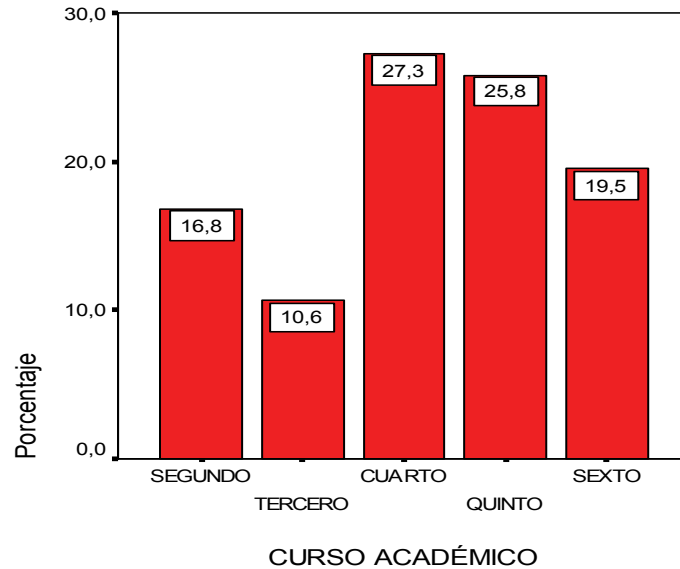
Con respecto a las *Titulaciones* que cursan los estudiantes que forman parte de la muestra, también diremos que Medicina es la Titulación en la cual respondieron un mayor número de estudiantes al cuestionario, el porcentaje representativo de esta titulación es de un 19,5 % del total de la muestra. En el otro extremo, las titulaciones con menor número de representantes son Filología Hispánica y Farmacia, cuyo peso dentro del total de la muestra es de un 2,9% y 3,8% respectivamente⁴⁴.

⁴⁴ La baja participación en dichas titulaciones, se puede explicar, por lo menos en parte, debido a las incidencias de las que hablábamos cuando explicábamos como se desarrolló la recogida de información. (Ver Capítulo VI)



En relación al *Curso Académico*, o años que los estudiantes llevan en la Universidad, cabe destacar que los estudiantes que menos tiempo llevan -tres años- son los estudiantes de Periodismo (10,6% de la muestra total); y que los estudiantes que más tiempo llevan en la Universidad son los de Medicina de sexto curso (19,5 % de la muestra total). El 69,9 % de la muestra restante está constituida por estudiantes de cuarto o quinto curso de carrera.

Curso Académico	N	%
SEGUNDO (LICENCIATURAS DE SEGUNDO CICLO)	93	16,8
TERCERO	59	10,6
CUARTO	151	27,3
QUINTO	143	25,8
SEXTO	108	19,5



Hay que tener en cuenta de todos modos, que estos datos, tanto en lo que respecta a años en la universidad como de curso académico, no tienen porque ser de todo exactos. De hecho, y dado que no hemos preguntado sobre ello de manera directa en el cuestionario, lo que hacemos es deducir el curso académico y por consiguiente los años de experiencia universitaria a través de la relación de la materia –en la cual pasamos el cuestionario– con el curso académico al que pertenece.

Sabido esto, en realidad pueden existir casos en los que un estudiante esté cursando una materia de cuarto curso, cuando el curso que le correspondería a él es tercero; o también pueden existir casos en los que un estudiante que lleva más de cinco años en la Universidad esté cursando una asignatura de cuarto que todavía no tiene superada.

7.1.2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN O PERSONALES.

En este primer apartado vamos a analizar los datos pertenecientes a las variables de identificación del cuestionario, variables que recogen información referida al perfil de la muestra productora de datos en cuanto a edad y sexo, y que se corresponden con el segundo y el tercer ítem del cuestionario.

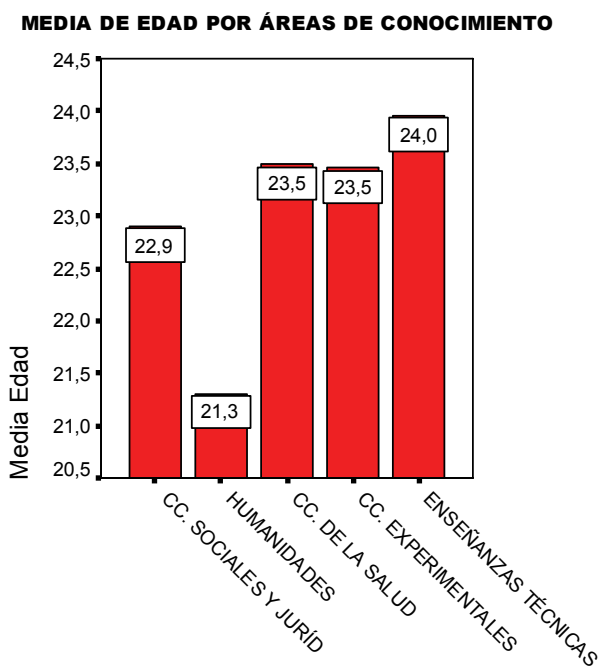
EDAD

Los datos obtenidos nos indican que los estudiantes de los últimos cursos que respondieron al cuestionario se encuentran mayoritariamente en una franja que va desde 21 años de edad hasta 23 años de edad. Dicha franja es la que se corresponde adecuadamente con los estudiantes de los últimos cursos de una licenciatura de cuatro, cinco y seis años (como es el caso de Medicina). De todas formas también podemos observar que los valores extremos son: por un lado, los sujetos más jóvenes que contestaron al cuestionario con 19 años, y por otro lado, los sujetos más mayores que respondieron al mismo con 36 años.

EDAD	N	%
19	6	1,1
20	54	9,7
21	79	14,3
22	101	18,2
23	141	25,5
24	56	10,1
25	49	8,8
26	25	4,5
27	11	2,0
28	3	0,5
29	3	0,5
30	3	0,5
31	2	0,4
32	1	,2
33	1	,2
34	1	,2
35	2	,4
36	1	,2
Total	539	97,3

Si observamos el gráfico siguiente en que se representa la media de edad por Área de conocimiento podemos observar que son los estudiantes de Enseñanzas Técnicas los que reflejan unas medias de edad más elevadas (concretamente la media de edad de los estudiantes de Enseñanzas Técnicas está en 24 años). En el otro extremo se encuentran los estudiantes de Humanidades que reflejan las medias más bajas respecto a la edad

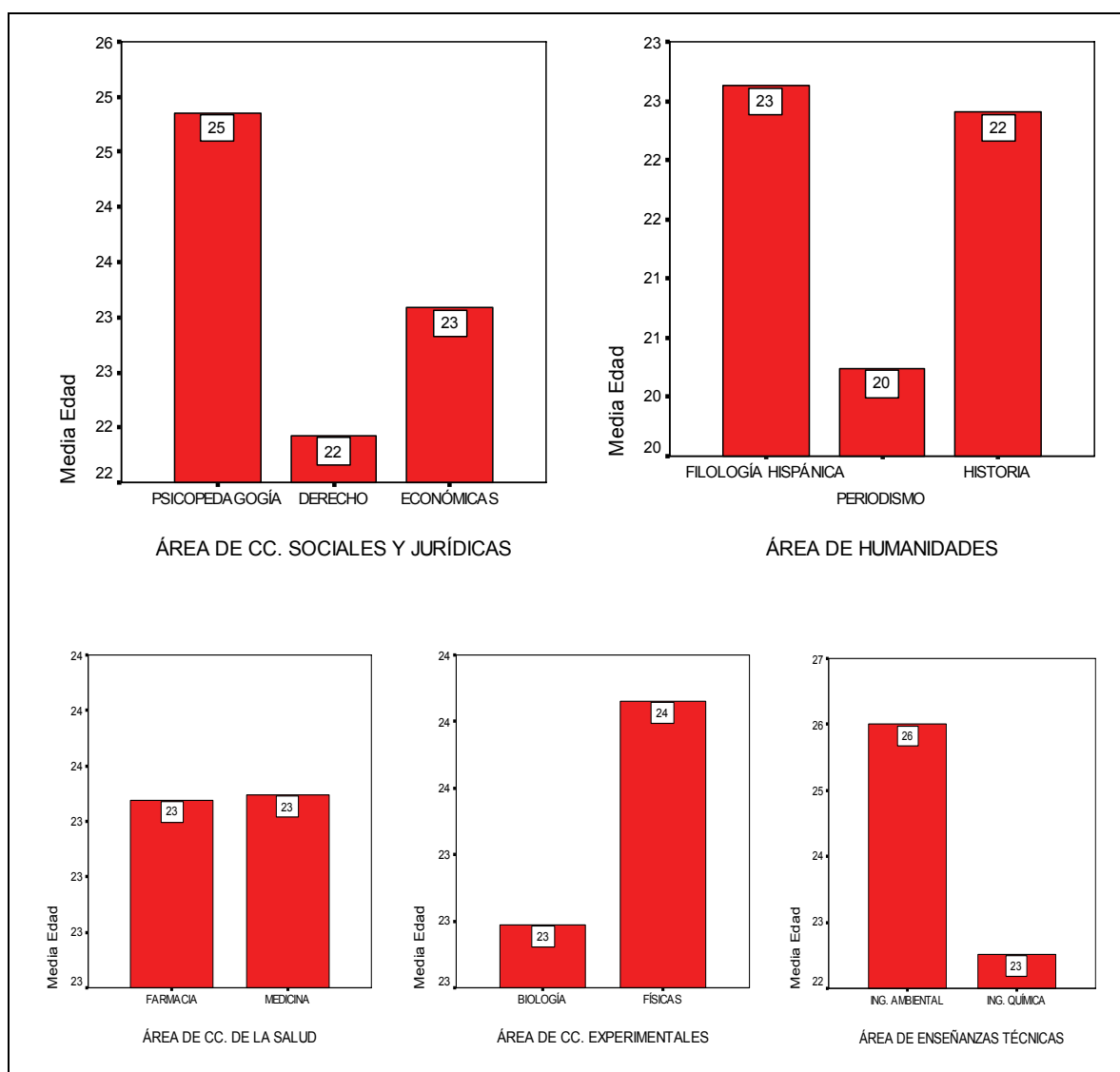
(concretamente la media de edad de los estudiantes de Humanidades está en 21 años).



Ahora bien, si analizamos las titulaciones por separado, como aparecen en los siguientes gráficos podemos observar como las medias de edad más elevadas se reparten entre Ingeniería Ambiental (media = 26, y máximo = 36) y Psicopedagogía (media = 25, y máximo = 35). La explicación puede estar en que son las dos únicas titulaciones estudiadas que constituyen un segundo ciclo universitario. Es decir, cuyos estudiantes deben acceder después de haber cursado una Diplomatura, una licenciatura, e incluso es más probable que en el resto de titulaciones que accedan ya desde el mundo laboral y en edades más adultas.

En el otro extremo con las medias de edad más bajas se encuentran: en primer lugar Periodismo cuya media de edad está en 20 años, seguido de Derecho e Historia cuyas medias son en ambos casos 22 años. En este caso, Periodismo es la única titulación que refleja en sus últimos cursos estudiantes de edades menores, es decir, aquellos estudiantes que afirmaron tener 19 años pertenecen todos a Periodismo.

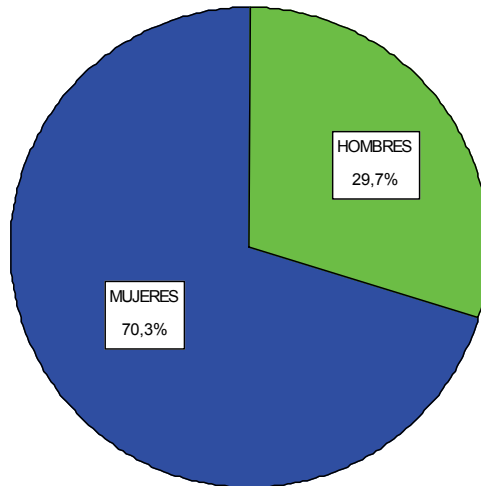
MEDIA DE EDAD POR TITULACIONES



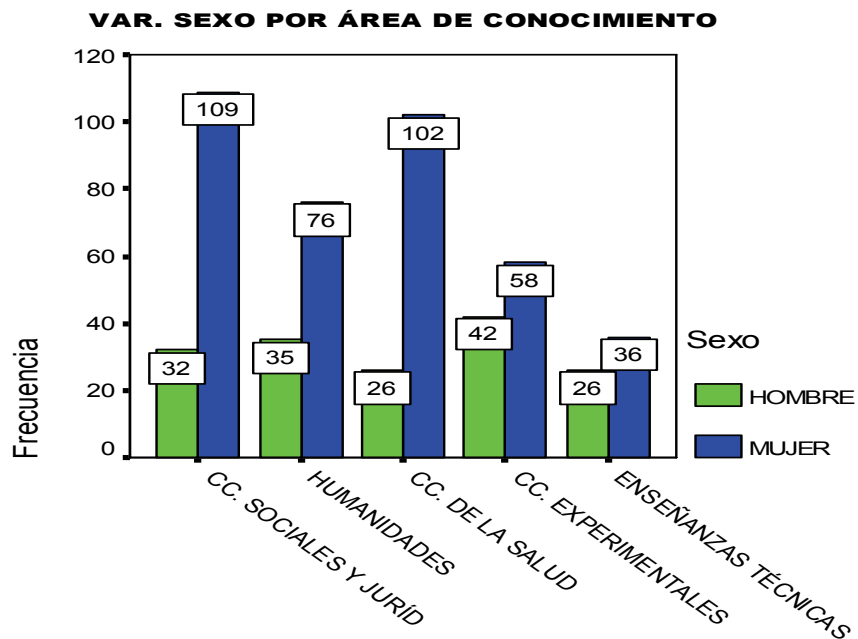
SEXO

Los datos obtenidos nos indican, tal y como se puede visualizar en el gráfico, que predomina el sexo femenino representado por un total de 381 mujeres, lo que representa un 70,3% de la muestra; frente a la representación del sexo masculino que es de un total de 161 hombres, lo que supone el 29,7% de la muestra productora de datos.

Para este análisis hemos de aclarar que contamos con un total de 12 casos perdidos.



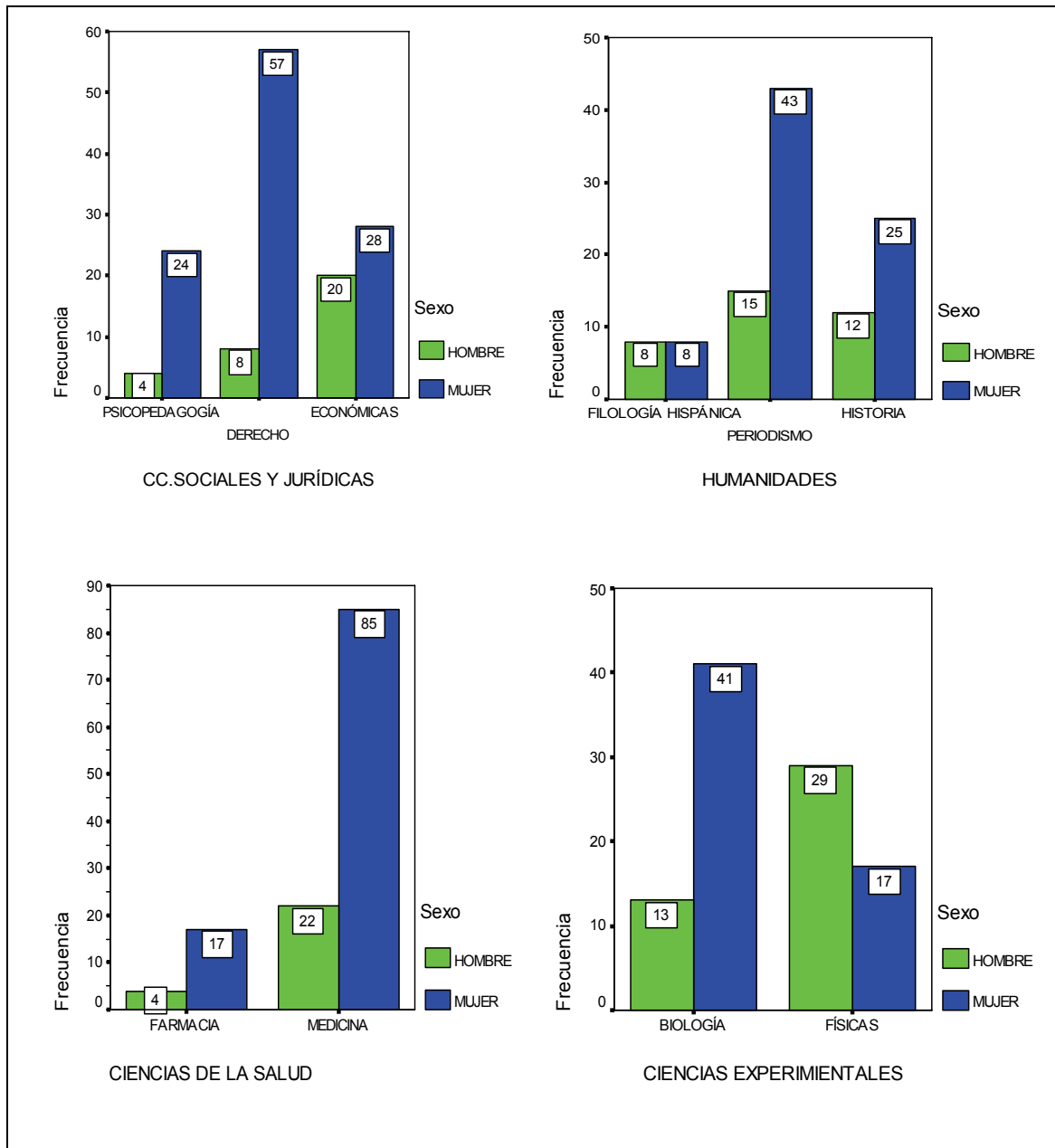
Si analizamos esta variable en función del Área de Conocimiento obtenemos que las Áreas de Conocimiento en las que más diferencia existe entre número de hombres y mujeres participantes en la elaboración del cuestionario son: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, y Humanidades, por este orden tal y como se puede ver en el gráfico.

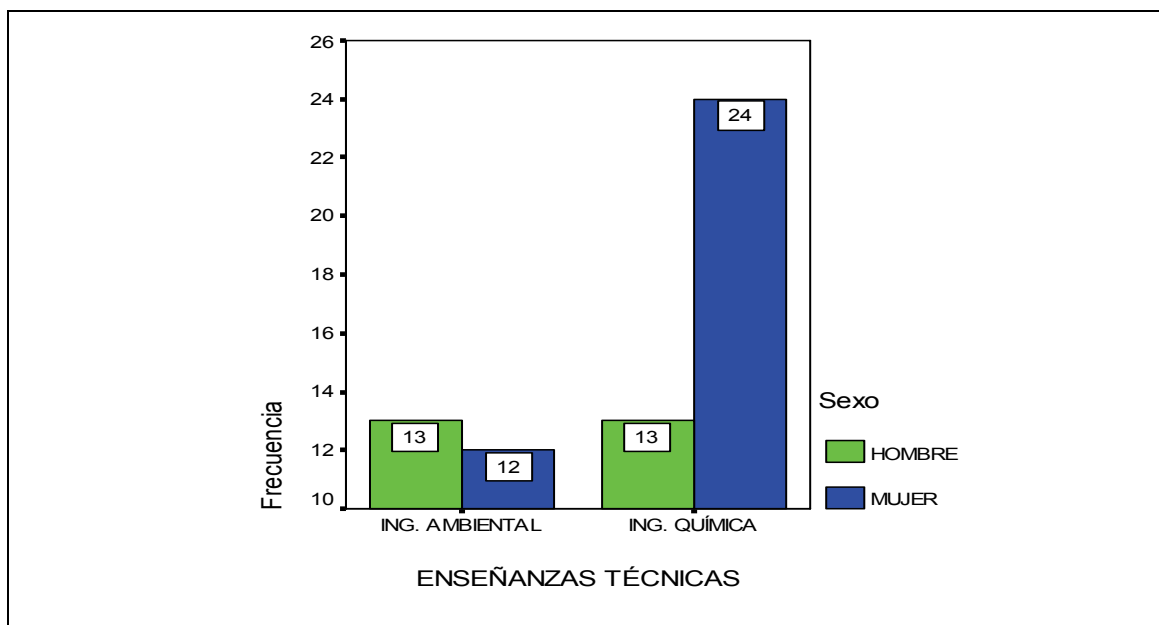


En lo que concierne a las titulaciones, también podemos observar nuevamente en los gráficos que, salvo en Filología Hispánica (donde la muestra entre hombre y mujeres es idéntica) e Ingeniería Ambiental donde la

diferencia es menor entre hombres y mujeres; en el resto de las titulaciones el predominio de sexo femenino es significativamente mayor que el del sexo masculino.

LA VARIABLE SEXO EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE TITULACIÓN





7.1.3. EL PERFIL DE LA MUESTRA: CONCLUSIONES PARCIALES.

A) DATOS CONTEXTUALES

Definitivamente estamos ante una muestra de 554 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela en su sede de Santiago que se caracterizan contextualmente por:

Campus Universitario: pertenecer a los dos Campus Universitarios en una proporción casi idéntica. Es decir, el 49 % de estudiantes pertenece al Campus Universitario Norte y el 51 % de los estudiantes, pertenece al Campus Universitario Sur.

Área de Conocimiento: están representadas las cinco Áreas de Conocimiento de la Universidad, con unos porcentajes de representación que van desde el 25,6 % perteneciente al Área de mayor índice de participación, al 11,7 % perteneciente al Área de menor índice de participación.

Titulación: para representar a las cinco Áreas de Conocimiento, se recoge información de un total de doce titulaciones. En este caso la diferencia de participación entre titulaciones es más significativa que en el caso anterior puesto que la titulación con mayor índice de participación es Medicina con un

19,5 %, mientras que en Filología Hispánica la participación pesa únicamente un 2,9 % del la participación total.

Curso Académico: finalmente el 69,9 % de la muestra está constituida por estudiantes de cuarto o quinto curso de carrera, mientras del porcentaje restante, un 10,6 % están en tercer curso, (es decir, en teoría llevan menos años en la Universidad –se trata de los estudiantes de Periodismo–), y un 19,5 % son de sexto curso (es decir, en teoría llevan más años en la Universidad – se trata de los estudiantes de Medicina–).

B) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Definitivamente pues, estamos ante una muestra de estudiantes de los últimos cursos de las cinco Áreas de Conocimiento de la USC, con las siguientes características:

Edad: edades comprendidas entre los 19 y 36 años de edad, si bien la franja de edad más representativa está entre los 21 y 23 años (donde se encuentra un 58% de la muestra). Si ampliamos un poco más el margen de edad y nos situamos entre 20 y 24 años –que seguiría siendo una franja de edad adecuada para cursar los últimos años de una licenciatura, el tamaño de la muestra correspondiente a dicha franja aumenta al 77,8% de la totalidad de estudiantes que han participado en la investigación.

Sexo: predomina significativamente el sexo femenino, tanto en general como a nivel de titulaciones. Sólo en el caso de Filología Hispánica la muestra de hombres es idéntica a la de mujeres, y en Ingeniería Ambiental, si bien predomina la muestra femenina, la diferencia es menor que en las demás titulaciones.

7.2. LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA: CARACTERÍSTICAS.

Cuando preguntamos a los estudiantes por la Universidad como Institución Educativa de nivel superior y sus características, hemos querido introducir a los estudiantes en un proceso de reflexión, guiada por el cuestionario, que les llevará tiempo y exigirá algún esfuerzo. Así se lo hicimos saber en el momento de la aplicación.

Como resultado, a continuación presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas (y por lo tanto de carácter cuantitativo); en segundo lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de la pregunta abierta (y por lo tanto de carácter cualitativo); y finalmente las conclusiones a las que llegamos a través de ambos análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por la Universidad como Institución Educativa de nivel superior.

7.2.1. LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la Universidad como institución, tras haber centrado el análisis de los siguientes aspectos:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Universidad como Institución Educativa?
 - 1.1. La información recibida sobre la Universidad como Institución Educativa, en general.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Universidad como Institución Educativa?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre Universidad como Institución Educativa?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre Universidad como Institución Educativa.

- 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de Universidad como Institución Educativa.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
- 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
- 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad como Institución Educativa?
4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a la Universidad como Institución Educativa?
- 4.1. Valor que le reconocen a la Universidad como Institución Educativa en general.
- 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad como Institución Educativa?
- 5.1. Grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad como Institución Educativa.
- 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad como Institución Educativa, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad como Institución Educativa, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad como Institución Educativa en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

A continuación daremos respuesta a todas estas preguntas interpretando y exponiendo gráficamente, a su vez, los resultados fruto del análisis estadístico.

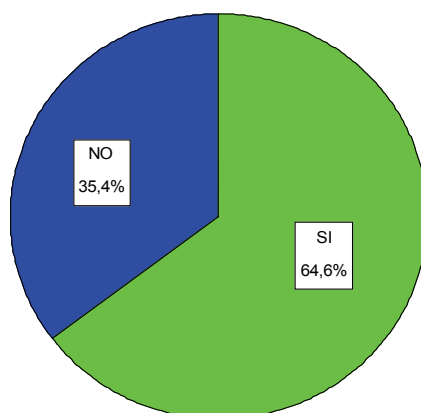
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Universidad como Institución Educativa?

1.1. La información recibida sobre la Universidad como Institución Educativa, en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 64,6 % afirman haber sido informados sobre la Universidad como Institución Educativa, mientras que un 35,4 % afirman no haber sido informados sobre ello.

Por consiguiente, y desde la perspectiva de lo que nos falta por hacer, se puede decir, que a un 35,4 % de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre lo que representa la Universidad, cuales son sus funciones, qué lugar ocupa tanto dentro del sistema educativo, como dentro del sistema social, etc.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Universidad como Institución Educativa?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Universidad como Institución Educativa:

Pruebas de chi-cuadrado

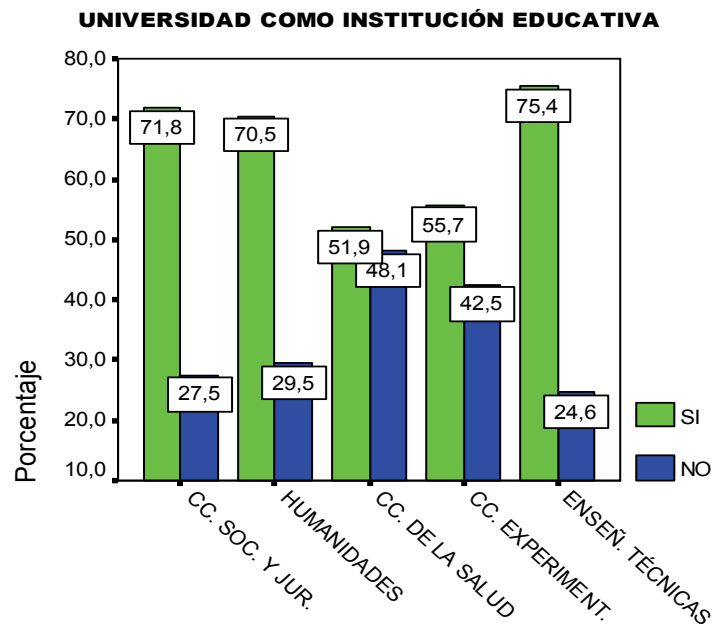
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,588(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	20,540	4	,000
Asociación lineal por lineal	15,285	1	,000
N de casos válidos	551		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 23,00.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 20,588 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,00 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la Universidad como Institución educativa. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la Universidad como Institución Educativa.

Ahora bien, para saber entre qué Áreas de Conocimiento existe esa diferencia significativa observemos el gráfico siguiente:

INFORMACIÓN RECIBIDA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la Universidad como Institución Educativa.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la Universidad como Institución Educativa.
- El porcentaje de estudiantes informados sigue superando al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- La diferencia más considerable se aprecia sobre todo entre Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, y el resto de las Áreas, dado que si observamos el gráfico podremos ver lo siguiente: en las Áreas de Humanidades y Cc. Sociales así como en el Área de Enseñanzas Técnicas los porcentajes de estudiantes que afirman haber recibido información superan considerablemente a los que afirman no haber sido informados; mientras que en el caso de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, los porcentajes de informados y no informados rondan el 50% en ambos casos.

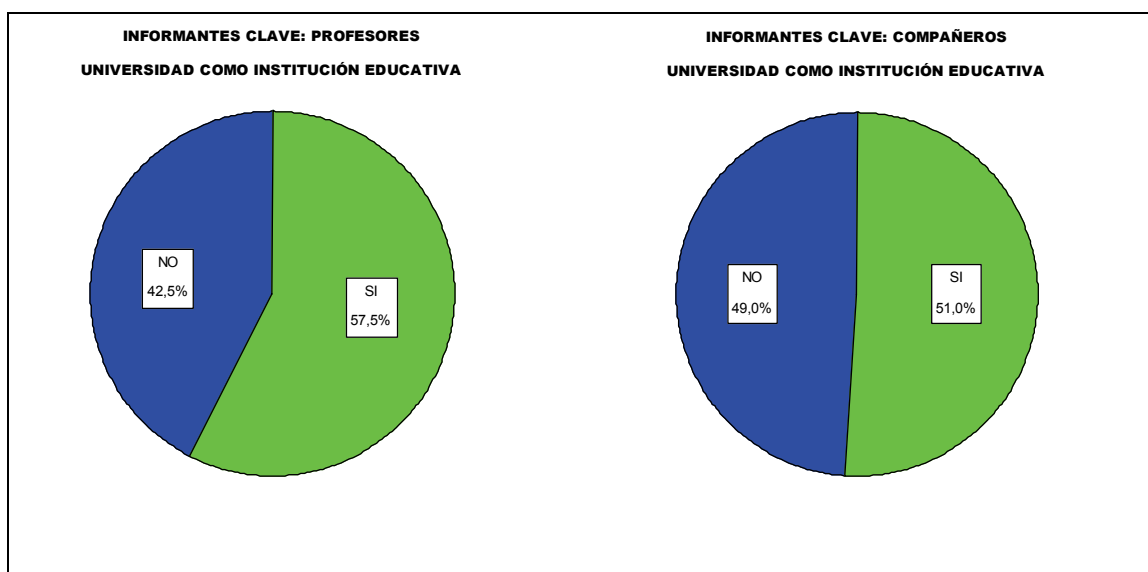
- Siendo así, podemos decir que las Áreas mejor informadas proporcionalmente son, en este orden: Enseñanzas Técnicas, Cc. Sociales y Jurídicas, y Humanidades.

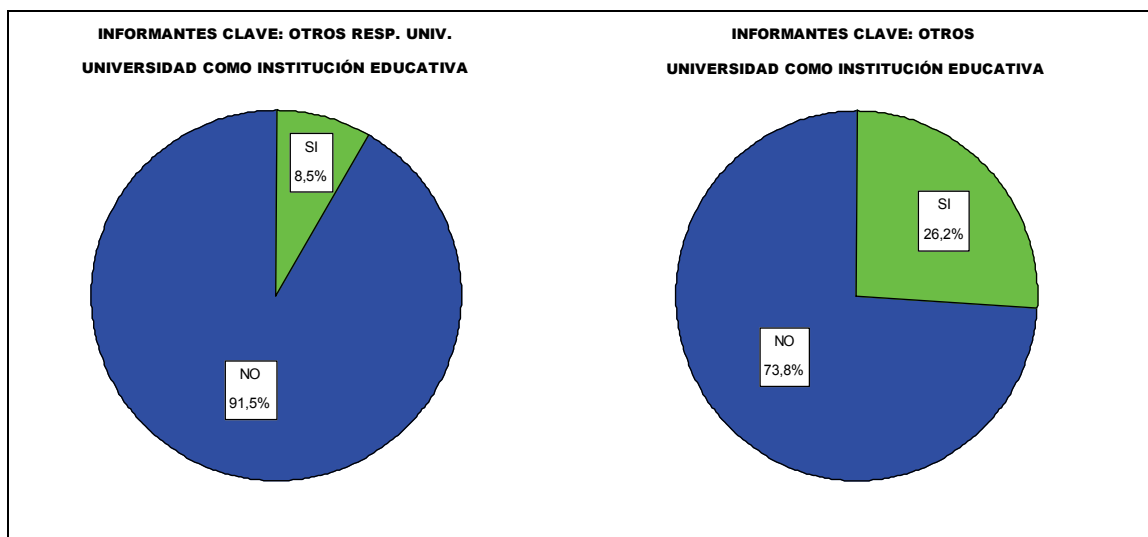
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre Universidad como Institución Educativa?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre Universidad como Institución Educativa.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la Universidad como Institución Educativa son principalmente: los profesores con un 57,7% de respuestas a su favor, y los compañeros con un 51,0 % de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la Universidad como institución son: en primer lugar, otros responsables del ámbito universitario, puesto que únicamente un 8,5 % de la muestra afirman haber sido informados por ellos; y en segundo lugar, otros agentes no universitarios, dado que únicamente un 26,2% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de Universidad como Institución Educativa.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de Universidad como Institución Educativa:

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	18	36,7	23	46,9	8	16,3	11	22,4
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	66	64,7	52	51,0	5	4,9	26	25,5
Humanidades	SI	49	62,8	45	57,7	4	5,1	19	24,4
Cc. Experimentales	SI	37	62,7	34	57,6	2	3,4	8	13,6
Cc. de la Salud	SI	34	50,7	27	40,3	11	16,4	29	43,3

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo profesores y compañeros -excepto en Cc. de la Salud-, y además esta vez, el orden de los agentes se altera en algunos casos:

- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (46,9 %) y Profesores (36,7 %)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (64,7 %) y Compañeros (51,0 %)
- Humanidades: Profesores (62,8 %) y Compañeros (57,7 %)
- Cc. Experimentales: Profesores (62,7%) y Compañeros (57,6%)
- Cc. de la Salud: Profesores (50,7%), Otros (43,3%) y Compañeros (40,3%)

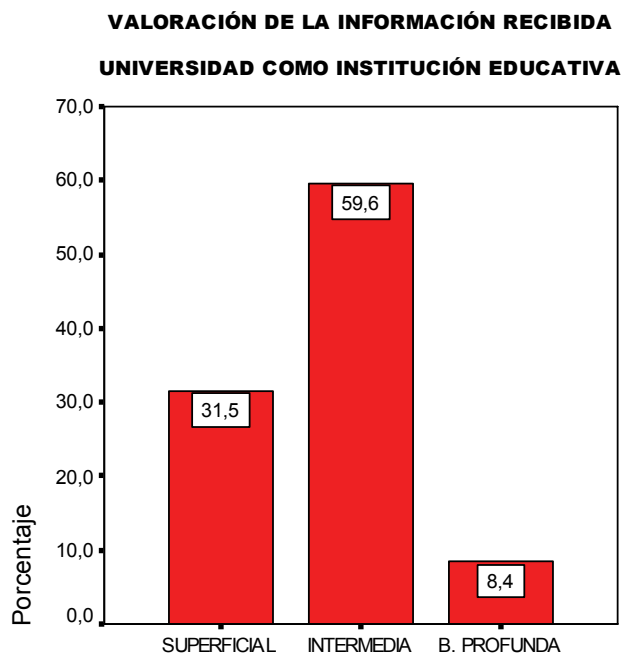
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Profesores y compañeros siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas analizadas, con la excepción de que en el caso de Cc. de la Salud estos dos agentes comparten protagonismo con otros agentes no universitarios (concretamente la familia).
- La diferencia existente entre profesores y compañeros como informantes clave es pequeña, no llegando nunca al 14,0 %.
- Los profesores siguen ocupando el primer puesto como informantes clave en todas las Áreas excepto en Enseñanzas Técnicas en donde lo ocupan los compañeros.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 59,6 % de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Universidad como Institución Educativa, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 31,5 % del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 8,4 % de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Menos de un 10 % de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre la Universidad como institución educativa es de carácter profundo.
- Casi un 60 % de la muestra afirma recibir información de carácter intermedio.
- Y, aproximadamente un 30 % de la muestra afirman recibir información de carácter superficial.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad como Institución Educativa?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad como Institución Educativa.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
Chi-cuadrado	2,625
gl	4
Sig. asintót.	,622

a Prueba de Kruskal-Wallis

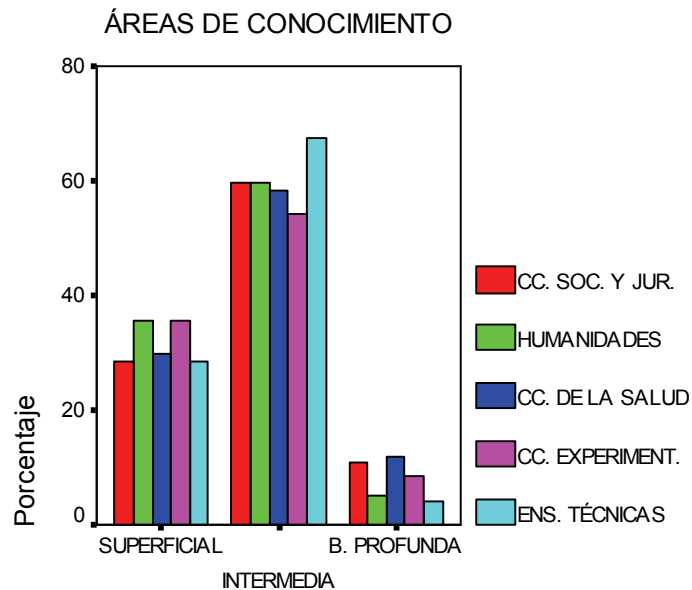
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,625 con una significatividad asintótica del 0,622. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,622 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad como Institución Educativa. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la Universidad como Institución.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	29	28,7	28	35,4	20	29,9	21	36,2	14	28,6
INTERMEDIA	61	60,4	47	59,5	39	58,2	32	55,2	33	67,3
BASTANTE PROFUNDA	11	10,9	4	5,1	8	11,9	5	8,6	2	4,1

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA**



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

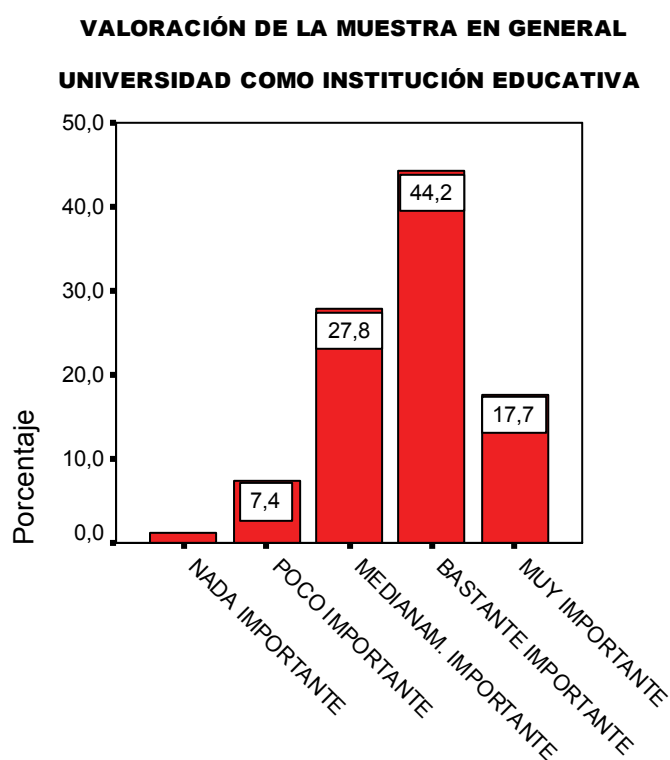
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- En las cinco Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que dice ser informado de forma intermedia, supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera superficial, y este último supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado profundamente.
- Aún así las Áreas que parecen estar mejor informadas son: Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas; mientras que las peor informadas serían: Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales.

4. ¿Qué valor le reconocen a la Universidad como Institución Educativa?

4.1. Valor que le reconocen a la Universidad como Institución Educativa, en general.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (44,2 %) consideran que la Universidad como Institución Educativa es “Bastante Importante”; un segundo grupo de estudiantes que representa el 27,8 % de la muestra productora de datos, considera a la Universidad como “Medianamente Importante”; en tercer lugar se encuentra un grupo menor de estudiantes (el 17,7 % de la muestra productora de datos) que afirman que la Universidad es “Muy Importante”; y en cuarto lugar, un pequeño grupo que supone un 7,4 % de la muestra productora de datos que le conceden a la Universidad poca importancia; y finalmente el 1,1 % de la muestra que no le concede importancia alguna a la Universidad.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes encuestados, exactamente el

61,9 % de la muestra de la muestra productora de datos le conceden mucha o bastante importancia a la Universidad como Institución Educativa.

- Un porcentaje considerable (el 27,8%) le otorgan una importancia media; y únicamente un 8,5 % dicen que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa, en función de si han sido informados o no al respecto?

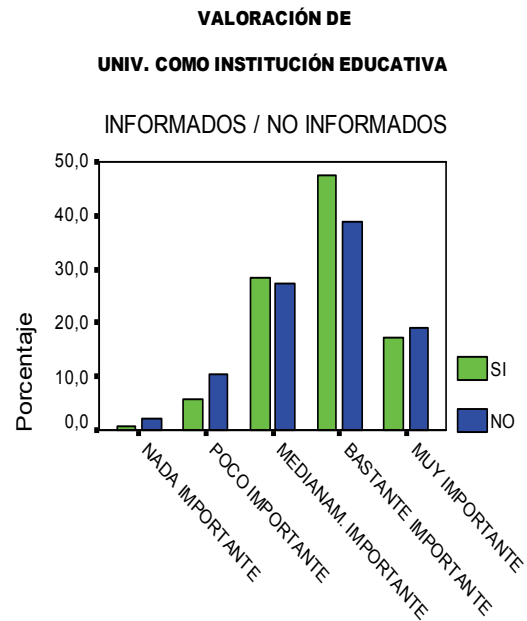
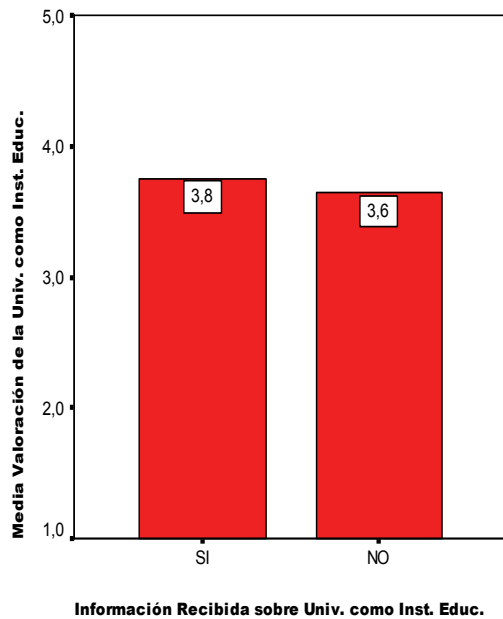
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Universidad como Institución Educativa y los que no, a la hora de valorar dicha Institución, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
U de Mann-Whitney	31965,000
W de Wilcoxon	50110,000
Z	-1,016
Sig. asintót. (bilateral)	,310

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Universidad como Institución Educativa

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Universidad como Institución Educativa. El valor de U de Mann-Whitney es de 31965,000 con una significatividad del 0,310; y dado que $0,310 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la Universidad como Institución Educativa.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la Universidad como Institución Educativa. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la Universidad como Institución Educativa.
- Más de la mitad de la muestra en ambos casos (64,9% - informados y 59,5% - no informados) considera bastante o muy importante, la Universidad como Institución Educativa.
- Un grupo considerable, también en ambos casos (28,5% - informados y 27,9% - no informados) la considera medianamente importante.
- Y, un pequeño porcentaje en ambas muestras afirma que la Universidad como Institución Educativa es poco o nada importante (6,5% - informados y 12,6% - no informados).

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, si bien no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la Universidad como Institución Educativa; dicha diferencia sí roza la significatividad.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

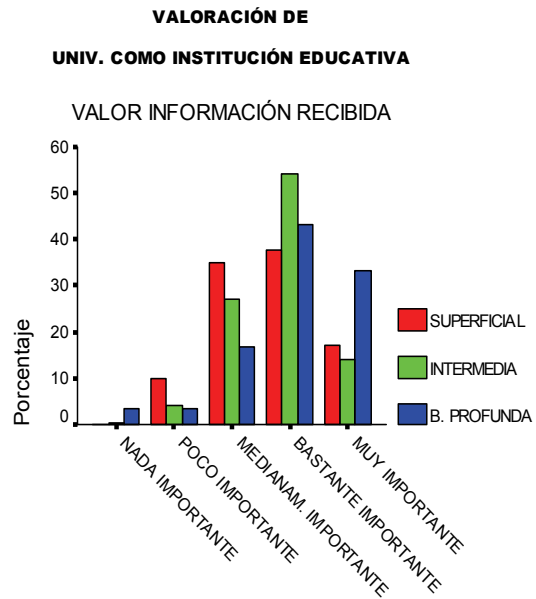
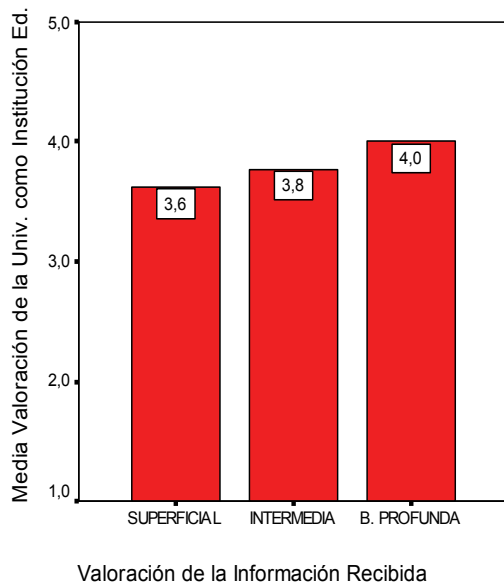
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,800	2	1,900	2,819	,061
Intra-grupos	235,189	349	,674		
Total	238,989	351			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 22,150 con una significatividad del 0,061 (próxima a 0,05). Siendo así, aplicamos igualmente la prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé, la cual nos informa de que sí existen diferencias significativas entre las medias. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,62	
INTERMEDIA	3,77	3,77
B. PROFUNDA		4,00



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la Universidad como Institución Educativa. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la Universidad como Institución educativa.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la Universidad, valoran también mejor la Universidad como Institución Educativa.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida sobre la Universidad, valoran también peor la Universidad como Institución Educativa.
- Aún así, en el gráfico de porcentajes podemos observar como el grupo mayoritario de estudiantes en todas las muestras es el que valora la Universidad como bastante o muy importante, seguido del que la valora como medianamente importante, y el grupo minoritario es el que valora la Universidad como poco o nada importante.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	26,993	4	6,748	9,133	,000
Intra-grupos	398,272	539	,739		
Total	425,265	543			

Comprobamos en la tabla que $F = 9,133$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la Universidad como Institución Educativa.

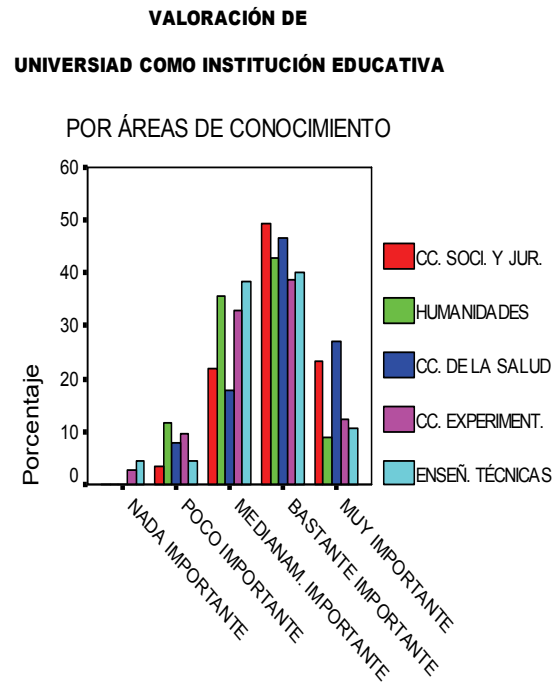
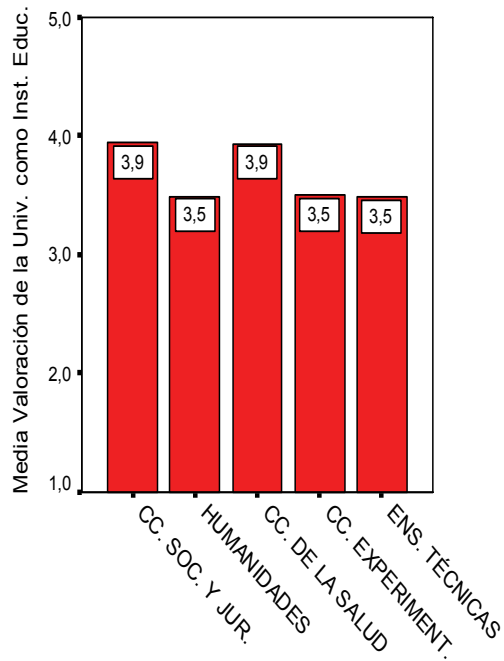
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ÁREA DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3,48	
HUMANIDADES	3,50	
CC. EXPERIMENTALES	3,50	
CC. DE LA SALUD		3,94
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		3,94

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

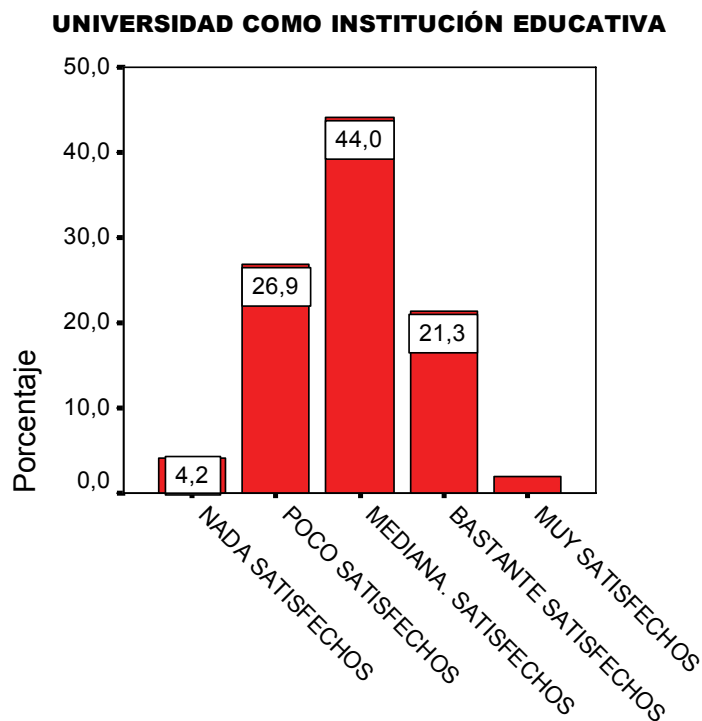
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la Universidad como Institución Educativa.
- Las Áreas de Conocimiento que valoran significativamente mejor la Universidad como Institución Educativa son Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.
- Aún así, en el gráfico de porcentajes podemos observar como el grupo mayoritario de estudiantes en todas las Áreas (más de un 50%) es el que valora la Universidad como bastante o muy importante, seguido del que la valora como medianamente importante, y el grupo minoritario es el que valora la Universidad como poco o nada importante.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad como Institución Educativa?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra productora de datos con la Universidad como Institución Educativa.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (44,0 %) se muestran “Medianamente Satisfechos” con la Universidad como Institución Educativa; un segundo grupo de estudiantes que representa el 26,9 % de la muestra productora de datos, se muestran “Poco Satisfechos”; en tercer lugar se encuentra un grupo de estudiantes, a corta distancia del anterior (el 21,3 % de la muestra productora de datos) que afirman estar “Bastante Satisfechos” con la Universidad como Institución Educativa; y finalmente dos pequeños grupo de estudiantes que suponen un 4,2 % y un 2,0% de la muestra productora de datos que respectivamente dicen estar “Nada Satisfechos” y “Muy Satisfechos” con la Institución Universitaria.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA EN GENERAL



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la Universidad como Institución Educativa se sitúa principalmente en un punto

intermedio (44,0 %) dentro de la escala utilizada.

- Es superior el conjunto de estudiantes que dice estar “Poco Satisfecho “ con la Universidad (26,9%) que si tomamos en su conjunto a los que dicen estar “Bastante Satisfechos” y “Muy Satisfechos” con la misma, en total un 23,3 %.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad como Institución Educativa, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Universidad como Institución Educativa y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicha Institución, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

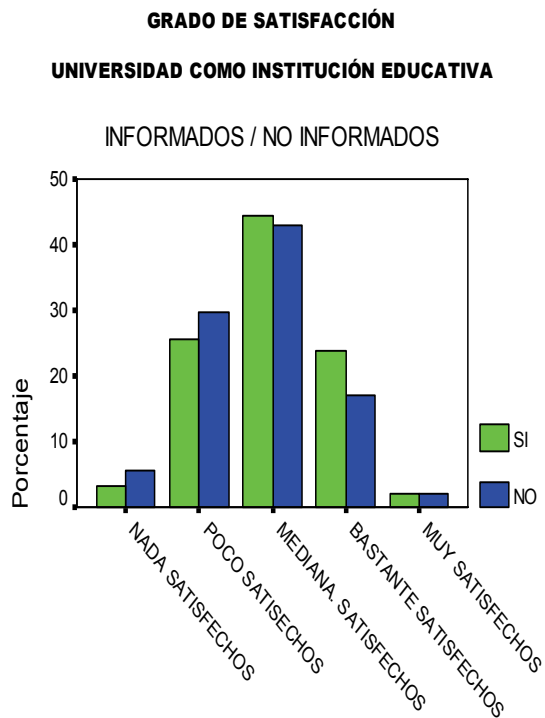
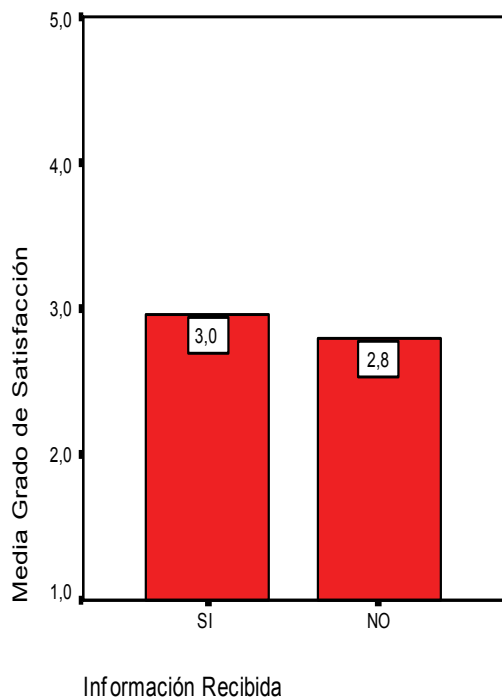
Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA
U de Mann-Whitney	30102,500
W de Wilcoxon	48247,500
Z	-2,098
Sig. asintót. (bilateral)	,036

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Universidad como Institución Educativa

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Universidad como Institución Educativa. El valor de la U de Mann-Whitney es de 30102,500 con una significatividad del 0,036; y dado que $0,036 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad como Institución Educativa.

Observemos gráficamente las medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la Universidad como Institución Educativa. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la Universidad como Institución Educativa.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con la Universidad como Institución Educativa que los estudiantes que no han recibido información al respecto.
- Aún así, observamos en la tabla de porcentajes que la mayor parte de los estudiantes están medianamente satisfechos con la Universidad, seguidos de los poco o nada satisfechos y el grupo minoritario, aunque con poca diferencia del anterior, es el que dice estar bastante o muy satisfecho con la Universidad.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad como Institución Educativa, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la Universidad como Institución Educativa.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,999	2	4,499	6,567	,002
Intra-grupos	238,443	348	,685		
Total	247,442	350			

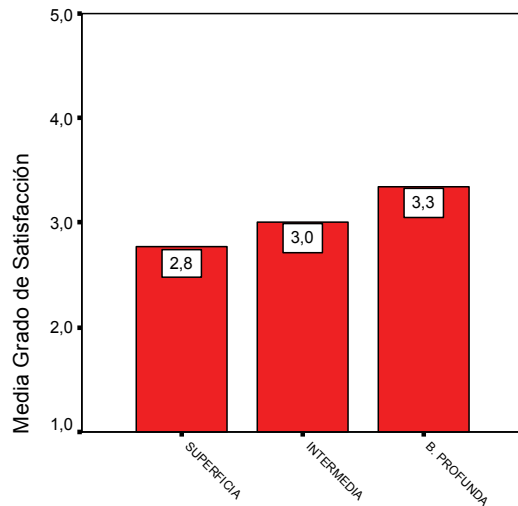
Observamos en la tabla que $F = 6,567$ con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecho con la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la Universidad como Institución Educativa, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

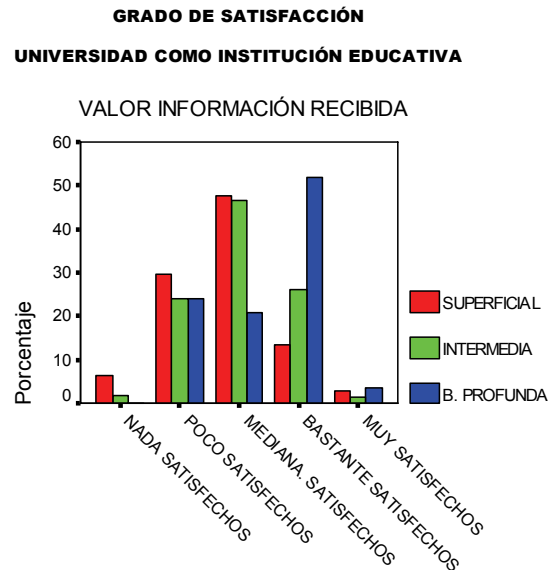
Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIV. COMO INST. EDUC.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,77	
INTERMEDIA	3,01	3,01
B. PROFUNDA		3,34



Valoración de la Información Recibida



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la Universidad como Institución Educativa. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la Universidad como Institución Educativa.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con la Universidad que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter más superficial.
- En este caso, el grupo mayoritario de estudiantes varía en función de las muestras: los estudiantes bastante informados se sienten en su mayoría bastante satisfechos con la Universidad; los estudiantes medianamente informados se sienten en su mayoría medianamente satisfechos con la Universidad, con una tendencia al polo positivo; y los estudiantes superficialmente informados se sienten en su mayoría medianamente satisfechos con la Universidad, con una tendencia al polo negativo.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad como Institución Educativa en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la Universidad como Institución Educativa.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,098	4	2,274	3,163	,014
Intra-grupos	388,352	540	,719		
Total	397,450	544			

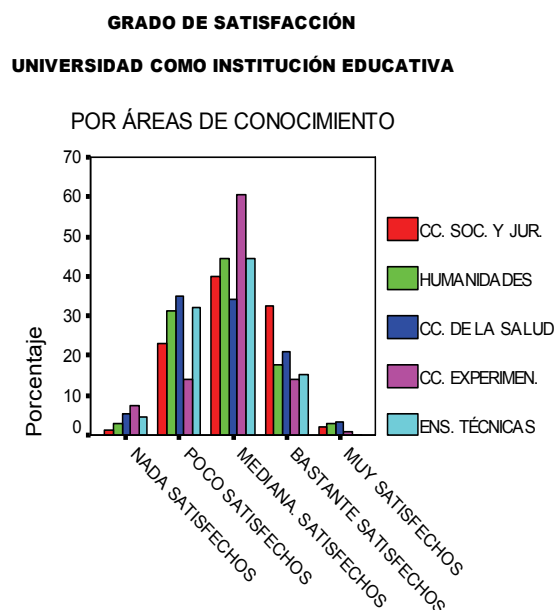
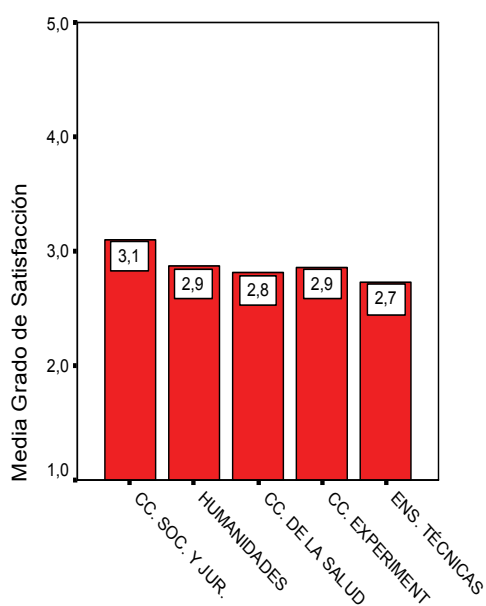
Observamos en la tabla que $F = 3,163$ con una significatividad del 0,014. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,014 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las cinco muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIV. COMO INST. EDUC.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2,73	
CC. DE LA SALUD	2,81	2,81
CC. EXPERIMENTALES	2,86	2,86
HUMANIDADES	2,86	2,86
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		3,11



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la Universidad como Institución Educativa. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la Universidad como Institución Educativa.
- La diferencia significativa está entre los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas y los estudiantes de Enseñanzas Técnicas puesto que los primeros se muestran significativamente más satisfechos que los segundos con la Universidad como Institución educativa.

- En general, el gráfico de porcentajes nos muestra como los estudiantes tienden mostrarse medianamente satisfechos con la Universidad. Ahora bien, mientras que en el Área de Cc. Sociales y Jurídicas la balanza se inclina hacia el polo positivo de la satisfacción, en el resto de las Áreas de Conocimiento, pesa más el polo de la baja satisfacción.

7.2.2. LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS CUALITATIVO.

Cuando les planteamos a los estudiantes un esfuerzo por expresaren dos o tres frases sus valoraciones más personales sobre la Universidad, sus respuestas se refieren a diferentes elementos pertenecientes a su experiencia dentro del ámbito universitario. Así tras una primera lectura de carácter general hemos podido observar que las cuestiones a las que se referían los estudiantes cuando se les pide una valoración personal de la Universidad podían organizarse en función de las siguientes subcategorías:

1. EL PASO POR LA UNIVERSIDAD: mediante este epígrafe hemos recogido aquellos comentarios de los estudiantes que iban referidos a su visión sobre lo que la experiencia en la Universidad les había (o no) aportado en general, es decir, desde la influencia de lo puramente universitario (académico y no académico), hasta la repercusión de todo ello en su vida personal.
2. LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR: este epígrafe se refiere a aquellos comentarios desde los cuales los estudiantes perciben la universidad como un todo: una institución educativa, con unas funciones determinadas, que ofrece una serie de servicios, con un sentido propio, etc.

Dentro de la Universidad como institución educativa de nivel superior, existen elementos sobre los cuales los estudiantes se muestran más preocupados y que también hemos decidido, por la cantidad de alusiones que se hace a ellos convertirlos en subcategorías temáticas. Se trata de: la formación recibida, los profesores y la información y orientación universitaria.

3. LA FORMACIÓN RECIBIDA: bajo este epígrafe nos referimos a lo que el estudiante percibe como formación propia de cada situación de enseñanza-aprendizaje.
4. LOS PROFESORES: aunque no en todas las áreas de conocimiento, en algunas de ellas los estudiantes se refieren a los profesores en particular y a su papel como docentes dentro del ámbito universitario.
5. LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: con este epígrafe recogemos aquellas alusiones que los estudiantes hacen acerca de la información y orientación que reciben desde la Universidad.

Además, en función del tipo de intervención que hicieran los estudiantes diferenciamos dentro de cada categoría en:

- Conceptualizaciones: intervenciones de carácter neutro que se centraban en definir lo que entendían por, Universidad, profesores, formación, etc.
- Valoraciones positivas: intervenciones centradas en valorar o destacar lo positivo de lo universitario.
- Valoraciones negativas: intervenciones centradas en valorar o destacar lo negativo de lo universitario, es decir, aquello que les produce insatisfacción.

Hecha esta presentación pasamos a continuación a relatar cómo valoran la Universidad los estudiantes de cada una de las Áreas de Conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	97
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	68,3 %

1- SOBRE EL PASO POR LA UNIVERSIDAD:

En este caso las valoraciones son en todo momento de carácter positivo, si bien hemos encontrado algunas observaciones que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas plantean como exigencia a la Universidad, para que la experiencia universitaria sea mejor todavía.

1.1. VALORACIONES POSITIVAS:

El paso por la Universidad para los Estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, es una experiencia positiva. Consideran que el paso por la Universidad brinda, sobre todo:

- Madurez a los estudiantes.
- Enriquecimiento personal e intelectual.

Son declaraciones al respecto las siguientes.

“Me ha aportado una perspectiva intelectual, reflexiva y científica del conocimiento y de la realidad.” (Estudiante de Psicopedagogía, C3)

“Fase imprescindible en el aprendizaje de toda persona, en la que se crece intelectualmente y como persona.” (Estudiante de Derecho, C206)

“Estoy contenta de mi estancia en la universidad a nivel personal porque me ha servido para madurar, conocerme y tomar decisiones personales muy importantes en la vida.” (Estudiante de Económicas, C491)

A su vez, este desarrollo madurativo también puede venir dado por el hecho de:

- Salir del hogar paterno.
- Conocer gente nueva.

- Tener que tomar sus propias decisiones.

“En un sentido amplio la universidad me permite salir de casa, tener relación con grupos de personas muy variados, me parece positiva porque aprendes a valerte por ti misma.” (Estudiante de Económicas, C472)

Finalmente, hemos de decir que si bien el paso por la Universidad, de manera general, es un elemento positivo desde la perspectiva del estudiante, en el caso de los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas hemos encontrado algunas críticas dirigida específicamente a la USC, en las cuales se explicita lo siguiente:

- Se le reclama a la USC que se involucre un poco más a la hora de potenciar nuevas experiencias, para que el paso de los estudiantes por la Universidad sea más rico y enriquecedor todavía.

Así, encontramos los siguientes comentarios:

“Para mi la universidad ha sido muy importante, me ha enseñado a madurar como persona y ayuda a enfrentarse a problemas que puedan surgirte en un futuro. Aunque creo que la USC debería mejorar en muchos aspectos.” (Estudiante de Psicopedagogía, C14)

“Bajo mi percepción pienso que es uno de los períodos más enriquecedores para la persona siempre que lo sepas aprovechar; no obstante pienso que la universidad debería ayudar a conseguir dicho fin fomentando actividades, cursos, etc. más atractivos y atrayentes para los universitarios.” (Estudiante de Derecho, C163)

2- SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR

En este caso, entre los estudiantes de ciencias Sociales y Jurídicas, podemos encontrar: aquellos que explicitan una valoración más o menos neutral (o conceptualización) de lo que para ellos supone la Universidad como institución educativa, y los que sí entran a valorar dicha institución. Entre estos últimos, cabe destacar que son más las valoraciones negativas que las positivas, exceptuando el caso de los estudiantes de Derecho, entre los cuales estos dos tipos de valoraciones se encuentran bastante equilibrados.

2.1.- DEFINICIÓN:

Los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas entienden la Universidad como:

- Un mundo diferente.
- Ámbito en el que es posible ejercer la autonomía en la toma de decisiones.
- Mezcla de cultura y ocio.
- Medio formativo para el ejercicio de una profesión.
- Centro de investigación (como objetivo secundario).
- Centro educativo para el desarrollo personal y profesional.

Sus afirmaciones son las siguientes:

“La Universidad es como un mundo aparte elegido por uno mismo, en donde nadie decide por ti y donde la cultura y el ocio se entremezclan.” (Estudiante de Derecho, C150)

“Es una institución cuya misión fundamental es proporcionar los conocimientos necesarios para desempeñar ciertas actividades profesionales. Como objetivos secundarios cabría señalar la actividad investigadora.” (Estudiante de Derecho, C195)

“Yo veo la universidad como una institución que debe preocuparse del desarrollo personal e intelectual del alumno / estudiante, así como de formarlo para afrontar con garantías las exigencias del mercado laboral.” (Estudiante de Económicas, C519)

Según estos estudiantes, dos elementos a tener en cuenta para el buen funcionamiento de la Universidad como institución educativa superior son:

- El papel de los estudiantes dentro de la misma, los cuales deben aprovechar responsablemente lo que ésta les ofrece.
- La masificación como agente que influye negativamente en la consecución de los objetivos de la institución.

“La considero como un puente hacia un mundo laboral concreto, sin embargo, es difícil precisar la importancia que tiene ya que existen muchas otras alternativas, eso sí todo aquel que vaya a la Universidad debe hacerlo con unas expectativas y no como mero pasatiempo ya que la riqueza de la misma no se apreciaría.” (Estudiante de Psicopedagogía, C20)

“Constituye una fuente de enriquecimiento a nivel cultural y personal que en cierta medida se ve mermada por la masificación de las aulas.” (Estudiante de Derecho, C173)

2.2.- VALORACIONES POSITIVAS:

Como hemos mencionado anteriormente, los estudiantes que en mayor medida resaltan las características positivas de la institución Universitaria son los estudiantes de Derecho.

En general, los argumentos mediante los cuales los estudiantes valoran positivamente la institución universitaria están referidos a dos cuestiones:

- Promotora del desarrollo social
- Medio que permite al estudiante acceder a un futuro mejor.

Los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas lo expresan de la siguiente manera:

“Como institución generadora de nuevos conocimientos a través de la investigación, me parece fundamental en la sociedad actual.(...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C16)

“La Universidad me parece un instrumento fundamental para la superación personal y cultural de cada uno y del Estado en su conjunto. (...)” (Estudiante de Derecho, C151)

“La universidad es un punto clave en la formación de las personas de un país y en el desarrollo de la investigación que debería de tomarse más en cuenta por las empresas.” (Estudiante de Económicas, C515)

“La Universidad para mi es un paso o un escalón en la vida la cual me forma y me prepara para tener un futuro mejor, que me ayudará a tener un abanico amplio de posibilidades de trabajo cuando termine y a formarme mejor como persona.” (Estudiante de Derecho, C155)

“La universidad me parece la forma de trabajar en un futuro en donde quieres y para conseguir el nivel de aprendizaje que no se consigue en otro sitio.” (Estudiante de Económicas, C513)

2.3.- VALORACIONES NEGATIVAS:

Las valoraciones negativas de los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas se refieren a diferentes ámbitos de dicha institución:

- Desde una perspectiva social, consideran que podría tener más peso en la sociedad del que tiene en realidad:
 - “Institución que podría tener más peso dentro de la sociedad” (Estudiante de Económicas, C481).
- La consideran como una institución politizada y burocratizada, que se preocupa más de la administración que de la educación.
 - “Está muy institucionalizada y politizada. (...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C28)
 - “La Universidad la mayor parte de las veces se queda en una <<simple>> institución administrativa y no educativa.” (Estudiante de Derecho, C161)
- Aunque sus finalidades son buenas, en la práctica funciona mal.
 - “La universidad en teoría funciona bien, falla en la práctica: instituciones, personal, ...” (Estudiante de Derecho, C189)
- Muchos de los estudiantes coinciden en que su desmotivación fue creciendo a medida que iban pasando sus años universitarios:
 - “Creo que la Universidad, podría ser una institución con mucho valor, no sólo en la medida que sirviera para mejorar la formación académica, sino en lo relativo a nuestra mejora como personas. Sin embargo, la realidad es otra, la mayoría de mis ilusiones se desvanecieron al entrar en ella, y con el paso del tiempo, la decepción se ha ido haciendo mayor.” (Estudiante de Psicopedagogía, C8)
 - “Metafóricamente me esperaba que la universidad <<me abriera horizontes>> académica y extra-académicamente, pero mi nivel de satisfacción en el último curso de la carrera es muy bajo. En poco se han cumplido mis expectativas académicas.” (Estudiante de Económicas, C510)
- Desfasada, dedicada a dar clases y examinar alumnos.
 - “(...) En el terreno más puramente académico y organizativo, la encuentro desfasada.” (Estudiante de Psicopedagogía, C16)
 - “Es una institución de gran relevancia social, aunque (en mi opinión) los planes de estudio (con alguna salvedad) se quedan cada vez más atrasados.” (Estudiante de Económicas, C471)

“Para mí la universidad es un eslabón fundamental en la vida de un individuo, pienso que la universidad no sólo debe dictar y examinar. La universidad tiene que pasar por los alumnos, pero desgraciadamente, sólo pasamos nosotros por ella. (...)” (Estudiante de Económicas, C517)

- No garantiza salidas laborales:

“Hay mucha gente optando a entrar en ella y finalmente cuando lo consigues no hay mucha oferta laboral.” (Estudiante de Derecho, C174)

3- SOBRE LA FORMACIÓN

En lo que se refiere a la formación que los estudiantes reciben en la Universidad, únicamente dos estudiantes de Psicopedagogía realizan una valoración positiva. El resto de las valoraciones recogidas al respecto entre los cuestionarios del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas constituyen una crítica a ciertos aspectos relacionados con la formación académica universitaria. En este caso son de resaltar las aportaciones de los estudiantes de Económicas, puesto que la crítica a la formación universitaria es el elemento sobre el que más se posicionan dentro de esta pregunta 1 del cuestionario.

3.1. VALORACIONES POSITIVAS:

Las valoraciones positivas que manifiestan los alumnos de Psicopedagogía resaltan la importancia de la formación universitaria como:

- Formación necesaria para el ejercicio de una profesión:

“Formación específica en un campo académico determinado, posibilidad de hacerse con una amplia bibliografía que ayude en el desempeño profesional posterior, acceso a nuevos campos educativos: a <<lo último>> sobre investigación en educación.” (Estudiante de Psicopedagogía, C9)

“Creo que es la formación mínima que debe poseer cualquier persona para poder llevar a cabo una profesión.” (Estudiante de Psicopedagogía, C17)

3.2. VALORACIONES NEGATIVAS:

En cuanto a las valoraciones negativas hemos de resaltar que se centran en varios aspectos de la formación:

- La generalidad con la que se tratan los temas:
 - “La Universidad en realidad sólo me aporta algunos conocimientos generales sobre distintos temas o materias; para la práctica, al menos en Derecho, veo poca efectividad y poco motiva.(...)” (Estudiante de Derecho, C147)
 - “(...) Por otro lado considero necesario un reciclaje de todas las titulaciones en el sentido de que la educación es, a veces, superficial a la hora de poder acceder al mundo laboral.” (Estudiante de Derecho, C166)
- La especificidad de las carreras y la carencia de unos contenidos que potencien el desarrollo integral de los estudiantes:
 - “(...) Centrándome en el ámbito académico no estoy para nada de acuerdo con el método de aprendizaje, nos convierten en pasar exámenes (nosotros también tenemos culpa, por supuesto). A parte de eso me parece que las carreras son cada vez más específicas, y esto no ayuda a que puedas desarrollarte como persona.” (Estudiante de Económicas, C472)
 - “Considero que la universidad debería tener más en cuenta otro tipo de valores y no centrarse tanto en los estudios, debería haber un mayor trato humano y educarnos más en valores como el respeto, educación, convivencia que, a mi forma de ver serán fundamentales al acabar la carrera.” (Estudiante de Económicas, C473)
 - “No permite una formación integral del alumno, dejan a un lado aspectos tan importantes como las lenguas extranjeras y la informática, que después sí se exigirán en cualquier puesto de trabajo, lo que repercute en un gran coste y esfuerzo para los universitarios (...).” (Estudiante de Económicas, C474)
- El exceso de teoría y la escasez de prácticas:
 - “(...) durante mis años universitarios puedo decir que no me formó lo suficiente para acceder al mundo laboral. Necesito más prácticas.” (Estudiante de Psicopedagogía, C11)
 - “Creo que el mayor defecto de la Universidad desde mi perspectiva como estudiante de Derecho, es que las titulaciones deberían estar más enfocadas a la práctica y ser menos teóricas.” (Estudiante de Derecho, C200)

“La universidad ayuda a formar, y aporta cultura, pero en mi opinión debería de ser más práctica y más orientada al mundo laboral, porque creo que en general la formación que adquirimos en la universidad es bastante teórica.” (Estudiante de Económicas, C486)

- La funcionalidad de la carrera, es decir, los estudiantes no se sienten preparados para salir al mundo laboral:

“Siento que la mayoría de los conocimientos que se enseñan no sirven para después aplicarlos a la realidad profesional.”(Estudiante de Psicopedagogía, C26)

“Institución que intenta enseñar y formar a los estudiantes para el ejercicio de una profesión pero en muchas disciplinas no se adecua a la realidad laboral.” (Estudiante de Derecho, C178)

“Tiene poco que ver con lo realmente necesario a la hora de buscar trabajo.” (Estudiante de Económicas, C493)

- La enseñanza no dirigida hacia el aprendizaje de los estudiantes:

“La universidad es, para mí, el lugar donde adquieres muchos conocimientos académicos, pero se le da demasiada importancia a los exámenes y al expediente y poca al aprendizaje real de los alumnos.” (Estudiante de Económicas, C483)

“(…) a nivel formativo y educacional noto muchas carencias sobre todo en lo referente a la seguridad de los conceptos aprendidos.” (Estudiante de Económicas, C491)

4- SOBRE LOS PROFESORES:

Concretamente tres estudiantes de derecho, centran algunos de sus comentarios sobre la figura del profesor, y también lo hacen dos estudiantes de Económicas y otro de Psicopedagogía.

4.1. VALORACIONES NEGATIVAS:

Sus testimonios se refieren valoraciones de tipo negativo dirigidas hacia los siguientes aspectos:

- La falta de relación entre profesores, lo cual perjudica la organización de las materias.

- La falta de humanidad y la escasa relación profesor-estudiante.
- La falta de seriedad y profesionalidad.

Sus testimonios son los siguientes:

“Cuando comencé tenía muchas expectativas, en especial hacia aquello que nos iban a enseñar, pero eso me ha defraudado un poco, ya que las materias, y por tanto los profesores, están <<desconexionados>> (celularismo), por lo que quedan lagunas que debemos cubrir por interés propio, y muchos temas se repiten demasiado, sin llegar a profundizar en ellos.(...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C7)

“(...) Pero también creo que los profesores deberían pasar un filtro más riguroso de humanidad, porque algunos se entregan de una manera asombrosa, pero otros dan pena.” (Estudiante de Derecho, C151)

“Debería intentarse que se involucraran más los alumnos, que no se les <<agobie>> tanto. Y evitar el clasicismo y las barreras profesor-alumno. Algunos profesores se creen muy superiores a los alumnos, y no lo son.” (Estudiante de Derecho, C208)

“(...) los profesores, en general, no transmiten seriedad y profesionalidad en su trabajo.” (Estudiante de Económicas, C476)

“La mayoría de los profesores no me incentivan nada. (...)” (Estudiante de Económicas, C512)

5- SOBRE LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

5.1. VALORACIONES NEGATIVAS:

Con respecto a la información y orientación que el estudiante recibe desde la Universidad, los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas se refieren de manera crítica a los siguientes puntos:

- La información acerca de las características de la propia institución y su funcionamiento:

“Tiene mucho que mejorar porque apenas hay información para conocer y acceder a ella (...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C11)

“Creo que hay una total falta de conocimiento sobre ella, y este hecho nos perjudica a todos, a nosotros como estudiantes, porque nos impide aprovechar al máximo nuestro paso por ella; y también a

la propia universidad, porque la empobrece y la aleja de los que la dan sentido, que son los estudiantes.” (Estudiante de Psicopedagogía, C4)

“En mi opinión creo que carecemos de información sobre el significado o funciones de la institución de la Universidad como un todo por ejemplo sobre cuales son los órganos de gobierno o sobre nuestros derechos y como ejercerlos creo que no se sabe mucho.” (Estudiante de Derecho, C167)

“Existe una falta de información por parte de la universidad, tanto antes de entrar, como en el momento de comenzar una titulación.” (Estudiante de Económicas, C487)

- La información acerca de los servicios que ofrece:

“Considero la Universidad como una institución con multitud de servicios pero de los cuales apenas se recibe información y su correcto funcionamiento deja mucho que desear. “ (Estudiante de Psicopedagogía, C1)

“Creo que aporta muchos servicios al alumno, pero que no informa lo suficiente sobre los mismos.” (Estudiante de Derecho)

“(…) La universidad en su conjunto ofrece bastantes alternativas, aunque la información es inmediata y no permite hacer un plan, pues a veces te enteras en el mismo día de los actos, cursos. Algunos caros.” (Estudiante de Derecho, C147)

- La orientación laboral:

“Encuentro un problema en la masificación y en la falta de orientación hacia el ámbito del mercado laboral.” (Estudiante de Derecho, C179)

TABLA RESUMEN 7.3: ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS: 97 RESPUESTAS DE 142 CUESTIONARIOS

	TEMAS	DISCURSO	Nº(*)	CONSIDERACIONES
1. LA VALORACIÓN PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD	EL PASO POR LA UNIVERSIDAD	CONCEPTO	0	
		V. POSITIVA	15	<ul style="list-style-type: none"> o MADUREZ o ENRIQUECIMIENTO PERSONAL E INTELECTUAL o SALIR DEL HOGAR PATERNO o CONOCER GENTE NUEVA o TENER QUE TOMAR DECISIONES PROPIAS o <i>NECESIDAD DE MEJORAR LA TAREA UNIVERSITARIA</i>
		V. NEGATIVA	0	
	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR	CONCEPTO	12	<ul style="list-style-type: none"> o MEZCLA DE CULTURA Y OCIO o CENTRO DE INVESTIGACIÓN (COMO OBJETIVO SECUNDARIO) o CENTRO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL o <i>LA IMPORTANCIA DEL PAPEL DEL ALUMNO PARA APROVECHAR LA FORMACIÓN</i> o <i>EL PROBLEMA DE LA MASIFICACIÓN</i>
		V. POSITIVA	6	<ul style="list-style-type: none"> o PROMUEVE EL ARROLLO SOCIAL o MEDIO PARA ACCEDER A UN FUTURO MEJOR
		V. NEGATIVA	20	<ul style="list-style-type: none"> o POCO PESO EN LA SOCIEDAD o POLARIZADA Y BUROCRATIZADA o BUENA INTENCIÓN PERO MAL FUNCIONAMIENTO EN LA PRÁCTICA o LA DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL CRECE CON EL PASO DE LOS AÑOS o DESFASADA, DEDICADA A DAR CLASES Y EXAMINAR o NO GARANTIZA SALIDAS LABORALES
	LA FORMACIÓN RECIBIDA	CONCEPTO	0	
		V. POSITIVA	2	<ul style="list-style-type: none"> o FORMACIÓN NECESARIA PARA EL EJERCICIO DE UNA PROFESIÓN
		V. NEGATIVA	28	<ul style="list-style-type: none"> o GENERALIDAD CON LA QUE SE TRATAN LOS TEMAS o ESPECIFICIDAD DE LAS CARRERAS Y CARENCIA DE CONTENIDOS QUE POTENCIEN EL DESARROLLO INTEGRAL o EXCESO DE TEORÍA Y ESCASEZ DE PRÁCTICAS o FUNCIONALIDAD DE LA CARRERA: FALTA DE PREPARACIÓN PARA SALIR AL MUNDO LABORAL o ENSEÑANZA NO DIRIGIDA AL APRENDIZAJE
	LOS PROFESORES	CONCEPTO	0	
		V. POSITIVA	0	
		V. NEGATIVA	6	<ul style="list-style-type: none"> o FALTA DE RELACIÓN ENTRE PROFESORES PERJUDICANDO LA ORGANIZACIÓN DE LAS MATERIAS o FALTA DE HUMANIDAD Y ESCASA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO o FALTA DE SERIEDAD Y PROFESIONALIDAD
	LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN	CONCEPTO	0	
		V. POSITIVA	0	
V. NEGATIVA		19	<ul style="list-style-type: none"> o FALTA INFORMACIÓN SOBRE LA INSTITUCIÓN Y SOBRE CÓMO FUNCIONA o INFORMACIÓN SOBRE LOS SERVICIOS QUE OFRECE o FALTA ORIENTACIÓN LABORAL 	

(*) Hace referencia al número de alusiones a temas o a discursos, de manera que una intervención puede tocar temas o discursos diferentes. (Entiéndase para las tablas resumen que siguen sobre la Universidad como Institución Educativa).

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA – PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	112
Nº DE RESPUESTAS	86
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	76,8 %

1- SOBRE EL PASO POR LA UNIVERSIDAD:

El paso por la Universidad para los Estudiantes de Humanidades, al igual que en el Área de Conocimiento ya analizada, es una experiencia positiva (aunque, como afirma un estudiante, “a veces cueste darse cuenta”). Ahora bien, de los cuatro aspectos que venimos analizando, en este caso es en el que menos se detienen los estudiantes.

2.1. VALORACIÓN POSITIVA:

Los estudiantes dicen entender el paso por la Universidad como:

- Mundo motivador de lo académico y lo cultural.
- Experiencia vital.
- Madurez académica y extra-académica.

Los testimonios encontrados son los que reflejamos a continuación:

“La Universidad me hace sentir integrada en el mundo estudiantil y me motiva para estudiar y realizar actividades culturales.” (Estudiante de Periodismo, C34)

“La Universidad como experiencia vital, independientemente de aptitud más o menos concreta hacia el estudio en cuestión. (...)” (Estudiante de Historia, C89)

“Ahora estoy bastante satisfecha con mi vida en la Universidad y mi madurez académica, pero he de añadir que cambié de carrera dos veces, e incluso dejé los estudios mal orientada, inmaduramente y sintiéndome fuera de lugar. A los 20 años la Universidad no me motivaba de ningún modo. Era la pesadilla por la que tenía que pasar sin discusión.” (Estudiante de Historia, C92)

2- SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR

En este caso, entre los estudiantes de Humanidades, nuevamente podemos encontrar: aquellos que explicitan una valoración más o menos neutral (o conceptualización) de lo que para ellos supone la Universidad como institución educativa, y los que sí entran a valorar dicha institución. Entre estos últimos, cabe destacar que son más las valoraciones negativas que las positivas, especialmente entre los estudiantes de Periodismo.

2.1.- CONCEPTUALIZACIÓN:

Los estudiantes del área de Humanidades entienden la Universidad como:

- Centro educativo para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.
- Centro educativo similar al instituto en cuanto a la rutina puramente académica.

Lo expresan de este modo:

“Es una institución donde te ayudan a formarte como persona además de aportar una gran cantidad de conocimientos sobre aquello a lo que te has decidido dedicar para un futuro.” (Estudiante de Filología Hispánica, C218)

“La Universidad debería funcionar para crear buenos profesionales y buenas personas.” (Estudiantes de Periodismo, C75)

“La universidad es una institución que pretende formar a las personas en un campo más específico. Los estudios cursados en la universidad son buenos para aquellos a los que le guste lo que están estudiando, es decir, se debe estudiar por gusto.” (Estudiante de Historia, C122)

“La universidad la veo igual que el instituto: venir a clase, tomar apuntes, hacer trabajos y exámenes.” (Estudiante de Periodismo, C36)

Asimismo, desde una perspectiva más amplia y general hay quien afirma que la Universidad debería ser:

- Una institución dinamizadora de la sociedad:

“Pienso que la Universidad debería ser un vehículo de conocimiento y vertebrador de las inquietudes de sus miembros, para así crear una sociedad más formada y consciente de todo lo que le rodea.” (Estudiante de Periodismo, C32)

2.2.- VALORACIONES POSITIVAS:

Los estudiantes de Humanidades consideran que la Universidad es una institución de gran relevancia fundamentalmente por funciones tales como:

- Ser una institución formadora socio-cultural y profesional.
- Potenciar el desarrollo madurativo de los estudiantes.

Los estudiantes de Periodismo lo expresan de la siguiente manera:

“Acredito que la Universidad es una experiencia de obligada vivencia. Al principio es dura, porque el nivel de exigencia es mayor, conoces poca gente, tienes que ir a vivir lejos de casa, ... y te cuesta mucho dinero. Por eso es importante para la formación de PERSONAS y de PROFESIONALES. Resumiendo, diría que es una prueba de fuego que marca hondamente al individuo y encuentro que lo hace para bien.” (Estudiante de Periodismo, C45)

“Pienso que la Universidad es una fase de la vida que todos debemos pasar pues favorece la maduración intelectual y hasta el momento es la etapa en la que más he aprendido. Es imprescindible porque te ayuda a orientarte en el futuro laboral.” (Estudiante de Periodismo, C46)

“Para mí, la universidad es un órgano con bastante importancia a nivel educativo y de preparación profesional. La combinación adecuada de teoría y práctica la puede hacer realmente útil. Creo que además ayuda a la maduración de la persona.” (Estudiante de Periodismo, C50)

Siendo conscientes de tal importancia, manifiestan que existen aspectos dentro de la propia institución que deberían cambiar, tales como:

- Necesidad de unificación entre facultades.
- La pasividad de la Universidad fuera del ámbito institucional.

Lo expresan del siguiente modo:

“Me parece muy importante el papel de la Universidad como institución pero creo que hay muchas cosas que no funcionan correctamente.” (Estudiante de Periodismo, C51)

“En mi opinión mi valoración sobre la universidad, la voy a fragmentar en dos apartados: desde el punto de vista académico, verdaderamente estoy satisfecho, ya que considero que el nivel de enseñanza es bueno, siendo esto muy positivo para mi futuro; sin embargo la universidad, analizada globalmente, me parece muy independiente, así pido una rescisión de esta autonomía, en beneficio de una mayor unificación entre facultades.” (Estudiante de Filología Hispánica, C219)

“Creo que la Universidad es una institución de mucha importancia en el sentido formativo, cultura, como lugar de desarrollo intelectual y educativo. Aún así, con todos sus defectos, que son muchos, debe valorarse por tener un importante papel dentro de la estructural social. Aunque muchas veces su alcance no llegue más allá de las puertas de la misma Universidad.” (Estudiante de Historia, C117)

2.3.- VALORACIONES NEGATIVAS:

Las valoraciones negativas se dirigen a diferentes aspectos de lo que para los estudiantes implica o debería implicar la Universidad como institución educativa de nivel superior. Así, hablan de:

- Una institución insensible a la realidad y poco dinámica en su evolución:

“La Universidad se esfuerza por establecer un marco teórico y de investigación sobre los distintos ámbitos de la sociedad aunque quizás se haya hecho una institución insensible a la realidad, a los cambios más inmediatos y se pierda en su mundo de entelequias teóricas.” (Estudiante de Periodismo, C29)

“Me parece que es lugar desde el que se pueden solucionar muchos problemas, pero que su gran inmovilismo lo impide.” (Estudiante de Historia, C106)

“Es una institución que pretende estar a la vanguardia pero en realidad es una estructura anquilosada en su mayor parte.”
(Estudiante de Historia, C113)

- Mediatizada por el poder empresarial o por ideologías políticas:

“Mediatizada por un poder empresarial y mecanizada en sus explicaciones.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)

“En general es útil pero está mal organizada. Es concebible que las ideologías políticas marquen su funcionamiento.” (Estudiante de Historia, C120)

“Nuestra Facultad está vieja y necesita cambios. Se deberían vigilar ciertos politiquesos de los estudiantes, que se juntan en asociaciones subversivas y acaparan los derechos de participación.”
(Estudiante de Historia, C118)

- No garantiza la salida profesional y por lo tanto las ilusiones de los estudiantes se ven frustradas:

“Cementerio de ilusiones.” (Estudiante de Periodismo, C71)

“La Universidad no es garantía de nada. Está en uno aprovechar las oportunidades al máximo, pero el clima general es de apatía (y eso me molesta mucho!). ¿Por qué la Universidad no puede <<quebrar>> la apatía del estudiantado?” (Estudiante de Periodismo, C31)

“Como institución me parece muy importante porque nadie duda de su interés para la formación personal. Pero al revés de lo que sucedía antes no te asegura, especialmente en determinadas titulaciones, un sitio en el mercado laboral y eso desanima a los alumnos. (...)” (Estudiante de Historia, C101)

“La Universidad es el órgano que te sirve de medio para llevar a cabo un <<viaje>>, quizás el más bonito de la vida, posiblemente el que te acabe de hacer olvidar tu niñez arrancándote de golpe la inocencia de la que se goza cuando aún no se sabe que la vida siempre te lleva por donde quiere hasta que un día se planta y te deja <<varado>>.” (Estudiante de Historia, C114)

- Demasiado burocratizada y en general caracterizada por un mal funcionamiento:

“(…) es una institución burocrática, mal organizada, que se retroalimenta de su miseria, con profesores mal preparados y funcionarios cansados. Es una institución que no aporta nada al alumno, más que la posibilidad de formarse de manera autodidacta como persona y encontrar a un grupo de gente desencantada del mundo que te puede ayudar a llevar mejor a propia depresión.” (Estudiantes de Periodismo, C72)

“Como institución creo que es parte fundamental de una sociedad. En cambio creo que su función no es lo que debiera.” (Estudiante de Historia, C91)

- Finalmente encontramos una alusión a la situación por la que están pasando las Carreras de letras en la actualidad:

“Creo que la organización en carreras de letras cada vez es más carente, y cada vez se pasa más de ellas.” (Estudiante de Filología Hispánica, C220)

3- SOBRE LA FORMACIÓN

En lo que se refiere a la formación que los estudiantes reciben en la Universidad, únicamente un estudiante de Historia considera que la formación que recibe es buena. El resto de las valoraciones recogidas al respecto entre los cuestionarios del área de Humanidades constituyen una crítica a ciertos aspectos relacionados con la formación académica universitaria. Cabe destacar que en el caso de Filología Hispánica y Periodismo, es el aspecto sobre el que más observaciones muestran los estudiantes,

3.1. VALORACIONES POSITIVAS:

La valoración positiva que emite el estudiante de Historia tiene que ver con:

- Grado de satisfacción y motivación respecto de su tarea académica universitaria:

“Por lo general me encuentro muy satisfecho, es cierto que a veces tienen un mal día, no te gusta el profesor o se te da mal una asignatura, pero eso no quiere decir que no te encante lo

que haces y vuelvas a la carga al día siguiente.” (Estudiante de Historia, C105)

3.2. VALORACIONES NEGATIVAS:

En cuanto a las valoraciones negativas, aquellos aspectos más criticados de la formación recibida son los siguientes:

- La especificidad de las carreras y la carencia de unos contenidos que potencien el desarrollo integral de los estudiantes:

“Se supone que debería fomentar la formación integral como persona y a la vez especializarnos en un campo de conocimiento y en alguna medida prepararnos para una actividad profesional, pero en muchos casos los profesores no están realmente preparados para ello y los propios alumnos carecen de la madurez necesaria debido a una deficiente formación básica y secundaria.” (Estudiante de Periodismo, C30)

- El exceso de teoría y la escasez de prácticas (siendo el aspecto que más preocupa al estudiante, puesto que no se ven preparados para salir al mundo laboral):

“Es importante a la hora de conseguir un título para acceder al mercado laboral, pero la formación obtenida es más teórica que práctica (incluso en esta carrera, Periodismo).” (Estudiante de Periodismo, C87)

“Creo que podría estar mejor organizada para ofrecer una formación de mayor calidad, además me parece que existe una gran diferencia entre teoría y práctica y, en consecuencia, se encuentran dificultades a la hora de incorporarse al ámbito laboral.” (Estudiante de Periodismo, C84)

“Mi opción de realizar una carrera universitaria fue determinada previamente por mis padres, mi opinión de la universidad es que es incapaz de formar a los estudiantes de cara a la integración en un mercado laboral. Es, básicamente, teórica, lo cual es lógico sólo hasta cierto punto.” (Estudiante de Historia, C99)

- La funcionalidad de la carrera, es decir, los estudiantes no se sienten preparados para salir al mundo laboral:

“Esta institución te enseñan nuevas maneras de pensar y ver la vida, sin embargo no te ofrece herramientas para enfrentarte a ella.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)

“La Universidad ofrece un campo amplio de posibilidades pero no prepara al alumno de forma práctica para la vida laboral futura y da una formación muy superficial y superflua en algunos aspectos.” (Estudiante de Periodismo, C86)

“(…) Por último, el plan de estudios carece de muchas asignaturas necesarias y creo que salimos muy poco preparados.” (Estudiante de Periodismo, C39)

“A mi me parecer no se aprovechan las posibilidades que ofrece la Universidad. Muchos centros están desaprovechados y algunos planos de estudios, como el nuestro, nada o poco tienen que ver con la profesión. (…)” (Estudiante de Periodismo, C83)

- La enseñanza no dirigida hacia el aprendizaje de los estudiantes:

“Estoy poco satisfecho. Es una prolongación del bachillerato. Hay un sistema de enseñanza sustentado por el profesorado y los órganos de dirección que se revela anacrónico, paternalista. No se enseña a pensar, decidir, indagar.”(Estudiante de Filología Hispánica, C214)

“La Universidad debería formar personas con distintas almas. La Universidad concebida como un todo debería ser base de una sociedad más inteligente. Tal y como está orientada la Universidad sólo quiere formar máquinas desalmadas que tendrán como objetivo producir y mantener el sistema actual.” (Estudiante de Periodismo, C54)

“La Universidad está orientada por gran parte de los profesores a que se aprueben unos contenidos chapados por el alumno de la forma en que el profesor los dicta en clase. Es un sistema de copio y chapo.” (Estudiante de Periodismo, C68)

“Una mera fábrica de Licenciados sin ningún interés por la

materia que acaban de cursar. Parece ser más importante el título que los conocimientos adquiridos.” (Estudiante de Historia, C107)

- La metodología de enseñanza basada en la clase magistral:

“(…) También es bastante curioso que en siglos y siglos de enseñanza universitaria desde su origen sigamos con el mismo esquema pedagógico: ver hablar y los demás repiten lo que se les dice; pienso que la naturaleza de los métodos pedagógicos universitarios está obsoleta desde hace mucho tiempo.” (Estudiante de Filología Hispánica, C 213)

“(…) la mayor parte de los profesores imparten clases magistrales y no potencian la participación del alumnado. (…)

(Estudiante de Periodismo, C80)

- La poca valoración del trabajo diario del alumno:

“En la Universidad se valora poco el esfuerzo de los alumnos a lo largo del curso.” (Estudiante de Periodismo, C42)

“(…) No estoy contenta con el plan de estudios, el horario de clases, prácticas y exámenes está muy mal planificado y no se tiene en cuenta el trabajo diario del alumno. Es un sistema absolutamente INJUSTO y no motiva, más bien desmotiva. La mayor parte de las asignaturas son inútiles y no cualifican para la actividad futura.” (Estudiante de Periodismo, C37)

4- SOBRE LOS PROFESORES:

Dentro del ámbito de la formación, un puesto muy importante lo ocupan los profesores. Así, los estudiantes de Periodismo e Historia, dedican algunas de sus valoraciones negativas a la figura del profesor como agente formador.

4.1.- VALORACIONES NEGATIVAS.

Sobre ellos se habla de:

- Falta de preparación y de formación:

“Pienso que estudiar en la Universidad tendría que ser un lujo, los profesores deberían estar bien preparados tanto personalmente como profesionalmente. Hay muchas carreras que podrían ser una maravilla y muy interesantes, pero no lo

son porque o las facultades no están preparadas o no lo están los profesores.” (Estudiante de Periodismo, C66)

“(…) Además, considero que los profesores no saben enseñar y que pueden tener conocimientos sobre el tema pero no los saben transmitir o aplicar a la práctica. (…)” (Estudiante de Periodismo, C39)

“En primer lugar, los profesores no saben enseñar y no dominan la materia. (…)” (Estudiante de Periodismo, C37)

“(…) Además, considero que los profesores no saben enseñar y que pueden tener conocimientos sobre el tema pero no los saben transmitir o aplicar a la práctica. (…)” (Estudiante de Periodismo, C39)

- El no cumplir con sus obligaciones como docentes y la falta de preocupación que muestran por los estudiantes:

“Algunos profesores no sólo no preparan la materia sino que ni siquiera imparten las clases.” (Estudiante de Periodismo, C56)

“Muchos de los profesores no se preocupan por impartir su materia. Se limitan a hablar de lo que a ellos les interesa sin preocuparse de nuestra formación / cultura.” (Estudiante de Periodismo, C57)

“(…) Además, la mayoría de los profesores se preocupan más por sus tesis, oposiciones o investigaciones que por los alumnos.” (Estudiante de Historia, C109)

5- SOBRE LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Con respecto a la información y orientación que el estudiante recibe desde la Universidad, los estudiantes del área de Humanidades se quejan de recibir poca información, y la que reciben a menudo se les ofrece de manera indirecta (a través de folletos), pocas veces se les informa directamente. Además hay algunos comentarios que expresan no poder opinar sobre la Universidad porque no la conocen, únicamente podrían referirse a su Facultad.

5.1. VALORACIONES NEGATIVAS:

Los que se refieren claramente a la información y a la orientación recibida

desde la Universidad hablan de los siguientes aspectos:

- La información acerca de las características de la propia institución y su funcionamiento:

“Creo que faltan órganos entre las diferentes facultades en las que están integrados todos los estudiantes. El desconocimiento de los órganos oficiales de la Universidad de Santiago es absoluto para los alumnos.” (Estudiante de Periodismo, C55)

“En cuatro años de estudios universitarios tengo un conocimiento bastante precario de todas las funciones que puede desarrollar la universidad además de la estrictamente educativa; y de lo poco que conozco no ha llegado a mí gracias a la información que proporciona la Universidad, sino por otros compañeros más involucrados.” (Estudiante de Historia, C104)

- La información sobre trámites burocráticos:

“Creo que hay muy poca información acerca de todo lo que se debe saber en teoría del papeleo. (...)” (Estudiante de Periodismo, C39)

- La información acerca de los servicios que ofrece:

“Organiza muchos eventos, publicaciones y actividades y hay una buena interrelación entre las distintas titulaciones y departamentos, pero creo que la información que se nos da acerca del funcionamiento interno es demasiado incompleta.” (Estudiante de Periodismo, C33)

“Considero que existe falta de organización y que el alumno, por desconocimiento, no hace uso de todos los servicios que se ofrecen.” (Estudiante de Periodismo, C76)

“La Universidad en mi opinión presenta muchas posibilidades tanto a nivel educativo como en otros aspectos como el deporte, el ocio, ... pero considero que no están lo suficientemente aprovechadas, seguramente hoy en día hay elementos que desconozco y servicios que conozco por casualidad.” (Estudiante de Periodismo, C81)

- La orientación laboral:

“(…) Además tiene numerosas deficiencias (…) como la información al alumnado sobre el mercado laboral, (…)”
(Estudiante de Historia, C101)

“(…) [La] falta de recursos, no informa a los alumnos de sus posibilidades futuras, ni de su posible intervención en proyectos, etc. Resumiendo, muy poco informativa.” (Estudiante de Historia, C115)

TABLA RESUMEN 7.4: ÁREA DE HUMANIDADES: 87 RESPUESTAS DE 133 CUESTIONARIOS

TEMAS	DISCURSO	Nº	CONSIDERACIONES
EL PASO POR LA UNIVERSIDAD	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	3	<ul style="list-style-type: none"> o MUNDO QUE MOTIVA EN LO ACADÉMICO Y EN LO CULTURAL o EXPERIENCIA VITAL o MADUREZ ACADÉMICA Y EXTRA-ACADÉMICA
	V. NEGATIVA	0	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR	CONCEPTO	6	<ul style="list-style-type: none"> o CENTRO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL o CENTRO EDUCATIVO SIMILAR AL INSTITUTO EN CUANTO A RUTINA ACADÉMICA o INSTITUCIÓN DINAMIZADORA DE LA SOCIEDAD
	V. POSITIVA	14	<ul style="list-style-type: none"> o FORMADORA SOCIOCULTURALMENTE Y PROFESIONALMENTE o POTENCIA EL DESARROLLO MADURATIVO DE LOS ESTUDIANTES
	V. NEGATIVA	17	<ul style="list-style-type: none"> o SE NECESITA CONEXIÓN ENTRE FACULTADES o PASIVIDAD DE LA UNIVERSIDAD FUERA DEL ÁMBITO INSTITUCIONAL o INSTITUCIÓN INSENSIBLE A LA REALIDAD o POCO DINÁMICA EN SU EVOLUCIÓN o MEDIATIZADA POR EL PODER EMPRESARIAL O POR IDEOLOGÍA POLÍTICA o NO GARANTIZA SALIDA PROFESIONAL: FUENTE DE FRUSTRACIÓN o BUROCRATIZADA Y EN GENERAL FUNCIONA MAL o DESPRESTIGIO Y FALTA DE ORGANIZACIÓN EN LAS CARRERAS DE LETRAS
LA FORMACIÓN RECIBIDA	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	1	<ul style="list-style-type: none"> o SATISFACCIÓN Y MOTIVACIÓN CON LA TAREA ACADÉMICA
	V. NEGATIVA	27	<ul style="list-style-type: none"> o LA ESPECIFICIDAD DE LA CARRERA Y LA CARENCIA DE CONTENIDOS QUE POTENCIAN EL DESARROLLO INTEGRAL o EXCESO DE TEORÍA Y ESCASEZ DE PRÁCTICAS o FUNCIONALIDAD DE LA CARRERA: FALTA DE PREPARACIÓN PARA EL MUNDO LABORAL o ENSEÑANZA NO DIRIGIDA AL APRENDIZAJE o LA METODOLOGÍA BASADA EN LA CLASE MAGISTRAL o POCA VALORACIÓN DEL TRABAJO DIARIO DEL ALUMNO
LOS PROFESORES	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	21	<ul style="list-style-type: none"> o FALTA DE PREPARACIÓN Y FORMACIÓN o NO CUMPLIMIENTO DE SUS FUNCIONES DOCENTES o FALTA DE PREOCUPACIÓN POR LOS ALUMNOS
LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	15	<ul style="list-style-type: none"> o FALTA INFORMACIÓN SOBRE LA INSTITUCIÓN Y SOBRE CÓMO FUNCIONA o FALTA INFORMACIÓN SOBRE LOS TRÁMITES BUROCRÁTICOS o FALTA INFORMACIÓN SOBRE LOS SERVICIOS o FALTA ORIENTACIÓN LABORAL

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	129
Nº DE RESPUESTAS	96
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	74,4 %

1- SOBRE EL PASO POR LA UNIVERSIDAD:

El paso por la Universidad para los Estudiantes de Ciencias de la Salud, al igual que en las Áreas de Conocimiento ya analizadas, sigue siendo una experiencia positiva. En este caso, las alusiones (excepto una) son extraídas de los estudiantes de Medicina. Estos estudiantes, por una parte se van a referir a lo que implica el paso por la Universidad y, por otra parte van a resaltar las características positivas de dicha experiencia.

1.1. CONCEPTUALIZACIONES (lo que implica el paso por la Universidad):

Para los estudiantes de Medicina, el paso por la universidad implica sin duda una etapa en la vida de las personas. Dicha etapa, irá acompañada de los siguientes rasgos:

- Madurez personal.
- Convivencia, interrelación con personas nuevas y diferentes.
- Independencia: el vivir fuera de casa, la necesidad de “buscarse la vida”, la diferencia de preocupación de los profesores si se compara con secundaria.
- Mayor esfuerzo académico.

Todo ello se percibe en las siguientes afirmaciones:

“Etapa de madurez personal.(...)” (Estudiante de Medicina, C387)

“Conocí a nueva gente. Aprendí a vivir fuera de casa. Tuve que estudiar mucho más que en el instituto.” (Estudiante de Medicina, C354)

“Una nueva etapa en la vida de una persona, entendida como nuevas experiencias, interrelaciones personales y conocerse más como persona.” (Estudiante de Medicina, C418)

“<<Universidad>> social (convivencia con gente de otras culturas). Independencia (cada uno se tiene que <<buscar la vida>>, los profesores no se preocupan por uno como en el instituto).” (Estudiante de Medicina, C339)

1.2. VALORACIONES POSITIVAS:

En las valoraciones positivas que los estudiantes hacen respecto de su paso por la Universidad, se repiten las características que se mencionaban anteriormente, pero en esta vez el tono a la hora de expresarlas cambia resaltando la importancia que dichas características tienen para los estudiantes. Así, ven su paso por la Universidad como:

- Una etapa importante de desarrollo personal:

“Ha sido una experiencia a nivel personal importante.”
(Estudiante de Farmacia, C132)

“Me parece una experiencia importantísima a nivel personal porque ha cambiado mi vida en todos los ámbitos, me ha mostrado una realidad, diferentes culturas. Me ha enriquecido como persona muchísimo gracias a vivencias personales y educativas.” (Estudiante de Medicina, C377)

“Permite el desarrollo personal no sólo a nivel cultural y de aprendizaje, sino también social: conocer y relacionarse con otros estudiantes, la convivencia con otras personas, posibilidad de desenvolverse por uno mismo y prepararse para el futuro tanto educativamente como personalmente.” (Estudiante de Medicina, C426)

- Como una etapa de madurez e independencia:

“Según mi experiencia personal la Universidad ha sido y es muy importante para ayudar a los jóvenes a madurar y a empezar a resolver nuestros problemas de forma mucho más independiente.” (Estudiante de Medicina, C362)

“Como nueva experiencia te enseñan a crecer y a abrir más tu mentalidad siempre que estés dispuesto a ello.”
(Estudiante de Medicina, C416)

“La Universidad y el ambiente universitario ayudan a confirmar la personalidad, a valerte por ti mismo (esto si vives

fuera de tu casa) y a saber lo que realmente quieres.”
(Estudiante de Medicina, C410)

- Finalmente encontramos dos afirmaciones que consideran que no son precisamente los factores académicos los que realmente influyen en que el paso por la Universidad sea una experiencia positiva:

“La universidad es positiva como experiencia vivencial, aprendemos a vivir un ambiente diferente. Sin embargo esto no viene dado por la facultad, ni los profesores, por lo menos en mi caso, sino que por la búsqueda del estudiante de los objetivos. (...)” (Estudiante de Medicina, C369)

“No es el lugar donde más he aprendido, desde el punto académico. Pero sí el que más me ha enseñado sobre la vida. Fundamentalmente a luchar, haciendo frente a las dificultades y a conocer profesionales <<modelo>>.” (Estudiante de Medicina, C359)

2- SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR

En este caso, entre los estudiantes de Cc. de la Salud, nuevamente podemos encontrar: aquellos que explicitan una valoración más o menos neutral (o conceptualización) de lo que para ellos supone la Universidad como institución educativa, y los que sí entran a valorar dicha institución.

2.1.- CONCEPTUALIZACIONES:

Los estudiantes de Cc. de la Salud, en su mayoría consideran la institución universitaria como:

- Una institución formadora tanto para el desarrollo personal como profesional.

Lo explicitan de la siguiente manera:

“La Universidad es, o debe ser, una institución que sirva para formar personas no sólo a nivel de estudios sino también a nivel laboral (práctico), intelectual, social, ... ayudar a desarrollar la persona en sí misma.” (Estudiante de Farmacia, C126)

“La universidad es un paso más en la vida hacia la formación como persona y como profesional.” (Estudiante de Medicina, C385)

“Desde mi punto de vista la Universidad es un punto de referencia para adquirir bases aprendidas de profesorado (personas con experiencia) bases y conceptos para aplicar en mi futura profesión; así como con menos importancia la considero centro de relación social que puede aportar “cultura general” para el día a día.” (Estudiante de Medicina, C391)

- Como lugar de convivencia de diferentes culturas, con todo lo que ello implica:

“Un lugar de convivencia de distintas culturas, opiniones e ideas políticas.” (Estudiante de Medicina, C407)

- Como mero centro educativo que les sirve para cursar los estudios que les conduzcan al ejercicio de la profesión que desean desempeñar:

“Centro educativo.” (Estudiante de Farmacia, C134)

“Un medio como podría ser otro de conseguir una formación y acceder al mercado laboral” (Estudiante de Farmacia, C128)

“(…) Yo simplemente la veo como un paso que tengo que hacer para lograr mi objetivo de tener la carrera que deseo y que me gustaría ejercer en un futuro.” (Estudiante de Medicina, C337)

2.2.- VALORACIONES POSITIVAS:

Las valoraciones positivas que hacen los estudiantes de Cc. de la Salud respecto de la Universidad desde una perspectiva general, se basan en diferentes elementos que forman parte de dicha institución, respecto de los cuales los estudiantes muestran su grado de satisfacción. Estos elementos son los siguientes:

- Desde un punto de vista global, se concibe la Universidad como una institución importante dentro de un país.

“La universidad es una institución educativa que posee un gran papel social, cultural y político dentro de un país.” (Estudiante de Medicina, C386)

- La importancia de la institución como formadora como el gran referente de la educación superior:

“La universidad es para mí la institución más importante a nivel de educación ya que en ella se forman las personas que ocupan puestos de responsabilidad. (...)” (Estudiante de Medicina, C422)

“Considero que la universidad pública nos da la posibilidad de una formación superior a la mayoría de los estudiantes, y a pesar de sus deficiencias cumple bastante bien mis expectativas.” (Estudiante de Medicina, C425)

- La importancia de la Universidad como medio para la obtención de un título:

“La Universidad me parece una institución muy importante, en tanto en ella puedes obtener un título que te permitirá realizar la profesión para la que estudiaste. (...)” (Estudiante de Medicina, C428)

- La Universidad como institución educativa que potencia el desarrollo personal, cultural y profesional del estudiante:

“Además de educarte a nivel profesional creo que lo más importante es la aportación personal.” (Estudiante de Farmacia, C129)

“Ayuda a la formación de la persona, no sólo en conocimientos. Amplía horizontes, abre la mente, es una mezcla de ideas.” (Estudiante de Medicina, C424)

“Antes de llegar a ella, pensaba que su valor real era mayor del que ahora veo que tiene, pero aún así me parece el mejor lugar que existe, sin olvidar sus defectos, para intercambiar conocimientos y culturas, ...” (Estudiante de Medicina, C417)

- La Universidad y la importancia de los servicios y medios que pone a disposición de los estudiantes:

“Una institución en la que se adquieran muchos conocimientos, se conocen personas de otras culturas y que ayuda a madurar. Ofrece muchos servicios y formación.” (Estudiante de Farmacia, C127)

“Un lugar de intercambio de opiniones sobre los temas que te interesan. La posibilidad de acceder a campos que estaban hasta ahora vedados (libros, revistas, actividades culturales, conciertos, ...).” (Estudiante de Medicina, C434)

2.3.- VALORACIONES NEGATIVAS:

Las valoraciones negativas se dirigen también a diferentes aspectos de lo que para los estudiantes implica o debería implicar la universidad como institución educativa de nivel superior. Así, hablan de:

- Una institución demasiado burocratizada y donde las cosas no funcionan bien:

“Institución de gran importancia a nivel cultural y social, con un funcionamiento lento, sobre todo a nivel de burocracia, y que evoluciona pero a ritmo lento.” (Estudiante de Medicina, C346)

“Es el lugar donde forjas la base de tu futuro, sin embargo en este trayecto ha habido bastantes deficiencias: organizativas, económicas, educacionales, ...” (Estudiante de Medicina, C350)

- Dentro de esta burocracia se quejan específicamente de lo que supone para los estudiantes a nivel económico:

“Es un <<come-cuartos>>.” (Estudiante de Medicina, C404)

“(...) parece mal que tengas que pagar 18 euros por un certificado académico con tus notas y también 6 euros por una fotocopia compulsada.” (Estudiante de Medicina, C428)

- La falta de preocupación de los responsables de dicha institución:

“Mi satisfacción es intermedia porque por un lado a nivel personal he sabido aprovechar todo lo que es y significa la Universidad pero por otra parte no creo que los que dirigen la Universidad sean conscientes de la importancia que tiene en la formación de profesionales y personas.” (Estudiante de Farmacia, C140)

“La Universidad me parece muy importante, pero me gustaría que los que la dirigen también valoraran su importancia y estuvieran más preocupados por las enormes carencias y por controlar un poco el profesorado (criterios de elección).” (Estudiante de Medicina, C344)

“Me gustaría que los máximos responsables tuvieran una <<ideología>> más próxima a la mía, así me encontraría más a gusto dentro de la universidad, y seguramente partirían de ella iniciativas en las que me agradaría participar.” (Estudiante de Medicina, C392)

- La rigidez institucional y la poca consideración de los estudiantes:

“No hay mucha claridad. Poco caso a las necesidades de los alumnos.” (Estudiante de Farmacia, C145)

“Parece que la Universidad es una Institución fija que no puede cambiar, que hay que aceptar todo lo que en principio es como tal; parece que como estudiantes no tenemos opción de cambiarla.” (Estudiante de Medicina, C364)

“Creo que es justo lo contrario de lo que debería ser, ... un 90% de estudiantes, pero que no se tienen en cuenta para casi nada. Es un mundo de catedráticos, que casi no trabajan y que te miran por encima del hombro. Es una desgracia!!!” (Estudiantes de Medicina, C384)

- No formadora, tanto en el ámbito de lo personal (especifican unos) como en el ámbito de lo profesional (expresan otros):

“Creo que han sido más mis ideales y mi ilusión lo que me hace valorar la universidad de forma muy importante, pero me ha decepcionado bastante no como centro de estudio sino como centro socio-cultural, como movimiento, ...” (Estudiante de Medicina, C363)

“Veo la Universidad más bien planteada como un trámite burocrático que necesitas para poder dedicarte a lo que te gusta, que como un lugar en el que te enseñen un oficio. Al menos en nuestro caso sólo aprendes después de terminar en la facultad.” (Estudiante de Medicina, C421)

“La Universidad debería de ser el caldo de cultivo para los futuros profesionales, una comunidad en la que las personas se formasen académicamente y en el ámbito personal. Sin embargo desde mi punto de vista los años universitarios no son

reflejo de ello, se tiende a la <<titulitis>> y la obtención de un título debería significar mucho más.” (Estudiante de Farmacia, C139)

- Esto último está relacionado con la importancia que se le da al título:

“Bastante mala: sitio al que vengo para asistir a unas clases y a examinarme con el fin de obtener mi título.” (Estudiante de Medicina, C351)

“Creo que la Universidad sólo sirve para conseguir un título que te permite trabajar.” (Estudiante de Medicina, C435)

- Finalmente, consideran que la Universidad no les garantiza una seguridad para el futuro laboral:

“En mi opinión se sobrevalora el hecho de estudiar en la Universidad, se le atribuye un prestigio especial y se desvirtúa la opción de escoger otros caminos (me refiero a estudiar un oficio, buscar trabajo al salir del instituto, ...). Nadie garantiza que el título universitario te vaya a proporcionar un puesto de trabajo ni una calidad de vida mejor en el futuro.” (Estudiante de Medicina, C360)

“Personalmente creo que es una parte más del sistema <<educativo>> y que está sobrevalorada su capacidad de formación. En realidad, las ventajas de la universidad hoy creo que dependen más de cada una de las personas que la forman que de la institución como tal.” (Estudiante de Medicina, C420).

3- SOBRE LA FORMACIÓN

En lo que se refiere a la formación que los estudiantes reciben en la Universidad, únicamente un estudiante de Medicina considera que la formación que recibe es buena. El resto de las valoraciones recogidas al respecto entre los cuestionarios del Área de Ciencias de la Salud constituyen una crítica a ciertos aspectos relacionados con la formación académica universitaria.

3.1. VALORACIONES POSITIVAS:

La valoración positiva que emite el estudiante de Medicina versa en considerar la universidad como fuente de desarrollo y responsabilidad:

“Creo que la formación Universitaria es un buen modo de

desarrollar nuevas aptitudes y cualidades además de un nuevo sentido de responsabilidad.” (Estudiante de Medicina, C366)

3.2. VALORACIONES NEGATIVAS:

En cuanto a las valoraciones negativas, aquellos aspectos más criticados de la formación recibida son los siguientes:

- En general se critica la falta de formación y el carácter impersonal de la misma:

“Demasiado impersonal, somos números y apenas se considera al alumno como tal. Está muy bien recibir <<información>> académica, pero falta <<formación>>.” (Estudiante de Medicina, C370)

“Me ha dado la impresión de estar corriendo una carrera de obstáculos. No hay apoyo individualizado.” (Estudiante de Medicina, C368)

“La universidad ha perdido el significado de <<reducto de la cultura>>. Es sólo un conjunto de centros de enseñanza, impersonal y alejado del alumno.” (Estudiante de Medicina, C429)

- La metodología de enseñanza:

“Desde la perspectiva en que me encuentro ahora, en 5º curso, ... valoro estos cinco años como un período de excesivos apuntes, agobios, etc,... Ahora estoy conociendo la otra faceta, espero que más satisfactoria, de investigación, 3er ciclo, etc.” (Estudiante de Farmacia, C130)

“En teoría sus ideales están bien pero en la práctica los estudiantes no pasan de tomar apuntes y los profesores y la universidad no fomenta libros de texto asequibles en cuanto a número de páginas. Los apuntes están deformando a la Universidad. Lo que debería ser una ayuda se convierte en una religión.” (Estudiante de Medicina, C340)

- La enseñanza no dirigida hacia el aprendizaje de los estudiantes:

“(…) En relación con la facultad de medicina el sistema usado acaba quemando al alumno porque sólo se basa en aprobar y no en aprender y colaborar.” (Estudiante de Medicina, C367)

“Te forman más como ordenadores capaces de almacenar información que como personas que somos.” (Estudiante de Medicina, C397)

- El exceso de teoría y la falta de práctica y su relación con la funcionalidad de la carrera, es decir, los estudiantes no se sienten preparados para salir al mundo laboral:

“La formación en la Universidad es demasiado teórica; debería enfocarse más hacia el mundo laboral.” (Estudiante de Farmacia, C146)

“(…) En la titulación en la que yo tengo experiencia creo que la orientación práctica y laboral es escasa. Los medios técnicos no son suficientes y todavía vamos por detrás de la media europea. No obstante es lo que tenemos y por tanto la necesitamos.” (Estudiante de Medicina, C388)

“La universidad ofrece una serie de conocimientos escasamente útiles en el mundo laboral, pero el título de licenciado es un pasaporte necesario para determinados trabajos.” (Estudiante de Medicina, C436)

- La propia carrera y sus planes de estudios antiguos:

“(…) los planes viejos como Medicina carecen de asignaturas de libre configuración, optativas que complementen o estimulen tu formación.” (Estudiante de Medicina, C356)

4- SOBRE LOS PROFESORES:

Concretamente los estudiantes de Medicina centran su atención en hablar sobre las características de sus profesores. Al igual que veíamos en comentarios anteriores, en este caso las observaciones que hacen son también de carácter negativo.

4.1. VALORACIONES NEGATIVAS:

Los estudiantes basan las críticas de sus profesores en los siguientes aspectos:

- El poco esfuerzo que demuestran en las aulas:

“En mi caso concreto, en mi Facultad, no fue como esperaba, en cuanto a los profesores y a como muchas veces tenemos que adaptarnos a sistemas con los que no estamos de acuerdo. El nivel de explicación en clase de los profesores es mínimo (por suerte, no ocurre con todos).” (Estudiante de Medicina, C358)

“Creo que la función de la Universidad es educar e instruir al alumno para en el futuro saber enfrentarse a todo lo que surja en su ámbito profesional. También creo que hoy en día esto no ocurre, ya que no tenemos muchas opciones de poder practicar y ampliar conocimientos, ya que los profesores no quieren estar a disponibilidad de los alumnos para que estos puedan formarse mucho mejor.” (Estudiante de Medicina, C374)

“(…) Los profesores (la mayoría, no todos) no se esfuerzan lo suficiente para sacar el máximo rendimiento de clases y prácticas, sobre todo estás últimas.” (Estudiante de Medicina, C427)

- La falta de relación profesor alumno:

“(…) Poca relación alumno-profesor. Poca comprensión por parte del profesorado (en la mayoría de los casos). Parece que nunca fueron alumnos.” (Estudiante de Medicina, C438)

“(…) Falta de buen trato alumno-profesor. Falta justicia. Los exámenes deberían tener número y no nombres.” (Estudiante de Medicina, C387)

5- SOBRE LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA:

Con respecto a la información y orientación que el estudiante recibe desde la Universidad, los estudiantes del área de Cc. de la Salud se quejan de recibir poca información y la que reciben a menudo es de segunda mano o porque ellos la solicitaron, pocas veces se les informa directamente.

5.1. VALORACIONES NEGATIVAS:

Los que se refieren claramente a la información y a la orientación recibida desde la Universidad hablan de los siguientes aspectos:

- La información acerca de las características de la propia institución y su funcionamiento:

“Nunca nadie me habló de la Universidad como un todo. (...)” (Estudiante de Medicina, C337)

“En conjunto, creo que está bien organizada y bien pensada para que se le pudiera sacar el mayor provecho; pero luego a la hora de verla <<en marcha>> creo que tiene muchos fallos, ... como por ejemplo,... la falta de información hacia una parte muy importante de la institución como somos los ESTUDIANTES.” (Estudiante de Medicina, C405)

“Desde la perspectiva en que me encuentro ahora, en 5º curso, ... valoro estos cinco años como un período de excesivos apuntes, agobios, etc,... Ahora estoy conociendo la otra faceta, espero que más satisfactoria, de investigación, 3er ciclo, etc.” (Estudiante de Farmacia, C130)

- La forma de obtener información:

“(...) la información que recibes al respecto es escasa y generalmente de <<2ª mano>>. (...)” (Estudiante de Medicina, C356)

“Creo que está poco personalizada la información, a veces los procedimientos se hacen difíciles e incómodos.” (Estudiante de Medicina, C381)

“En teoría, existe toda una serie de funciones que abarca nuestra Universidad, pero al menos en mi práctica, para saber que existen han tenido que surgirme las necesidades para que las buscase.” (Estudiante de Medicina, C430)

- La información en los primeros cursos o pre-universitaria:

“Debería contar con más medios y debería informarse de ellos a los alumnos no universitarios para que supieran donde entran.” (Estudiante de Medicina, C413)

“No tengo un gran conocimiento de cómo funciona, pero creo que ya desde el principio del primer curso tendrían que explicarnos cuáles son sus características, órganos que la forman, ayudas que nos pueden proporcionar, servicios, ... para

que pudiéramos hacer uso de ello a lo largo de nuestra estancia aquí. (...)" (Estudiante de Medicina, C427)

"No recibí información alguna previa a la entrada en la universidad y una vez dentro tampoco me informaron ni me informé de aquellas cosas en las que podía matricularme. En gran medida es porque yo no me quise involucrar y por tanto se puede decir que si no fuera por las clases es como si no hubiera pasado por la universidad aunque no por ello considero que la experiencia fue poco afortunada, sino todo lo contrario." (Estudiante de Medicina, C376)

- La orientación laboral:

"Considero que la Universidad ha de formar y orientar en ámbitos que van más allá de lo estrictamente académico, posiblemente existe oferta suficiente pero poco promocionada y poco fomentada dentro de la propia facultad centrada exclusivamente en lo académico." (Estudiante de Medicina, C403)

TABLA RESUMEN 7.5: ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD: 96 RESPUESTAS DE 130 CUESTIONARIOS

TEMAS	DISCURSO	Nº	CONSIDERACIONES
EL PASO POR LA UNIVERSIDAD	CONCEPTO	4	<ul style="list-style-type: none"> ○ MADUREZ PERSONAL ○ CONVIVENCIA, INTERRELACIÓN CON PERSONAS NUEVAS Y DIFERENTES ○ INDEPENDENCIA (A NIVEL FAMILIAR Y ACADÉMICO) ○ AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES
	V. POSITIVA	10	<ul style="list-style-type: none"> ○ ETAPA IMPORTANTE DE DESARROLLO PERSONAL ○ LA MADUREZ Y LA INDEPENDENCIA COMO FACTORES POSITIVOS ○ EXPERIENCIA POSITIVA PERO SOBRE TODO POR LA PARTE NO ACADÉMICA
	V. NEGATIVA	0	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR	CONCEPTO	10	<ul style="list-style-type: none"> ○ INSTITUCIÓN FORMADORA PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL ○ LUGAR DE CONVIVENCIA DE DIFERENTES CULTURAS CON LO QUE ELLO IMPLICA ○ CENTRO EDUCATIVO PARA FORMARSE EN UNA PROFESIÓN
	V. POSITIVA	18	<ul style="list-style-type: none"> ○ INSTITUCIÓN IMPORTANTE DENTRO DEL PAÍS ○ EL GRAN REFERENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ○ IMPORTANTE COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE UN TÍTULO ○ POTENCIA EL DESARROLLO PERSONAL, CULTURAL Y PROFESIONAL ○ LA IMPORTANCIA DE LOS SERVICIOS Y MEDIOS
	V. NEGATIVA	28	<ul style="list-style-type: none"> ○ DEMASIADO BUROCRATIZADA ○ NO FUNCIONA BIEN ○ CARA ECONÓMICAMENTE PARA EL ESTUDIANTE ○ POCA PREOCUPACIÓN POR PARTE DE LOS RESPONSABLES DE LA INSTITUCIÓN ○ RIGIDEZ INSTITUCIONAL Y POCA PREOCUPACIÓN POR LOS ESTUDIANTES ○ NO FORMADORA NI A NIVEL PERSONAL NI PROFESIONAL ○ SÓLO SIRVE PARA OBTENER UN TÍTULO ○ NO GARANTIZA FUTURO LABORAL
LA FORMACIÓN RECIBIDA	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ FORMA PARA EL DESARROLLO NUEVAS APTITUDES Y RESPONSABILIDAD
	V. NEGATIVA	16	<ul style="list-style-type: none"> ○ FALTA DE FORMACIÓN Y CARÁCTER IMPERSONAL DE LA MISMA ○ LA METODOLOGÍA BASADA EN LA TOMA DE APUNTES ○ LA ENSEÑANZA NO DIRIGIDA AL APRENDIZAJE ○ EXCESO DE TEORÍA Y FALTA DE PRÁCTICAS ○ CARRERA Y PLANES DE ESTUDIOS DESFAZADOS
LOS PROFESORES	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	5	<ul style="list-style-type: none"> ○ POCO ESFUERZO DEMOSTRADO EN EL AULA ○ POCA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO
LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	16	<ul style="list-style-type: none"> ○ FALTA INFORMACIÓN SOBRE LA INSTITUCIÓN Y SOBRE CÓMO FUNCIONA ○ LA FORMA DE OBTENER INFORMACIÓN: DE SEGUNDA MANO, PROCEDIMIENTOS INCÓMODOS ○ NECESIDAD DE INFORMACIÓN EN LOS PRIMEROS CURSOS O PRE-UNIVERSITARIA ○ FALTA DE ORIENTACIÓN LABORAL

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	106
Nº DE RESPUESTAS	64
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	60,4 %

1- SOBRE EL PASO POR LA UNIVERSIDAD:

Cuando se refieren a la vida universitaria en general, los estudiantes del área de Cc. Experimentales lo hacen desde dos perspectivas: por un lado hemos encontrado discursos referidos a “lo que supone este paso por la Universidad” y lo hacen de una manera neutral, sin emitir ningún tipo de juicio o valoración; y por otro lado, encontramos discursos que sí realizan una valoración, en este caso siempre positiva de lo que supone el paso por la Universidad.

1.1.- CONCEPTUALIZACIONES (lo que supone el paso por la Universidad):

Los estudiantes del área de Cc. Experimentales, consideran que el paso por la Universidad supone:

- Un cambio muy grande en todos los niveles, respecto de lo que era la vida en el Instituto.
- Principal responsable de su desarrollo a todos los niveles.

Ello podemos comprobarlo en comentarios como:

“La Universidad ha hecho de mí lo que soy” (Estudiante de Físicas, C254)

“Para mí supuso un cambio muy grande el pasar del Instituto a la Universidad. No sólo a nivel académico sino en todos los sentidos.(...)” (Estudiante de Biología, C315)

1.2.- VALORACIONES POSITIVAS:

Los estudiantes de Cc. Experimentales valoran positivamente el paso por la Universidad⁴⁵ entendiendo que es:

⁴⁵ La valoración positiva del paso por la Universidad se hace más explícita en la Titulación de Biología que en la Titulación de Física puesto que en esta última sólo hemos encontrado un argumento referido a este aspecto de análisis, mientras que de las aportaciones de los estudiantes de Biología podemos extraer ocho valoraciones positivas.

- Etapa de transición hacia el futuro.
- Una experiencia buena y enriquecedora.
- Promotora de desarrollo personal y profesional.
- Etapa de compañerismo e interacción con mucha gente.
- Abre la forma de pensar.
- La riqueza personal que aporta salir del hogar paterno.
- La madurez como fruto de la experiencia no académica.

Lo expresan de la siguiente manera:

“El paso por la universidad siempre será una de las etapas de mi vida ya que es una transición hacia mi futuro, y además ha supuesto la grata experiencia de pasar cinco años estudiando lo que me gusta e inmerso en un ambiente de compañerismo y de interacción con mucha gente de mi edad.”
(Estudiante de Biología, C293)

“Tiene un aspecto positivo en cuanto a conocimientos adquiridos, experiencia personal. El contacto universitario puede ser muy enriquecedor. (...)” (Estudiante de Físicas, C230)

“Centro en el cual amplías tus conocimientos en distintos aspectos de la vida y maduras, no tanto por la universidad como centro educativo como por los años de vida universitaria. (...)”
(Estudiante de Biología, C312)

“(...) Ayuda en cierta manera a abrir tu forma de pensar”
(Estudiantes de Biología, C292)

“La Universidad para mí fue una experiencia mejorable pero muy enriquecedora, sólo el hecho de tener que abandonar tu casa hace que muchas cosas cambien en tu cabeza, te abre al mundo. (...)” (Estudiante de Biología, C332)

2- SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR:

En este caso los estudiantes del Área de Cc. Experimentales realizan los tres tipos de aportaciones que venimos diferenciando: definen lo que ellos entienden por institución educativa a este nivel y lo que supone, hacen valoraciones positivas al respecto y también comentan sus puntos débiles.

2.1.- CONCEPTUALIZACIONES:

Los estudiantes del Área de Cc. Experimentales consideran la Universidad como:

- Un centro de formación.
- Institución que cultiva en todos los ámbitos.

Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

“Es un centro de formación ni más ni menos.” (Estudiante de Biología, C320)

“La universidad es una entidad en la que te cultivan psicológicamente en todos los aspectos.” (Estudiante de Físicas, C245)

2.2- VALORACIONES POSITIVAS:

Reconocen a la Universidad un papel importante como:

- Entidad importante dentro de la estructura social.
- Entidad educativa tanto a nivel personal como profesional.
- Entidad investigadora.
- Sobre todo, medio para alcanzar los objetivos que los estudiantes tienen relacionados con la incorporación al mundo laboral.

Así, se extraen los siguientes comentarios:

“La Universidad me parece un sector importante dentro de la estructura de la sociedad, ya no sólo a nivel de investigación, sino también como punto clave de la formación profesional, social y humana de la sociedad futura.” (Estudiante de Biología, C330)

“Para mi, la universidad como institución educativa es muy importante, ya que permite formarte de manera profunda, tanto para un posterior incorporación al mundo laboral, como persona.” (Estudiante de Físicas, C257)

“(…) A nivel global creo que es importante desde el punto de vista de las investigaciones (…)” (Estudiante de Biología, C230).

Dentro de las alabanzas que los estudiantes brindan a la Universidad también consideran otro tipo de matizaciones:

- Necesidad de más medios.

- Necesidad de más y mejor dedicación personal.
- La necesidad de un gran esfuerzo por parte del estudiante para poder aprovechar lo que ella ofrece.

Lo expresan de la siguiente manera:

“Mi valoración de la USC es buena, aunque mejorable. Es posible que la solución sean más medios y dedicación personal.” (Estudiante de Biología, C304)

“Como Institución Educativa y de Formación la considero fundamental, pero posee muchas carencias, creo que por condicionamiento humano, que se podría mejorar” (Estudiante de Físicas, 247)

“Considero que la educación superior aporta importantes conocimientos y valores personales, sin embargo, creo que estos sólo se adquieren si el estudiante hace un gran esfuerzo para aprovechar lo que la Universidad pone a su disposición. “ (Estudiante de Biología, C318)

2.3- VALORACIONES NEGATIVAS:

En este sentido se destaca lo siguiente:

- Como entidad organizativa, la califican de demasiado burocratizada, elitista, y cara para los estudiantes:

“Creo que la Universidad en su intento de <<hacerla llegar a todo el mundo>> se ha elitizado y al mismo tiempo vulgarizado. En este momento se ha convertido en un centro de negocios cuyo único servicio ha sido un mero trámite de consecución de un título pero sin el objetivo educativo con el que, en teoría, fue creada. Sólo somos números y esclavos.”(Estudiante de Físicas, C249)

“Para mí no se corresponde lo que pagamos de matrícula, con los servicios prestados por la universidad. (...)” (Estudiante de Físicas, C248)

- Como institución educativa: no cumplir con sus objetivos educativos, ni formando adecuadamente para salir al mercado laboral, ni en lo que concierne a una formación como personas:

“La universidad no cumple las expectativas generadas al

alumno al iniciarse en ella, no consigue mantener el interés general como institución que realmente funcione con el sentido de orientar, ayudar o incluso motivar a sus alumnos, aunque sí a los <<jefes>>.” (Estudiante de Físicas)

“La universidad es un organismo que debería formar a los alumnos no sólo académicamente, sino como personas, pero por desgracia creo que ésta en concreto no es capaz de alcanzar ninguno de esos dos objetivos.” (Estudiante de Físicas, 267)

- Finalmente, como institución, no se fomenta el interés de los alumnos por el aprendizaje, ni tiene en cuenta los intereses de los estudiantes:

“Desde mi punto de vista, la universidad debiera ser entendida como un interés por aprender. Como institución, no siempre fomenta ese interés en el alumno. (Estudiante de Biología, C319)

“Para mí la universidad está manejada por los intereses de los profesores, sin apenas tener en cuenta el de los alumnos.” (Estudiante de Físicas, 273)

3- SOBRE LA FORMACIÓN

En este caso, si bien se centran en las valoraciones negativas, los estudiantes de Cc. Experimentales, por lo general, reconocen que la formación universitaria constituye una buena fuente de conocimientos. Aún así, la mayor parte de los argumentos recogidos de los cuestionarios son críticas a dicha formación sobre todo en lo que concierne a su funcionalidad práctica.

3.1. VALORACIONES POSITIVAS:

Únicamente pudimos extraer dos afirmaciones en esta línea, concretamente se trata de dos estudiantes de Biología que consideran la formación universitaria como:

- La formación universitaria proporciona conocimientos teórico-prácticos.
- El nivel de satisfacción hacia la carrera crece a medida que pasan los años.

Estas son sus palabras:

“En general pienso que la Universidad nos da los conocimientos: clases, prácticas que nosotros requerimos y en ese sentido estoy contenta hasta un punto: debería haber más prácticas, es decir más dinero!!!” (Estudiante de Biología, C325)

“(…) Mi carrera fue elegida con total convicción y a medida que van pasando los años estoy segura de que no me equivoqué.” (Estudiante de Biología, C332)

3.2. VALORACIONES NEGATIVAS:

Los estudiantes de los últimos cursos del Área de Cc. Experimentales reclaman a su formación universitaria:

- La preparación para la salida al mercado laboral.
- Un aumento de contenidos prácticos y disminución de los teóricos.
- El trabajo diario del estudiante no cuenta.
- Más confianza en la Formación Profesional que en la Universidad.

Algunos de sus argumentos son los siguientes:

“No refleja la realidad de la vida laboral. No nos prepara para un trabajo. (…)” (Estudiante de Biología, C292)

“(…) El aspecto negativo es la falta de experiencia y preparación de cara al mundo laboral. Debería ser más práctica.” (Estudiante de Físicas, C230)

“Hace cinco años cuando entré en la Universidad le daba mucho más valor que ahora pues era el <<mejor camino>>. Hoy en día me arrepiento de no haber hecho un ciclo de Formación Profesional pues tiene más salida ya que se desarrolla más la parte práctica que la teórica.” (Estudiante de Biología, C326)

“Demasiada Teoría para tan poca práctica. Formación casi nula de cara al mercado laboral. Sólo se valoran los exámenes. El trabajo diario casi no cuenta.” (Estudiante de Física, C261)

4- SOBRE LOS PROFESORES:

Los profesores constituyen nuevamente un elemento desmotivante para el estudiante del Área de Cc, Experimentales.

4.1. VALORACIONES NEGATIVAS:

Describen a sus profesores bajo los siguientes términos:

- Agentes de formación de carácter impersonal.
- No muestra interés por lo que enseña.
- Están más interesados en la investigación.
- Su nivel de exigencia es mayor que lo que ofrecen.
- Faltos de conocimientos pedagógicos.

Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

“Es completamente impersonal, no se esfuerzan los profesores en formar realmente a un futuro licenciado, faltan medios prácticos y sobra teoría.” (Estudiante de Biología, C282)

“(…) La universidad, en parte, me parece que entretiene al alumno pero no lo forma, eso tiene que hacerlo cada uno porque los profesores no saben o no les interesa en la mayoría de los casos.” (Estudiante de Biología, C312)

“(…) Los profesores, en su mayoría, viven en una burbuja, por lo que están limitando tu enseñanza.” (Estudiante de Físicas, C233)

“Considero que en mi titulación por lo menos, los profesores están más interesados en sus trabajos de investigación que en la docencia. Por eso creo que la Universidad no funciona bien como un centro de educación.” (Estudiante de Físicas, C232)

“Los profesores exigen mucho más de lo que imparten.” (Estudiante de Físicas, C265)

“Tengo muy poca confianza en la universidad actual. La labor docente es de mala calidad, falta ilusión y ganas en los profesores y conocimientos pedagógicos (en ese aspecto son realmente ignorantes). (…)” (Estudiantes de Físicas, C235)

5- SOBRE LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA:

Lo cierto que al respecto de este tema los estudiantes únicamente ofrecen críticas negativas.

5.1. VALORACIONES NEGATIVAS:

Se quejan de lo siguiente:

- Poca información.
- Necesidad de más información desde el primer año, tanto sobre el funcionamiento de la universidad y los servicios que ofrece.
- Necesidad de información sobre todo, en relación a las salidas profesionales una vez que terminen la carrera.

Lo expresan de la siguiente manera:

“Estamos muy poco informados desde que empezamos y eso no me parece nada bien, hay que buscarse la información desde el principio cuando ni siquiera sabes en donde encontrarla.”
(Estudiante de Biología, C291)

“La universidad se despreocupa totalmente del alumno en sí con lo que el alumno en mi opinión se siente sólo y poco valorado provocando su desinterés.” (Estudiante de Físicas, C259)

TABLA RESUMEN 7.6: ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES: 66 RESPUESTAS DE 108 CUESTIONARIOS

TEMAS	DISCURSO	Nº	CONSIDERACIONES
EL PASO POR LA UNIVERSIDAD	CONCEPTO	2	<ul style="list-style-type: none"> ○ UN GRAN CAMBIO RESPECTO AL INSTITUTO ○ RESPONSABLE DEL DESARROLLO A TODOS LOS NIVELES
	V. POSITIVA	9	<ul style="list-style-type: none"> ○ ETAPA DE TRANSICIÓN HACIA EL FUTURO BUENA Y ENRIQUECEDORA ○ PROMOTORA DE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL ○ COMPAÑERISMO E INTERACCIÓN CON MUCHA GENTE ○ ABRE LA FORMA DE PENSAR ○ RIQUEZA PERSONAL AL SALIR DEL HOGAR PATERNO ○ LA MADUREZ COMO FRUTO DE LO NO ACADÉMICO
	V. NEGATIVA	0	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR	CONCEPTO	6	<ul style="list-style-type: none"> ○ CENTRO DE FORMACIÓN ○ INSTITUCIÓN QUE CULTIVA EN TODOS LOS ÁMBITOS
	V. POSITIVA	11	<ul style="list-style-type: none"> ○ ENTIDAD IMPORTANTE DENTRO DE LA ESTRUCTURA SOCIAL ○ ENTIDAD EDUCATIVA TANTO A NIVEL PERSONAL COMO PROFESIONAL ○ ENTIDAD INVESTIGADORA ○ MEDIO PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS DE INCORPORACIÓN AL MUNDO LABORAL ○ NECESIDAD DE MEDIOS ○ NECESIDAD DE MÁS Y MEJOR DEDICACIÓN PERSONAL ○ NECESIDAD DE GRAN ESFUERZO POR PARTE DEL ESTUDIANTE PARA PODER APROVECHAR LO QUE SE LE OFRECE
	V. NEGATIVA	13	<ul style="list-style-type: none"> ○ BUROCRATIZADA, ELITISTA Y CARA ○ NO CUMPLE CON SUS OBJETIVOS EDUCATIVOS ○ NO FORMA ADECUADAMENTE PARA SALIR AL MERCADO LABORAL NI EN LO QUE CONCIERNE A LA FORMACIÓN PERSONAL ○ NO FOMENTA EL INTERESES DE LOS ALUMNOS POR EL APRENDIZAJE ○ NO TIENE EN CUENTA LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS
LA FORMACIÓN RECIBIDA	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	2	<ul style="list-style-type: none"> ○ PROPORCIONA CONOCIMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS ○ EL GRADO DE SATISFACCIÓN HACIA LA CARRERA CRECE CON LOS AÑOS
	V. NEGATIVA	17	<ul style="list-style-type: none"> ○ FALTA DE PREPARACIÓN PARA LA SALIDA AL MUNDO LABORAL ○ DEMASIADA TEORÍA Y POCAS PRÁCTICAS ○ EL TRABAJO DIARIO DEL ESTUDIANTE NO CUENTA ○ DEPOSITAN MÁS CONFIANZA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE EN LA UNIVERSIDAD
LOS PROFESORES	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	6	<ul style="list-style-type: none"> ○ AGENTES FORMACIÓN E CARÁCTER IMPERSONAL ○ NO MUESTRAN INTERÉS POR LO QUE ENSEÑAN ○ MÁS INTERESADOS EN LA INVESTIGACIÓN ○ SU NIVEL DE EXIGENCIA ES MAYOR DE LO QUE OFRECEN ○ FALTOS DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS
LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	14	<ul style="list-style-type: none"> ○ POCAS INFORMACIONES ○ NECESIDAD DE INFORMACIÓN DESDE EL PRIMER AÑO ○ POCAS INFORMACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD Y LOS SERVICIOS QUE OFRECE ○ FALTA INFORMACIÓN SOBRE LAS SALIDAS PROFESIONALES (ORIENTACIÓN LABORAL)

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	34
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	52,3 %

1- SOBRE EL PASO POR LA UNIVERSIDAD:

En este caso hemos encontrado una única alusión a esta perspectiva tan general de entender la Universidad y se refiere a concebir la vida universitaria como un espacio que ayuda a la persona a conocerse a sí misma. El extracto literal es el siguiente:

“Años en los que descubres tu forma de ser.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental”)

2- SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR

En este caso, tendremos que diferenciar entre titulaciones de la siguiente manera: los estudiantes de Ingeniería Ambiental, si bien en algunos casos reconocen un gran valor a la Universidad, se centran más en realizar valoraciones negativas al respecto de dicha institución; en cambio, entre las respuestas de los estudiantes de Ingeniería Química podemos diferenciar tres tipos de argumentos: argumentos referidos a definiciones desde una perspectiva neutral de lo que consideran que es la institución universitaria, valoraciones positivas y valoraciones negativas al respecto.

2.1.- CONCEPTUALIZACIONES:

Consideran la institución universitaria como:

- Un ámbito de formación tanto académica como para el desarrollo personal.
- Preparación necesaria para la vida laboral.

En sus propias palabras:

“Un ámbito de formación personal integral: tanto humana como académica.” (Estudiante de Ingeniería Química, C538)

“No entro en discusiones de este tipo, yo veo la universidad como un paso necesario de preparación para la

vida laboral, no me importa no me gusta entrar a valorar ese tipo de cuestiones” (Estudiante de Ingeniería Química, C541)

2.2.- VALORACIONES POSITIVAS:

Se considera a la Universidad una institución de gran relevancia como:

- Uno de los ejes más importantes de la dinámica de un contexto social.
- Institución formadora: para la vida y para el ejercicio de una profesión.

Señalamos uno de los comentarios recogidos de los cuestionarios:

“Me parece una institución muy importante como para ser ignorada y sus funciones e influencias deberían estar más íntimamente ligadas con la sociedad, puesto que uno de los objetivos finales de esta institución es preparar a una persona para desempeñar una labor determinada dentro de una comunidad social” (Estudiante de Ingeniería Química, C529)

“Factor más importante de desarrollo de la sociedad, su status indica el grado de avance y evolución de la misma en todos los niveles, no sólo educativos o culturales. En ella se forman la base que sustentará el país en el futuro.” (Estudiante de Ingeniería Química, C544)

2.3.- VALORACIONES NEGATIVAS:

En lo que respecta a las valoraciones negativas que se hacen sobre la institución universitaria, hay que tener en cuenta que en muchas de ellas todavía se destaca el papel importante de dicha institución. Teniendo esto en cuenta las críticas se refieren especialmente a las siguientes temáticas:

- Se considera que la Universidad está demasiado burocratizada y regida por intereses políticos o económicos que prevalecen por encima de los educativos.
- Afirman que se trata de una institución desvinculada del mundo laboral de manera que su función queda restringida a suministrar un título acreditativo a los estudiantes.
- Asimismo mantiene que existe una deshumanización en el ámbito de las relaciones y sus responsables hacen pocos esfuerzos para motivar a los estudiantes, sintiéndose estos infravalorados dentro

del sistema de jerarquías que pudiera estar presente en dicha institución.

Algunos de los testimonios en estas líneas son los siguientes:

“Creo que la Universidad es algo vital y muy importante, pero que en los últimos años se ha convertido en un negocio, (...)” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C450)

“Deshumanización de las relaciones. Impersonalidad. Demasiada burocracia. Demasiados intereses creados (dinero y poder). Por otra banda, es la fuente de mi formación.” (Estudiante de Ingeniería Química, C550)

“Está muy cerrada en sí misma, le cuesta relacionarse con el mundo laboral. Existe una concepción muy sectaria de unas titulaciones respecto a otras. (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)

“Desde mi punto de vista el concepto de universidad va asociado irremediabilmente al de carrera que estudias, la cual creo se caracteriza por la nula capacidad de los responsables del centro para hacer sentir el mínimo interés de los estudiantes por la carrera.” (Estudiante de Ingeniería Química, C532)

3- SOBRE LA FORMACIÓN

Cuando se habla sobre la formación, los estudiantes de Enseñanzas Tecnológicas se centran exclusivamente en valoraciones negativas al respecto de las enseñanzas que recibe.

3.1. VALORACIONES POSITIVAS:

Únicamente hemos recogido un testimonio en el que se valora positivamente este elemento del ámbito universitario y que habla desde una perspectiva general de la calidad de la enseñanza:

“El aspecto más positivo es la calidad en la enseñanza a pesar de no contar con tantos medios como otras universidades.” (Estudiante de Ingeniería Química, C555)

3.2. VALORACIONES NEGATIVAS:

Las críticas se centran nuevamente en afirmar que:

- Está poco orientada para la incorporación del estudiante al mundo laboral.
- Se necesitan más enseñanzas prácticas y menos contenidos teóricos
- La enseñanza no dirigida hacia el aprendizaje: fomenta el estudio para el examen que posteriormente se olvidará con rapidez.

Estos argumentos quedan recogidos a través de comentarios como los siguientes:

“Sistema público de enseñanza, algo desfasado y cuya función de enseñanza puede no ser mala pero probablemente deficiente, sobre todo de cara al futuro profesional de los estudiantes.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C463)

“La universidad no es como yo me imaginaba. Se estudian unos contenidos académicos pero no me parece que esté enfocada al ámbito laboral, y además no importa <<no ser persona>>.” (Estudiante de Ingeniería Química, C540)

“Cuando empecé en la Universidad, estaba mucho más motivada. Creía que te preparaba para la vida profesional, pero los profesores se centran en conocimientos teóricos, se centran más en su tarea de investigación, sin interesarse por si sus alumnos aprenden o no. No nos dan ayudas de prácticas y no nos valoran lo suficiente.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)

“En muchos aspectos debería mejorarse los métodos de enseñanza y evaluación favoreciendo el aprendizaje en mesas redondas, donde se lleven a cabo casos prácticos, que todos sabemos que aquello que se estudia para un examen se olvida en poco tiempo. Deben mejorarse los conocimientos y medios de información al estudiante porque al fin y al cabo, nosotros somos el motor.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C461)

“La universidad debería formar a los alumnos y prepararlos para su ocupación futura sin embargo, en el actual sistema universitario priman los exámenes y las calificaciones sobre los conocimientos reales adquiridos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C553)

4- SOBRE LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Finalmente, hemos de decir que sobre este aspecto sólo se posicionan tres estudiantes en esta área de conocimiento.

4.1. VALORACIONES NEGATIVAS:

Su perspectiva es crítica al respecto de la información que traslada la universidad dicen:

- La información es escasa, poco clara y que no llega a tiempo a los estudiantes.

Recogemos a continuación estos tres testimonios:

“Mi valoración en general no es muy positiva por la poca información recibida y a veces información poco clara o falsa. Con relación a los servicios que presta la universidad pocas veces me he enterado a tiempo, y en muchos casos nunca.”
(Estudiante de Ingeniería Ambiental, C464)

“No estoy muy satisfecha, para enterarte de algo te tienes que mover un montón, veo una falta de organización en algunos ámbitos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C522)

“La universidad como institución funciona bastante mal. La unidad de gestión académica más que informarte, te confunde y desorienta. Es necesario mejorar ese servicio.” (Estudiante de Ingeniería Química, C535)

TABLA RESUMEN 7.7: ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS: 34 RESPUESTAS DE 65 CUESTIONARIOS

TEMAS	DISCURSO	Nº	CONSIDERACIONES
EL PASO POR LA UNIVERSIDAD	CONCEPTO	1	o AÑOS EN LOS QUE DESCUBRES TU FORMA DE SER
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	0	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR	CONCEPTO	3	o ÁMBITO DE FORMACIÓN TANTO ACADÉMICO COMO PARA EL DESARROLLO PERSONAL o PREPARACIÓN NECESARIA PARA LA VIDA LABORAL
	V. POSITIVA	4	o UNO DE LOS EJES MÁS IMPORTANTES DE LA DINÁMICA DEL CONTEXTO SOCIAL o INSTITUCIÓN FORMADORA: PARA LA VIDA Y EL EJERCICIO DE UNA PROFESIÓN
	V. NEGATIVA	11	o BUROCRATIZADA Y REGIDA POR INTERESES POLÍTICOS O ECONÓMICAS QUE PREVALECCEN SOBRE LO EDUCATIVO o DESVINCULADA DEL MUNDO LABORAL, SÓLO SUMINISTRA UN TÍTULO o DESHUMANIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES o LOS RESPONSABLES NO SE ESFUERZAN POR MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES o LOS ESTUDIANTES SE SIENTE INFRavalORADOS DENTRO DE UN SISTEMA DE JERARQUÍAS o CARA
LA FORMACIÓN RECIBIDA	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	1	o CALIDAD DE LA ENSEÑANZA A PESAR DE FALTA DE MEDIOS
	V. NEGATIVA	14	o POCO ORIENTADA A LA INCORPORACIÓN AL MUNDO LABORAL o DEMASIADA TEORÍA Y Poca PRÁCTICA o ENSEÑANZA NO DIRIGIDA HACIA EL APRENDIZAJE: SE FOMENTA EL ESTUDIO PARA EL EXAMEN QUE SE OLVIDA CON RAPIDEZ
LOS PROFESORES	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	0	
LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN	CONCEPTO	0	
	V. POSITIVA	0	
	V. NEGATIVA	3	o ESCASEZ DE INFORMACIÓN, POCO CLARA Y NO LLEGA A TIEMPO

1. LA VALORACIÓN PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD

TABLA RESUMEN 7.8: VALORACIÓN DE LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS

LA VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD	ÁREAS DE CONOCIMIENTO						TOTAL
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	Nº	
EL PASO POR LA UNIVERSIDAD	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
	0	0	4	2	1	6	
V. POSITIVA	15	3	10	9	0	37	
V. NEGATIVA	0	0	0	0	0	0	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR	12	6	10	6	3	37	
V. POSITIVA	6	14	18	11	4	53	
V. NEGATIVA	20	17	28	13	11	89	
LA FORMACIÓN RECIBIDA	0	0	0	0	0	0	
V. POSITIVA	2	1	1	2	1	7	
V. NEGATIVA	28	27	16	17	14	102	
LOS PROFESORES	0	0	0	0	0	0	
V. POSITIVA	0	0	0	0	0	0	
V. NEGATIVA	6	21	5	6	0	38	
LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN	0	0	0	0	0	0	
V. POSITIVA	0	0	0	0	0	0	
V. NEGATIVA	19	15	16	14	3	67	
LA FORMACIÓN RECIBIDA	12	6	14	8	4	44	
V. POSITIVA	23	18	29	22	5	97	
V. NEGATIVA	73	80	65	50	28	291	

7.2.3. LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA: CONCLUSIONES PARCIALES

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON SU FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA: un 35,4% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos, o superficial, y muy pocos estudiantes afirman recibir una información profunda al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Profesores* y *Compañeros*, casi en la misma proporción.

Es decir, a pesar de que llega información a gran parte de los estudiantes, la que llega es en muy pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los profesores y los compañeros son los canales que en estos momentos se están responsabilizando de informar a los estudiantes sobre la Universidad como Institución Educativa, nos genera dudas de la siguiente índole:

- Los profesores constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. Teniendo esto en cuenta, dudamos de que los profesores tengan elaborado un discurso común y compartido sobre lo que desde la U.S.C. se entiende por Universidad como Institución Educativa.
- En segundo lugar, sea como fuere la naturaleza de este

discurso, para los estudiantes es considerado casi a la par, o en muchos casos en inferioridad de condiciones que lo que les trasladan sus compañeros; y en este caso, la responsabilidad institucional está claramente ausente.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que la valoración de los estudiantes sobre la Universidad como institución educativa es ALTA, puesto que el grupo mayoritario de estudiantes la valora como BASTANTE IMPORTANTE. Dicho de otro modo, más de la mitad de la muestra encuestada valoran la Universidad como institución educativa como bastante o muy importante.

A través de los análisis cualitativos hemos comprobado que los estudiantes consideran la Universidad como <<centro educativo que potencia el desarrollo integral del alumno, formándolo personal, sociocultural y profesionalmente>>.

Más concretamente, los argumentos que los estudiantes utilizan para valorar la importancia de la Universidad como institución educativa son los siguientes:

- Importancia dentro de la estructura social de un país, en cuanto que promotora de desarrollo social.
- Importante en cuanto a su labor formativa e investigadora.
- Medio importante para alcanzar un título o para incorporarse al mundo laboral.
- Institución rica en servicios y medios que ofrece a su comunidad.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

Sobre su grado de satisfacción cabe destacar que en general los

estudiantes están MEDIANAMENTE SATISFECHOS con la Universidad como institución educativa, reflejándose incluso una tendencia hacia grados de satisfacción bajos al respecto.

Como observamos a través del análisis cualitativo, las “valoraciones negativas” (tal y como las hemos denominado en dichos análisis) eran más numerosas que las “valoraciones positivas” cuando se les pedía que emitieran una valoración más personal sobre la Universidad. Identificamos estas “valoraciones negativas” como fuentes de baja satisfacción que nos explican y nos matizan estos resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

Siendo así, los aspectos que los estudiantes resaltan como motivo de su baja satisfacción sobre la Universidad como institución educativa están referidos a cuatro grandes bloques que tienen que ver con su experiencia en la Universidad: la Universidad como institución, la formación recibida, los profesores, y la información y orientación universitaria. A continuación exponemos sus argumentos:

- SOBRE LA INSTITUCIÓN:
 - o Institución insensible a la realidad, pasiva fuera del ámbito institucional y con poco peso en la sociedad.
 - o Institución poco dinámica en su evolución.
 - o Demasiado burocratizada, polarizada por intereses políticos o económicos que prevalecen sobre lo educativo.
 - o Cara para los estudiantes y elitista.
 - o No garantiza salidas laborales, sólo sirve para conseguir un título.
 - o No cumple adecuadamente sus objetivos educativos: no prepara adecuadamente para salir al mundo laboral.
 - o Deshumanización en las relaciones, los responsables no se preocupan en motivar a los estudiantes.
 - o No se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes que son el último eslabón dentro de un sistema de jerarquías.
- SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA:
 - o Carreras y planes de estudios desfasados.

- Generalidad con la que se tratan los temas lo que dificulta el sentirse preparado para afrontar una tarea en el ámbito laboral.
- Reduccionismo disciplinar de la carrera, carencia de contenidos que potencien el desarrollo integral.
- Exceso de teoría y falta de prácticas.
- Falta de funcionalidad de la carrera: escasa preparación para el ámbito laboral.
- Enseñanza no dirigida al aprendizaje: impersonal, basada en clases magistrales y la toma de apuntes, se fomenta el estudio para el examen.
- Escasa valoración del trabajo diario del alumno.
- **SOBRE LOS PROFESORES:**
 - Falta de seriedad y profesionalidad, se preocupan más de la investigación que de la docencia, no cumplen adecuadamente con su función docente, no se esfuerzan en el aula.
 - Falta de preparación y formación, especialmente en el terreno pedagógico.
 - Impersonales, poca relación entre profesores –lo que afecta a la organización de las materias- y poca relación con los alumnos.
 - No muestran interés por los alumnos, su nivel de exigencia es mayor de lo que ofrecen.
- **SOBRE LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA:**
 - Falta de información sobre la institución, sobre cómo funciona y sobre los servicios que ofrece.
 - Falta de información sobre los trámites burocráticos.
 - Falta de orientación laboral.
 - En general, poca información, poco clara y llega tarde a los estudiantes.
 - Necesidad de información desde los primeros cursos o incluso preuniversitaria.

Hay que resaltar, no obstante que no todos los estudiantes están insatisfechos. Así, el aspecto que suscita grados de satisfacción elevados en los estudiantes, y sobre el cual no hemos encontrado en ningún caso

“valoraciones negativas” es la referencia de los estudiantes a su paso por la Universidad desde una perspectiva general. Los estudiantes definen, por lo tanto, su paso por la Universidad como:

- Experiencia vital
- Fuente de motivación en el terreno académico y cultural
- Fuente de madurez académica y no académica
- Enriquecimiento personal e intelectual
- Promotora de desarrollo personal y profesional
- Salida del hogar paterno, independencia y autonomía en la toma de decisiones, como fuente de madurez.
- Conocimiento de gente nueva y diversa como fuente de enriquecimiento personal

4 ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la Universidad como Institución Educativa, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la Universidad como institución educativa no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre esta institución. Si bien es así, las gráficas nos muestran como:
 - i. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados cuando valoran la Universidad como institución educativa.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valora la Universidad como

una institución “Bastante Importante”.

- iii. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar la Universidad como una institución “Poco Importante” o “Nada Importante.”
- Informar a los estudiantes sobre la Universidad como institución educativa sí influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran con dicha institución. Es decir, los estudiantes informados al respecto están significativamente más satisfechos con la Universidad como institución educativa que los no informados.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la Universidad como institución educativa influye significativamente tanto en la valoración de los estudiantes como en sus grados de satisfacción respecto de esta institución. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente mejor la Universidad y están significativamente más satisfechos con la misma.

Queda confirmada entonces la importancia de no sólo informar, sino también y sobre todo formar a los estudiantes sobre lo que supone la Universidad como institución educativa, si pretendemos que le reconozcan cierto valor a la institución en la que están inmersos.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con la Universidad.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas a la hora de valorar la Universidad o expresar sus grados de satisfacción al respecto. Y comprobamos de nuevo como informar y, sobre todo, formar adecuadamente a los estudiantes sobre la Universidad es importante puesto que los estudiantes de las Áreas de Conocimiento que afirman haber sido no sólo informados, sino también bien informados, son los que expresan valores y grados de satisfacción significativamente más elevados sobre la Universidad.

En este caso, el Área que mejor ejemplifica estos argumentos es CC. SOCIALES Y JURÍDICAS, puesto que siendo una de las Áreas más y mejor informadas sobre la Universidad, es también una de las Áreas que valora significativamente mejor dicha institución y la que se muestra significativamente más satisfecha con su funcionamiento.

7.3. LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: CENTROS, TITULACIONES, SERVICIOS, ETC.

Cuando preguntamos a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela por la propia Universidad, lo hemos hecho únicamente a través de preguntas cerradas y, por lo tanto, susceptibles de un análisis cuantitativo.

7.3.1. LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la Universidad de Santiago de Compostela en toda su complejidad y multidimensionalidad: centros, titulaciones, servicios, etc.; y lo haremos mediante el análisis de los siguientes aspectos:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Universidad de Santiago de Compostela?
 - 1.1. La información recibida sobre la Universidad de Santiago de Compostela, en general.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Universidad de Santiago de Compostela?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la Universidad de Santiago de Compostela?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la Universidad de Santiago de Compostela.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se de habla de Universidad de Santiago de Compostela.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida todos los estudiantes que afirman haber recibido dicha información.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad de Santiago de Compostela?

4. ¿Qué valor le reconocen a la Universidad de Santiago de Compostela?
 - 4.1. Valor que le reconocen a la Universidad de Santiago de Compostela en general.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad de Santiago de Compostela?
 - 5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la Universidad de Santiago de Compostela.
 - 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad de Santiago de Compostela, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad de Santiago de Compostela, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad de Santiago de Compostela en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

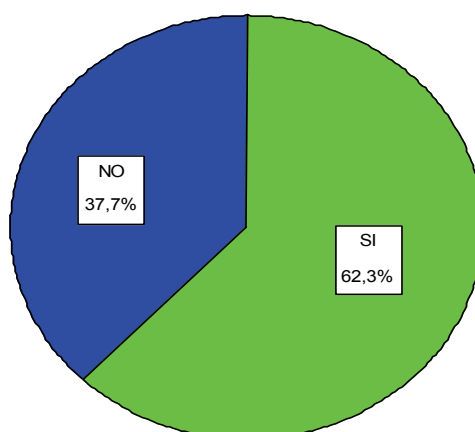
A continuación daremos respuesta a todas estas preguntas interpretando y exponiendo gráficamente, a su vez, los resultados fruto del análisis estadístico.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Universidad de Santiago de Compostela?

1.1. La información recibida sobre la Universidad de Santiago de Compostela, en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 62,3 % afirman haber sido informados sobre la Universidad de Santiago de Compostela, mientras que un 37,7 % afirman no haber sido informados al respecto.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Universidad de Santiago de Compostela?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Universidad de Santiago de Compostela:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,636(a)	4	,106
Razón de verosimilitud	7,728	4	,102
Asociación lineal por lineal	,002	1	,965
N de casos válidos	552		

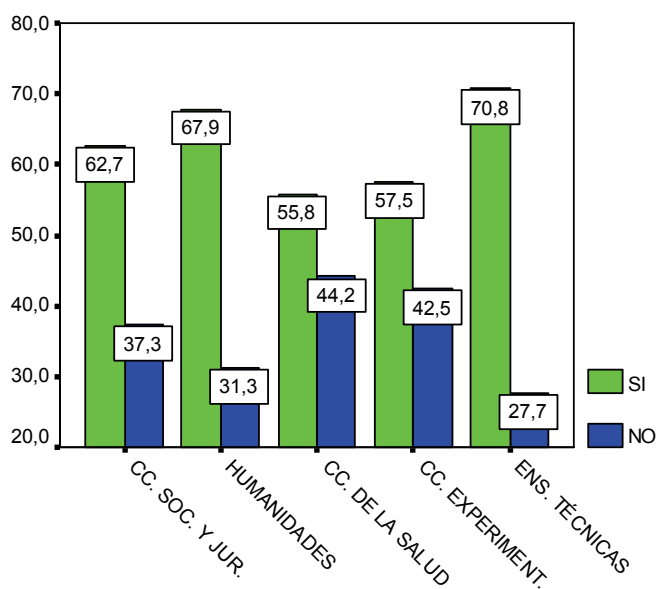
a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 24,12.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 7,636 con una significatividad del 0,106. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,106 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la Universidad de Santiago de Compostela. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la Universidad de Santiago de Compostela.

Observemos estos resultados gráficamente:

INFORMACIÓN RECIBIDA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la Universidad de Santiago de Compostela.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

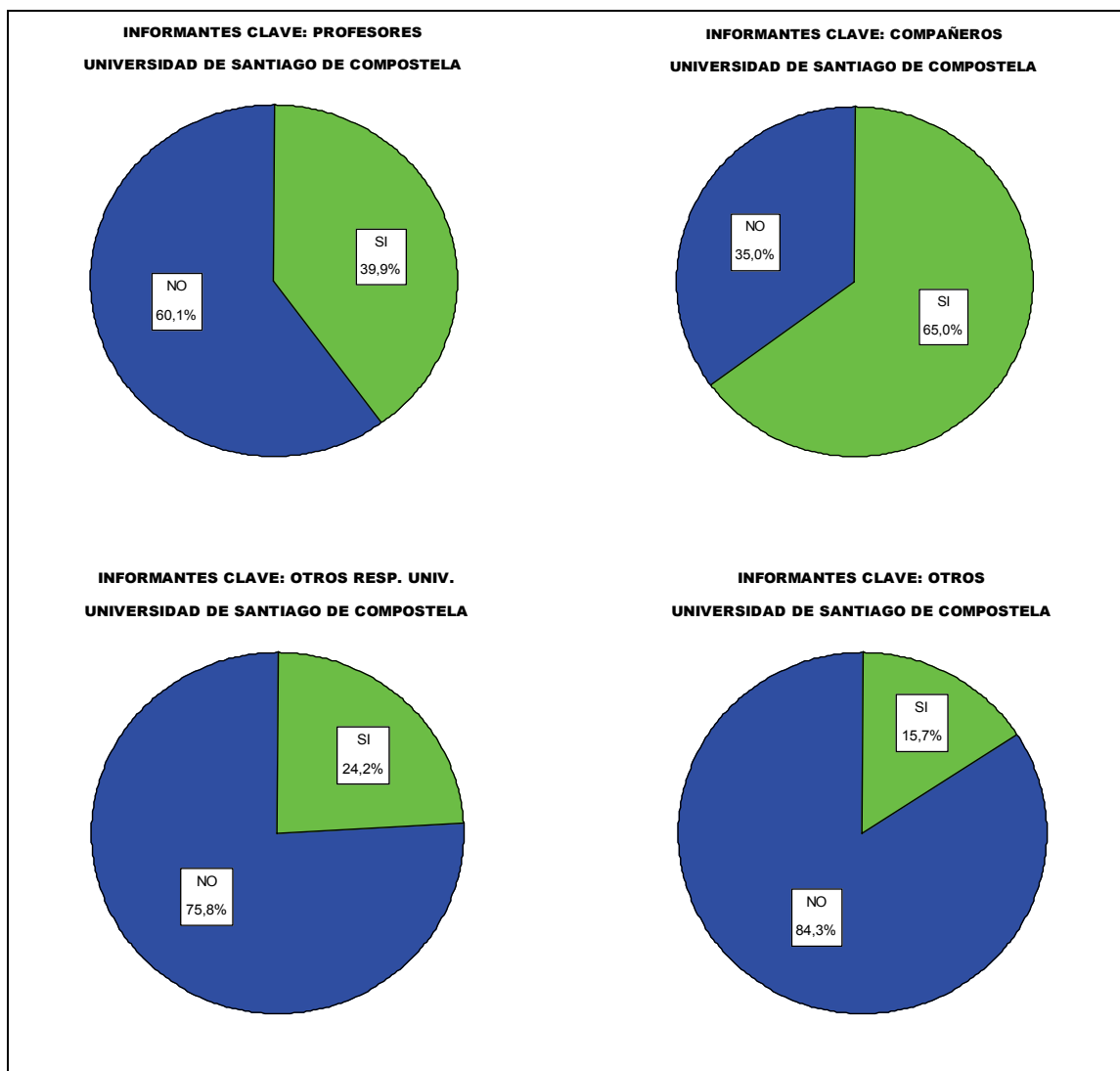
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la Universidad de Santiago de Compostela.
- El porcentaje de estudiantes informados sigue superando al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- Si bien no existe diferencia significativa entre Áreas, podemos decir que las Áreas mejor informadas proporcionalmente, en este orden son las siguientes: Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la Universidad de Santiago de Compostela?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la Universidad de Santiago de Compostela.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la Universidad de Santiago de Compostela son principalmente: los compañeros con un 65,0% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los profesores con un 39,9% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la U.S.C. son: en primer lugar, los agentes no universitarios, puesto que únicamente un 15,7 % de la muestra afirma haber sido informados por ellos; y en segundo lugar, otros responsables del ámbito universitario, que son reconocidos como informantes clave por un 24,2% de los estudiantes.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la Universidad de Santiago de Compostela.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la Universidad de Santiago de Compostela.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	14	30,4	26	56,5	10	21,7	10	21,7
Humanidades	SI	29	38,2	50	65,8	24	31,6	7	9,2
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	42	47,8	63	70,8	21	23,6	10	11,2
Cc. Experimentales	SI	23	38,3	43	71,7	10	16,7	8	13,3
Cc. de la Salud	SI	29	40,3	41	56,9	18	25,0	19	26,4

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros con diferencia del resto de informantes; en este caso, los profesores, si bien sigue ocupado el segundo lugar, el porcentaje de referencias que les corresponde se acerca más a los porcentajes correspondientes a otros responsables del ámbito universitarios, e incluso al porcentaje correspondiente a otros agentes no universitarios –véase el caso de Enseñanzas Técnicas- que a los porcentajes correspondientes a compañeros. Así, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (56,5 %)
- Humanidades: Compañeros (65,8 %)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (70,8 %)
- Cc. Experimentales: Compañeros (71,7%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (65,9%)

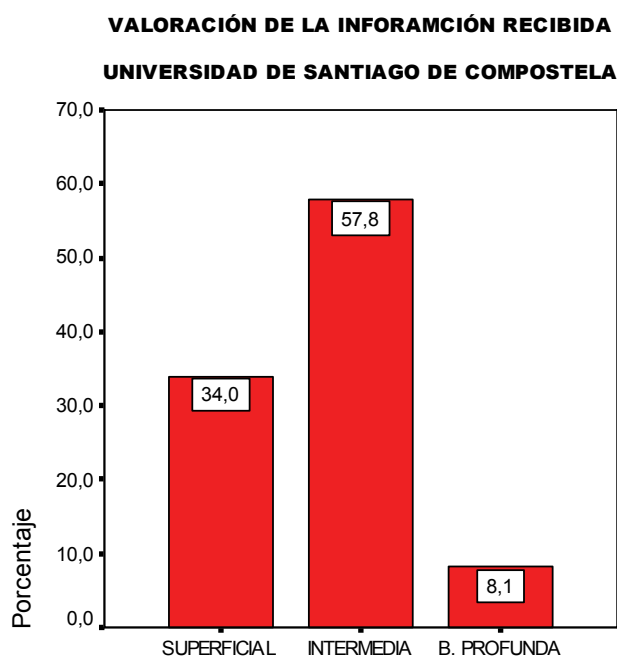
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre la U.S.C.
- Los profesores ocupan el segundo lugar como informantes clave si bien comparten este puesto seguidos muy de cerca, en la mayor parte de los casos, por el resto de los informantes que se mencionaban en el cuestionario.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 57,8 % de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Universidad de Santiago de Compostela, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 34,0 % del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 8,1 % de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados, la información sobre la U.S.C. es de escasa calidad o por lo menos de escaso calado. Es decir:

- Más de la mitad de la muestra (57,8%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Menos de un 10 % de la muestra afirma que la información que se

ofrece sobre la Universidad de Santiago de Compostela es de carácter profundo.

- Y, un 34,0 % de la muestra afirman recibir información de carácter superficial.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad de Santiago de Compostela?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad de Santiago de Compostela.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Chi-cuadrado	1,593
gl	2
Sig. asintót.	,451

a Prueba de Kruskal-Wallis

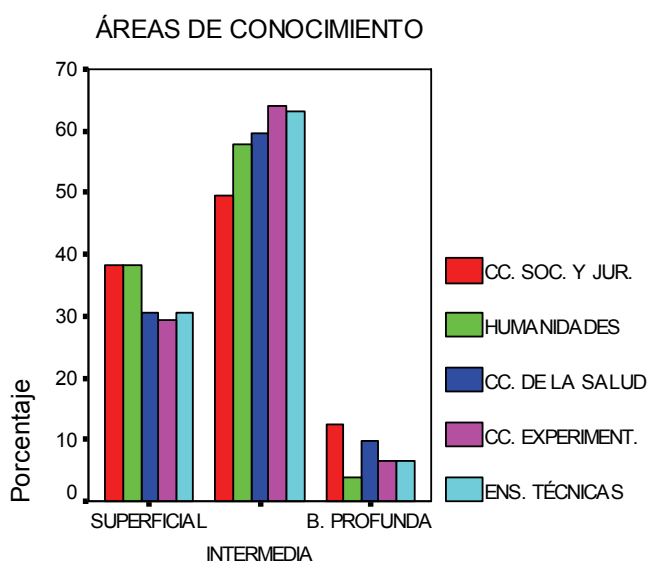
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,593 con una significatividad asintótica del 0,451. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,451 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad de Santiago de Compostela. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la U.S.C.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	34	38,2	29	38,2	22	30,6	18	29,5	14	30,4
INTERMEDIA	44	49,4	44	57,9	43	59,7	39	63,9	29	63,0
B. PROFUNDA	11	12,4	3	3,9	7	9,7	4	6,6	3	6,5

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

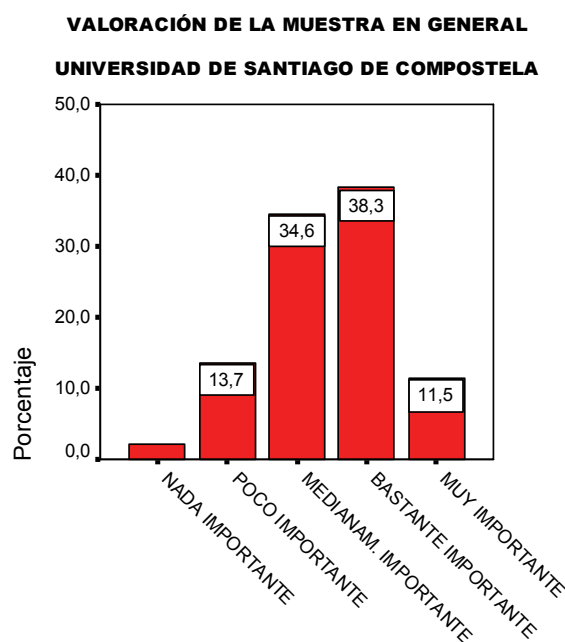
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- En las cinco Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que dice ser informado de forma intermedia, supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera superficial, y este último supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado profundamente.

4. ¿Qué valor le reconocen a la Universidad de Santiago de Compostela?

4.1. Valor que le reconocen a la Universidad de Santiago de Compostela, en general.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la U.S.C. como “Bastante Importante” (un 38,3%) o “Medianamente Importante” (un 34,6%); un segundo grupo de estudiantes valoran la U.S.C. como “Poco Importante” (el 13,7 %) o “Muy Importante” (un 11,5 %); y finalmente únicamente el 2,0% de la muestra productora de datos valoran la U.S.C. como “Poco Importante”.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Prácticamente la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 49,8 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a la Universidad de Santiago de Compostela.
- Un porcentaje considerable (el 34,6%) le otorgan media importancia; y finalmente el 15,7 % restante dice que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.
- Si establecemos comparaciones con el apartado anterior donde se

valoraba la Universidad en general como institución educativa, el porcentaje de estudiantes que valora como “Bastante o Muy Importante” la Universidad como Institución educativa (61,9%) es superior que el porcentaje que valora como “Bastante o Muy Importante la U.S.C. (49,8%).

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela, en función de si han sido informados o no al respecto?

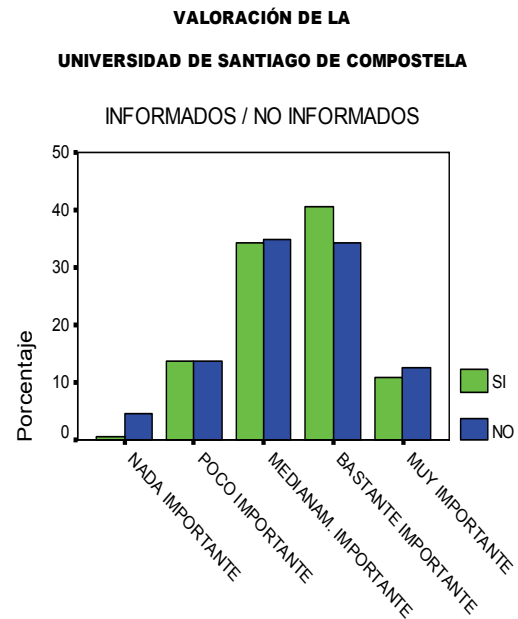
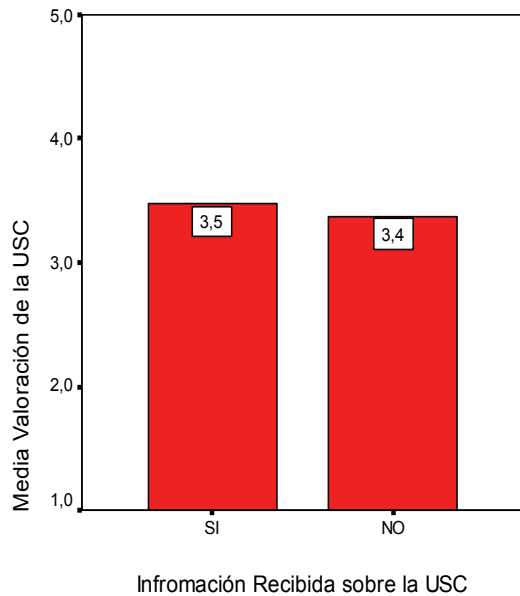
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Universidad de Santiago de Compostela y los que no, a la hora de valorar dicha Institución, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
U de Mann-Whitney	32344,000
W de Wilcoxon	52045,000
Z	-,972
Sig. asintót. (bilateral)	,331

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la U.S.C.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Universidad de Santiago de Compostela. El valor de U de Mann-Whitney es de 32344,000 con una significatividad del 0,331; y dado que $0,331 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la Universidad de Santiago de Compostela.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la Universidad de Santiago de Compostela. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la Universidad de Santiago de Compostela.
- En torno a la mitad de la muestra en ambos casos (51,3% - informados y 46,9% - no informados) considera bastante o muy importante, la Universidad de Santiago de Compostela.
- Un grupo considerable, también en ambos casos (34,4% - informados y 34,8% - no informados) la considera medianamente importante.
- Y, un porcentaje menor en ambas muestras afirma que la Universidad de Santiago de Compostela es poco o nada importante (14,3% - informados y 18,1% - no informados).

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la Universidad de Santiago de Compostela.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

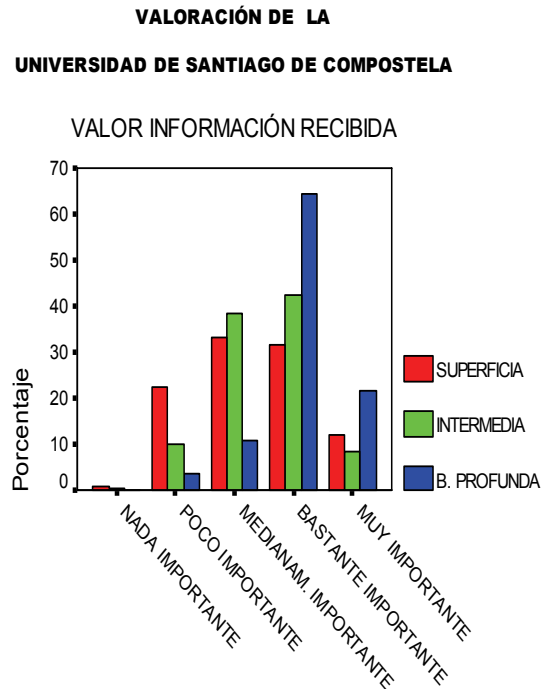
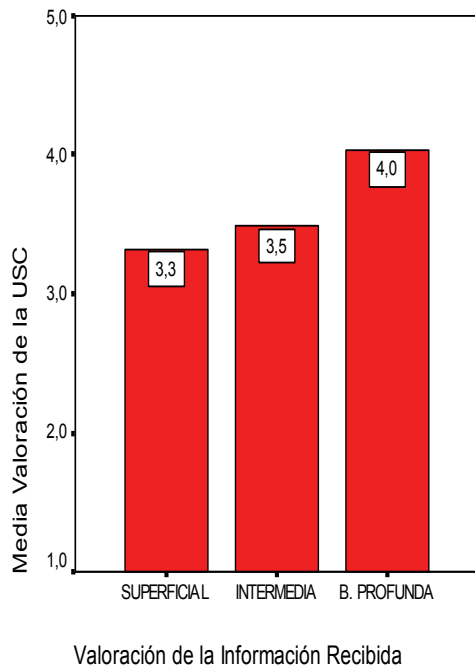
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,769	2	5,884	7,886	,000
Intra-grupos	253,718	340	,746		
Total	265,487	342			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 7,886 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la U.S.C., en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,32	
INTERMEDIA	3,48	
B. PROFUNDA		4,04



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la Universidad de Santiago de Compostela. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la Universidad, valoran también mejor la Universidad de Santiago de Compostela. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar la U.S.C. son más altas.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida sobre la U.S.C., valoran también peor la Universidad de Santiago de Compostela. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,614	4	7,153	8,669	,000
Intra-grupos	442,307	536	,825		
Total	470,921	540			

Comprobamos en la tabla que $F = 8,669$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la Universidad de Santiago de Compostela.

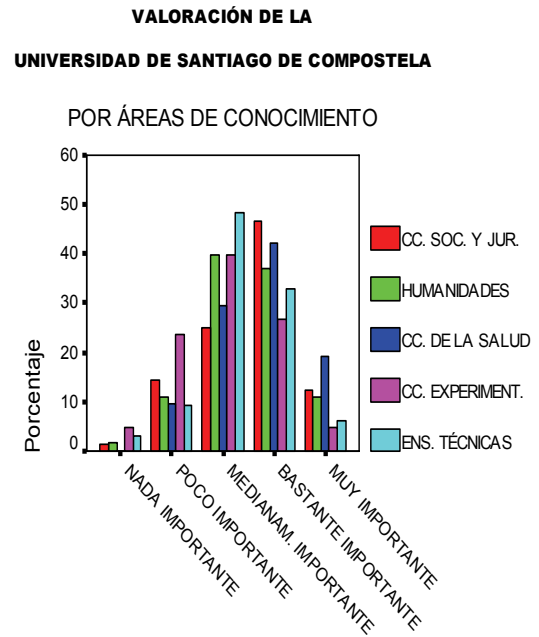
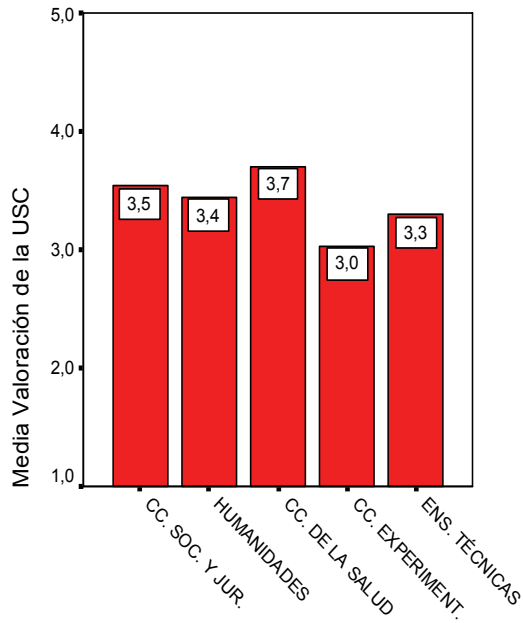
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
CC. EXPERIMENTALES	3,03		
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3,30	3,30	
HUMANIDADES		3,44	3,44
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		3,54	3,54
CC. DE LA SALUD			3,71

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

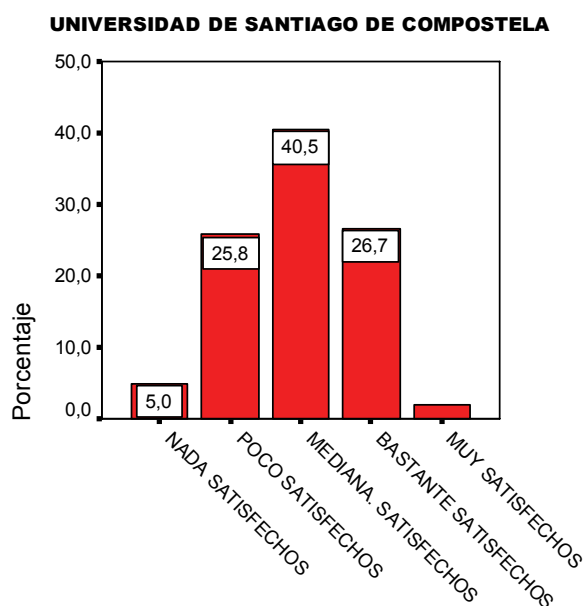
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la Universidad de Santiago de Compostela.
- El Área de Conocimiento que valora significativamente mejor la Universidad de Santiago de Compostela es Cc. de la Salud; mientras que el Área de Conocimiento que valora significativamente peor la U.S.C. es Cc. Experimentales.
- Las demás Áreas de Conocimiento, si bien se quedan en lugares intermedios a la hora de valorar la U.S.C., Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, en este orden, obtienen medias más altas (no difiriendo incluso significativamente de Cc. de la Salud); y en el otro extremo Enseñanzas Técnicas obtiene medias más bajas, no difiriendo significativamente con Cc. Experimentales.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad de Santiago de Compostela?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la Universidad de Santiago de Compostela.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (40,5 %) se muestran “Medianamente Satisfechos” con la Universidad de Santiago de Compostela; un segundo grupo de estudiantes que representa el 26,7 % de la muestra productora de datos, se muestran “Bastante Satisfechos”; en tercer lugar se encuentra un grupo de estudiantes, a escasa distancia del anterior (el 25,8% de la muestra productora de datos) que afirman estar “Poco Satisfechos” con la Universidad de Santiago de Compostela; y finalmente dos pequeños grupo de estudiantes que suponen un 5,0% y un 2,0% de la muestra productora de datos que respectivamente dicen estar “Nada Satisfechos” y “Muy Satisfechos” con la Institución Universitaria.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA EN GENERAL



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la Universidad de Santiago de Compostela se sitúa principalmente en un punto

intermedio (40,5 %) dentro de la escala utilizada.

- Es superior el conjunto de estudiantes que dice estar “Poco Satisfecho” y “Nada Satisfechos” con la U.S.C. (en total, 30,8 %), que el conjunto de estudiantes que dicen estar “Bastante Satisfechos” y “Muy Satisfechos” con la misma, en total un 28,7 %.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad de Santiago de Compostela, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Universidad de Santiago de Compostela y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicha Institución, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

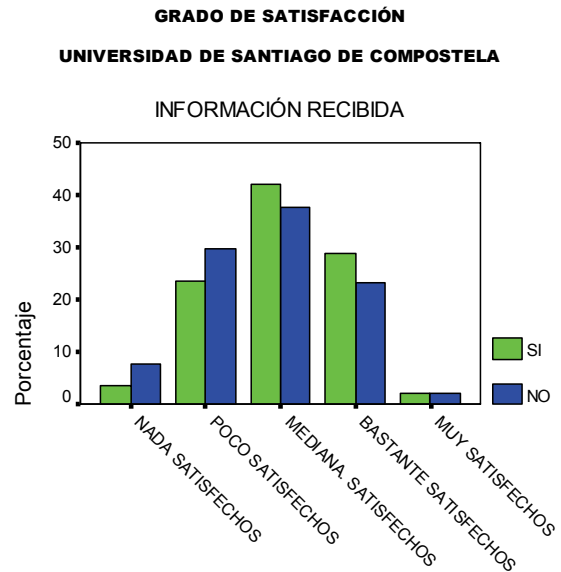
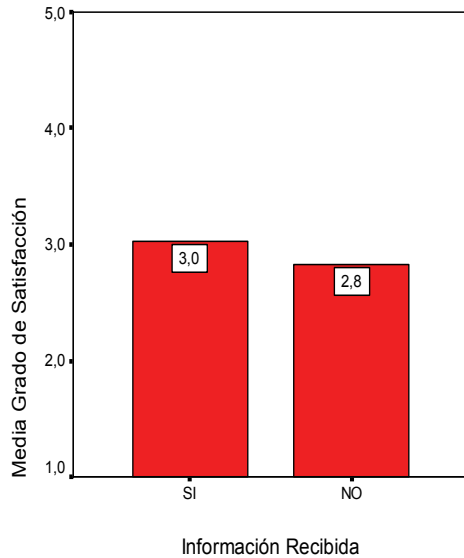
Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
U de Mann-Whitney	30099,500
W de Wilcoxon	49999,500
Z	-2,420
Sig. asintót. (bilateral)	,016

a Variable de agrupación: Univ.Embergadura.Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Universidad de Santiago de Compostela. El valor de la U de Mann-Whitney es de 30099,500 con una significatividad del 0,016; y dado que $0,016 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad de Santiago de Compostela.

Observemos gráficamente las medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la Universidad de Santiago de Compostela. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la Universidad de Santiago de Compostela.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con la Universidad de Santiago de Compostela que los estudiantes que no han recibido información al respecto.
- Observamos en la tabla de porcentajes que, si bien, en ambas muestras la mayor parte de los estudiantes están medianamente satisfechos con la Universidad, en la muestra de estudiantes informados pesa más el polo de la satisfacción positiva que el polo de la satisfacción negativa; y en la muestra de estudiantes no informados ocurre lo contrario.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad de Santiago de Compostela, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la Universidad de Santiago de Compostela.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,670	2	4,835	6,678	,001
Intra-grupos	246,144	340	,724		
Total	255,813	342			

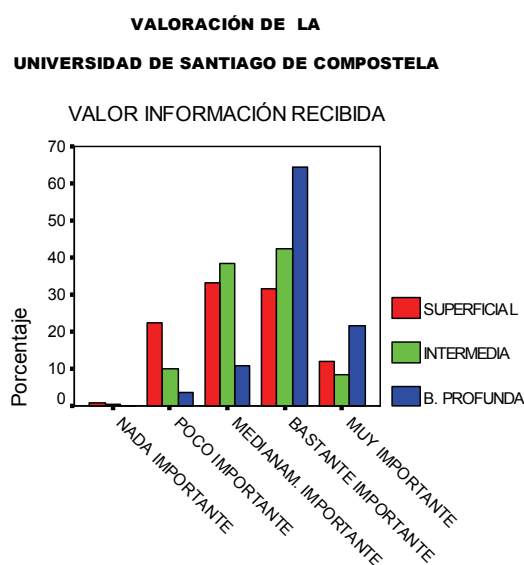
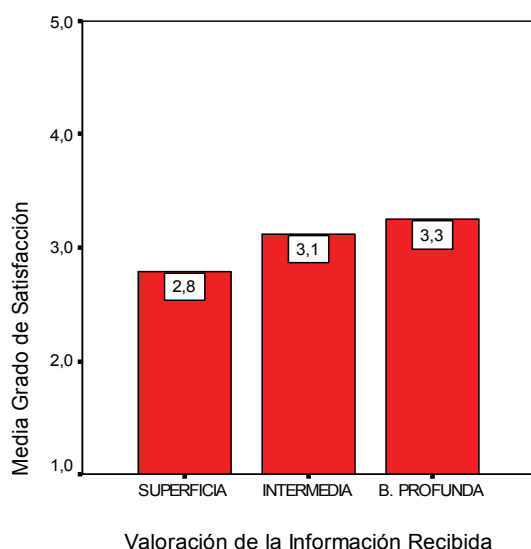
Observamos en la tabla que $F = 6,678$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora de sentirse satisfecho con la U.S.C. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la Universidad de Santiago de Compostela, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA U.S.C.

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,79	
INTERMEDIA	3,13	3,13
BASTANTE PROFUNDA		3,25



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la Universidad de Santiago de Compostela. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con la U.S.C. que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter más superficial.
- En este caso, el grupo mayoritario de estudiantes varía en función de las muestras: los estudiantes bastante informados se sienten en

su mayoría bastante satisfechos con la Universidad; los estudiantes medianamente informados se sienten en su mayoría medianamente satisfechos con la Universidad, con una tendencia al polo positivo; y los estudiantes superficialmente informados se sienten en su mayoría medianamente satisfechos con la Universidad, con una tendencia al polo negativo.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la Universidad de Santiago de Compostela en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA U.S.C.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,848	4	2,962	3,760	,005
Intra-grupos	423,810	538	,788		
Total	435,657	542			

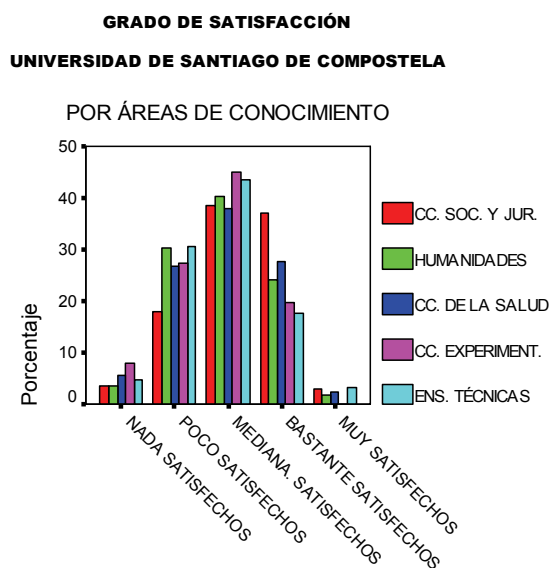
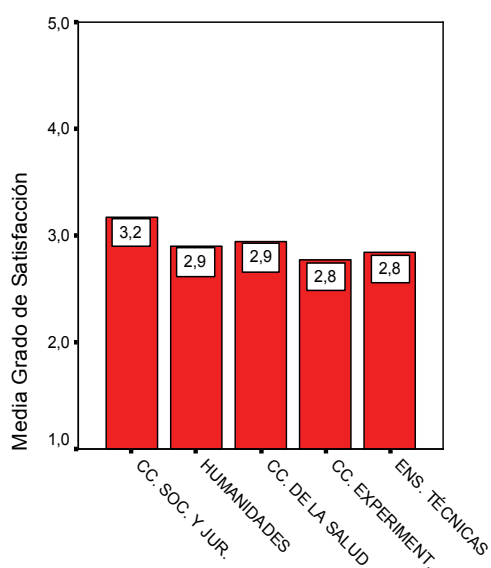
Observamos en la tabla que $F = 3,760$ con una significatividad del 0,005. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,005 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la U.S.C. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las cinco muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA U.S.C.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
CC. EXPERIMENTALES	2,76	
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2,84	2,84
HUMANIDADES	2,90	2,90
CC. DE LA SALUD	2,94	2,94
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		3,18



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la Universidad de Santiago de Compostela. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la Universidad de Santiago de Compostela.
- La diferencia significativa está entre los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas y los estudiantes de Ciencias Experimentales puesto que los primeros se muestran significativamente más satisfechos que los segundos con la Universidad de Santiago de Compostela.

- Así, si bien la tendencia es a mostrarse medianamente satisfechos con la Universidad, pesando más el polo negativo que el positivo. En el caso de Cc. Sociales y Jurídicas es el único caso donde, a pesar de mostrarse en su mayoría medianamente satisfechos con la Universidad, el polo positivo pesa más que el negativo.

7.3.2. LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: CONCLUSIONES PARCIALES

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. SU FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA U.S.C.: un 37,7% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos, o superficial, y muy pocos estudiantes afirman recibir una información profunda al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Compañeros*.

Es decir, a pesar de que llega información a la mayor parte de la muestra encuestada, la información que llega es en muy pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son el canal principal que en estos momentos utilizan los estudiantes para informarse sobre la sobre la U.S.C., nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre la Universidad a la que pertenecen. Si bien, habría que resaltar que los “otros responsables dentro del ámbito universitario”, son reconocidos por un porcentaje superior de estudiantes como informantes clave

sobre la U.S.C., que sobre la Universidad en general como institución educativa.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la U.S.C., es decir, prácticamente la mitad de la muestra la valora como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. O, dicho de otro modo únicamente un tercio de la muestra encuestada valoran la U.S.C. como una institución poco o nada importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran MEDIANAMENTE SATISFECHOS con la U.S.C. Es decir, cerca de la mitad de la muestra expresa su grado de satisfacción con la U.S.C. en un punto intermedio, siendo más o menos equilibrado, el porcentaje de estudiantes que muestran grados satisfacción elevados al respecto y el porcentaje de estudiantes que se muestran poco satisfechos con la U.S.C..

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la Universidad de Santiago de Compostela, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la Universidad de Santiago de Compostela no influye significativamente en las valoraciones

que los estudiantes emiten sobre esta institución. Si bien es así, los gráficos nos muestra como:

- i. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados al respecto, cuando valoran la Universidad de Santiago de Compostela.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela como una institución “Bastante Importante”.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es considerablemente inferior al de no informados a la hora de valorar la Universidad de Santiago de Compostela como “Nada Importante”.
- Informar a los estudiantes sobre la Universidad de Santiago de Compostela sí influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicha institución. Es decir, los estudiantes informados sobre la U.S.C. están significativamente más satisfechos con ella que los no informados.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la Universidad de Santiago de Compostela influye significativamente tanto en las valoraciones de los estudiantes como en sus grados de satisfacción. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente mejor la U.S.C. y están significativamente más satisfechos con la misma.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar a los estudiantes sobre la U.S.C., sobre los servicios que ofrece, sobre sus centros y titulaciones, etc., sino también y sobre todo de que dicha información sea asumida por ellos, si pretendemos que le reconozcan cierto valor como institución.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada

parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho en la U.S.C.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas de conocimiento a la hora de valorar la U.S.C. o expresar grados de satisfacción al respecto. Y comprobamos de nuevo como informar a los estudiantes sobre la Universidad y hacerlo de manera que la información impacte es importante puesto que los estudiantes de las Áreas de Conocimiento que afirman haber sido más informados y los que han recibido una información más profunda son los que expresan valores y grados de satisfacción significativamente más elevados sobre la U.S.C.

En este caso, el Área que mejor ejemplifica estos argumentos es CC. SOCIALES Y JURÍDICAS, puesto que siendo una de las Áreas más informada y cuyos estudiantes valoran mejor la información recibida, es también una de las Áreas que valora mejor la U.S.C. y la que se muestra significativamente más satisfecha con dicha institución.

7.4. LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS.

Cuando preguntamos a los estudiantes de la U.S.C. por los servicios universitarios lo hicimos concretamente en los siguientes: Red de Bibliotecas, Servicio Universitario de Residencias, Centro de Orientación e Información Estudiantil, Valedor, Área de Cultura, Área de Deportes, Centro de Lenguas Modernas, Red de Aulas de Informática y Oficina de Voluntariado.

Hemos preguntado sobre todos ellos a través de preguntas cerradas y, por lo tanto, susceptibles únicamente de un análisis cuantitativo; y hemos estructurado las respuestas de los estudiantes sobre cada uno de los servicios siguiendo el esquema que se presenta a continuación:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el servicio?
 - 1.1. La información recibida sobre servicio, en general.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre es servicio?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el servicio?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el servicio.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del servicio.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el servicio?
4. ¿Utilizan los estudiantes el servicio?
 - 4.1. La frecuencia utilización del servicio por parte de la muestra.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados y no informados a la hora de utilizar con una determinada frecuencia el servicio?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, en función de la valoración que hacen de la información recibida, a la hora de utilizar el servicio con una determinada frecuencia?
 - 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de

Conocimiento a la hora de utilizar el servicio con una determinada frecuencia?

5. ¿Qué valor le reconocen al servicio?
 - 5.1. Valor que le reconoce la muestra al servicio.
 - 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el servicio, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el servicio, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar dicho servicio, en función de la frecuencia de utilización del servicio?
 - 5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento a la hora de valorar el servicio?
6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que han utilizado alguna vez el servicio con su funcionamiento?
 - 6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento del servicio.
 - 6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del servicio, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del servicio, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del servicio en función de la frecuencia con la que lo utilicen?
 - 6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del servicio en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

A continuación, presentamos los análisis de los datos obtenidos sobre cada uno de los servicios sobre los cuales hemos preguntado en el cuestionario, así como las conclusiones parciales correspondientes.

7.1.1. LA RED DE BIBLIOTECAS.

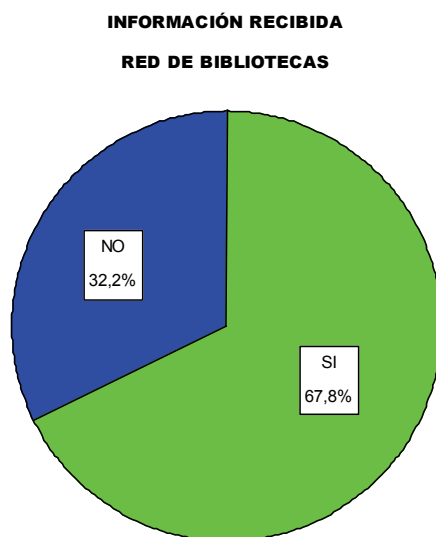
7.4.1.1. LA RED DE BIBLIOTECAS: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la Red de Bibliotecas en su condición de servicio que la Universidad de Santiago de Compostela pone a su disposición como servicio de apoyo a la actividad académica.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Red de Bibliotecas?

1.1. La información recibida sobre la Red de Bibliotecas, en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 67,8 % afirman haber sido informados sobre la Red de Bibliotecas, mientras que un 32,7 % afirman no haber sido informados al respecto.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Red de Bibliotecas?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Red de Bibliotecas:

Pruebas de chi-cuadrado

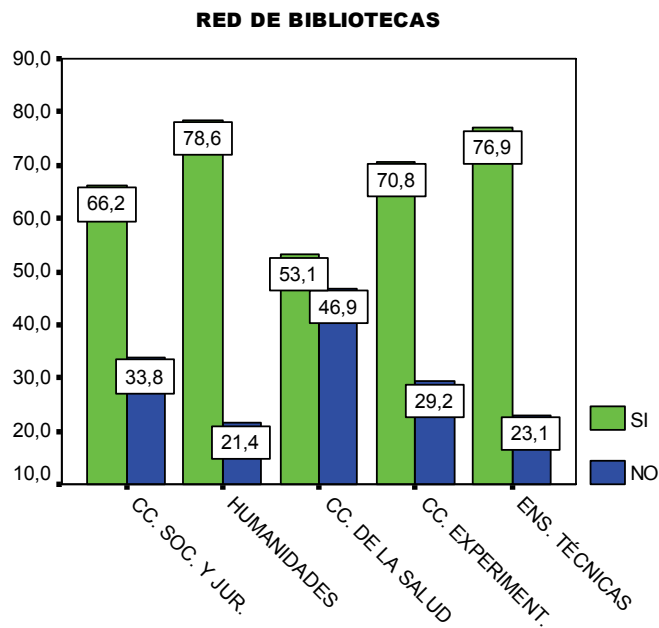
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,652(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	21,520	4	,000
Asociación lineal por lineal	,257	1	,612
N de casos válidos	553		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 20,92.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 21,652 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la Red de Bibliotecas. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la Red de Bibliotecas.

Observemos estos resultados gráficamente:

INFORMACIÓN RECIBIDA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la Red de Bibliotecas.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la Red de Bibliotecas.
- El porcentaje de estudiantes informados sigue superando al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico, podemos decir que el Área de Conocimiento peor informada, y que por ello difiere significativamente de las demás es Cc. de la Salud.
- En el otro extremo, Áreas mejor informadas proporcionalmente y por orden son: Humanidades, Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas.

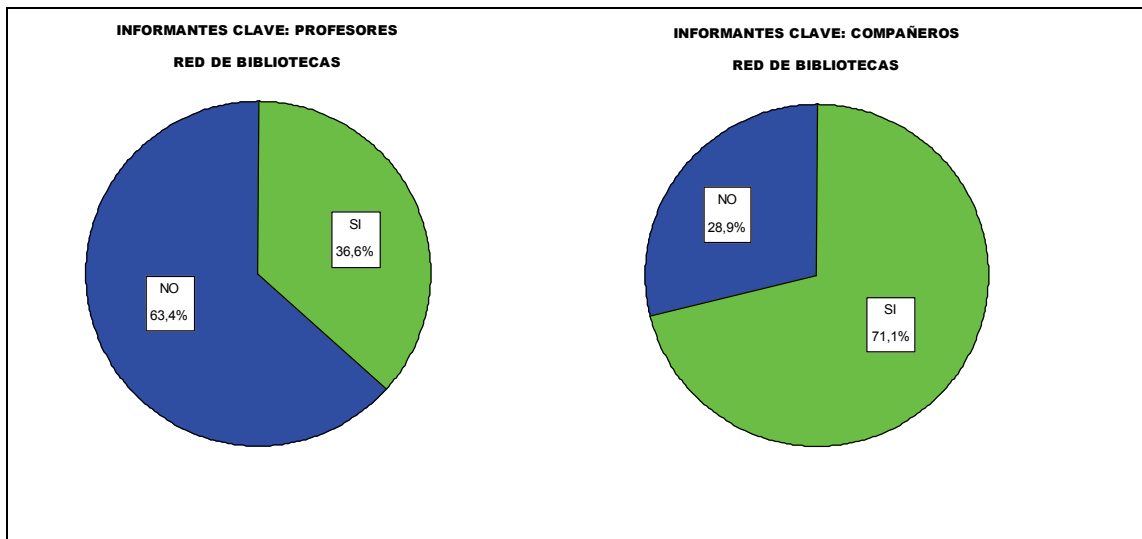
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la Red de Bibliotecas?

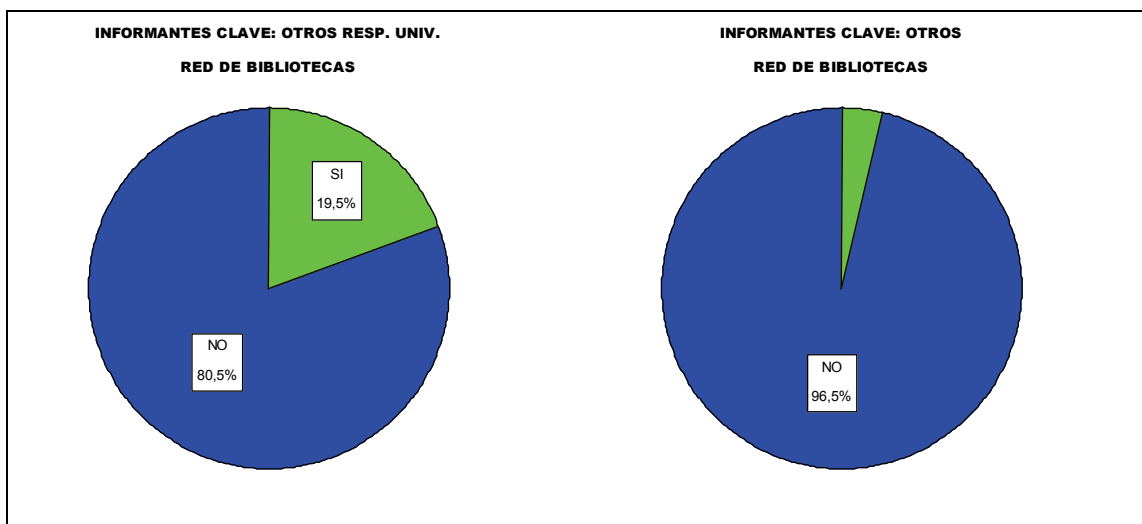
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre Red de Bibliotecas.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la Red de Bibliotecas son principalmente: los compañeros con un 71,1% de respuestas a su favor.

Los profesores serían los siguientes agentes mencionados, con un 36,6 % de respuestas a su favor.

Y finalmente, otros responsables del ámbito universitario son mencionados como agentes de información en cuanto a la Red de Bibliotecas por un 19,5% de la muestra de estudiantes; y otros agentes no universitarios son mencionados únicamente por el 3,5 % de la muestra.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de Red de Bibliotecas.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la Red de Bibliotecas.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Humanidades	SI	34	38,6	62	70,5	14	15,9	3	3,4
Enseñanzas Técnicas	SI	21	42,0	25	50,0	23	46,0	1	2,0
Cc. Experimentales	SI	37	49,3	47	62,7	15	20,0	1	1,3
Cc. Soc. y Jur.	SI	28	30,1	73	78,5	14	15,1	5	5,4
Cc. de la Salud	SI	17	25,0	59	86,8	7	10,3	3	4,4

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros, si bien en algún caso el papel que juegan los profesores y otros responsables del ámbito universitario a la hora de informar sobre la Red de Bibliotecas, está bastante equiparado con el papel de los compañeros.

Así, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Humanidades: Compañeros (70,5 %)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (50,0 %); Otros responsables del ámbito universitario (46,0%) y Profesores (42,0%).
- Cc. Experimentales: Compañeros (62,7%) y Profesores (49,3%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: compañeros (78,5%)
- Cc. de la Salud: Compañeros 86,8%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave para las todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre la Red de Bibliotecas.
- En el caso de Enseñanzas Técnicas, otros responsables del ámbito universitario y profesores, aparecen también como informantes clave compartiendo protagonismo con los compañeros, si bien ocupan el tercer y cuarto lugar respectivamente.
- Y en el caso de Cc. Experimentales, los profesores ocupan el segundo lugar como informantes clave, compartiendo protagonismo con los compañeros como informantes clave.

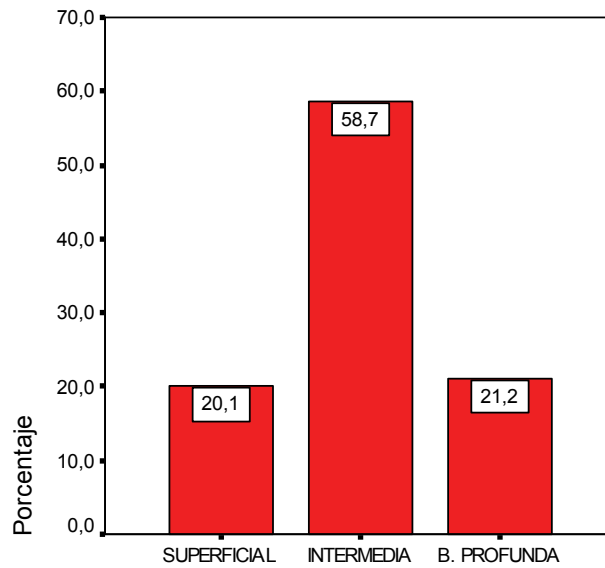
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente como la mayor parte de la muestra, el 58,7 % de los estudiantes, afirman haber sido informados sobre la Red de Bibliotecas, valoran la información recibida como “intermedia”. El resto de los estudiantes encuestados se reparten a partes iguales prácticamente en valorar la información recibida como “superficial” (un 20,1 %) y “bastante profunda” (un 21,2 %).

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

RED DE BIBLIOTECAS



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (58,7%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- El resto de la muestra encuestada se reparte a partes prácticamente iguales en valorar la información recibida como profunda (21,2%) o superficial (20,1%)

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Red de Bibliotecas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Red de Bibliotecas.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA RED DE BIBLIOTECAS	
Chi-cuadrado	4,720
gl	4
Sig. asintót.	,317

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

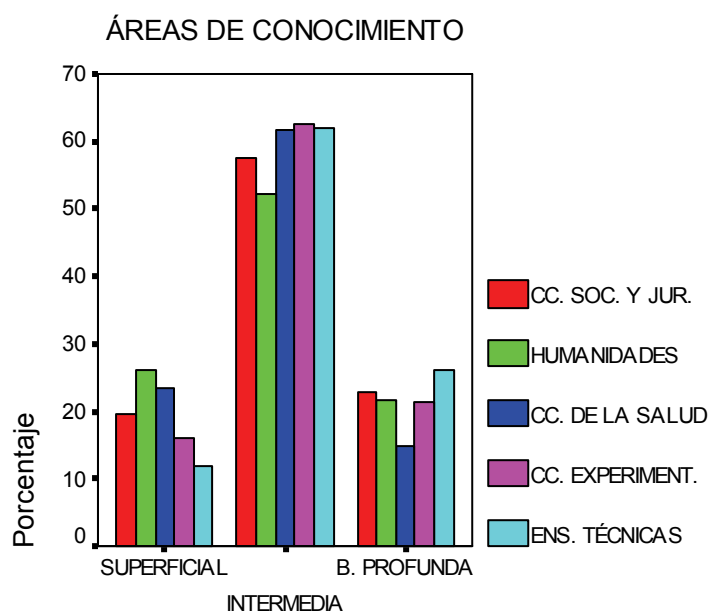
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruscal-Wallis es de 4,720 con una significatividad asintótica del 0,317. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,317 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la Red de Bibliotecas.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	18	19,6	23	26,1	16	23,5	12	16,0	6	12,0
INTERMEDIA	53	57,6	46	52,3	42	61,8	47	62,7	31	62,0
BASTANTE PROFUNDA	21	22,8	19	21,6	10	14,7	16	21,3	13	26,0

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

RED DE BIBLIOTECAS



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- En las cinco Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que dice ser informado de forma intermedia, supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera profunda o superficial.

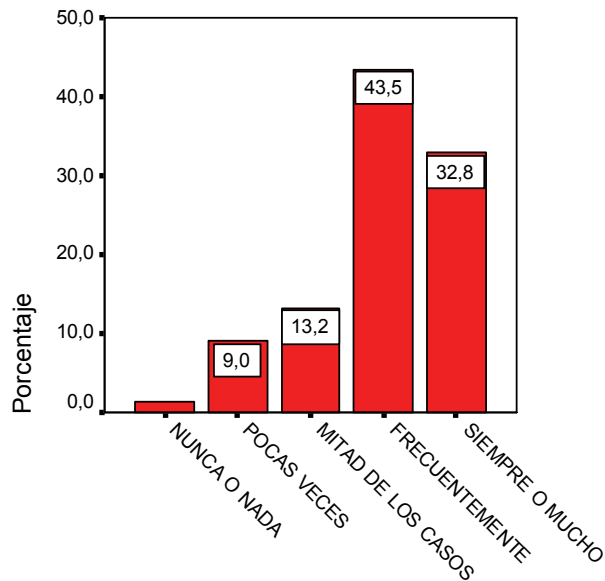
4. ¿Utilizan los estudiantes el servicio de Red de Bibliotecas?

4.1. La frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas de la muestra en general.

Observamos en el gráfico siguiente como 98,5 % de la muestra productora de datos afirma haber utilizado alguna vez la Red de Bibliotecas. De ellos, un 76,3 % afirma hacerlo siempre o frecuentemente; un 13,2% afirma haber utilizado este servicio en la mitad e los casos, y sólo un 9,0% afirma haberlo hecho pocas veces.

UTILIZACIÓN DE LA MUESTRA EN GENERAL

RED DE BIBLIOTECAS



A la vista de estos datos podemos decir que:

- La Red de Bibliotecas es un servicio utilizado prácticamente por la totalidad de la muestra productora de datos, sólo un 1,5% de los estudiantes afirman no haberlo utilizado nunca.
- Además la mayor parte de la muestra productora de datos dice utilizar dicho servicio habitualmente (un 76,3%).

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados y no informados a la hora de utilizar con una determinada frecuencia la Red de Bibliotecas?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Red de Bibliotecas y los que no, a la hora de utilizar dicho servicio con una determinada frecuencia, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

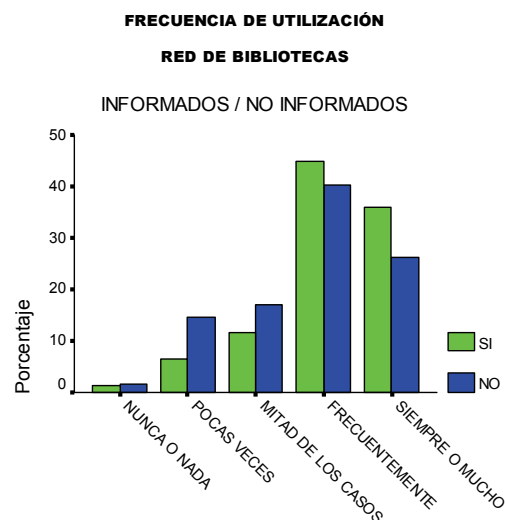
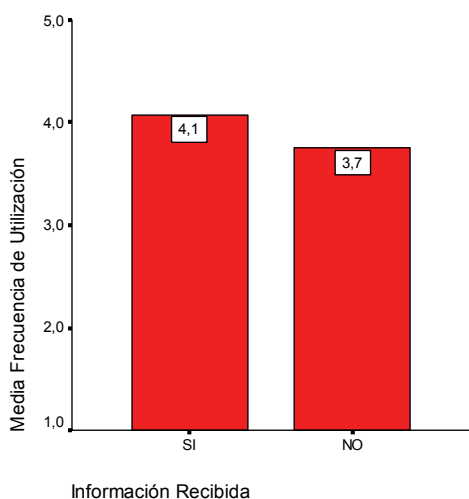
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS	
U de Mann-Whitney	26476,000
W de Wilcoxon	41182,000
Z	-3,439
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Red de Bibliotecas

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de U es 26476,000, con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de utilizar la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en la frecuencia de utilización de los estudiantes de este servicio.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos los gráficos siguientes:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en la frecuencia con la que los estudiantes utilizan la Red de Bibliotecas.

- Los estudiantes que han sido informados utilizan significativamente más éste servicio que los estudiantes no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, en función de la valoración que hacen de la información recibida, a la hora de utilizar la Red de Bibliotecas con una determinada frecuencia?

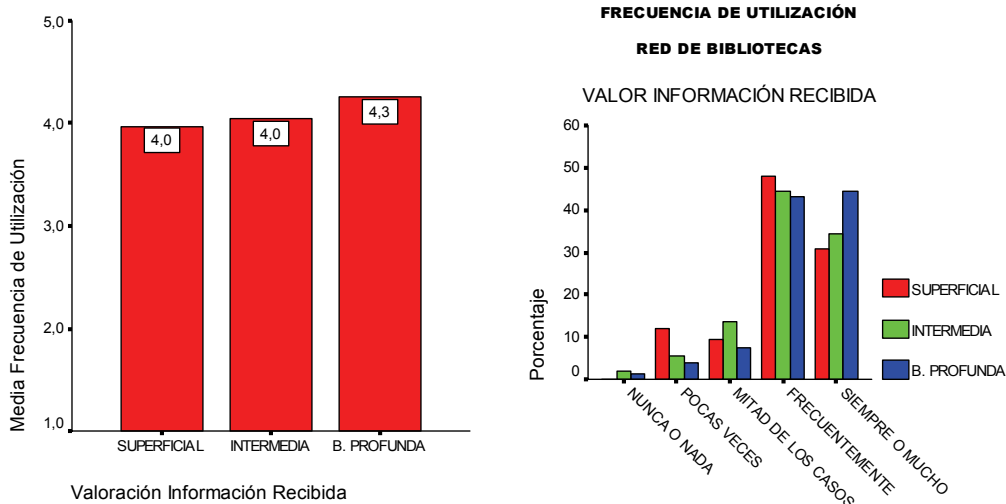
La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas.

ANOVA

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,529	2	1,764	2,090	,125
Intra-grupos	311,512	369	,844		
Total	315,040	371			

Observemos los siguientes gráficos:



Ante los resultados del Análisis de Varianza, y tal y como se visualiza en los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no es un factor determinante de la frecuencia con la que los estudiantes utilizan la Red de

Bibliotecas.

- Aún siendo así, a modo de anécdota podemos decir, tal y como se ve en los gráficos, que sin haber diferencias significativas la frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas aumenta proporcionalmente a la calidad de la información que dicen recibir los estudiantes.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de utilizar el servicio de Red de Bibliotecas con una determinada frecuencia?

Si bien la respuesta a esta pregunta es prácticamente obvia a la luz de los resultados del apartado anterior, hemos realizado un análisis de varianza para comprobar que no existía diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de utilizar la Red de Bibliotecas

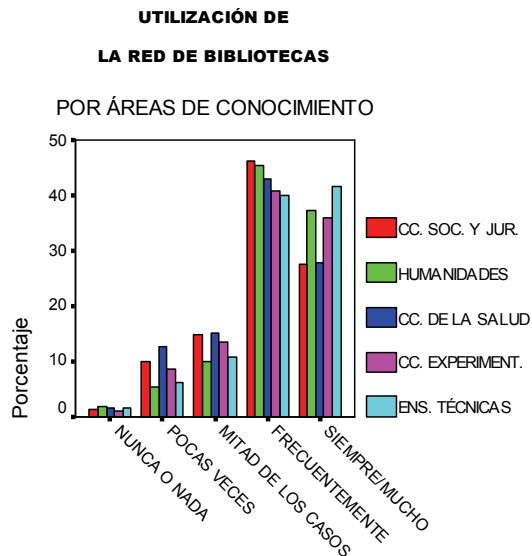
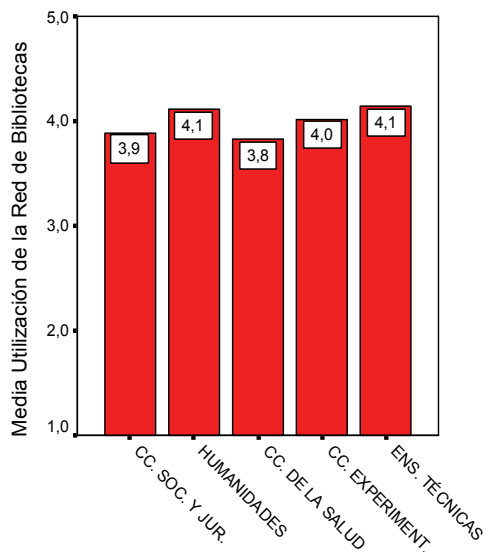
ANOVA

UTILIZACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,838	4	1,960	2,072	,083
Intra-grupos	510,749	540	,946		
Total	518,587	544			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 2,072 con una significatividad del 0,083. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,083 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de utilizar la Red de Bibliotecas, entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Una vez observados los resultados de la tabla y de los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la utilización de la Red de Bibliotecas.
- Aún así, podríamos decir a modo de anécdota que las Áreas que más utilizan la Red de Bibliotecas son Humanidades y Enseñanzas Técnicas.

5. ¿Qué valor le reconocen a la Red de Bibliotecas?

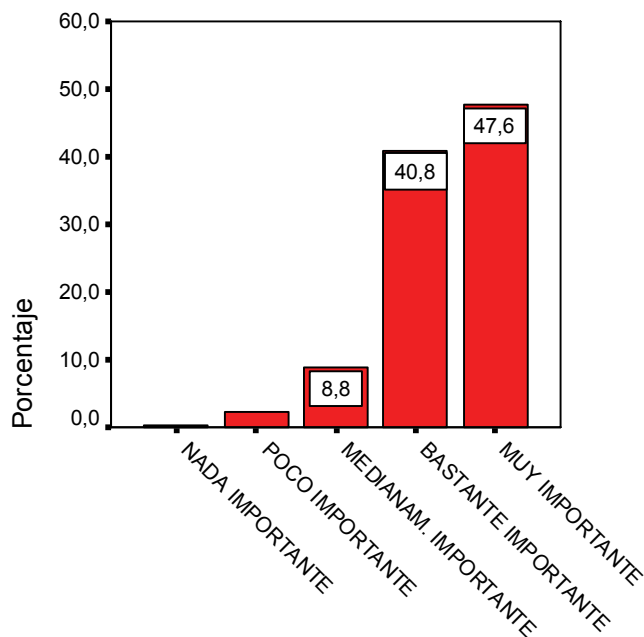
5.1. Valor que le reconocen a la Red de Bibliotecas, en general.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda la Red de Bibliotecas es un servicio importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

La mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la Red de Bibliotecas como “Muy Importante” (un 47,6%) o “Bastante Importante” (un 40,8%); sólo un 8,8% hablan de dicho servicio como “Medianamente Importante”; y finalmente el 2,4% y el 0,4% restantes lo califican respectivamente de “Poco Importante” y “Nada importante”.

VALORACIÓN DE LA MUESTRA EN GENERAL

RED DE BIBLIOTECAS



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Prácticamente la totalidad de la muestra productora de datos, exactamente el 88,4 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a la Red de Bibliotecas.
- Únicamente un 8,8% de la muestra habla de la Red de Bibliotecas como un servicio de mediana importancia; y sólo un 2,8% se refieren a dicho servicio como poco o nada importante.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Red de Bibliotecas, en función de si han sido informados o no al respecto?

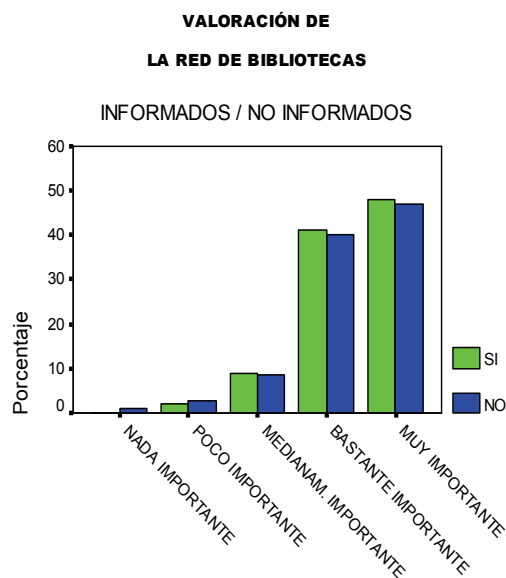
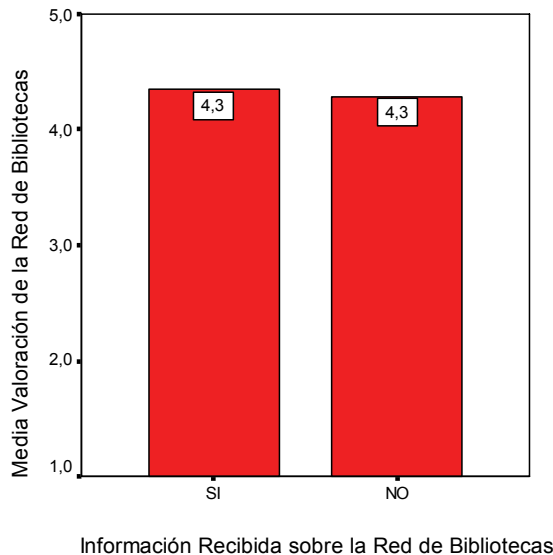
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Red de Bibliotecas y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla y su gráfico correspondiente.

Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

VALORACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS	
U de Mann-Whitney	31574,000
W de Wilcoxon	46452,000
Z	-,380
Sig. asintót. (bilateral)	,704

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Red de Bibliotecas

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Red de Bibliotecas. El valor de U de Mann-Whitney es de 31574,000 con una significatividad del 0,704; y dado que $0,704 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la Red de Bibliotecas.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la Red de Bibliotecas. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan

sobre la Red de Bibliotecas.

- Prácticamente toda la muestra en ambos casos (89,1% - informados y 87,2% - no informados) considera bastante o muy importante la Red de Bibliotecas.
- El pequeño grupo restante (10,9% - informados y 11,8% - no informados) la considera medianamente, poco o nada importante.
- Como dato anecdótico podemos decir que ninguno de los estudiantes perteneciente a la muestra de informados valora la Red de Bibliotecas como "Nada Importante".

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Red de Bibliotecas, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la Red de Bibliotecas.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS

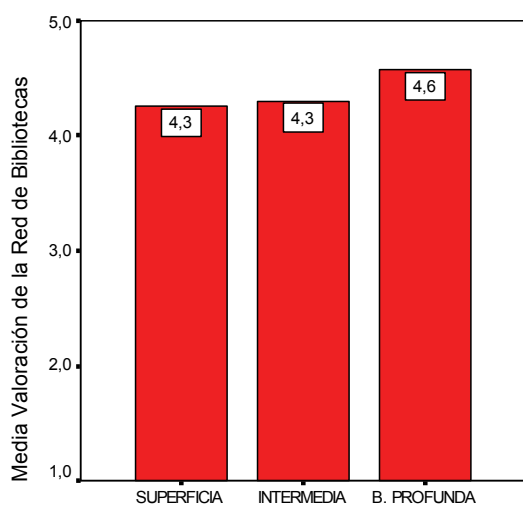
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,093	2	2,547	4,864	,008
Intra-grupos	193,173	369	,524		
Total	198,266	371			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,864 con una significatividad del 0,008. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,008 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la Red de Bibliotecas, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

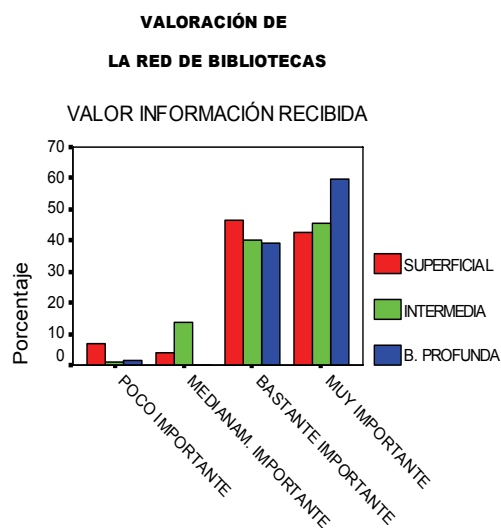
Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,25	
INTERMEDIA	4,30	
B. PROFUNDA		4,57



Valoración de la Información Recibida



Valor-Serv.Red de Bibliotecas

Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la Red de Bibliotecas. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la Red de Bibliotecas.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la Red de Bibliotecas, valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus

medias a la hora de valorar la Red de Bibliotecas son más altas.

- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor la Red de Bibliotecas. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial, cuyas medias son más bajas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Red de Bibliotecas, en función de la frecuencia de utilización de la misma?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las muestras en función del grado de utilización de dicho servicio, a la hora de valorarlo.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,799	4	3,950	7,063	,000
Intra-grupos	300,868	538	,559		
Total	316,667	542			

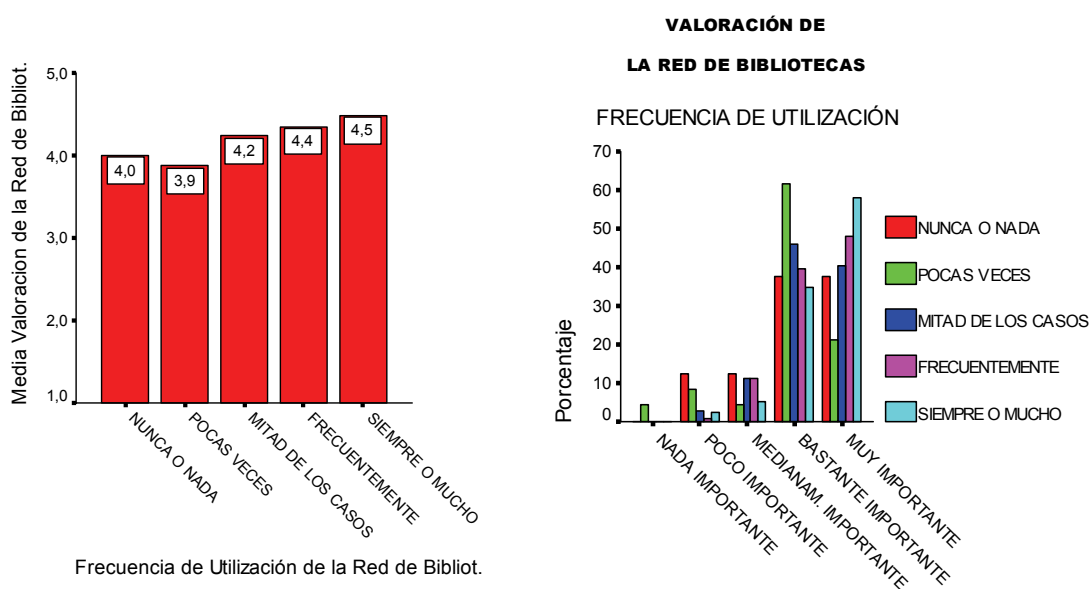
Comprobamos en la tabla que $F = 7,063$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras a la hora de valorar la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, que la frecuencia de uso de la Red de Bibliotecas influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, utilizamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos dice lo siguiente:

Prueba Scheffé
VALORACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
POCAS VECES	3,87	
NUNCA O NADA	4,00	4,00
EN LA MITAD DE LOS CASOS	4,24	4,24
FRECUENTEMENTE	4,35	4,35
SIEMPRE O MUCHO		4,49

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la Prueba Scheffé y los gráficos que se presentan, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas es un factor que está repercutiendo significativamente en la valoración que hacen los estudiantes de dicho servicio.
- La diferencia significativa se encuentra concretamente entre los estudiantes que afirma utilizar la Red de Bibliotecas siempre o mucho, que son los que mejor valoran significativamente dicho servicio; y los estudiantes que afirman utilizarlo pocas veces, que son los que peor valoran significativamente este servicio.
- La tendencia observada es que a mayor frecuencia de utilización,

mayor es también la valoración que se hace del servicio; con el caso excepcional de los estudiantes que afirman no haber utilizado nunca la Red de Bibliotecas, puesto que valoran mejor este servicio que los que lo utilizan pocas veces.

- En todas las muestras, las alternativas que valoran la Red de Bibliotecas como un servicio muy o bastante importante, tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, poco o nada importante.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Red de Bibliotecas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Red de Bibliotecas.

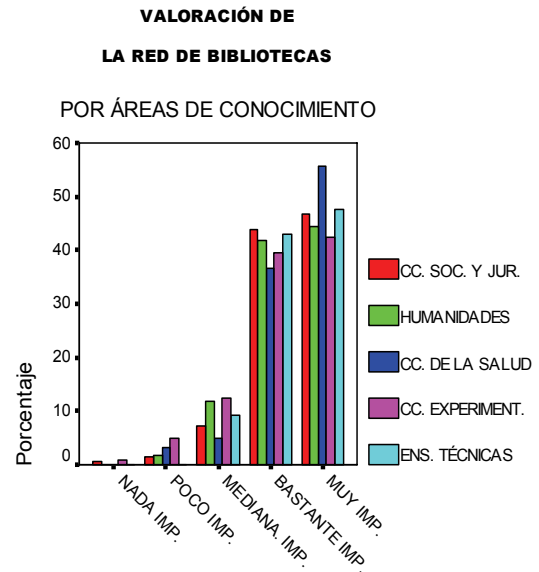
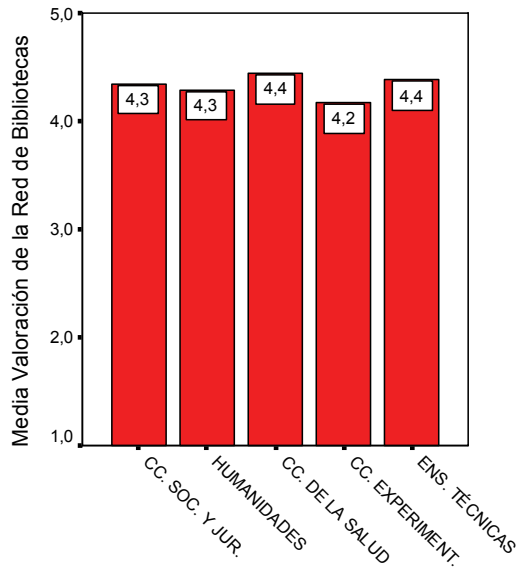
ANOVA

VALORACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,616	4	1,154	1,988	,095
Intra-grupos	314,043	541	,580		
Total	318,659	545			

Comprobamos en la tabla que $F = 1,988$ con una significatividad del 0,095. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,095 > 0,05$), podemos decir no que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren la Red de Bibliotecas.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la Red de Bibliotecas.
- Aún así, podríamos decir que las Áreas de Conocimiento que mejor valoran la Red de Bibliotecas son el Área de Cc. de la Salud y el Área de Enseñanzas Técnicas, que son las que tienen las medias más altas.

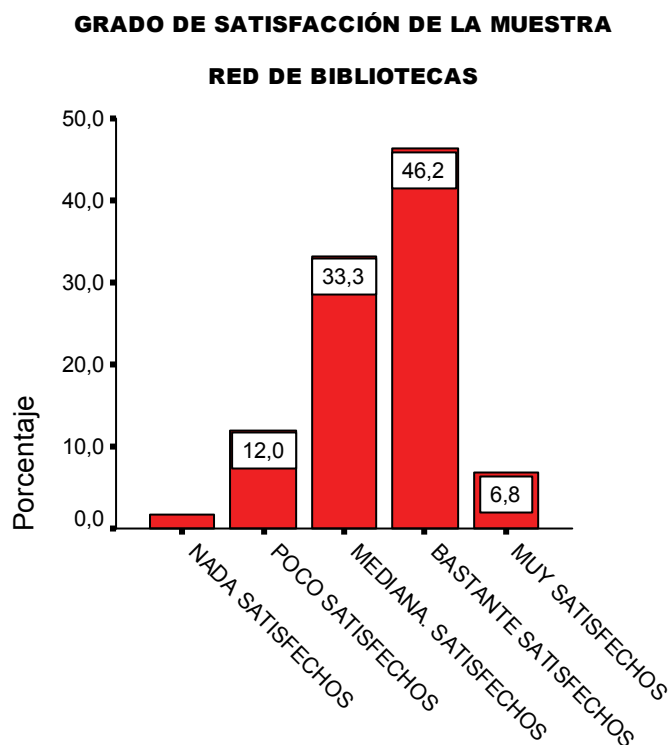
6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que han utilizado alguna vez la Red de Bibliotecas con su funcionamiento?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 537 (98,5%) han utilizado alguna vez la Red de Bibliotecas. Sabido esto comencemos con el análisis:

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (53,0%) se

muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy satisfechos” con la Red de Bibliotecas; un segundo grupo de estudiantes que representa el 33,3 % de la muestra productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos”; y finalmente se encuentra un grupo de estudiantes (el 13,7 % de la muestra productora de datos) que afirman estar “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes encuestados muestran niveles de satisfacción positivos respecto de la Red de Bibliotecas (53,0%).
- Únicamente un 1,7% de la muestra afirma estar “Nada Satisfecho” con la Red de Bibliotecas, seguido de un grupo que representa un 12,0% de la muestra que afirman estar “Poco Satisfechos” con dicho servicio.
- Finalmente un grupo intermedio habla del funcionamiento de la Red de Bibliotecas como “Medianamente Satisfactorio”.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Red de Bibliotecas, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Red de Bibliotecas y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

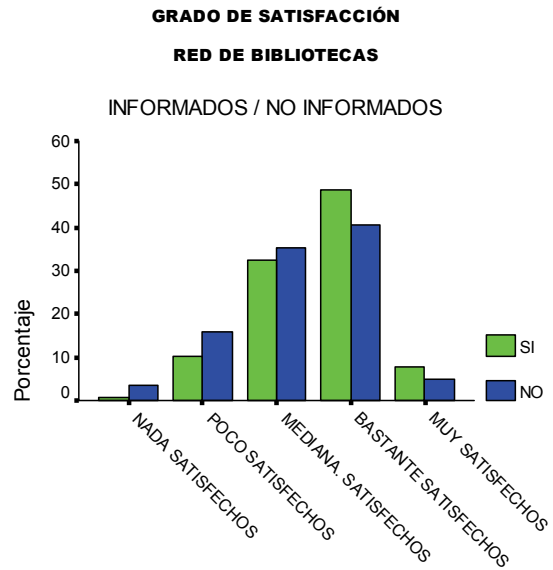
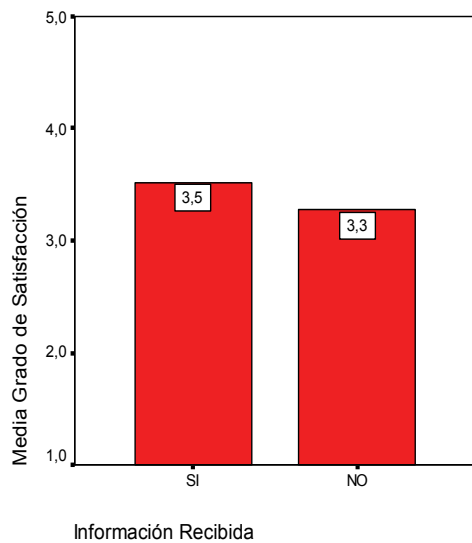
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE BIBLIOTECAS
U de Mann-Whitney	25950,500
W de Wilcoxon	39645,500
Z	-2,841
Sig. asintót. (bilateral)	,004

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Red de Bibliotecas

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Red de Bibliotecas. El valor de la U de Mann-Whitney es de 25950,500 con una significatividad del 0,004; y dado que $0,004 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la Red de Bibliotecas.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la Red de Bibliotecas. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la Red de Bibliotecas.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con la Red de Bibliotecas que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Red de Bibliotecas, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la Red de Bibliotecas.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,707	2	2,854	4,389	,013
Intra-grupos	235,389	362	,650		
Total	241,096	364			

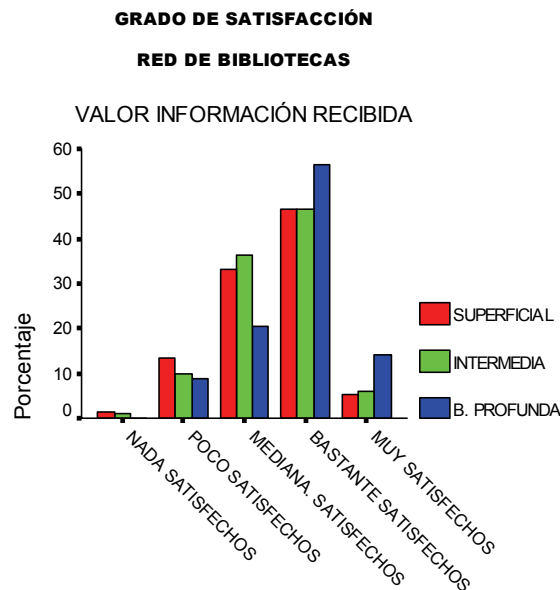
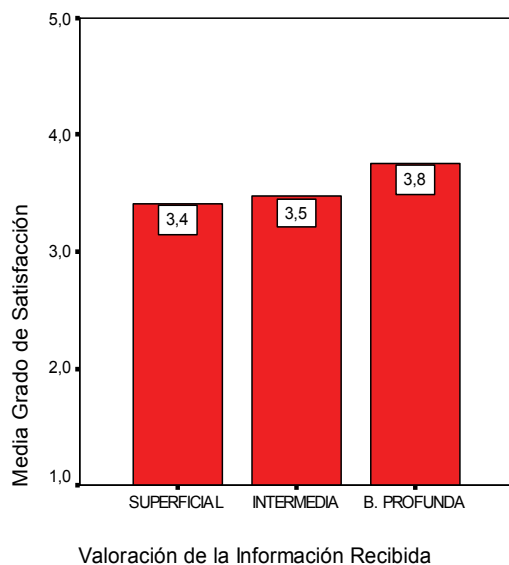
Observamos en la tabla que $F = 4,389$ con una significatividad del 0,013. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,013 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la Red de Bibliotecas, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE BIBLIOTECAS

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,41	
INTERMEDIA	3,47	
B. PROFUNDA		3,76



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la Red de Bibliotecas. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la Red de Bibliotecas.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con la Red de Bibliotecas que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter más superficial o intermedio.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Red de Bibliotecas en función de la frecuencia con la que utilicen dicho servicio?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las muestras a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,626	3	6,542	9,446	,000
Intra-grupos	365,682	528	,693		
Total	385,308	531			

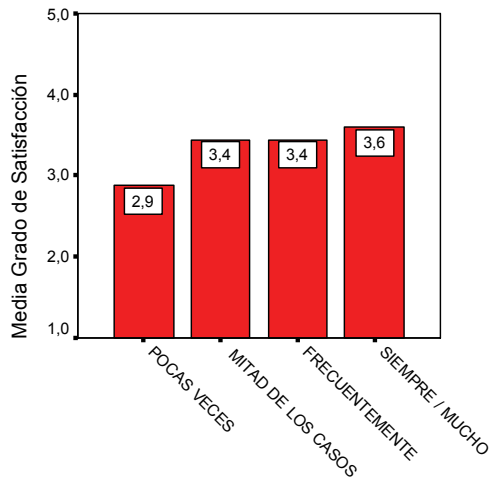
Observamos en la tabla que $F = 4,389$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que utilizan la Red de Bibliotecas con diferente frecuencia, a la hora sentirse satisfecha con dicho servicio. O lo que es lo mismo, la frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto al funcionamiento de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las cuatro muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

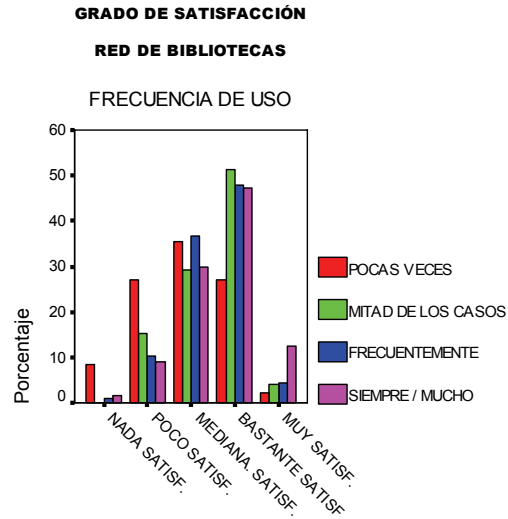
Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE BIBLIOTECAS

UTILIZACIÓN DE DICHO SERVICIO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
POCAS VECES	2,88	
EN LA MITAD DE LOS CASOS		3,44
FRECUENTEMENTE		3,44
SIEMPRE O MUCHO		3,60



Utilización de la Red de Bibliotecas



Los resultados de la prueba Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con dicho servicio.
- Los estudiantes que utilizan la Red de Bibliotecas pocas veces, están significativamente menos satisfechos que el resto de estudiantes.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Red de Bibliotecas en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la Red de Bibliotecas.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,354	4	1,839	2,564	,038
Intra-grupos	377,954	527	,717		
Total	385,308	531			

Observamos en la tabla que $F = 2,564$ con una significatividad del 0,038. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,034 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE BIBLIOTECAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3,29
CC. EXPERIMENTALES	3,35
CC. DE LA SALUD	3,35
HUMANIDADES	3,52
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	3,60

Como podemos observar, la prueba Scheffé en este caso no detecta entre qué grupos se producen las diferencias significativas, por lo tanto para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

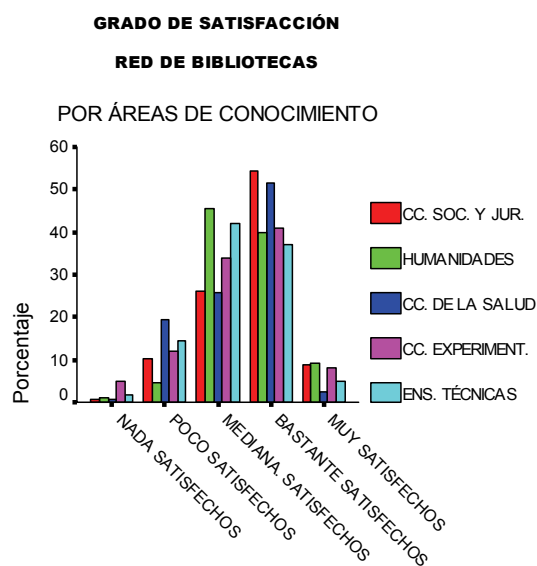
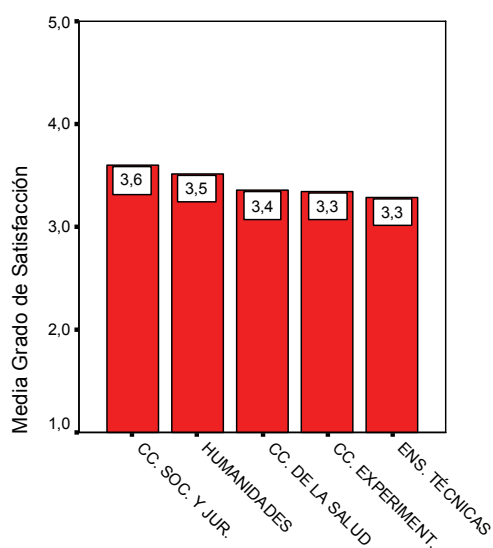
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6783,000	0,189
	CC. DE LA SALUD	7308,500	0,025*
	CC. EXPERIMENTALES	5905,000	0,040*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3362,000	0,009*
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	6265,500	0,362
	CC. EXPERIMENTALES	5042,000	0,376
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2893,500	0,111
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6181,500	0,967
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3598,000	0,444
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2918,000	0,505

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la Red de Bibliotecas.
- La diferencia significativa está fundamentalmente entre los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, y los estudiantes de Cc de

la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas puesto que los primeros se muestran significativamente más satisfechos que los segundos con la Red de Bibliotecas.

7.4.1.2. LA RED DE BIBLIOTECAS: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. SU FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA RED DE BIBLIOTECAS DE LA U.S.C.?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA RED DE BIBLIOTECAS: un 32,2% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, a pesar de que la mayor parte de los estudiantes encuestados afirman estar informados sobre la Red de Bibliotecas, la información que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre la Red de Bibliotecas, nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

2. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS?

Podemos afirmar que, a pesar de la carencia de información en algunos casos, de la calidad de la misma, y de que la principal fuente de información en este caso no es institucional, la Red de Bibliotecas de la U.S.C. es un servicio FRECUENTEMENTE UTILIZADO por los estudiantes. Esto es así puesto que un 98,5% de la muestra encuestada afirma haberlo utilizado en alguna ocasión,

y de ellos, un 76,3% afirman haberlo utilizado siempre o mucho, o frecuentemente.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA RED DE BIBLIOTECAS DE LA U.S.C.?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la Red de Bibliotecas de la U.S.C., es decir, la mayor parte de la muestra la valora como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. O, dicho de otro modo únicamente un 2,8% de la muestra encuestada valoran este servicio como poco o nada importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA RED DE BIBLIOTECAS DE LA U.S.C.?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran BASTANTE SATISFECHOS con la Red de Bibliotecas de la U.S.C. Es decir, más de la mitad de la muestra expresa un alto grado de satisfacción con este servicio, no superando a un 12,0% el porcentaje de estudiantes que afirman estar poco o nada satisfechos con la Red de Bibliotecas de la U.S.C.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA RED DE BIBLIOTECAS DE LA U.S.C.?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la Red de Bibliotecas, así como de los análisis sobre la frecuencia de utilización de dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la Red de Bibliotecas no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes

emiten sobre dicho servicio. Si bien es así, los gráficos nos muestra como:

- i. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar la Red de Bibliotecas como un servicio “Bastante Importante” o “Muy importante”.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es considerablemente inferior al de no informados a la hora de valorar la Red de Bibliotecas como un servicio “Poco Importante” o “Nada Importante”.
- Informar a los estudiantes sobre la Red de Bibliotecas sí influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicho servicio. Es decir, los estudiantes informados sobre la Red de Bibliotecas están significativamente más satisfechos con ella que los no informados.
 - Informar a los estudiantes sobre la Red de Bibliotecas también influye significativamente en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Es decir, los estudiantes informados sobre dicho servicio lo utilizan significativamente más que los que afirman no haber recibido información al respecto.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la Red de Bibliotecas influye significativamente tanto en las valoraciones de los estudiantes como en sus grados de satisfacción. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente mejor este servicio y están significativamente más satisfechos con la misma.
 - No ocurre lo mismo con los análisis sobre la frecuencia de utilización. Es decir, el valor que los estudiantes le dan a la información recibida no influye significativamente en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Si bien esto es así, gráficamente se observa que la frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas aumenta proporcionalmente a la calidad de la información que los estudiantes dicen recibir.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que supone la Red de Bibliotecas de la U.S.C., como servicio que la Universidad pone su disposición para facilitar la tarea académica, sino también y sobre todo, hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con este servicio.

Y finalmente, informar a los estudiantes y hacerlo adecuadamente, también influye positivamente en la frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas por parte de este colectivo.

Por otra parte hemos comprobado también como la frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas influye positivamente en las valoraciones y grados de satisfacción de los estudiantes sobre dicho servicio. Es decir, a medida que aumenta la frecuencia de utilización de la Red de Bibliotecas aumentan significativamente las valoraciones de los estudiantes sobre dicho servicio así como sus grados de satisfacción con el funcionamiento del mismo.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos muestran como si bien no existen diferencias significativas entre las mismas a la hora de valorar la Red de Bibliotecas o de utilizar este servicio, sí existen diferencias significativas entre Áreas a la hora de expresar grados de satisfacción al respecto del funcionamiento del mismo.

Así, comprobamos como el Área de Cc. Sociales y Jurídicas es el área cuyos estudiantes se muestran significativamente más satisfechos con el funcionamiento de la Red de Bibliotecas. Observamos así en la **TABLA RESUMEN**, como esta Área se encuentra entre las que reciben más información, entre las que mejor valoran la información recibida, y entre las que mejor valoran dicho servicio como tal. No se encuentra, en cambio entre las Áreas cuyos estudiantes manifiestan utilizar con mayor frecuencia la Red de Bibliotecas Universitaria.

7.4.2. EL SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS.

7.4.2.1. EL SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Servicio Universitario de Residencias (S.U.R.) en su condición de servicio que la Universidad de Santiago de Compostela pone a disposición de los estudiantes.

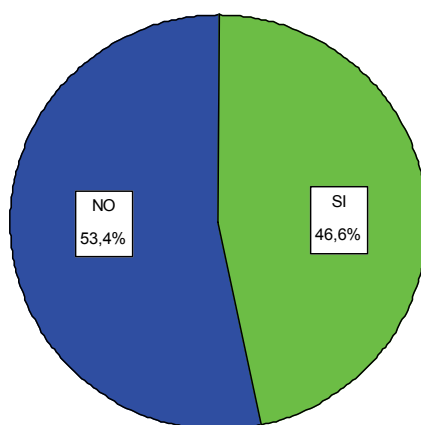
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el S.U.R.?

1.1. La información recibida sobre el S.U.R., en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es menor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 53,4% afirman no haber sido informados sobre el S.U.R., mientras que un 45,6% afirman haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que menos de la mitad de los estudiantes encuestados fueron informados sobre el Servicio Universitario de Residencias.

INFORMACIÓN RECIBIDA
SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el S.U.R.?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el S.U.R.:

Pruebas de chi-cuadrado

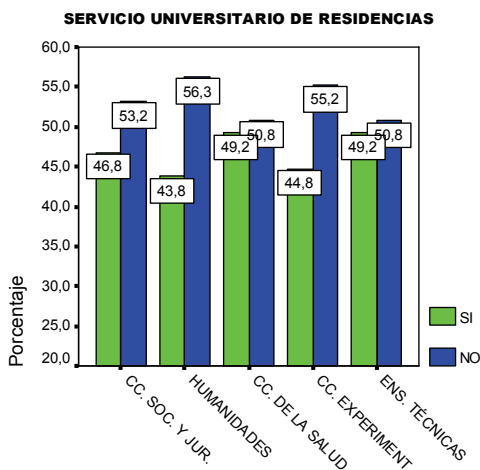
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,044(a)	4	,903
Razón de verosimilitud	1,044	4	,903
Asociación lineal por lineal	,070	1	,792
N de casos válidos	551		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 30,32.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 1,044 con una significatividad del 0,903. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,903 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el S.U.R.. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el S.U.R.

Observemos estos resultados gráficamente:

INFORMACIÓN RECIBIDA POR AREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el S.U.R.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el S.U.R.
- El porcentaje de estudiantes informados es inferior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico, podemos decir que las Áreas de Conocimiento mejor informadas, son Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas.
- Y tienen menos información las Áreas de Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas, en este orden.

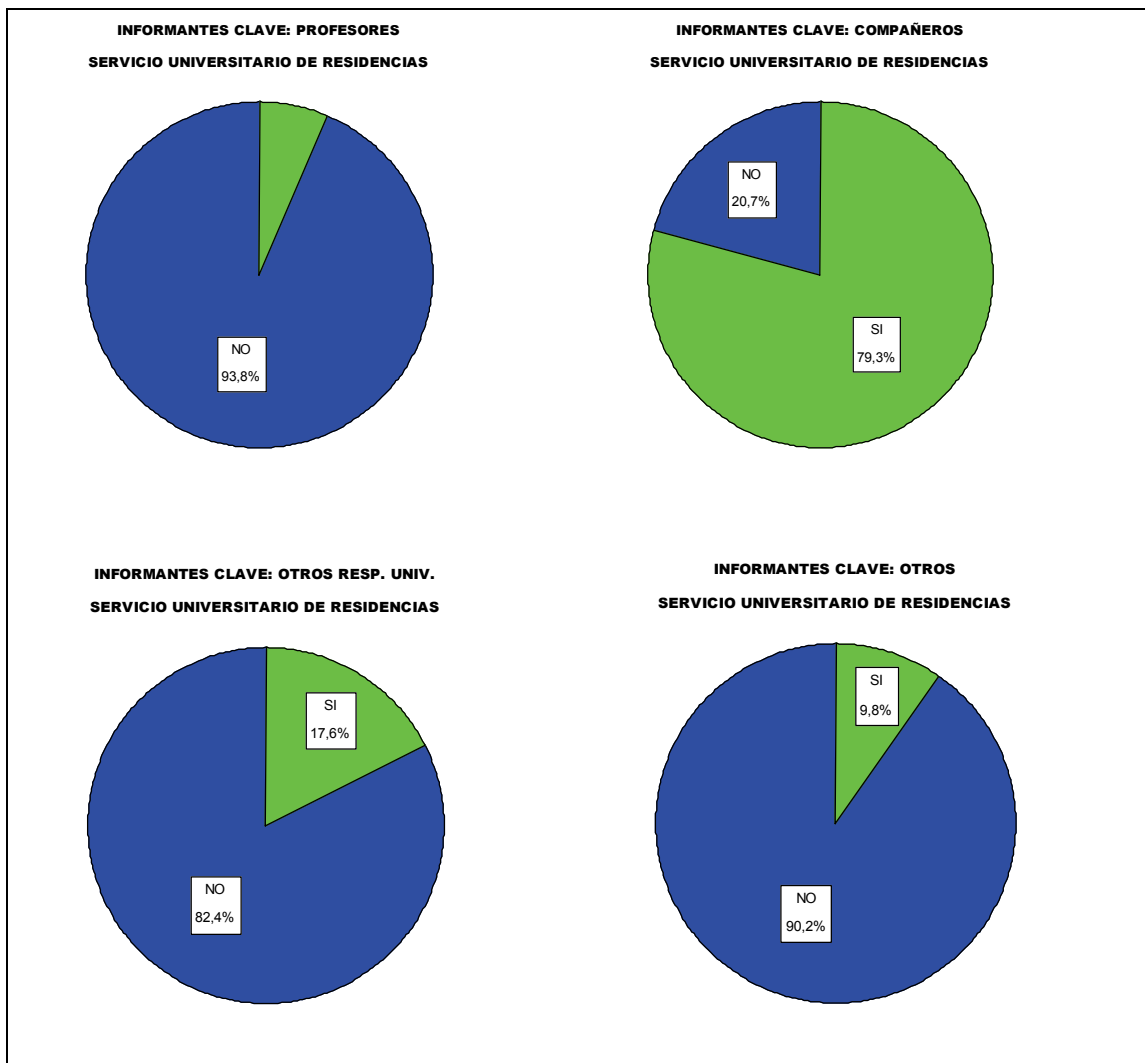
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el S.U.R.?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el S.U.R.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el S.U.R. son principalmente: los compañeros con un 79,3% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario serían los siguientes agentes mencionados, con un 17,6 % de respuestas a su favor. Seguidos de otros agentes no universitarios con un 9,8% de respuestas a su favor.

Y finalmente, los profesores son los agentes que menos parecen informar a los estudiantes sobre el S.U.R. puesto que únicamente son mencionados por un 6,3% de la muestra.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del S.U.R.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del S.U.R.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	3	4,8	50	79,4	13	20,6	4	6,3
Enseñanzas Técnicas	SI	1	3,1	20	62,5	8	25,0	4	12,5
Humanidades	SI	3	6,1	44	89,8	8	16,3	3	6,1
Cc. Experimentales	SI	2	4,3	41	87,2	7	14,9	0	0,0
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	7	10,8	48	73,8	9	13,8	14	21,5

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros de manera generalizada:

- Cc. de la Salud: Compañeros (79,4%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (62,5%)
- Humanidades: Compañeros (89,8%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (87,2%).
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (73,8%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

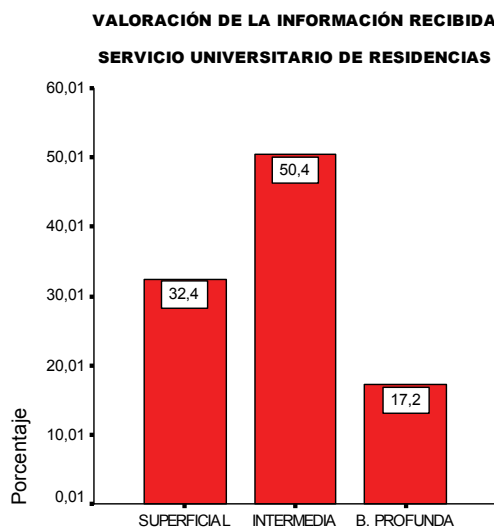
- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre el S.U.R.
- Otros responsables del ámbito universitario ocupan en este caso el segundo puesto (con puntuaciones entre 15,0% y 25,0% de reflexiones aproximadamente) exceptuando en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde el segundo puesto lo ocupan otros agentes no universitarios con el 21,5% de alusiones a su favor.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente la mitad de la muestra, concretamente el 50,4% de los estudiantes, atribuyen a la información recibida

un valor “intermedio”. Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 32,4% de la muestra afirman que la información que les llega sobre el S.U.R. es de carácter superficial; y finalmente un 17,2% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre el S.U.R. es de carácter intermedio, y en segundo lugar de carácter superficial.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre el S.U.R.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el S.U.R.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el S.U.R.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL S.U.R.
Chi-cuadrado	2,600
gl	4
Sig. asintót.	,627

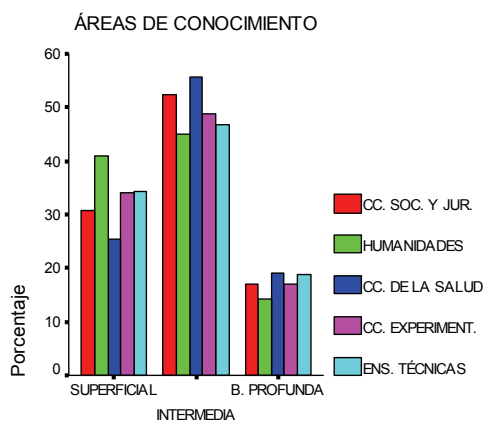
a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,600 con una significatividad asintótica del 0,627. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,627 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el S.U.R. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al S.U.R.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	20	30,8	20	40,8	16	25,4	16	34,0	11	34,4
INTERMEDIA	34	52,3	22	44,9	35	55,6	23	48,9	15	46,9
B. PROFUNDA	11	16,9	7	14,3	12	19,0	8	17,0	6	18,8

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

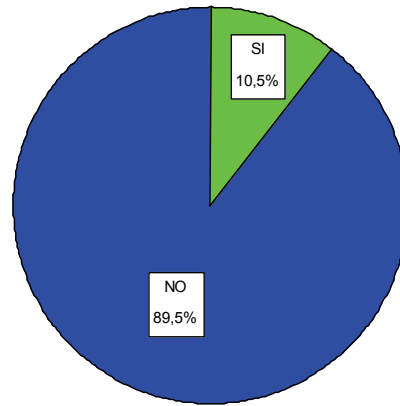
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- En las cinco Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que dice ser informado de forma intermedia, supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera superficial, y este al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera profunda.

4. Porcentaje de estudiantes que viven o ha vivido en residencias del S.U.R.

4.1. Porcentaje de la muestra en general que vive o ha vivido en residencias del S.U.R.

Observamos en el gráfico siguiente como únicamente el 10,5% de la muestra productora de datos afirma vivir o haber vivido alguna vez en residencias del S.U.R.; frente al 89,5% restante que afirma no vivir o haber vivido alguna vez en residencias pertenecientes a dicho servicio.

LUGAR DE RESIDENCIA
SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Es pequeña la proporción de estudiantes universitarios que utiliza residencias del S.U.R. como lugar de residencia en algún momento de su vida universitaria.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora de vivir o haber vivido en residencias pertenecientes al S.U.R.?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el S.U.R. y los que no, a la hora de utilizar dicho servicio como opción de residencia, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Pruebas de chi-cuadrado

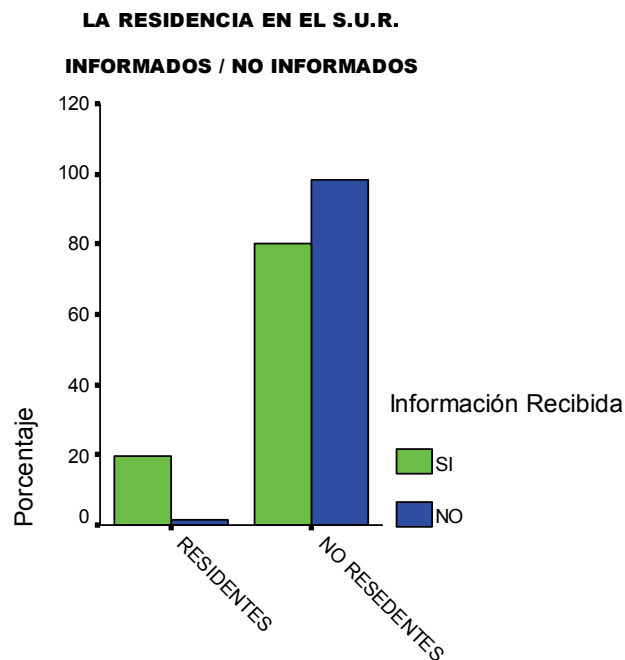
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,974(b)	1	,000
Corrección por continuidad(a)	43,066	1	,000
Razón de verosimilitud	52,138	1	,000
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por lineal	44,887	1	,000
N de casos válidos	516		

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 26,69.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de la correlación por continuidad es 43,066, con una significatividad asintótica bilateral del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de residir en residencias universitarias. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el hecho de que los estudiantes decidan vivir en residencias universitarias.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos el siguiente gráfico:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en el hecho de que los estudiantes opten por vivir en algún momento de su carrera universitaria en residencias universitarias.
- Los estudiantes que han sido informados utilizan significativamente más las residencias universitarias como opción de residencia que los no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados, en función de la calidad de la información recibida, a la hora de vivir o haber vivido en residencias pertenecientes al S.U.R.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la utilización del S.U.R.

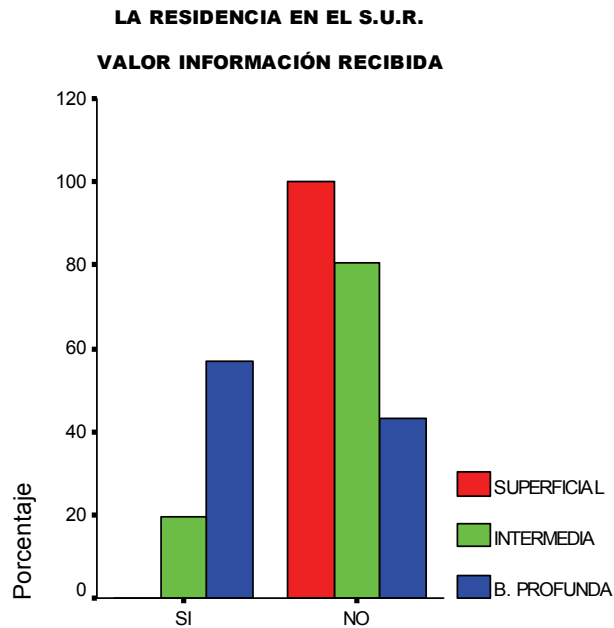
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,893(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	65,810	2	,000
Asociación lineal por lineal	55,645	1	,000
N de casos válidos	255		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,63.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 58,893 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de optar por residencias universitarias. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye el hecho de que los estudiantes decidan vivir en residencias universitarias.

Para ver como se comportan las muestras, observemos el siguiente gráfico:



Ante los resultados de la prueba, y tal y como se visualiza en el gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante a la hora de que los estudiantes vivan o hayan vivido en residencias universitarias.
- El comportamiento de las muestras nos informa que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la tendencia a vivir en residencias universitarias.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de vivir en residencias pertenecientes al S.U.R.?

Para responder a dicha pregunta, hemos utilizado la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Observemos la tabla siguiente:

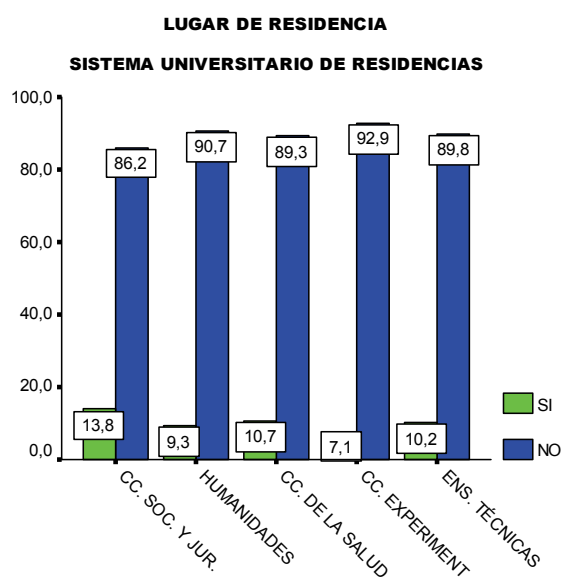
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,894(a)	4	,576
Razón de verosimilitud	2,898	4	,575
Asociación lineal por lineal	1,457	1	,227
N de casos válidos	516		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,17.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 2,894 con una significatividad del 0,576. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,576 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de utilizar el S.U.R., entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención al siguiente gráfico:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la utilización del S.U.R., como opción de alojamiento
- Aún así, podríamos decir a modo de anécdota que las Áreas que

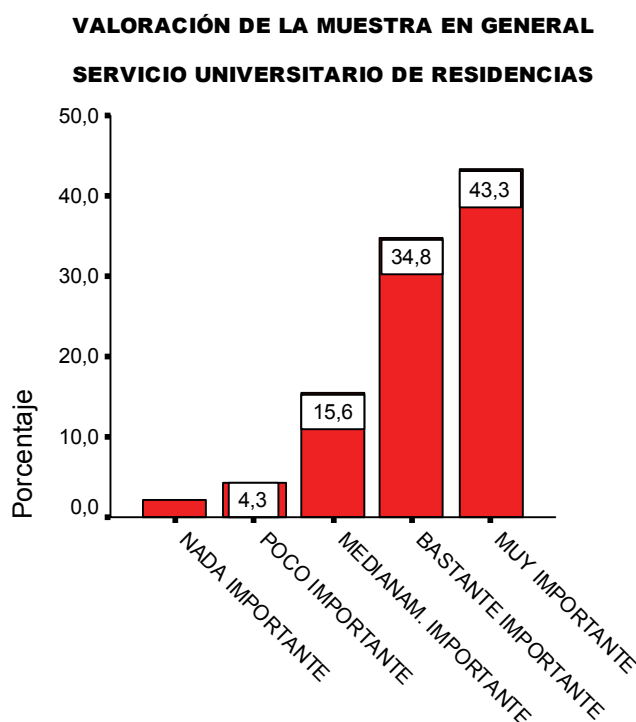
más utilizan el S.U.R. son Cc. Experimentales y Humanidades en este orden.

5. ¿Qué valor le reconocen al S.U.R.?

5.1. Valor que le reconoce la muestra general al S.U.R.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda el S.U.R. es un servicio importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 78,1% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el S.U.R. como un servicio “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales un 43,3% lo valoran como “Muy Importante”; un 15,6% de la muestra habla del S.U.R. como servicio “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 6,3% lo valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra productora de datos, exactamente el 78,1 % de los estudiantes, le conceden mucha o

bastante importancia al S.U.R.

- Únicamente un 15,6% de la muestra habla del S.U.R. como un servicio de mediana importancia; y sólo un 6,3% se refieren a dicho servicio como poco o nada importante.

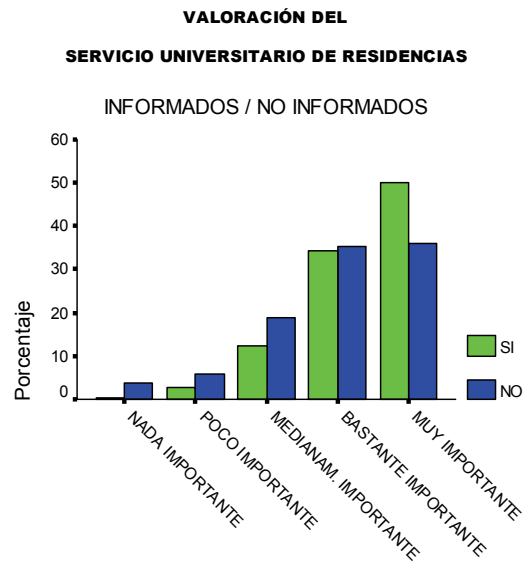
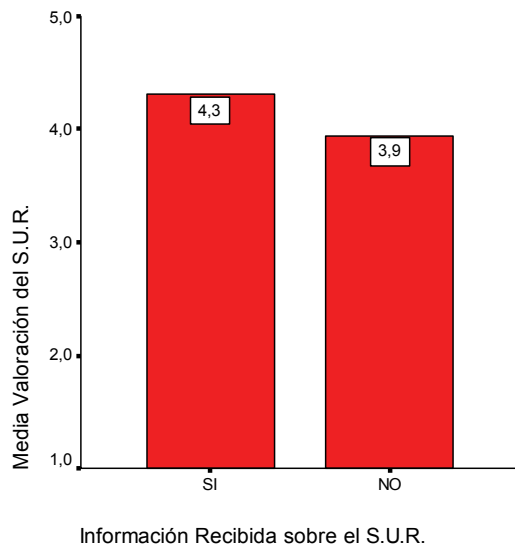
5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el S.U.R., en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el S.U.R. y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
	VALORACIÓN DEL S.U.R.
U de Mann-Whitney	24715,500
W de Wilcoxon	53156,500
Z	-3,882
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el S.U.R.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el S.U.R. El valor de U de Mann-Whitney es de 24715,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al S.U.R.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del S.U.R. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el S.U.R.
- Los estudiantes que han recibido información sobre el S.U.R. valoran significativamente mejor este servicio que aquellos que no han sido informados al respecto.
- Como dato anecdótico podemos observar como esta diferencia se ve claramente en la alternativa que valora el S.U.R. como servicio "Muy Importante", en dicha alternativa el peso de la muestra de estudiantes informados es significativamente superior al de estudiantes no informados.
- En ambas muestras las alternativas que valoran al S.U.R. como servicio muy o bastante importante tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y estas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el S.U.R., en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del S.U.R.

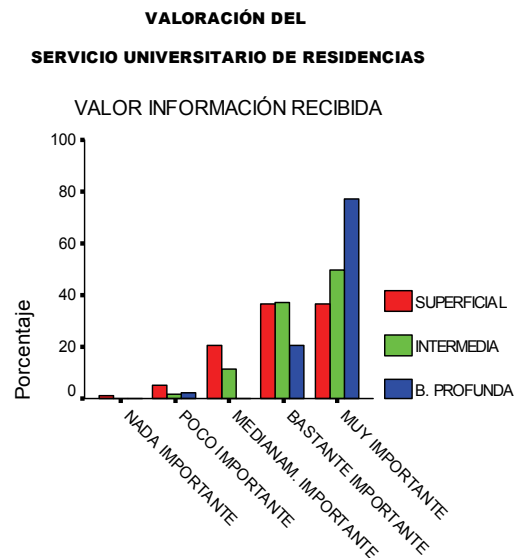
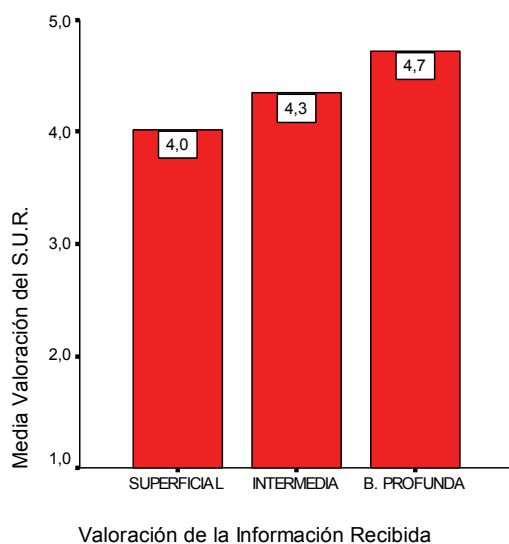
ANOVA
VALORACIÓN DEL S.U.R.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,545	2	7,272	11,600	,000
Intra-grupos	157,981	252	,627		
Total	172,525	254			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 11,600 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el S.U.R., en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé
VALORACIÓN DEL S.U.R.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,02	
INTERMEDIA	4,35	
B. PROFUNDA		4,73



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al S.U.R. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el S.U.R.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el S.U.R., valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar el S.U.R. son más altas.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor e S.U.R. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial, cuyas medias son más bajas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que viven o han vivido alguna vez en residencias del S.U.R. y los que no, a la hora de valorar dicho servicio?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre residentes y no residentes en el S.U.R., a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

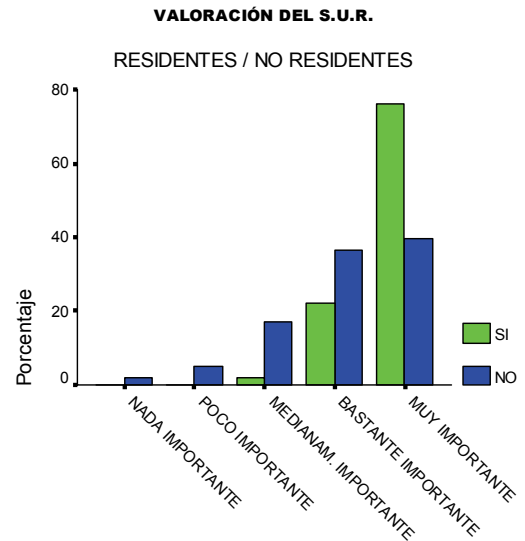
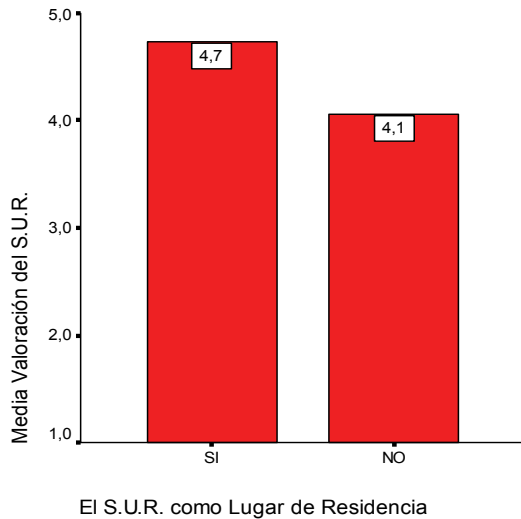
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL S.U.R.
U de Mann-Whitney	6864,500
W de Wilcoxon	100392,500
Z	-5,285
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: El S.U.R. como lugar de residencia.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar el S.U.R. El valor de la U de Mann-Whitney es de 6864,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de haber vivido en residencias pertenecientes al S.U.R., está influyendo en el valor que los estudiante le otorgan a dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del S.U.R. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber residido o no en el S.U.R. sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre dicho servicio.
- Los estudiantes que han vivido o viven en residencias pertenecientes al S.U.R., valoran significativamente mejor este servicio que aquellos que no han vivido en ninguna ocasión en las residencias que oferta.
- En ambas muestras las alternativas que valoran el S.U.R. como bastante o muy importante, tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y éstas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.
- Como dato anecdótico podemos observar que aquellos que viven o han vivido en residencias pertenecientes al S.U.R. no valoran en ningún caso dicho servicio como poco o nada importante.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el S.U.R.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el S.U.R.

ANOVA
VALORACIÓN DEL S.U.R.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,140	4	3,035	3,340	,010
Intra-grupos	444,307	489	,909		
Total	456,447	493			

Comprobamos en la tabla que $F = 3,340$ con una significatividad del 0,010. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,010 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el S.U.R. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DEL S.U.R.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,98
CC. EXPERIMENTALES	4,01
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4,02
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	4,15
CC. DE LA SALUD	4,39

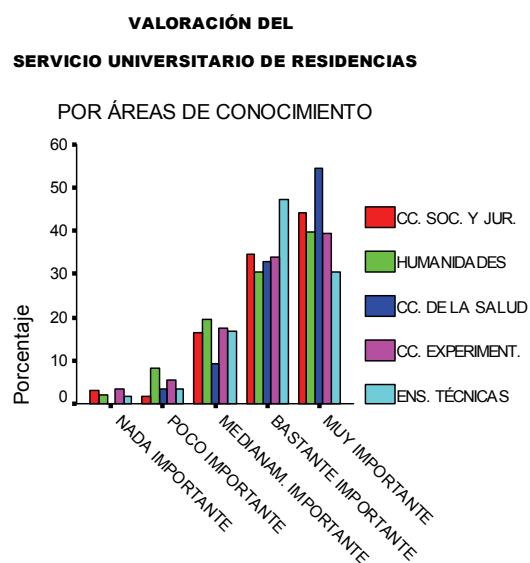
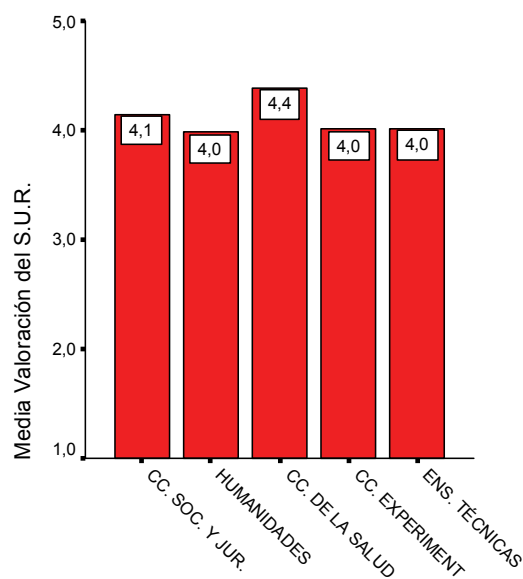
Como podemos observar, la prueba Scheffé en este caso no detecta entre qué grupos se producen las diferencias significativas, por lo tanto para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración del S.U.R.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5688,500	0,240
	CC. DE LA SALUD	6565,500	0,053
	CC. EXPERIMENTALES	5378,000	0,352
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3331,000	0,193
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	4605,000	0,004*
	CC. EXPERIMENTALES	4383,000	0,831
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2853,000	0,884
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4345,500	0,008*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2622,000	0,003*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2592,500	0,707

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al S.U.R.
- Así, podríamos decir que el Área de Conocimiento que mejor valora

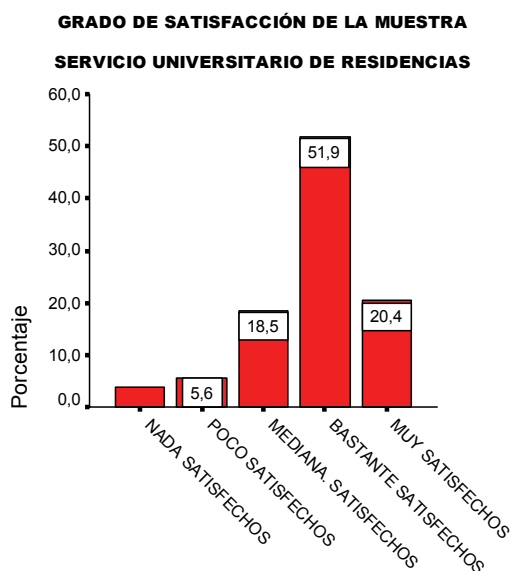
el S.U.R. es Cc. de la Salud, difiriendo significativamente con las Áreas de Humanidades, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, que son las Áreas que peor la valoran.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que viven o han vivido en el S.U.R. con el funcionamiento este servicio?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento del S.U.R.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 54 (10,5%) viven o han vivido en alguna ocasión en las residencias del S.U.R. Sabido esto comencemos con el análisis:

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes residentes (72,3%) se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy satisfechos” con el S.U.R.; un grupo secundario (18,5%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” con el S.U.R.; y finalmente el 9,3% restantes se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes que viven o han vivido en residencias pertenecientes al S.U.R. (el 72,3%), afirman estar bastante o muy satisfechos con este servicio.

- El 18,5% se muestran medianamente satisfechos con este servicio.
- Y únicamente un 9,3% dicen estar poco o nada satisfechos con el S.U.R. (observamos que este porcentaje representa menos de la mitad de los que afirman estar muy satisfechos con este servicio, en total un 20,4%).

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del S.U.R., en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el S.U.R. y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste (b)

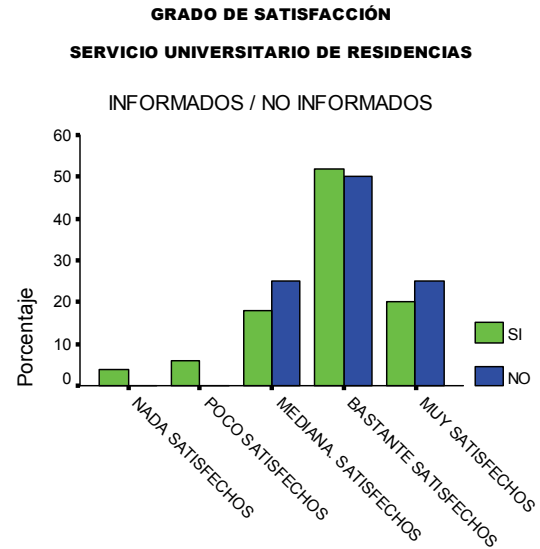
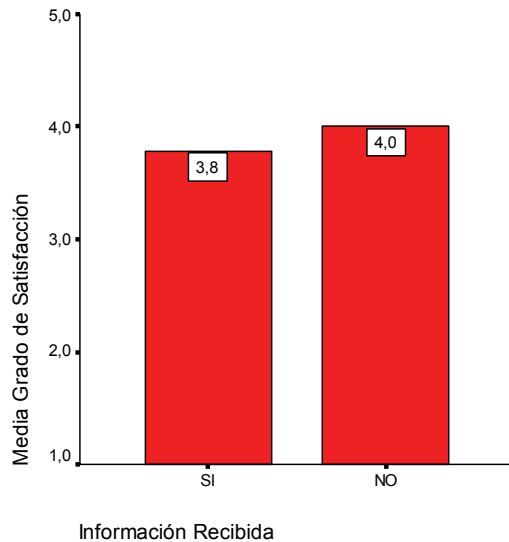
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL S.U.R.
U de Mann-Whitney	91,500
W de Wilcoxon	1366,500
Z	-,305
Sig. asintót. (bilateral)	,760
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,787(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Información Recibida sobre el S.U.R.

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el S.U.R. El valor de la U de Mann-Whitney es de 91,500 con una significatividad asintótica bilateral del 0,760; y dado que $0,760 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el S.U.R.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el S.U.R. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el S.U.R.
- A modo anecdótico, podemos observar en los gráficos que incluso se muestran más satisfechos con este servicio aquellos que no recibieron información al respecto que los que sí la recibieron.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del S.U.R., en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con el S.U.R.

Prueba de Mann-Whitney⁴⁶
Estadísticos de contraste(a)

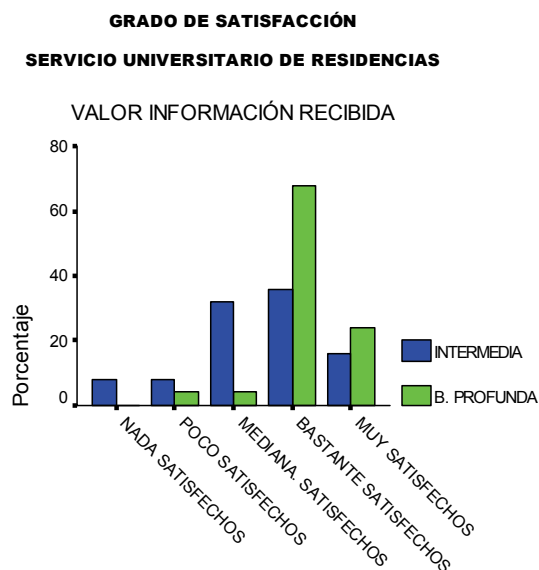
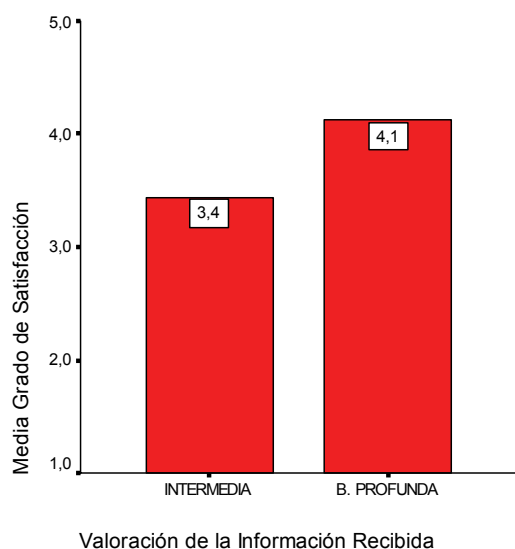
GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL S.U.R.	
U de Mann-Whitney	195,500
W de Wilcoxon	520,500
Z	-2,469
Sig. asintót. (bilateral)	,014

a Variable de agrupación: Serv.S.U.R.Valor-Información Recibida

Observamos en la tabla que $U = 195,500$ con una significatividad del 0,014. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,014 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el S.U.R. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el S.U.R., va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber cómo se comportan las muestras, observemos los siguientes gráficos:

⁴⁶ La prueba a aplicar sería el Análisis de Varianza dado que la variable independiente: valor de la información recibida, está constituida por tres muestras: los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter superficial, los que afirman haber recibido información de carácter intermedio y los que afirman haber recibido información de carácter profundo. Ahora bien, en este caso, tras comprobar que ningún estudiante afirma haber recibido información de carácter superficial, la variable independiente queda reducida a dos muestras, y es por ello que hemos decidido aplicar, como venimos haciendo cuando se da esta situación, la prueba de Mann-Whitney.



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto del S.U.R.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con el S.U.R. que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio.
- En este caso, ningún estudiante afirma haber recibido información de carácter superficial.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del S.U.R. en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora expresar su grado de satisfacción con el funcionamiento del S.U.R.

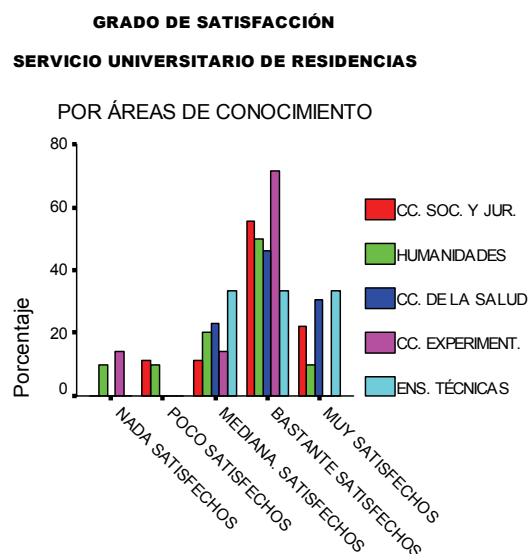
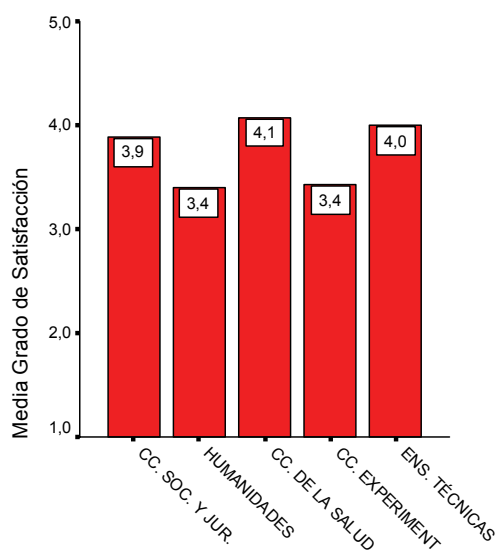
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL S.U.R.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,944	4	,986	1,078	,378
Intra-grupos	44,815	49	,915		
Total	48,759	53			

Observamos en la tabla que $F = 1,078$ una significatividad del $0,378$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,378 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el S.U.R. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el S.U.R.
- Si bien esto es así, los estudiantes de Cc. de la Salud, Enseñanzas

Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas, por este orden tiende a sentirse más satisfechos con el S.U.R. que los estudiantes de Humanidades y Cc. Experimentales.

7.4.2.2. EL SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS: CONCLUSIONES PARCIALES

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. SU FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre el S.U.R., toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL S.U.R.: un 53,4% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, no llega información a más de la mitad de la muestra encuestada, la que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre el S.U.R., nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

2. ¿CUÁL ES EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE HAN VIVIDO O VIVEN EN RESIDENCIAS DEL SUR?

Podemos afirmar que, tomando como referencia la muestra productora de datos, el S.U.R. es un servicio utilizado por un porcentaje muy bajo de estudiantes que forman parte de la muestra (10,5%).

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes al Servicio Universitario de Residencias de la USC, es decir, la mayor parte de la muestra la valora como MUY O BASTANTE IMPORTANTE en todos los análisis realizados. En este sentido, se puede decir que más de las tres cuartas partes de la muestra reconoce al SUR como un servicio universitario muy o bastante importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes que viven o han vivido en las residencias del SUR se muestran BASTANTE SATISFECHOS con el funcionamiento de dicho servicio. Es decir, más de la mitad de la muestra expresa un alto grado de satisfacción con este servicio, no superando a un 9.3% el porcentaje de estudiantes que afirman estar poco o nada satisfechos con el Servicio Universitario de Residencias.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto del SUR, así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan o han utilizado dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el SUR sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicho servicio. Así, los estudiantes informados al respecto valoran significativamente mejor este servicio que los estudiantes que afirman no haber recibido información alguna

sobre el mismo.

- Informar a los estudiantes sobre el SUR no influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicho servicio. En este caso, cabe pensar que pesa más la experiencia en relación con el propio servicio que la información recibida sobre el mismo por los estudiantes.
- Informar a los estudiantes sobre el SUR también influye significativamente en la utilización de dicho servicio. Es decir, los estudiantes informados sobre el SUR lo utilizan significativamente más que los que afirman no haber recibido información al respecto.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el S.U.R. influye significativamente en las diferentes dimensiones analizadas, es decir, en las valoraciones de los estudiantes, en sus grados de satisfacción, y también en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor este servicio, están significativamente más satisfechos con su funcionamiento y lo utilizan significativamente más que los no informados.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sino también, y sobre todo, de formar adecuadamente a los estudiantes sobre lo que supone el Servicio Universitario de Residencias, como forma de alojamiento complemento a una formación integral, si pretendemos que le reconozcan cierto valor, que lo utilizan y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Por otra parte hemos comprobado también como el haber residido en residencias pertenecientes al S.U.R. influye positivamente en el valor que los estudiantes le reconocen a este servicio. Los estudiantes que han residido o residen en residencias universitarias valoran significativamente mejor este servicio que aquellos que no han hecho uso del mismo durante su vida como universitarios.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos muestran como aquellas Áreas de Conocimiento cuyos estudiantes afirman recibir más información y de mejor calidad valoran también mejor el SUR y se sienten, a su vez, más satisfechos con su funcionamiento.

Tal es el caso de las Áreas de Cc. de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas.

La correlación entre la información y la frecuencia de utilización se mantiene únicamente para el Área de Enseñanzas Técnicas.

7.4.3. EL CENTRO DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN ESTUDIANTIL.

7.4.3.1. EL CENTRO DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN ESTUDIANTIL: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Centro de Orientación e Información Estudiantil (C.O.I.E.) en su condición de servicio que la Universidad de Santiago de Compostela pone a disposición de los estudiantes.

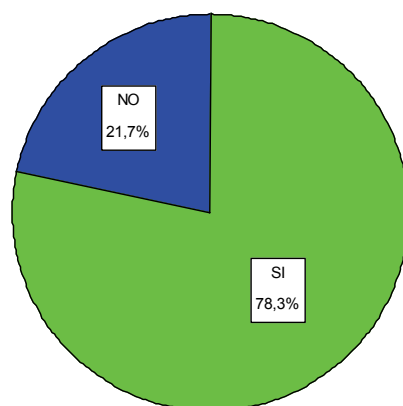
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el C.O.I.E.?

1.1. La información recibida sobre el C.O.I.E., en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es superior al porcentaje de estudiantes que no fue informado sobre dicho servicio. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 78,3% afirman haber sido informados sobre el C.O.I.E., mientras que un 21,7% afirman no haber tenido información sobre dicho servicio.

Se puede decir entonces, que la proporción de informados sobre el C.O.I.E. es elevada en relación a la de no informados.

INFORMACIÓN RECIBIDA
CENTRO DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN ESTUDIANTIL



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el C.O.I.E.?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el C.O.I.E.:

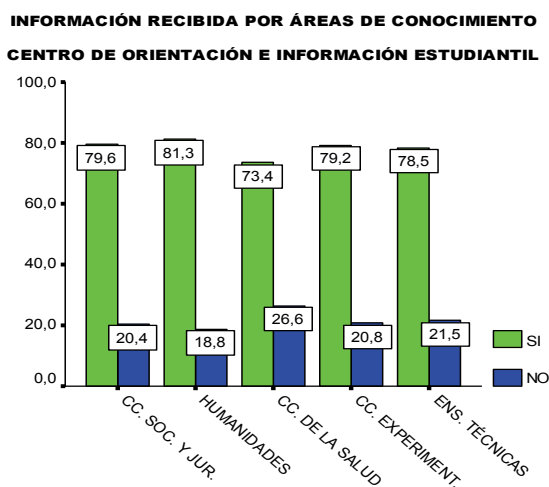
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,548(a)	4	,636
Razón de verosimilitud	2,485	4	,647
Asociación lineal por lineal	,192	1	,661
N de casos válidos	553		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,10.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 2,548 con una significatividad del 0,636. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,636 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el C.O.I.E.. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el C.O.I.E.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el C.O.I.E.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el C.O.I.E.
- El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico, podemos decir que el Área de Conocimiento peor informada, es Cc. de la Salud.
- Ordenadas tomando como referencia el porcentaje de estudiantes informados (de mayor a menor) y teniendo en cuenta que la diferencia máxima no llega al 10,0%. Serían: Humanidades, Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud.

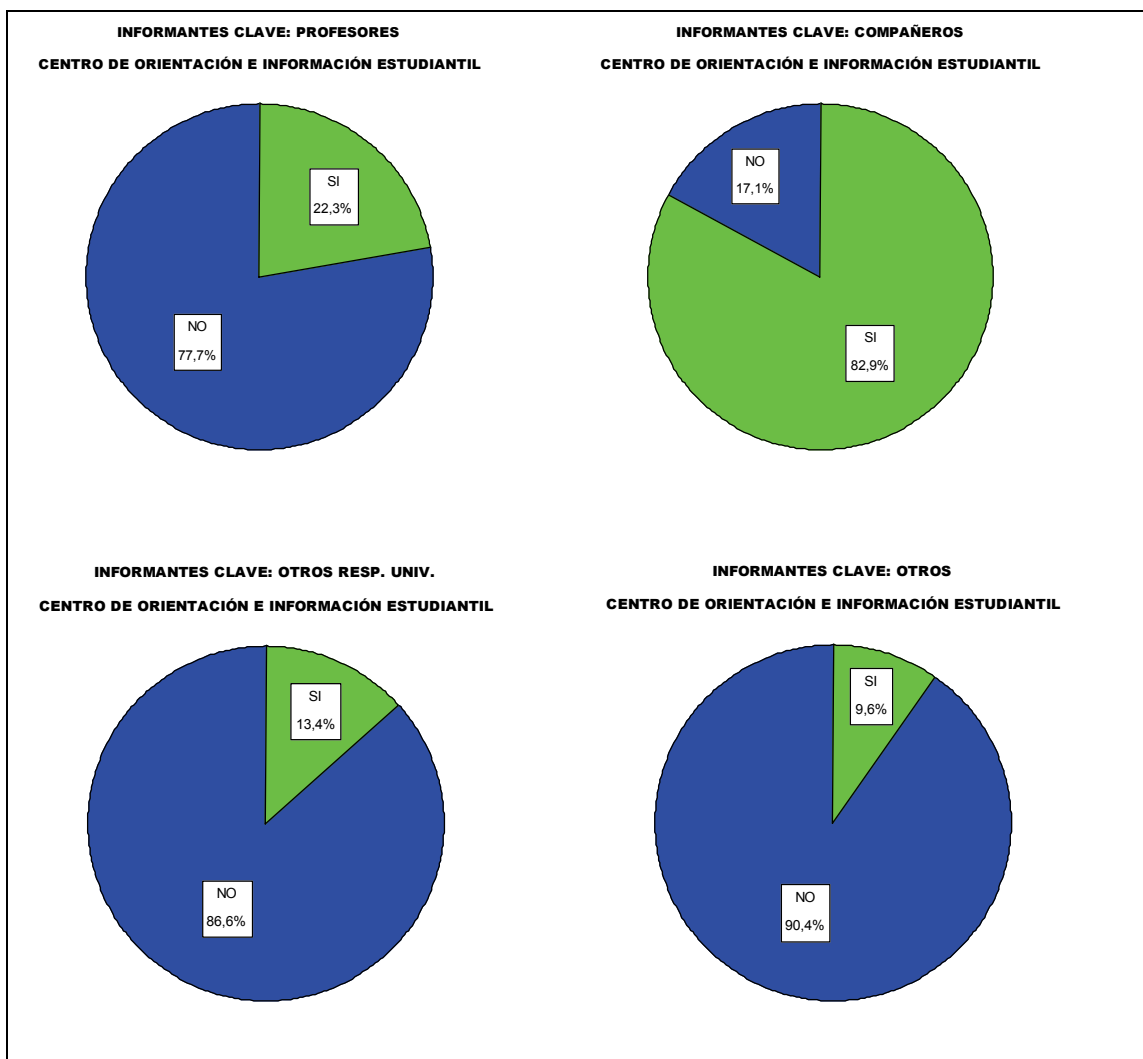
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el C.O.I.E.?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el C.O.I.E.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el C.O.I.E. son principalmente: los compañeros con un 82,9% de respuestas a su favor.

Los profesores son los siguientes agentes mencionados, con un 22,3% de respuestas a su favor; seguidos de otros responsables del ámbito universitarios con un 13,4% de respuestas a su favor.

Y finalmente, otros agentes no universitarios son quienes menos parecen informar a los estudiantes sobre el C.O.I.E. puesto que únicamente son mencionados por un 9,6% de la muestra.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del C.O.I.E.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del C.O.I.E.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Humanidades	SI	18	20,0%	71	78,9%	12	16,7%	12	13,3%
Cc. Soc. y Jurídicas	SI	36	32,4%	92	82,9%	11	9,9%	13	11,7%
Cc. Experimentales	SI	21	25,9%	73	90,1%	11	13,6%	2	2,5%
Enseñanzas Técnicas	SI	10	20,0%	38	76,0%	7	14,0%	3	6,0%
Cc. de la Salud	SI	10	10,6%	79	84,0%	13	13,8%	11	11,7%

Observamos como en todas las Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros:

- Humanidades: Compañeros (78,9%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (82,9%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (90,1%).
- Cc. Enseñanzas Técnicas: Compañeros (76,0%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (84,0%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

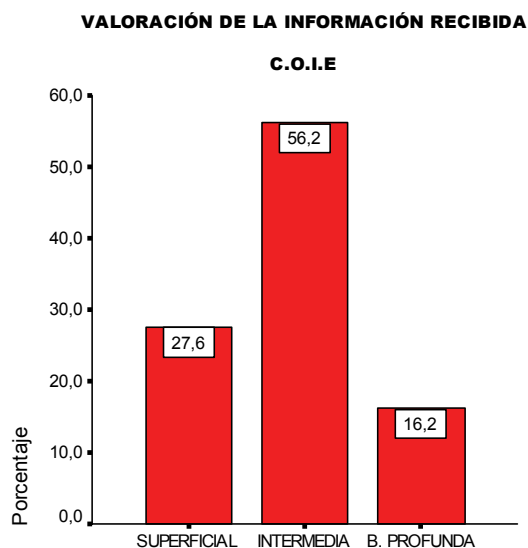
- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre el C.O.I.E.
- Los profesores ocupan en este caso el segundo puesto (con puntuaciones máximas del 32,4%) exceptuando en el caso de Cc. de la Salud donde el segundo puesto lo ocupan otros responsables del ámbito universitarios con el 13,8% de alusiones a su favor.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente más de la mitad de la

muestra, concretamente el 56,2% de los estudiantes, atribuyen a la información recibida sobre el C.O.I.E. un valor “intermedio”. Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 27,6% de la muestra afirman que la información que les llega sobre el C.O.I.E. es de carácter superficial; y finalmente un 16,2% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre el C.O.I.E. es de carácter intermedio, y en segundo lugar de carácter superficial.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre el C.O.I.E.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el C.O.I.E.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el C.O.I.E.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL C.O.I.E.
Chi-cuadrado	14,202
gl	4
Sig. asintót.	,007

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: A.Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 14,202 con una significatividad asintótica del 0,007. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,007 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el C.O.I.E. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al C.O.I.E.

En este caso, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	4243,000	0,029*
	CC. DE LA SALUD	4091,000	0,005*
	CC. EXPERIMENTALES	4585,000	0,858
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2797,000	0,990
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	3891,000	0,426
	CC. EXPERIMENTALES	3105,000	0,031*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1881,500	0,062
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	2999,000	0,007*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1808,500	0,18*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2043,500	0,871

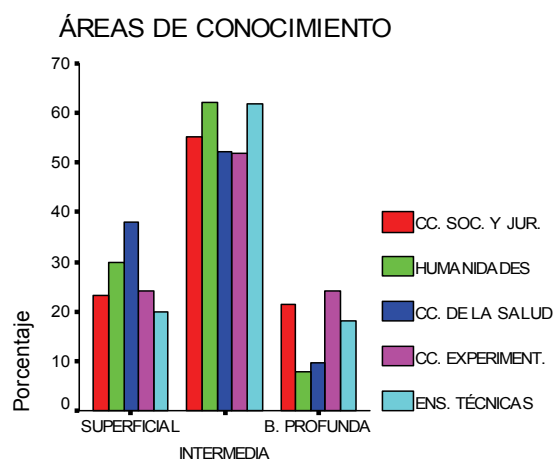
(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Veamos también los porcentajes de respuesta de cada una de las Áreas a las diferentes categorías que valoran la información recibida así como el gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	26	23,2	27	30,0	35	38,0	20	24,1	10	20,0
INTERMEDIA	62	55,4	56	62,2	48	52,2	43	51,8	31	62,0
BASTANTE PROFUNDA	24	21,4	7	7,8	9	9,8	20	24,1	9	18,0

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

C.O.I.E.



A la vista de todos estos datos, las conclusiones, por lo tanto, son las siguientes:

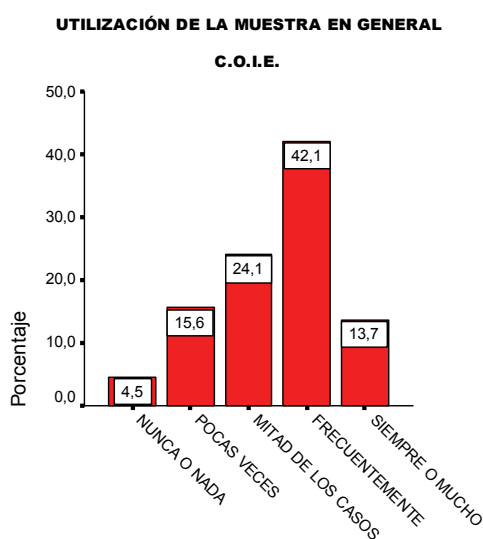
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Las diferencias significativas podríamos decir que son las siguientes: por un lado las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Experimentales, que valoran significativamente mejor la información recibida sobre el C.O.I.E.; y por otro lado, Cc. de la Salud que valoran significativamente peor la información recibida sobre el C.O.I.E.⁴⁷

⁴⁷ No incluimos en estos resultados las Áreas de Enseñanzas Técnicas ni Humanidades, puesto que consideramos que ocupan un lugar central dentro de la escala de valoraciones. Es decir, si bien Enseñanzas Técnicas tiende a una valoración positiva (diferenciando significativamente de Cc. de la Salud, y no haciéndolo de Cc. Sociales y Jurídicas ni de Cc. Experimentales), y Humanidades tiende a una valoración negativa (diferenciando significativamente de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales, y no

4. ¿Utilizan los estudiantes el C.O.I.E.?

4.1. La frecuencia de utilización del C.O.I.E. de la muestra en general.

Observamos en el gráfico siguiente como únicamente el 95,5% de la muestra productora de datos afirma haber utilizado alguna vez los servicios que presta el C.O.I.E.; frente al 4,5% restante que afirma no haber utilizado nunca dichos servicios.



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Prácticamente la totalidad de la muestra productora de datos ha acudido al C.O.I.E. como Centro de Orientación e Información Estudiantil.
- Únicamente, el 4,5% de los encuestados afirman no haber utilizado nunca este servicio.
- Además, más de la mitad de la muestra productora de datos dice acudir al C.O.I.E. habitualmente (un 55,6%).

haciéndolo de Cc. de la Salud), entre ellas comprobamos que no existe diferencia significativa.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados y no informados a la hora de utilizar con una determinada frecuencia el C.O.I.E.?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el C.O.I.E. y los que no, a la hora de utilizar dicho servicio con una determinada frecuencia, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

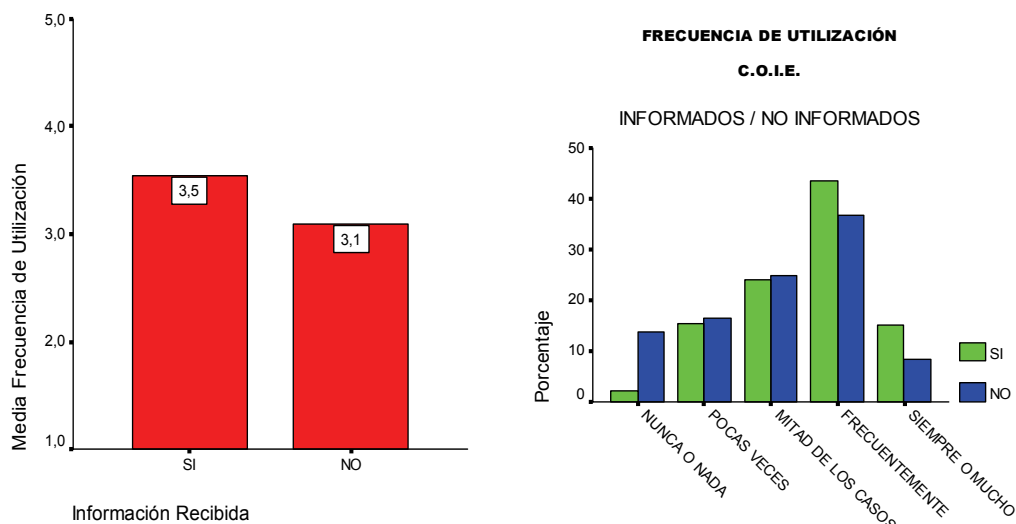
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DEL C.O.I.E.
U de Mann-Whitney	18676,500
W de Wilcoxon	24671,500
Z	-3,445
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el C.O.I.E.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de U es 18676,500, con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de utilizar el C.O.I.E. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en la frecuencia de utilización de los estudiantes de este servicio.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos lo gráficos siguientes:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en la frecuencia con la que los estudiantes utilizan el C.O.I.E.
- Los estudiantes que han sido informados utilizan significativamente más éste servicio que los estudiantes no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de utilizar el C.O.I.E. con una determinada frecuencia, en función de la valoración que hacen de la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la frecuencia de utilización del C.O.I.E.

ANOVA

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DEL C.O.I.E.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	39,644	2	19,822	22,348	,000
Intra-grupos	373,413	421	,887		
Total	413,057	423			

Comprobamos en la tabla como el valor de F es de 22,348 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de utilizar los servicios que ofrece el C.O.I.E. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye en la frecuencia con la que los estudiantes utilizan los servicios que ofrece el C.O.I.E.

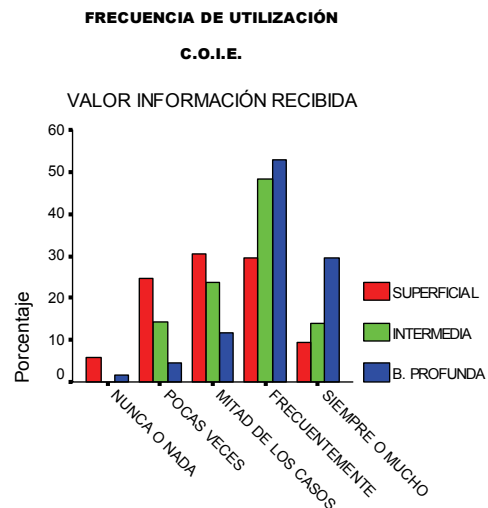
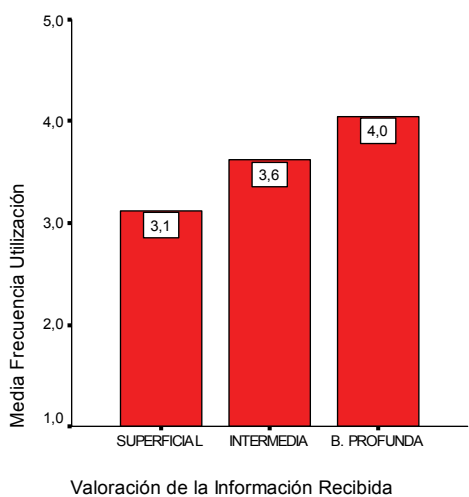
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé. A continuación presentamos los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DEL C.O.I.E.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	3,12		
INTERMEDIA		3,62	
B. PROFUNDA			4,04

Observemos los siguientes gráficos:



Ante los resultados de las pruebas, y tal y como se visualiza en los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante de

la frecuencia con la que los estudiantes utilizan el C.O.I.E.

- El comportamiento de las muestras nos informa que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la frecuencia de utilización de dicho servicio.

4.4 ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de utilizar con mayor o menor frecuencia el C.O.I.E.?

Para responder a dicha pregunta, hemos realizado un Análisis de varianza. Observemos la tabla siguiente:

ANOVA

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DEL C.O.I.E.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	48,218	4	12,054	11,806	,000
Intra-grupos	545,229	534	1,021		
Total	593,447	538			

Comprobamos en la tabla como el valor de F es de 11,806 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento, a la hora de utilizar los servicios que ofrece el C.O.I.E. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, influye en la frecuencia con la que los estudiantes utilizan los servicios que ofrece el C.O.I.E.

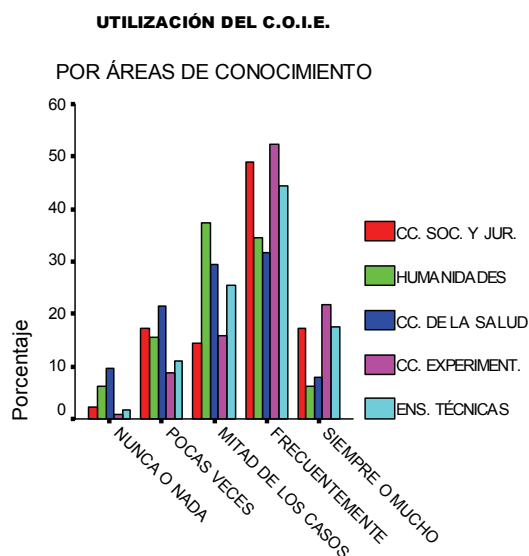
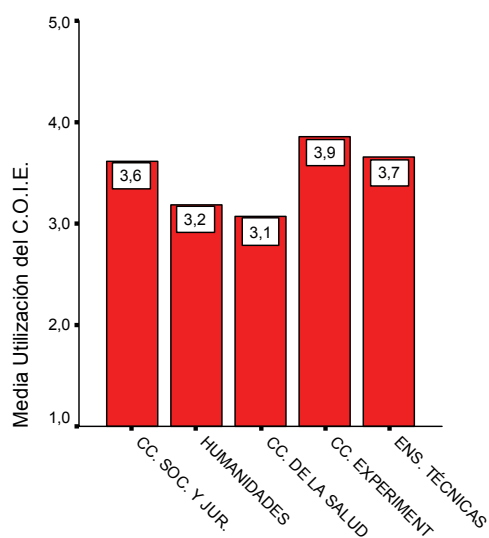
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se produce esa diferencia significativa, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé. A continuación presentamos los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DEL C.O.I.E.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
CC. DE LA SALUD	3,07		
HUMANIDADES	3,19	3,19	
CC. SOC. Y JUR.		3,62	3,62
ENS. TÉCNICAS			3,65
CC. EXPERIMENTALES			3,85

Prestemos atención a los gráficos siguientes:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

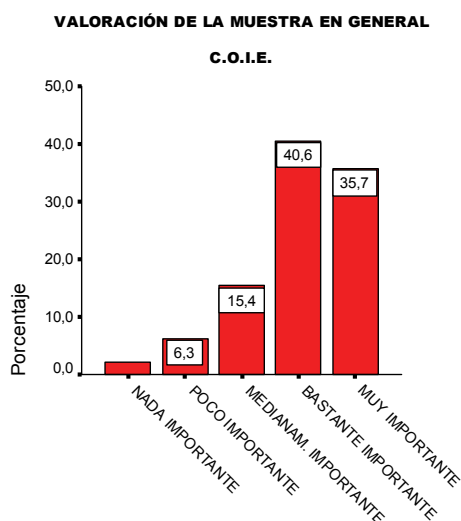
- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la frecuencia de utilización de los servicios que ofrece el C.O.I.E.
- Así, podremos decir, que de entre las cinco Áreas de Conocimiento las que más difieren son Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, que difieren significativamente de las demás por utilizar con más frecuencia los servicios que presta el C.O.I.E.; y por otro lado Cc. de la Salud, que difiere significativamente de las demás por utilizar con menos frecuencia los servicios que ofrece el C.O.I.E.

5. ¿Qué valor le reconocen al C.O.I.E.?

5.1. Valor que le reconoce al C.O.I.E. la muestra de estudiantes.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda el C.O.I.E. es un servicio importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 76,3% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el C.O.I.E. como un servicio “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales un 35,7% lo valoran como “Muy Importante”; un 15,4% de la muestra habla del C.O.I.E. como servicio “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 8,3% lo valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra productora de datos, exactamente el 76,3 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia al C.O.I.E.
- Únicamente un 15,4% de la muestra habla del C.O.I.E. como un servicio de mediana importancia; y sólo un 8,3% se refieren a dicho servicio como poco o nada importante.

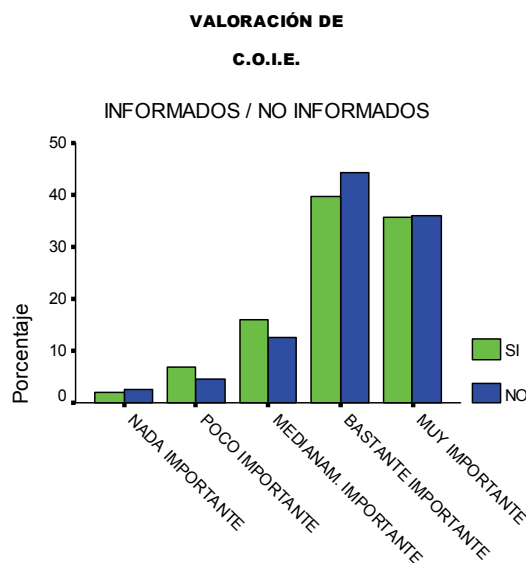
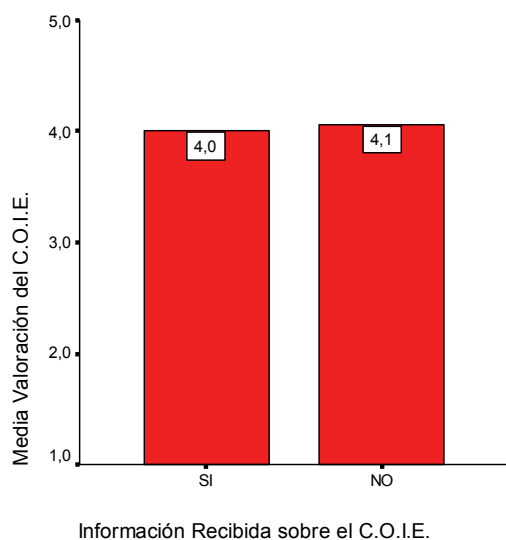
5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el C.O.I.E., en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el C.O.I.E. y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla y su gráfico correspondiente.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
	VALORACIÓN DEL C.O.I.E.
U de Mann-Whitney	23034,500
W de Wilcoxon	115269,500
Z	-,563
Sig. asintót. (bilateral)	,574

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el C.O.I.E.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el C.O.I.E. El valor de U de Mann-Whitney es de 23034,500 con una significatividad del 0,574; y dado que $0,574 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al C.O.I.E.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del C.O.I.E. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el C.O.I.E.
- Como dato anecdótico, y que nos sorprende, podemos observar como en este caso los estudiantes informados sobre el C.O.I.E. tienden a darle más importancia a este servicio que los estudiantes que afirman no haber recibido información sobre el mismo.
- En ambas muestras las alternativas que valoran al C.O.I.E. como servicio muy o bastante importante tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y estas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el C.O.I.E., en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del C.O.I.E.

ANOVA

VALORACIÓN DEL C.O.I.E.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	24,334	2	12,167	13,422	,000
Intra-grupos	381,656	421	,907		
Total	405,991	423			

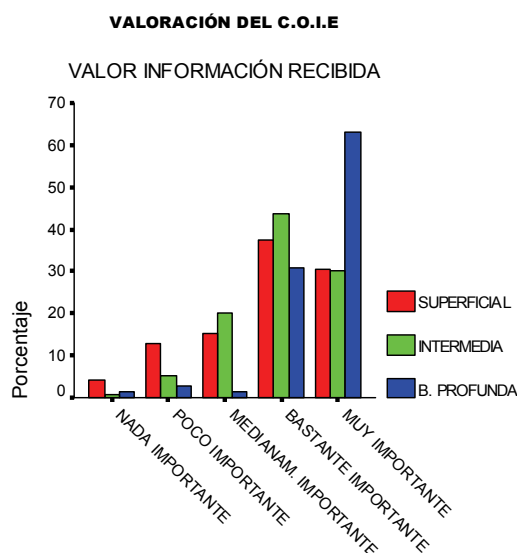
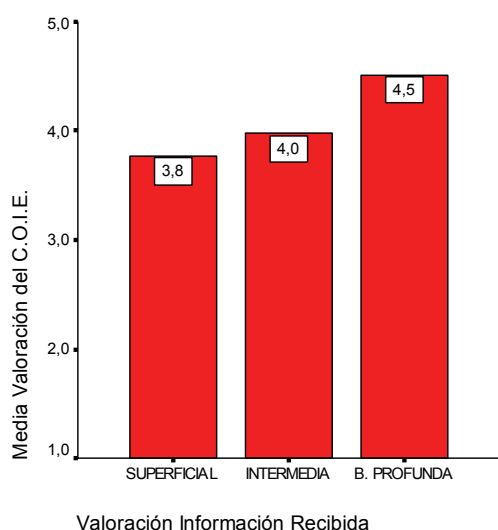
Observamos en la tabla que el valor de F es de 13,422 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el C.O.I.E., en función del valor que le otorguen a la información

recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL C.O.I.E.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,77	
INTERMEDIA	3,97	
B. PROFUNDA		4,51



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al C.O.I.E. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el C.O.I.E.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el

C.O.I.E., valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar el C.O.I.E. son más altas.

- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor e C.O.I.E. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial, cuyas medias son más bajas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar dicho servicio, en función de la frecuencia de utilización del C.O.I.E.,?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las muestras en función del grado de utilización de dicho servicio, a la hora de valorarlo.

ANOVA
VALORACIÓN DEL C.O.I.E.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	31,618	4	7,904	8,793	,000
Intra-grupos	478,263	532	,899		
Total	509,881	536			

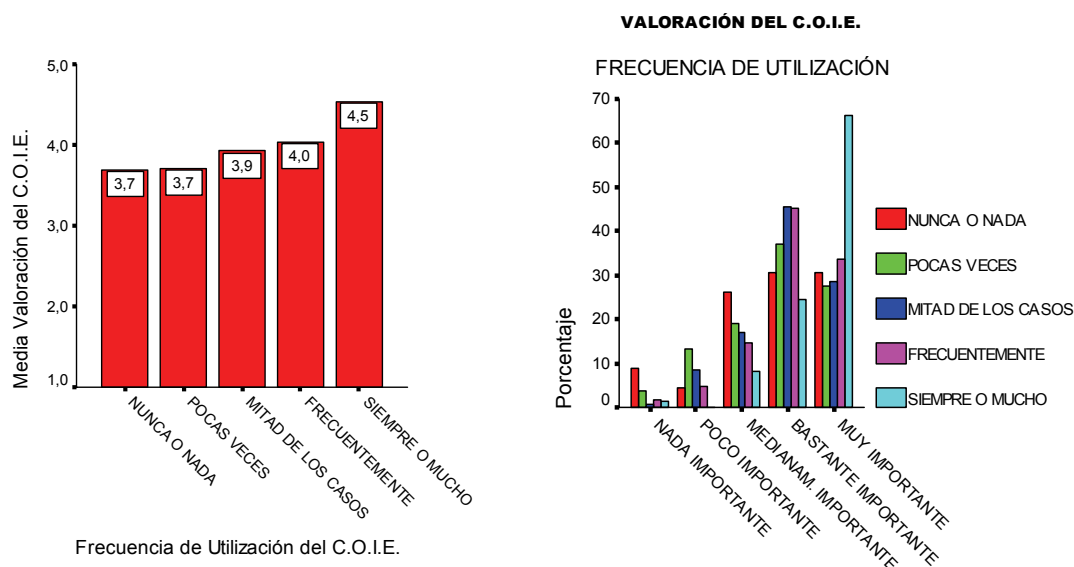
Comprobamos en la tabla que $F = 8,793$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras a la hora de valorar el C.O.I.E. O lo que es lo mismo, que la frecuencia de uso del C.O.I.E. influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, utilizamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos dice lo siguiente:

**Prueba Scheffé
VALORACIÓN DEL C.O.I.E.**

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
NUNCA O NADA	3,70	
POCAS VECES	3,71	
EN LA MITAD DE LOS CASOS	3,92	
FRECUENTEMENTE	4,04	4,04
SIEMPRE O MUCHO		4,54

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la Prueba Scheffé y los gráficos que se presentan, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de utilización del C.O.I.E. es un factor que está repercutiendo significativamente en la valoración que hacen los estudiantes de dicho servicio.
- La diferencia significativa se encuentra concretamente entre los estudiantes que afirma utilizar el C.O.I.E. siempre o mucho, que son los que mejor valoran significativamente dicho servicio; y los estudiantes que afirman no utilizarlo nunca, o utilizarlo pocas veces, o en la mitad de los casos, que son los que peor valoran significativamente este servicio.

- La tendencia observada es que a mayor frecuencia de utilización, mayor es también la valoración que se hace del servicio

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el C.O.I.E.?

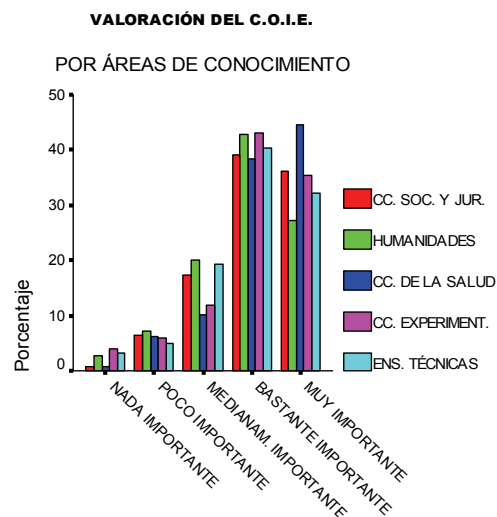
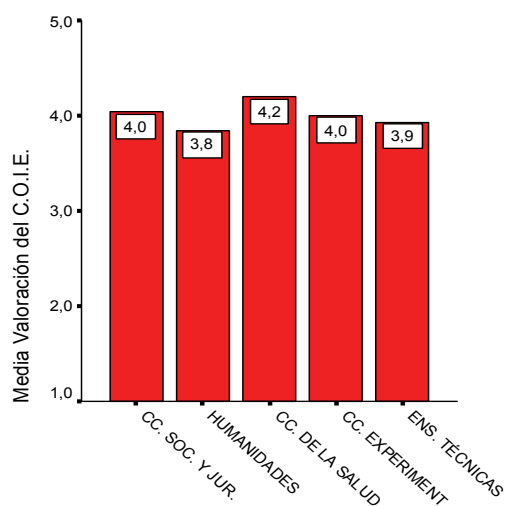
La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el C.O.I.E.

ANOVA
VALORACIÓN DEL C.O.I.E.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,799	4	1,950	2,074	,083
Intra-grupos	503,051	535	,940		
Total	510,850	539			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,074$ con una significatividad del 0,083. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,083 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el C.O.I.E. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

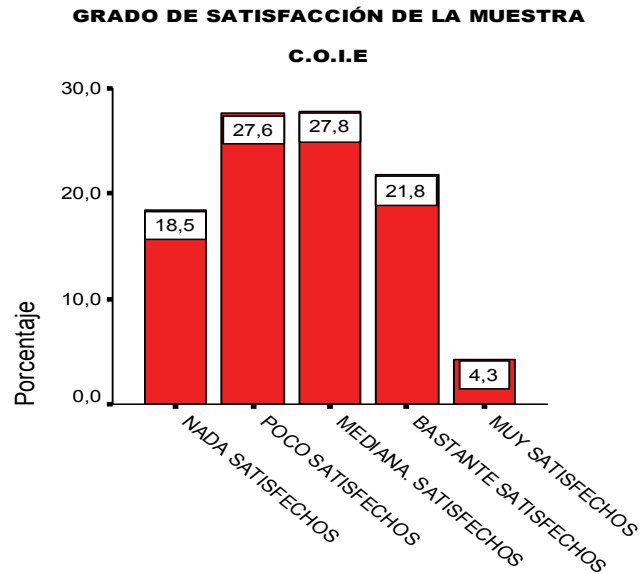
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al C.O.I.E.
- Las respuestas de los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento a las alternativas ofrecidas para valorar el C.O.I.E. se agrupa de manera homogénea, y de forma que la muestra que valora dicho servicio como bastante o muy importante es mayor a la muestra que lo valora como medianamente importante, y esta a su vez es mayor a la que valora el C.O.I.E. como un servicio poco o nada importante.
- Anecdóticamente podemos decir que el Área que más valora este servicio es el Área de Cc. de la Salud, y el Área que menos lo valora el Humanidades.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el funcionamiento del C.O.I.E.?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento del C.O.I.E.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 515 (95,5%) han utilizado alguna vez los servicios que ofrece el C.O.I.E. Sabido esto comencemos con el análisis:

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (45,1%) se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con el C.O.I.E.; un segundo grupo (27,8%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” con el C.O.I.E.; y finalmente el 26,1% restantes se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Casi la mitad de los estudiantes encuestados se muestran poco o nada satisfechos con el C.O.I.E. (45,1%).
- En segundo lugar un grupo de 27,8% de estudiantes afirman estar medianamente satisfechos con este servicio.
- Y el grupo más reducido de estudiantes, aunque cercano al anterior (26,1%), afirman estar bastante o muy satisfechos con el C.O.I.E.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del C.O.I.E., en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el C.O.I.E. y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

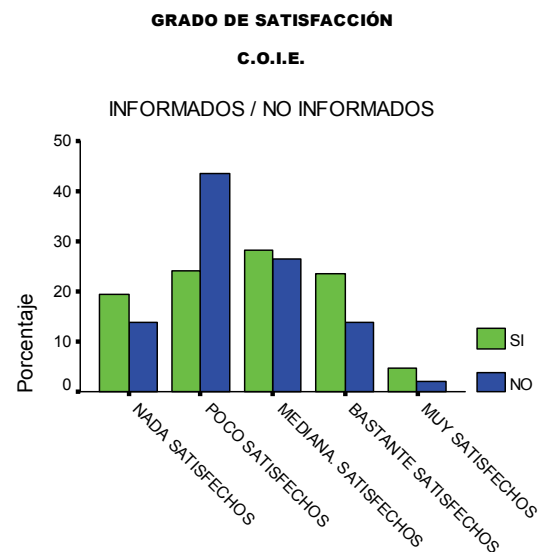
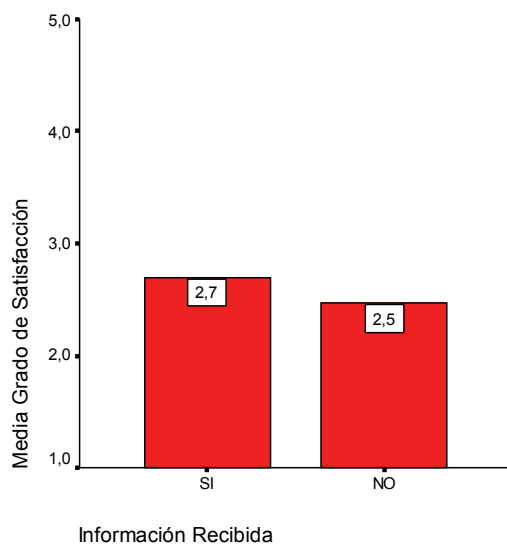
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL C.O.I.E.
U de Mann-Whitney	17392,000
W de Wilcoxon	21857,000
Z	-1,860
Sig. asintót. (bilateral)	,063

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el C.O.I.E.

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el C.O.I.E. El valor de la U de Mann-Whitney es de 17392,000 con una significatividad del 0,063; y dado que $0,063 > 0,05$, no podemos decir que exista diferencia significativa, si bien en este caso la está rozando.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras, para ver más claramente cómo se comportan ante esta variable:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el C.O.I.E. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información respecto del C.O.I.E. no es un factor determinante del grado de satisfacción de los estudiantes que lo utilizan respecto de dicho servicio.

- Si bien esto es así estadísticamente observamos ciertos comportamientos entre las muestras. Así los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con el C.O.I.E. que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del C.O.I.E., en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con el C.O.I.E.

ANOVA
GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL C.O.I.E.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	45,701	2	22,850	18,202	,000
Intra-grupos	517,201	412	1,255		
Total	562,901	414			

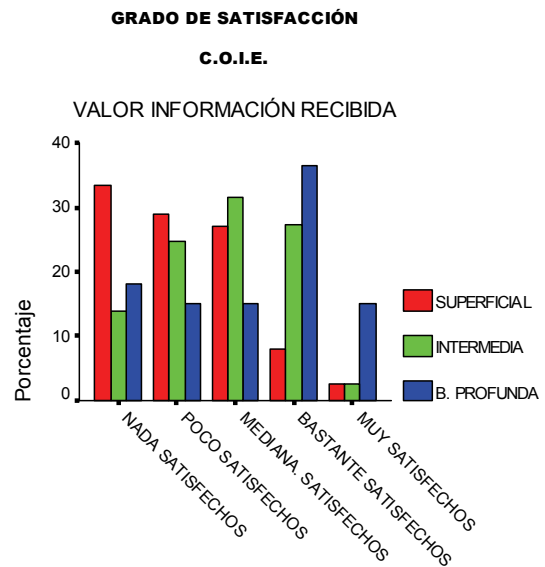
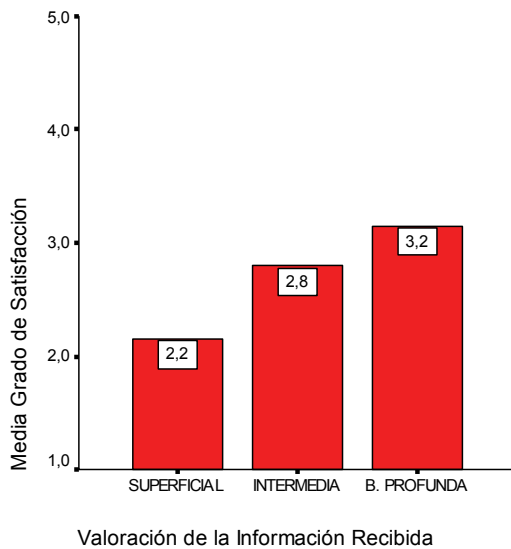
Observamos en la tabla que $F = 18,202$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el C.O.I.E. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el C.O.I.E., va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. Observemos los resultados de dicha prueba y los gráficos que se presentan a continuación:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL C.O.I.E.

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,18	
INTERMEDIA		2,80
B.PROFUNDA		3,15



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el C.O.I.E. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto del C.O.I.E.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda o intermedia se sienten significativamente más satisfechos con el C.O.I.E. que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter más superficial.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del C.O.I.E. en función de la frecuencia con la que utilicen dicho servicio?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las muestras a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del C.O.I.E.

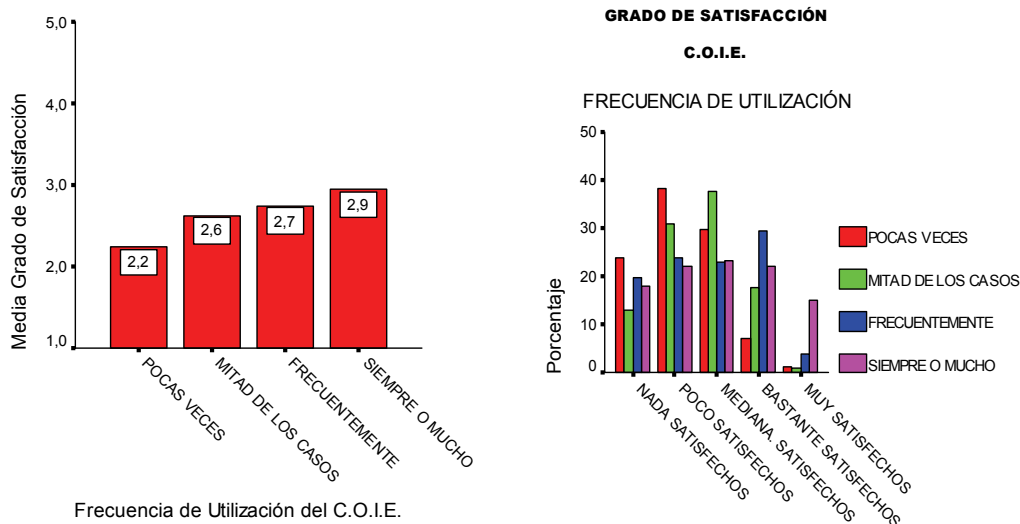
ANOVA
GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL C.O.I.E.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,521	3	7,507	5,989	,001
Intra-grupos	639,215	510	1,253		
Total	661,735	513			

Observamos en la tabla que $F = 5,989$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que utilizan con diferente frecuencia los servicios del C.O.I.E., a la hora sentirse satisfecha con dicho servicio. O lo que es lo mismo, la frecuencia de utilización de dichos servicios, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto al funcionamiento del mismo.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa hemos aplicado la prueba Post Hoc Scheffé, cuyos resultados fueron los siguientes:

Prueba Scheffé GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL C.O.I.E.		
FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DEL C.O.I.E.	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
POCAS VECES	2,24	
EN LA MITAD DE LOS CASOS	2,62	2,62
FRECUENTEMENTE		2,74
SIEMPRE O MUCHO		2,95



Las conclusiones de la prueba Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de utilización de los servicios que ofrece el C.O.I.E. es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con dicho servicio.
- Los estudiantes que utilizan de manera más frecuente los servicios que ofrece el C.O.I.E. están más satisfechos con dicho servicio que los que lo utilizan con menos frecuencia. Así, los estudiantes que afirman utilizar dicho servicio frecuentemente o mucho están más significativamente satisfechos con el mismo que los que lo utilizan pocas veces.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del C.O.I.E. en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con los servicios que presta el C.O.I.E.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL C.O.I.E.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,674	4	5,169	4,104	,003
Intra-grupos	641,061	509	1,259		
Total	661,735	513			

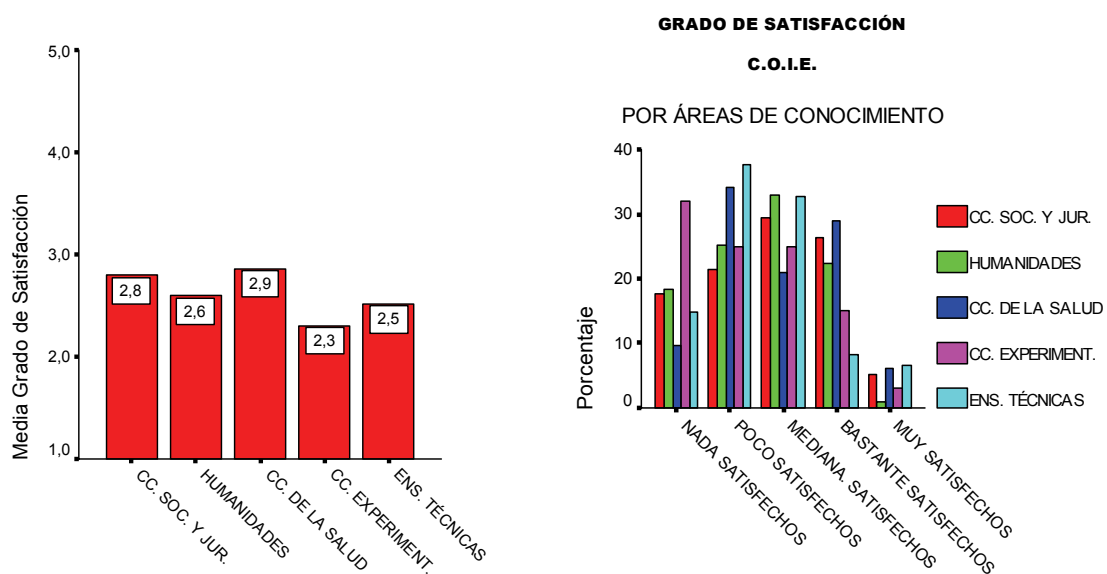
Observamos en la tabla que $F = 4,104$ con una significatividad del 0,003. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,003 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el C.O.I.E. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y dos gráficos realizados a partir de las medias y porcentajes de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL C.O.I.E.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
CC. EXPERIMENTALES	2,32	
ENS. TÉCNICAS	2,54	2,54
HUMANIDADES	2,62	2,62
CC. SOC. Y JUR.	2,80	2,80
CC. DE LA SALUD		2,88



Ante los resultados de la prueba Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el C.O.I.E.
- La diferencia significativa está concretamente entre los estudiantes de Cc. de la Salud, que son los que se muestran significativamente más satisfechos con el C.O.I.E.; y los estudiantes de Cc. Experimentales, que son los que se muestran menos satisfechos con el C.O.I.E.

7.4.3.2. EL CENTRO DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN ESTUDIANTIL: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL C.O.I.E.?

Podemos decir que la USC no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL C.O.I.E.: un 21,7% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.

- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, a pesar de que llega información a la mayor parte de la muestra encuestada, la información que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre el C.O.I.E., nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

2. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES UTILIZAN EL C.O.I.E.?

Podemos afirmar que, a pesar de la carencia de información en algunos casos, de la calidad de la misma en general, y de que la principal fuente de información en este caso no es institucional, el C.O.I.E. es un servicio frecuentemente utilizado por los estudiantes de la USC. Así, algo más de la mitad de la muestra afirma utilizar este servicio FRECUENTEMENTE o MUCHO. Y es menor de un 5% el porcentaje de estudiantes que afirma no haber acudido al C.O.I.E. nunca.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL C.O.I.E.?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que en general le dan los estudiantes al C.O.I.E. Es decir, la mayor parte de la muestra lo valora como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. En este sentido, se puede decir que más de las tres cuartas partes de la muestra reconoce al C.O.I.E. como un servicio universitario muy o bastante importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL C.O.I.E.?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran MEDIANAMENTE satisfechos o POCO satisfechos con el funcionamiento del C.O.I.E., dato que se refleja en la mayor parte de los análisis. Es decir, cerca de la mitad de la muestra expresa de esta manera su grado de satisfacción con el funcionamiento de dicho servicio.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL C.O.I.E.?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto del C.O.I.E., así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan o han utilizado dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el C.O.I.E. no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicho servicio. En este caso, cabe pensar que pesa más la experiencia en relación con el propio servicio que la información recibida sobre el mismo.
- Informar a los estudiantes sobre el C.O.I.E. no influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicho servicio. Nuevamente, cabe pensar que pesa más la experiencia en relación con el propio servicio que la información recibida sobre el mismo por los estudiantes. Aún así, si observamos los gráficos obtenidos a través de los análisis podemos afirmar lo siguiente:
 - i. La media de los estudiantes informados es más elevada que la media de los estudiantes no informados a la hora

de expresar su grado de satisfacción con el funcionamiento del C.O.I.E.

- ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de estudiantes no informados en las opciones que manifiestan estar “Bastante Satisfechos” o “Muy satisfechos” con el funcionamiento del C.O.I.E.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informado es inferior al de no informados en la opción que manifiesta estar “Poco Satisfechos” con el funcionamiento del C.O.I.E.
- E informar a los estudiantes sobre el C.O.I.E. sí influye significativamente en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los análisis nos muestran como los estudiantes informados solicitan con más frecuencia los servicios del C.O.I.E. que los estudiantes no informados.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el C.O.I.E. influye significativamente en las diferentes dimensiones analizadas, es decir, en las valoraciones de los estudiantes, en sus grados de satisfacción, y también en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor este servicio, están significativamente más satisfechos con su funcionamiento y lo utilizan significativamente más que los no informados.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que supone el C.O.I.E. como servicio que informa y orienta al estudiantado, sino también y sobre todo, hacerlo de forma que dicha información impacte en ellos, si pretendemos que le reconozcan cierto valor, que lo utilicen y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Por otra parte, hemos comprobado también como la frecuencia de utilización de los servicios que ofrece el C.O.I.E. influye positivamente en el valor que los estudiantes le reconocen a este servicio, y también en el grado de satisfacción que muestran al respecto. Así, las valoraciones de dicho servicio y

los grados de satisfacción con el funcionamiento del mismo aumentan significativamente, en la medida que aumenta la frecuencia de utilización de los estudiantes del mismo servicio.

Para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento parecen mostrarnos en este caso resultados un tanto contradictorios. Esto es así, si observamos por ejemplo el comportamiento del Área de Cc. de la Salud, los estudiantes de Cc. de la Salud, son los menos y peor informados, y también los que menos acuden al C.O.I.E, si bien son los que mejor valoran este servicio y los que más satisfechos están con su funcionamiento.

El caso contrario lo tenemos en el Área de Cc. Experimentales, que siendo una de las Áreas más y mejor informada sobre el C.O.I.E. y una de las Áreas cuyos estudiantes utilizan con más frecuencia este servicio, destaca también por emitir las valoraciones y los grados de satisfacción más bajos al respecto.

7.4.4. EL VALEDOR.

7.4.4.1. EL VALEDOR: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

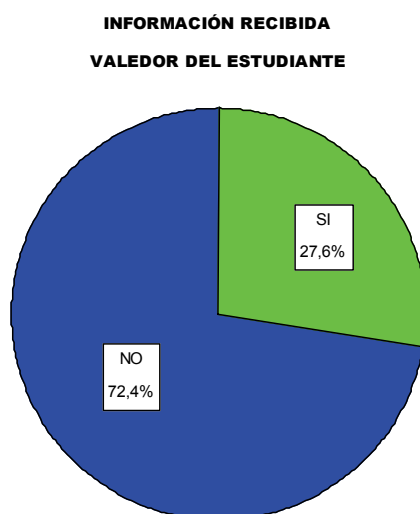
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Valedor en su condición de servicio que la Universidad de Santiago de Compostela pone a disposición del colectivo estudiantil para asegurar que se cumplan sus derechos en el ámbito universitario.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Valedor?

1.1. La información recibida sobre el Valedor.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto no llega ni a la tercera parte de la muestra en cuestaza. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, sólo un 27,6% afirman haber sido informados sobre el Valedor, mientras que un 72,4% afirman no haber tenido información sobre dicho servicio.

Se puede decir entonces, que la proporción de estudiantes no informados sobre el Valedor es bastante más elevada la proporción de informados al respecto.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Valedor?

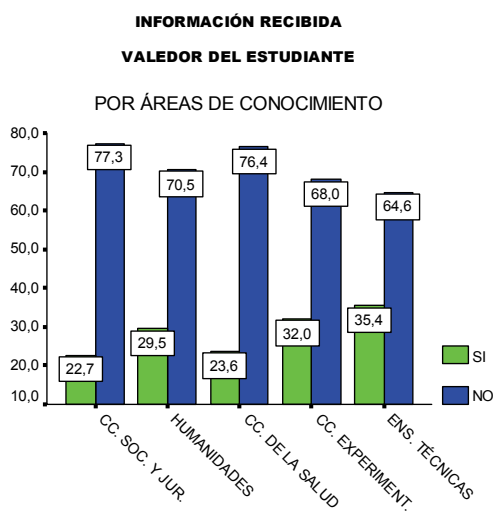
La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Valedor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,890(a)	4	,207
Razón de verosimilitud	5,857	4	,210
Asociación lineal por lineal	3,504	1	,061
N de casos válidos	548		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,91.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 5,890 con una significatividad del 0,207. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,207 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Valedor. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Valedor.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Valedor.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Valedor.
- En todas las Áreas de Conocimiento el porcentaje de no informados supera significativamente al de informados.
- A modo anecdótico podemos decir que las Áreas más informadas proporcionalmente serían Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Humanidades, en este orden; y las menos informadas Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, en este orden.

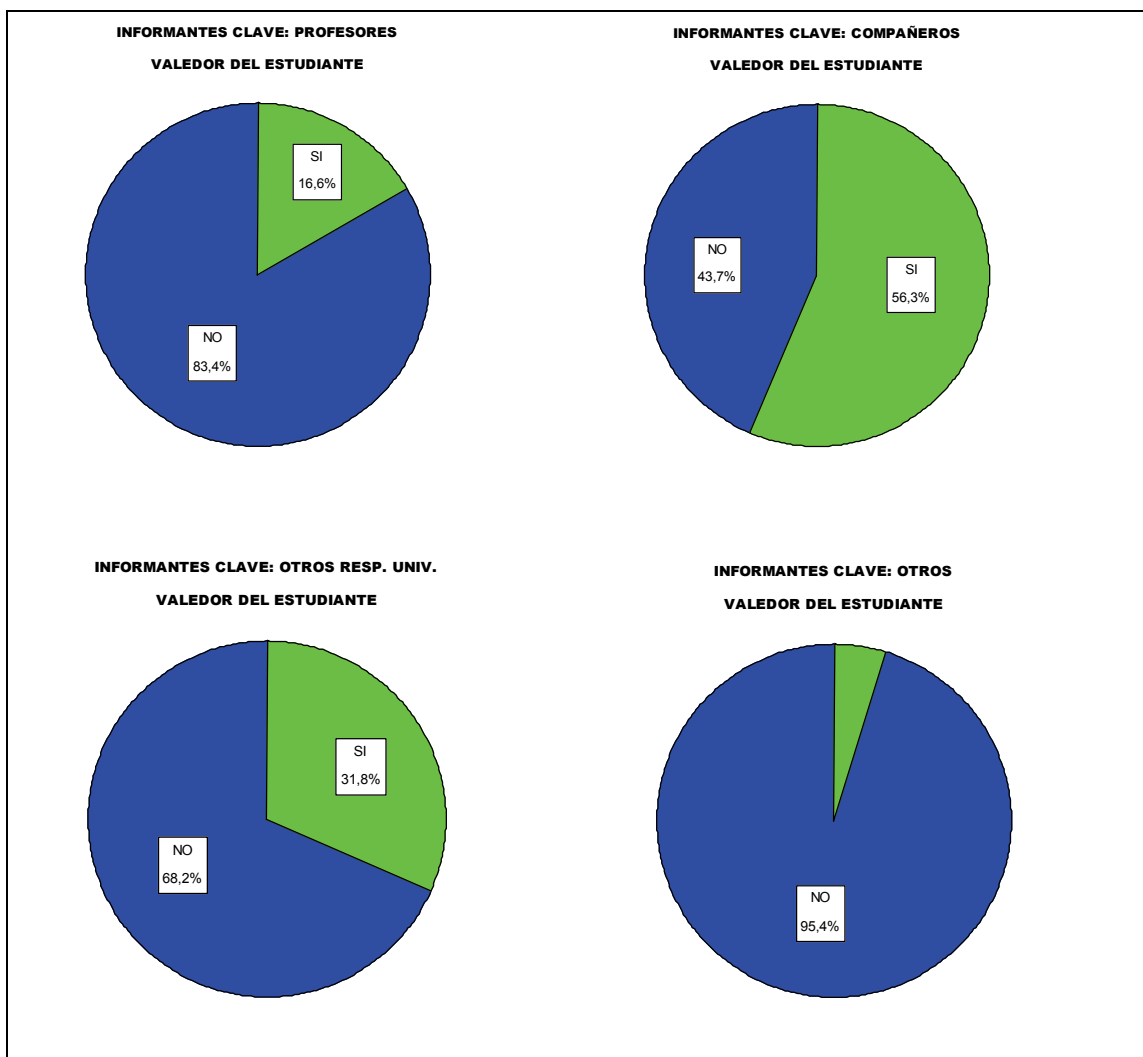
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Valedor?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Valedor.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Valedor son principalmente: los compañeros con un 56,3% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario son los siguientes agentes mencionados, con un 31,8% de respuestas a su favor; seguidos de profesores con un 16,6% de respuestas a su favor.

Y finalmente, otros agentes no universitarios son quienes menos parecen informar a los estudiantes sobre el Valedor puesto que únicamente son mencionados por un 4,6% de la muestra.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Valedor.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del Valedor.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	3	13,0	15	65,2	7	30,4	1	4,3
Cc. Experimentales	SI	3	9,1	19	57,6	13	39,4	0	0,0
Humanidades	SI	4	12,1	18	54,5	12	36,4	1	3,0
Cc. de la Salud	SI	4	13,3	15	50,0	11	36,7	3	10,0
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	11	34,4	18	56,3	5	15,6	2	6,3

Observamos como en todas las Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros:

- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (65,2%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (57,6%)
- Humanidades: Compañeros (54,5%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (50,0%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (56,3%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

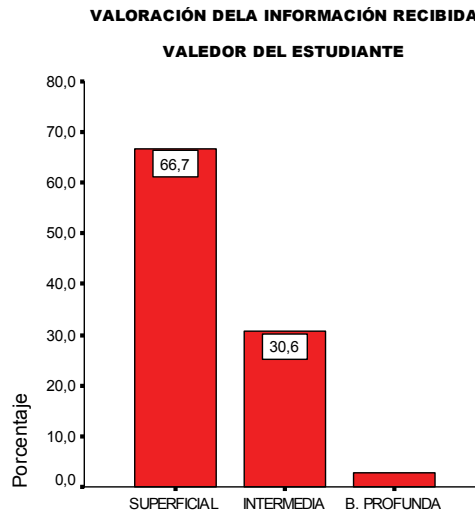
- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre el Valedor.
- Otros responsables del ámbito universitario ocupan en este caso el segundo puesto (con puntuaciones máximas del 39,4%), y con una distancia en el menor de los casos del agente principal, compañeros, de un 18,1%.
- A la hora de especificar de qué responsables universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente: folletos, información suministrada con la matrícula y el Centro de Orientación e Información Estudiantil. (Ver siguiente tabla)

OTROS RESPONSABLES DE LA UNIVERSIDAD COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE EL VALEDOR				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
- ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO (suministrados a principio de curso)		- ADMÓN.		
-COIE (2)	- CARTELES	- CAF	- COIE (3)	- FOLLETOS (3)
-FOLLETOS	- FOLLETOS (8)	- COIE (2)	- FOLLETOS (5)	- INFORMACIÓN MATRÍCULA (2)
-CURSOS DE LA USC	- INFORMACIÓN MATRÍCULA	- FOLLETOS (2)	- INFORMACIÓN MATRÍCULA	-COIE
-GUÍA DE LA UNIVERSIDAD		- INFORMACIÓN MATRÍCULA (5)	- WEB USC	-INTERNET
-LIBROS		- UXA	-GUÍAS	-LIBROS INFORMATIVOS

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente más de la mitad de la muestra, concretamente el 66,7% de los estudiantes, afirman haber sido informados superficialmente sobre el Valedor. Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 30,6% de la muestra afirman que la información que les llega sobre el Valedor es de carácter intermedio; y finalmente un 2,7% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre el Valedor es de carácter superficial, y en segundo lugar de carácter intermedio.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre este servicio.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Valedor?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Valedor.

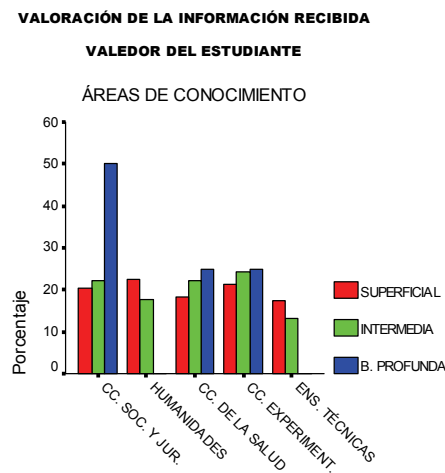
Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL VALEDOR	
Chi-cuadrado	2,173
gl	4
Sig. asintót.	,704

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: A.Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,173 con una significatividad asintótica del 0,704. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,704 > 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Valedor. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Valedor.

Prestemos atención al siguiente gráfico con el objeto de comprobar cómo se comportan las muestras:



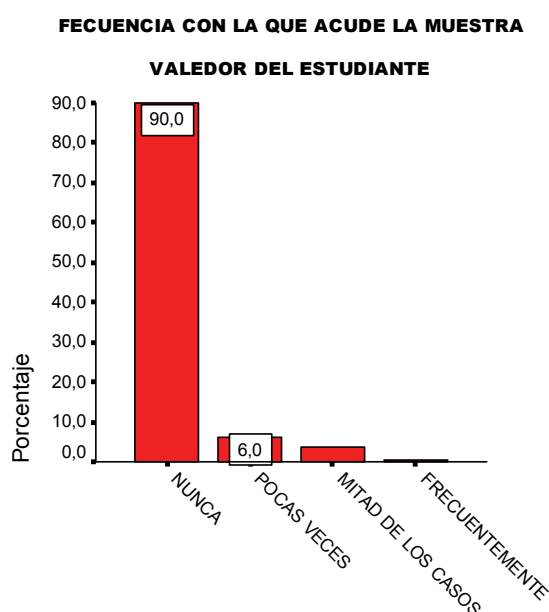
A la vista de todos estos datos las conclusiones, por lo tanto, son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún siendo así, y a modo anecdótico una vez observados los resultados del gráfico, podemos decir que: por un lado el Área de Cc. Sociales y Jurídicas es la que mejor valora la información recibida sobre el Valedor; y por otro lado, las Áreas de Humanidades y Enseñanzas Técnicas son las que peor valoran la información recibida sobre el Valedor.

4. ¿Acuden los estudiantes al Valedor?

4.1. La frecuencia con la que acude al Valedor la muestra en general.

Observamos en el gráfico siguiente como únicamente el 90,0% de la muestra productora de datos afirma no haber acudido en nunca al Valedor; un segundo grupo, del 6,0% de la muestra afirma haber acudido pocas veces; un tercer grupo 3,5% restante afirma haber acudido en la mitad de los casos; y finalmente, tan sólo un 0,4% (lo que se corresponde con 2 sujetos) acude frecuentemente al Valedor.



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Prácticamente la totalidad de la muestra productora de datos (90,0%) no ha acudido nunca al Valedor; y un 6,0% lo ha hecho pocas veces.
- Únicamente dos estudiantes (el 0,4% de la muestra) afirman acudir frecuentemente. Y finalmente un 3,9% afirma haber acudido en la mitad de los casos.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados y no informados a la hora de acudir con una determinada frecuencia al Valedor?

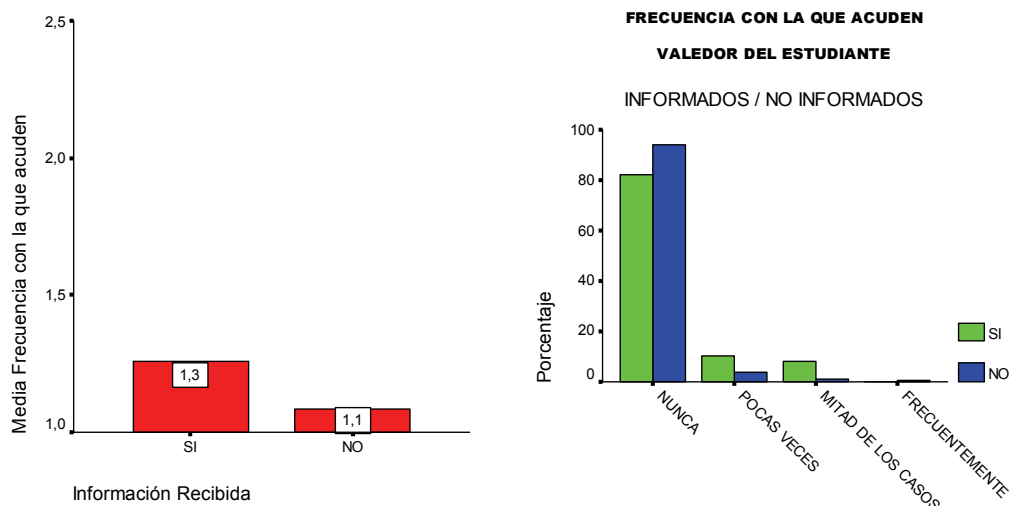
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Valedor y los que no, a la hora de acudir a dicho servicio con una determinada frecuencia, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
FRECUENCIA CON LA QUE ACUDEN AL VALEDOR	
U de Mann-Whitney	19846,500
W de Wilcoxon	65297,500
Z	-4,025
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Valedor

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de U es 19846,500, con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de acudir al Valedor. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en la frecuencia con la que acuden los estudiantes a este servicio.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos lo gráficos siguientes:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en la frecuencia con la que los estudiantes acuden al Valedor.
- Los estudiantes que han sido informados utilizan significativamente más éste servicio que los estudiantes no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de acudir al Valedor con una determinada frecuencia, en función de la valoración que hacen de la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la frecuencia de utilización de éste servicio.

Prueba de Kruskal Wallis⁴⁸
Estadísticos de contraste(a,b)

	FRECUENCIA CON LA QUE ACUDEN AL VALEDOR
Chi-cuadrado	9,264
gl	2
Sig. asintót.	,010

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Valoración de la Información Recibida sobre el Valedor

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado es de 9,264 con una significatividad del 0,010. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,010 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de utilizar los servicios que ofrece el Valedor. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye en la frecuencia con la que los estudiantes utilizan los servicios que ofrece el Valedor.

Para saber entre qué muestras se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar la calidad de la información recibida dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación:

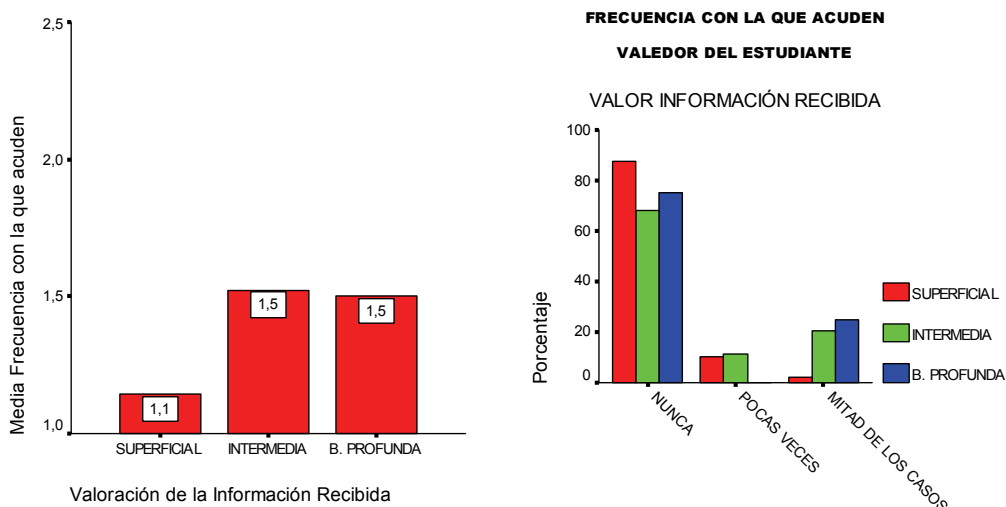
Valoración de la Información Recibida sobre el Valedor

FRECUENCIA CON LA QUE ACUDEN AL VALEDOR		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	1694,000	0,002
	B. PROFUNDA	166,000	0,624
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	84,500	0,873

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

⁴⁸ Aplicamos una prueba no paramétrica dado que en este caso tanto la variable como la variable independiente vienen definidas únicamente por “escalas” de tres opciones de respuesta, que podríamos considerar nominales. Observamos en el apartado anterior como los estudiantes que han sido informados al respecto del Valedor, contestan a dicha pregunta utilizando únicamente tres de las cinco opciones de respuesta: *Nunca*, *Pocas Veces*, y *Mitad de los Casos*.

Observemos los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las medias:



Ante los resultados de las pruebas, y tal y como se visualiza en los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante de la frecuencia con la que los estudiantes deciden utilizar este servicio.
- A través del comportamiento de las muestra podríamos intuir que cuanto más valorada es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la frecuencia de utilización de dicho servicio (véase la relación entre informados superficialmente e informados de manera intermedia). Si bien, en este caso los estudiantes que afirman haber sido informados de manera profunda no difieren del resto de los estudiantes.

4.4 ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de acudir con mayor o menor frecuencia al Valedor?

Para responder a dicha pregunta, hemos aplicado nuevamente la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Observemos la tabla siguiente:

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

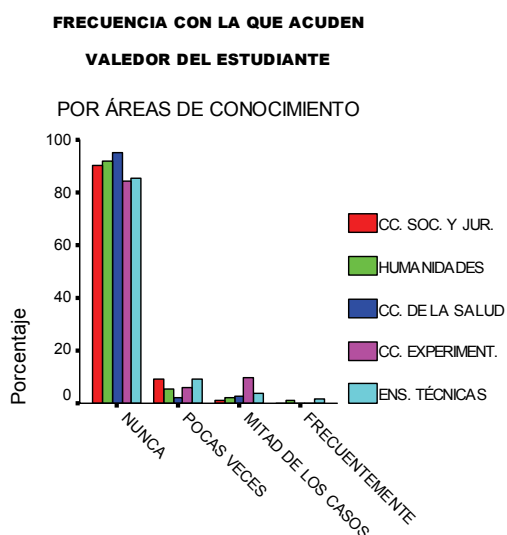
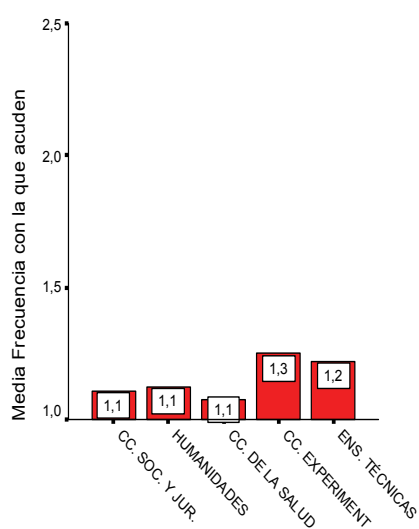
	FRECUENCIA CON LA QUE ACUDEN AL VALEDOR
Chi-cuadrado	7,902
gl	4
Sig. asintót.	,095

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado es de 7,902 con una significatividad del 0,095. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,095 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento, a la hora de utilizar los servicios que ofrece el Valedor. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no influye en la frecuencia con la que los estudiantes utilizan los servicios que ofrece el Valedor.

Prestemos atención a los gráficos siguientes con el objeto de ver como se comportan las muestras:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la frecuencia de utilización de los servicios que ofrece

el Valedor.

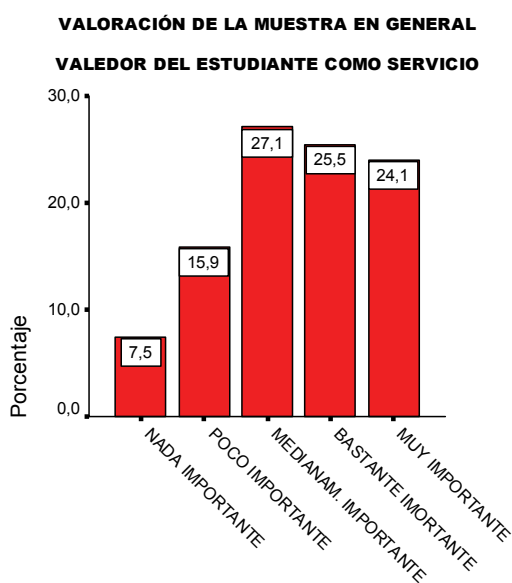
- Aún así, y de manera anecdótica podremos decir, las Áreas de Conocimiento que utilizan con mayor frecuencia este servicio son: Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, por este orden; mientras que las Áreas de Conocimiento que lo utilizan con menor frecuencia son: Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades.

5. ¿Qué valor le reconocen al Valedor?

5.1. Valor que le reconocen la muestra general al Valedor.

Observamos en el gráfico siguiente como el Valedor es un servicio en cierto grado importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 49,6% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran al Valedor como un servicio “Bastante Importante” o “Muy Importante”, de los cuales un 24,1% lo valoran como “Muy Importante”; un 27,1% de la muestra habla del Valedor como servicio “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 23,4% lo valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Casi la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 46,6% de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia al Valedor.
- En el polo opuesto, un grupo de estudiantes habla del Valedor como un servicio poco o nada importante, concretamente el 23,4% (porcentaje que sigue siendo inferior al 24,1% que consideran al Valedor como muy importante).
- Y finalmente un grupo intermedio (el 27,1% de la muestra) habla de este servicio como medianamente importante.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar al Valedor, en función de si han sido informados o no al respecto?

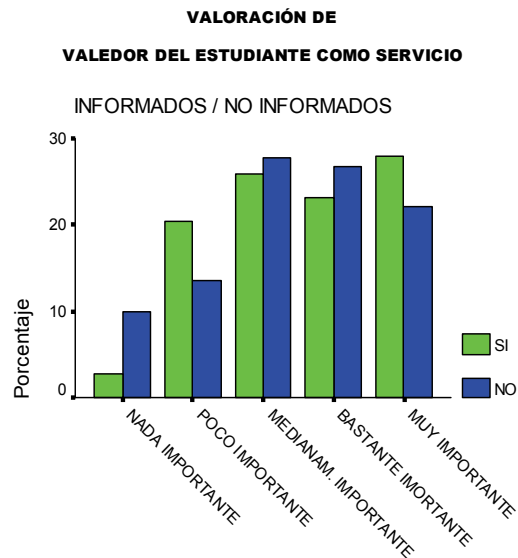
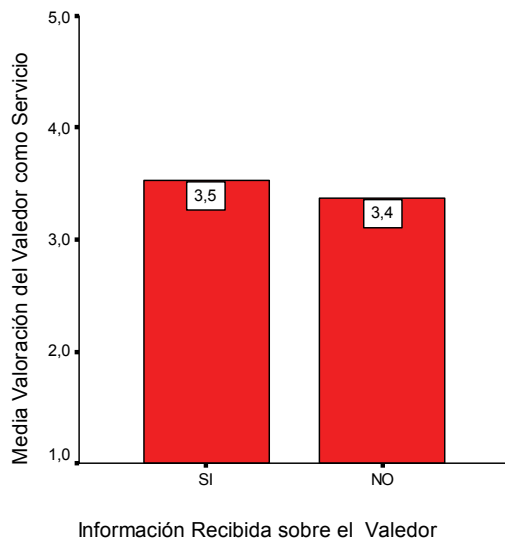
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Valedor y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla y su gráfico correspondiente.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL VALEDOR COMO SERVICIO
U de Mann-Whitney	19430,000
W de Wilcoxon	59051,000
Z	-1,036
Sig. asintót. (bilateral)	,300

a Variable de agrupación: Serv.Valedor.Información Recibida

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Valedor. El valor de U de Mann-Whitney es de 19430,000 con una significatividad del 0,300; y dado que $0,300 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al Valedor.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del Valedor como servicio. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre este servicio.
- Como dato anecdótico, podemos observar como los estudiantes informados suelen valorar más al Valedor que los no informados.
- En ambas muestras las alternativas que valoran al Valedor como servicio muy o bastante importante tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y estas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar al Valedor, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del Valedor.

ANOVA

VALORACIÓN DEL VALEDOR COMO SERVICIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,706	2	5,853	4,389	,014
Intra-grupos	188,044	141	1,334		
Total	199,750	143			

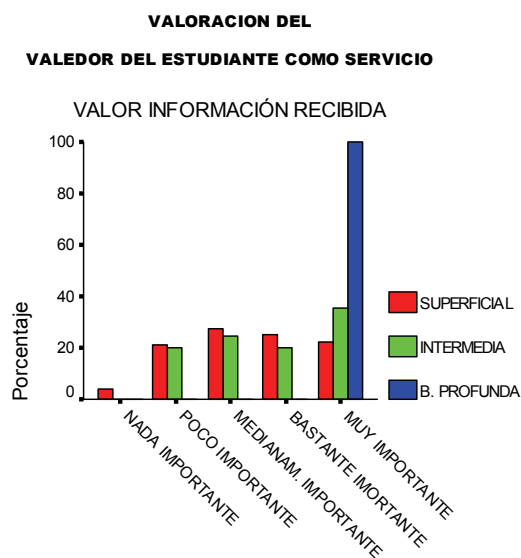
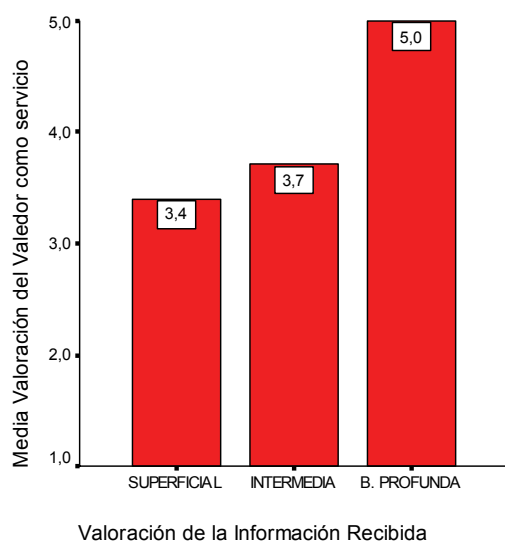
Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,853 con una significatividad del 0,014. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,014 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar al Valedor, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL VALEDOR COMO SERVICIO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,40	
INTERMEDIA	3,71	
B. PROFUNDA		5,00

Veamos los gráficos que se presentan a continuación:



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al Valedor. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar al Valedor.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida, valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar este servicio son más altas.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor al Valedor. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial, cuyas medias son más bajas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar al Valedor, en función de la frecuencia de utilización de dicho servicio?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las muestras en función del grado de utilización de dicho servicio, a la hora de valorarlo.

ANOVA

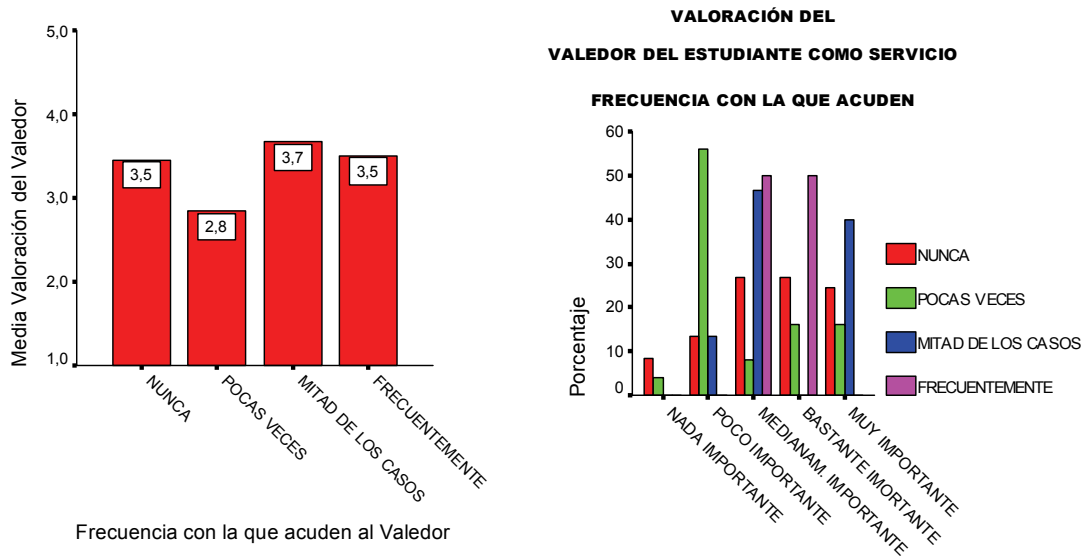
VALORACIÓN DEL VALEDOR COMO SERVICIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,814	3	3,271	2,163	,092
Intra-grupos	617,001	408	1,512		
Total	626,816	411			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,163$ con una significatividad del 0,092. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,092 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las

muestras a la hora de valorar al Valedor. O lo que es lo mismo, que la frecuencia de uso de este servicio no influye en como los estudiantes lo valoren.

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados del Análisis de Varianza y los gráficos que se presentan, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de utilización del Valedor no es un factor que está repercutiendo significativamente en la valoración que hacen los estudiantes de dicho servicio.
- Aún así, los estudiantes que lo utilizan con mayor frecuencia o aquellos que no han acudido a él nunca, lo valoran más que los que han requerido sus servicios en pocas ocasiones.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar al Valedor?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar al Valedor.

ANOVA

VALORACIÓN DEL VALEDOR DEL ESTUDIANTE COMO SERVICIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	24,671	4	6,168	4,248	,002
Intra-grupos	614,084	423	1,452		
Total	638,755	427			

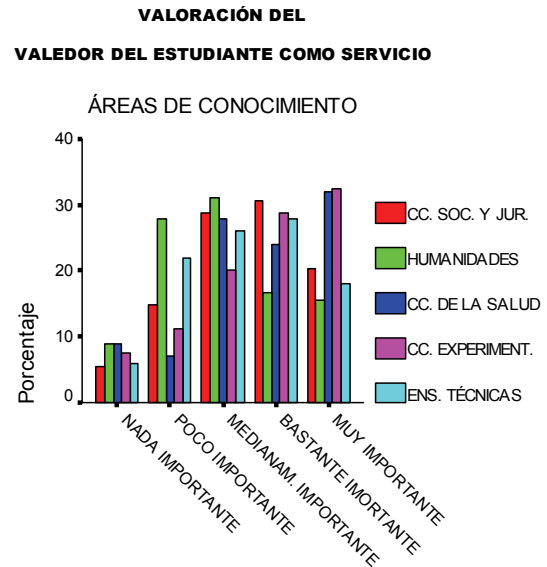
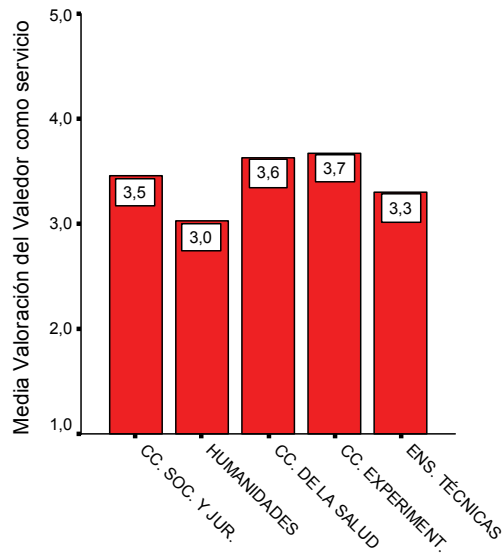
Comprobamos en la tabla que $F = 4,248$ con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar al Valedor. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento está influyendo en como los estudiantes valoren dicho servicio.

Para saber entre qué Áreas se produce esta diferencia significativa, utilizaremos la Prueba Post Hoc Scheffé. Los resultados son los siguientes:

**Prueba Scheffé
VALORACIÓN DEL VALEDOR COMO SERVICIO**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,02	
ENS. TÉCNICAS	3,30	3,30
CC. SOC. Y JUR.	3,45	3,45
CC. DE LA SALUD		3,63
CC. EXPERIMENT.		3,68

Observemos asimismo estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de las pruebas y de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al Valedor.
- Así, las Áreas que más valoran este servicio son Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, las cuales difieren significativamente del Área de Humanidades, que es el Área que menos lo valora.
- Las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas reflejan puntuaciones intermedias no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

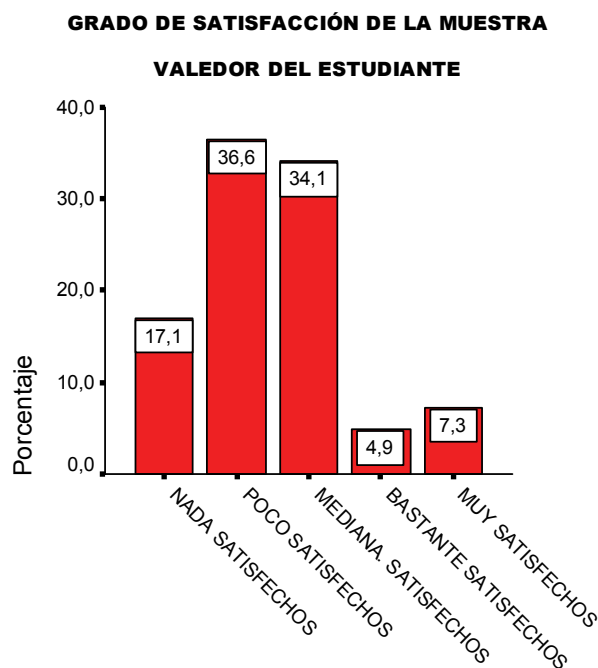
6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el Valedor?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el Valedor.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 45 (9,9%) han utilizado alguna vez los servicios que ofrece el Valedor. Sabido esto comencemos con el análisis:

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (53,7%) se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con el Valedor; un segundo

grupo (34,1%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” con sus servicios; y finalmente, el 12,2% restantes se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de la mitad de los estudiantes que han utilizado alguna vez los servicios del Valedor se muestran poco o nada satisfechos los mismos (53,7%)
- En segundo lugar un grupo de 34,1% de estudiantes afirman estar medianamente satisfechos con este servicio.
- Y únicamente un 12,2% de los estudiantes que han recurrido al Valedor en algún momento, afirman estar bastante o muy satisfechos con este servicio.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el Valedor, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados

sobre el Valedor y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(b)

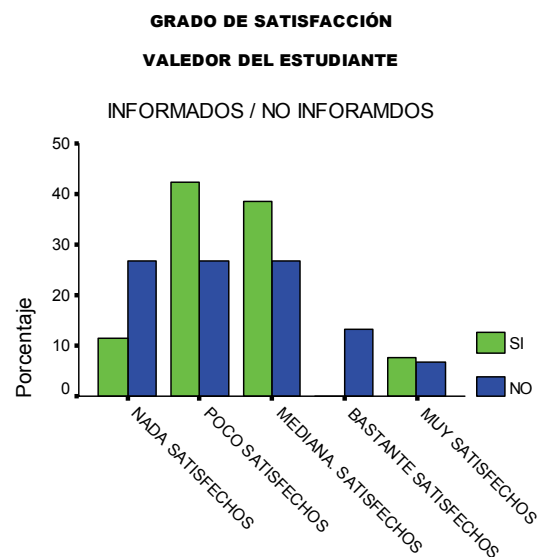
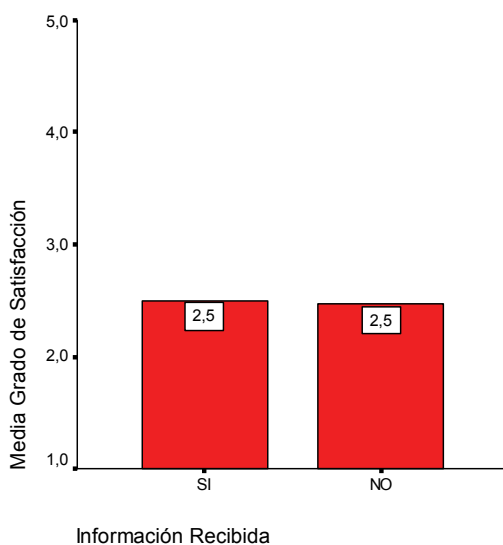
GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL VALEDOR	
U de Mann-Whitney	189,000
W de Wilcoxon	309,000
Z	-,171
Sig. asintót. (bilateral)	,865
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,883(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Valedor.

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Valedor. El valor de la U de Mann-Whitney es de 189,000 con una significatividad del 0,865; y dado que $0,865 > 0,05$, no podemos decir que exista diferencia significativa, si bien en este caso la está rozando.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras, para ver más claramente cómo se comportan ante esta variable:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar

ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el Valedor. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información respecto del Valedor no es un factor determinante del grado de satisfacción de los estudiantes que lo utilizan.
- Si bien esto es así estadísticamente observamos ciertos comportamientos entre las muestras. Así, los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con el Valedor que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el Valedor, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con el Valedor:

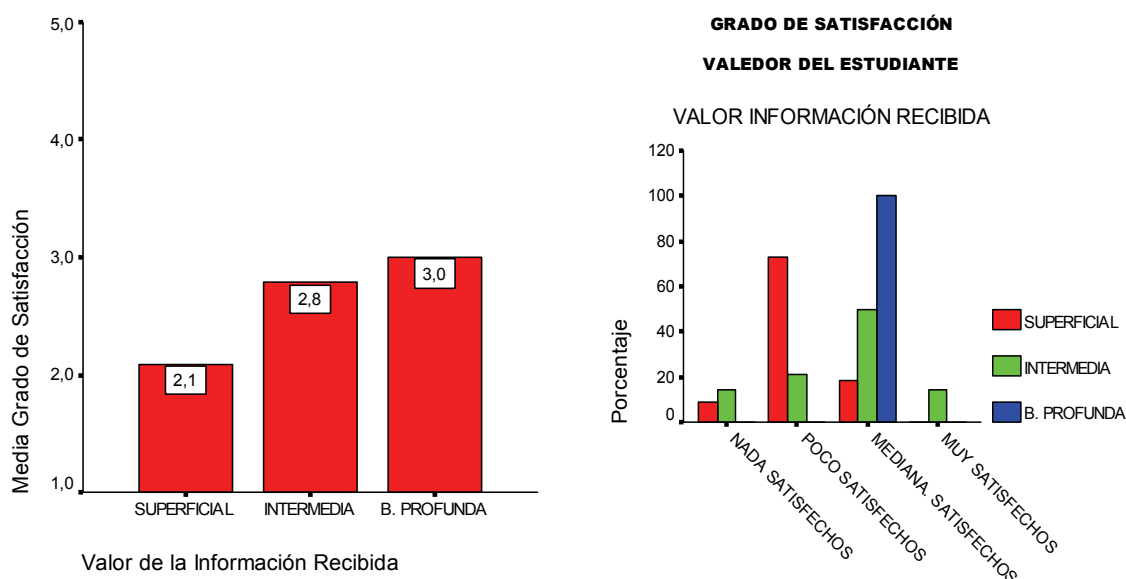
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL VALEDOR

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,234	2	1,617	1,749	,196
Intra-grupos	21,266	23	,925		
Total	24,500	25			

Observamos en la tabla que $F = 1,749$ con una significatividad del 0,196. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,196 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el Valedor. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el Valedor, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos con el objeto de ver cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el Valedor. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el Valedor.
- Si bien esto es así, si observamos los gráficos parece que la tendencia que muestran los datos es que, el grado de satisfacción tiende a aumentar a medida que aumenta el valor que los estudiantes le dan a la información recibida.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el Valedor, en función de la frecuencia con la que utilicen dicho servicio?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las muestras a la hora de sentirse satisfechos con

el Valedor.

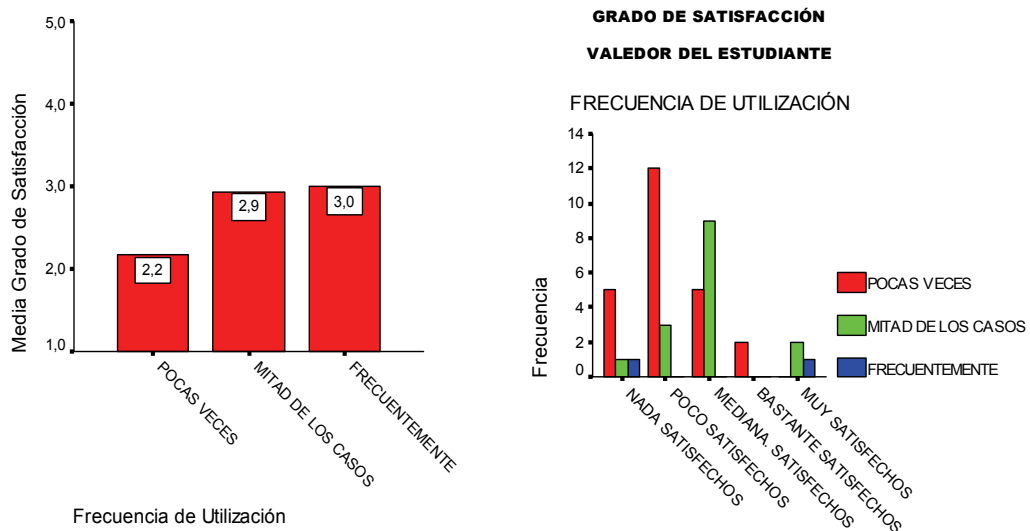
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL VALEDOR

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,977	2	2,989	2,820	,072
Intra-grupos	40,267	38	1,060		
Total	46,244	40			

Observamos en la tabla que $F = 2,820$ con una significatividad del $0,072$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,072 > 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que utilizan con diferente frecuencia los servicios del Valedor, a la hora sentirse satisfecha con dicho servicio. O lo que es lo mismo, la frecuencia de utilización de dichos servicios, no influye en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto al funcionamiento de la misma.

Prestemos atención a los siguientes gráficos con el objeto de comprobar cómo se comportan las muestras:



Las conclusiones de la prueba Scheff, y tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de utilización de los servicios que ofrece el Valedor

no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con dicho servicio.

- Si bien esto es así estadísticamente, los gráficos nos dejan ver que cuanto mayor es la frecuencia de utilización de este servicio, también aumenta la satisfacción de los estudiantes al respecto.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Valedor en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

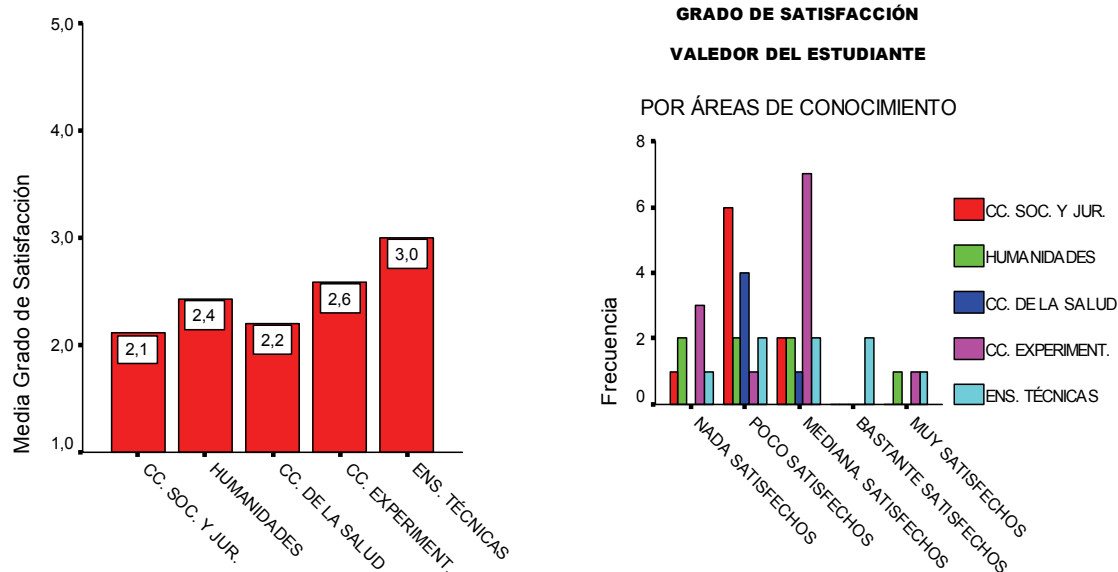
La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con los servicios que presta el Valedor.

ANOVA
GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL VALEDOR

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,924	4	,981	,835	,512
Intra-grupos	42,320	36	1,176		
Total	46,244	40			

Observamos en la tabla que $F = 0,835$ con una significatividad del 0,512. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,512 > 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el Valedor. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Ante los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el Valedor.
- Aún así, en los gráficos podemos observar como las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales, y Humanidades, en este orden, muestran grados de satisfacción más elevados; y las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, en este orden, muestran grados de satisfacción más bajos.

7.4.4.2. EL VALEDOR: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON EL DEBER DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL VALEDOR?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre el Valedor, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL VALEDOR: un 72,4% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.

- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como superficial en la mayor parte de los casos.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, no llega información a la mayor parte de los estudiantes, la que llega es prácticamente en todos los casos de carácter superficial, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre el Valedor, nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

2. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES ACUDEN AL VALEDOR?

Podemos afirmar que el Valedor es un servicio escasamente utilizado por los estudiantes de la U.S.C. Así, los análisis nos confirman como un 90,0% de la muestra afirma no haber utilizado nunca sus servicios.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL VALEDOR?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que le dan los estudiantes al Valedor, es decir, el grupo mayoritario de estudiantes lo valora como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. En este sentido, se puede decir que prácticamente la mitad de la muestra reconoce el Valedor como un servicio universitario muy o bastante importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL FUNCIONAMIENTO DEL VALEDOR?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran POCO satisfechos con el Valedor, dato que se refleja en la mayor parte de los análisis. Es decir, algo más de la mitad de la muestra expresan estar poco o incluso nada satisfechos con el funcionamiento de dicho servicio.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL VALEDOR?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto del Valedor, así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan o han utilizado dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el Valedor no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicho servicio. En este caso, cabe pensar que pesa más la experiencia en relación con el propio servicio que la información recibida sobre el mismo. Aún así, si observamos los gráficos obtenidos tras los análisis de la información podemos afirmar lo siguiente:
 - i. La media de los estudiantes informados es superior a la media de los estudiantes no informados a la hora de valorar al Valedor.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados a la hora de valorar al Valedor como un servicio “Muy Importante”,
 - iii. En el otro extremo, el porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar al Valedor como un servicio “Nada Importante”.
- Informar a los estudiantes sobre el Valedor no influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicho servicio. En este caso cabe recordar que estamos trabajando con una muestra muy pequeña (recordemos, sólo un 10% de la muestra total había utilizado en alguna ocasión los servicios del Valedor), y por lo tanto la posibilidad de determinar diferencias significativas entre los

comportamientos de las muestras estadísticamente es menor.

- E informar a los estudiantes sobre el Valedor sí influye significativamente en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los análisis nos muestran como los estudiantes informados solicitan con más frecuencia los servicios del Valedor que los estudiantes no informados.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el Valedor influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre este servicio y en la frecuencia con la que lo utilizan, si bien sigue sin influir en el grado de satisfacción que expresan sobre su funcionamiento. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor este servicio y lo utilizan significativamente más que los no informados. La ausencia de relación significativa entre la calidad de la información y el grado de satisfacción podría deberse nuevamente al tamaño de la muestra con la que trabajamos en este caso, ya señalado en el apartado anterior.

Aún siendo conscientes del bajo porcentaje de estudiantes informados, y del bajo porcentaje de estudiantes que utilizan los servicios del Valedor, podemos seguir defendiendo la importancia no sólo de informar sobre el Valedor, sino también y sobre todo, de hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor, que acudan a él cuando lo consideren necesario, y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos muestran que las diferencias significativas entre Áreas son inapreciables excepto a la hora de valorar el servicio del Valedor. En este caso, las Áreas que mejor lo valoran son Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, difiriendo significativamente e Humanidades que es la que peor valora este servicio. Pero, a la vista de los datos y tomando como referencia el Área de Conocimiento, es difícil sistematizar algún tipo de relación entre variables

estudiadas.

El hecho de que el valedor sea un servicio escasamente conocido y poco utilizado por los estudiantes nos dificulta la posibilidad de observar diferencias significativas en el comportamiento de las variables estudiadas, como venimos comprobado a lo largo de este capítulo.

7.4.5. EL ÁREA DE CULTURA.

7.4.5.1. EL ÁREA DE CULTURA: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

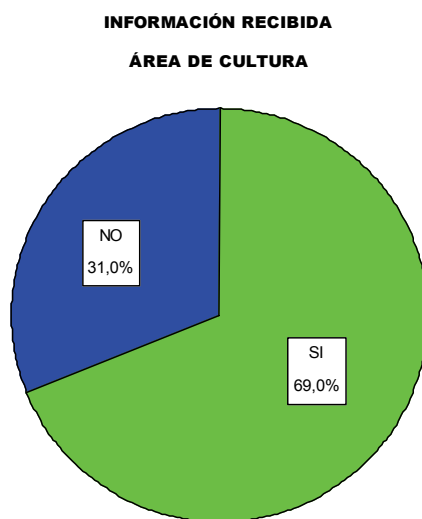
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Área de Cultura y las actividades que dicho servicio ofrece a la comunidad universitaria:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Área de Cultura y sus actividades?

1.1. La información recibida sobre el Área de Cultura y sus actividades, en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es superior al porcentaje de estudiantes que no fue informado sobre dicho servicio. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 69,0% afirman haber sido informados sobre el Área de Cultura, mientras que un 31,0% afirman no haber tenido información sobre dicho servicio.

Se puede decir entonces, que la proporción de informados sobre el Área de Cultura es el doble que el de no informados.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Área de Cultura y sus actividades?

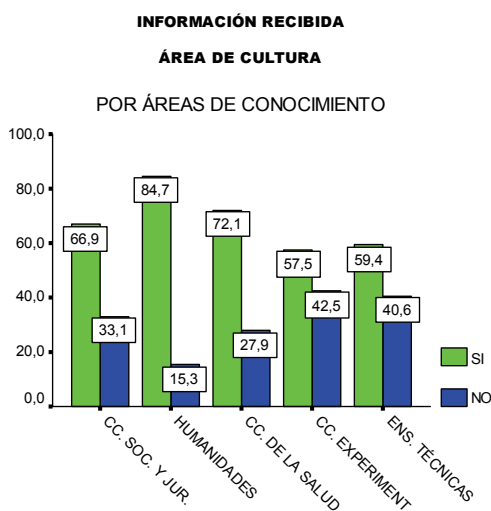
La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Área de Cultura y sus actividades:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,916(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	24,207	4	,000
Asociación lineal por lineal	6,044	1	,014
N de casos válidos	552		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19,83.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 22,916 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Área de Cultura y sus actividades. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Área de Cultura y las actividades que ofrece.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Área de Cultura y sus actividades.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Área de Cultura y sus actividades.
- El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico, podemos decir que las Áreas de Conocimiento proporcionalmente más informadas son, en este orden: Humanidades, Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas.
- Asimismo, las Áreas menos informadas son, en este orden: Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

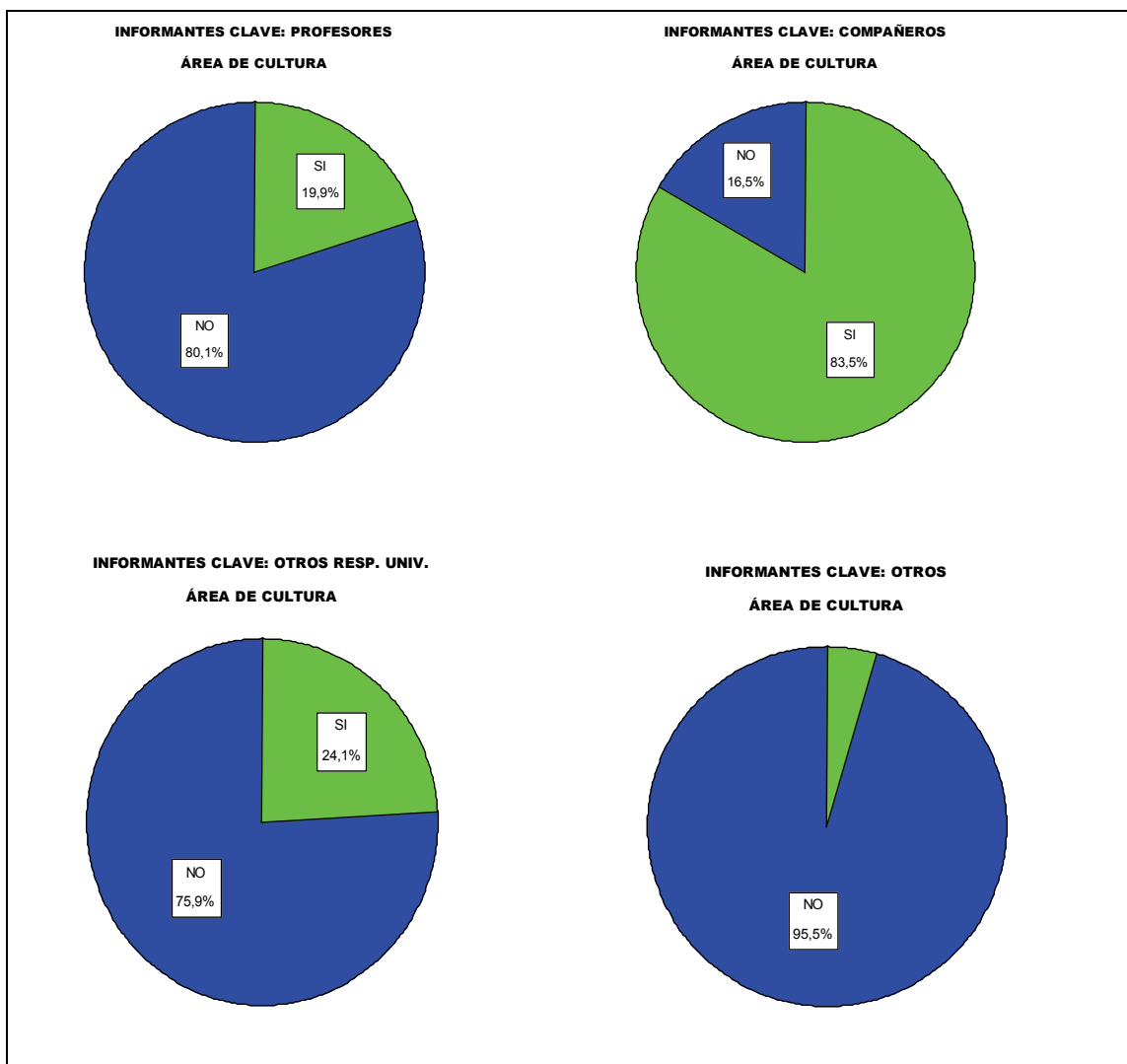
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Área de Cultura y sus actividades?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Área de Cultura y sus actividades.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Área de Cultura son principalmente: los compañeros con un 83,5% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario son los siguientes agentes mencionados, con un 24,1% de respuestas a su favor; seguidos de los profesores con un 19,9% de respuestas a su favor.

Y finalmente, otros agentes no universitarios son quienes menos parecen informar a los estudiantes sobre el Área de Cultura y sus actividades, puesto que únicamente son mencionados por un 4,5% de la muestra.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Área de Cultura y sus actividades.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla del Área de Cultura y sus actividades.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Humanidades	SI	31	33,0%	77	81,9%	23	24,5%	2	2,1%
Cc. de la Salud	SI	8	8,6%	77	82,8%	26	28,0%	6	6,5%
Cc. Soc. y Jurídicas	SI	25	26,3%	79	83,2%	20	21,1%	7	7,4%
Enseñanzas Técnicas	SI	6	15,8%	33	86,8%	6	15,8%	1	2,6%
Cc. Experimentales	SI	6	9,8%	52	85,2%	17	27,9%	1	1,6%

Observamos como en todas las Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros:

- Humanidades: Compañeros (81,9%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (82,8%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (83,2%)
- Cc. Enseñanzas Técnicas: Compañeros (86,8%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (85,2%).

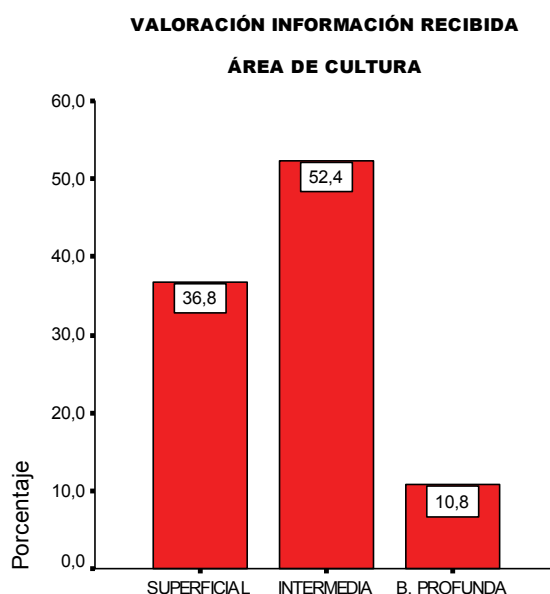
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre el Área de Cultura y sus actividades.
- Los profesores ocupan en el segundo puesto en las Áreas de Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas (con puntuaciones máximas del 33,0% y 26,3% respectivamente); empatan en porcentaje de alusiones en el Área de Enseñanzas Técnicas con otros representantes del ámbito universitario (con un 15,8% de alusiones en cada caso); y pasan a ocupar el tercer puesto después de otros representantes del ámbito universitario en Cc. de la Salud y Cc. Experimentales.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente más de la mitad de la muestra, concretamente el 52,4% de los estudiantes, afirman que la información que reciben sobre el Área de Cultura y sus actividades, es de carácter “intermedio”. Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 36,8% de la muestra afirman que la información que les llega sobre el este servicio es de carácter superficial; y finalmente un 10,8% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre el Área de Cultura y sus actividades es de carácter intermedio, y en segundo lugar de carácter superficial.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre el Área de Cultura.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Área de Cultura y sus actividades?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Área de Cultura.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL ÁREA DE CULTURA	
Chi-cuadrado	1,974
gl	4
Sig. asintót.	,741

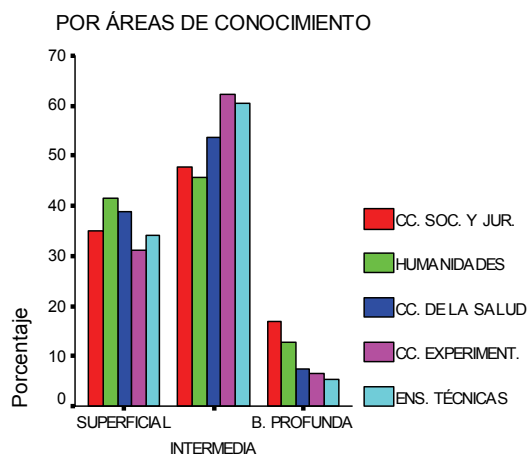
a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,974 con una significatividad asintótica del 0,741. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,741 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Área de Cultura. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Área de Cultura.

Observemos cómo se comporta la muestra a través del siguiente gráfico:

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

ÁREA DE CULTURA



A la vista de todos estos datos, las conclusiones, por lo tanto es la siguiente:

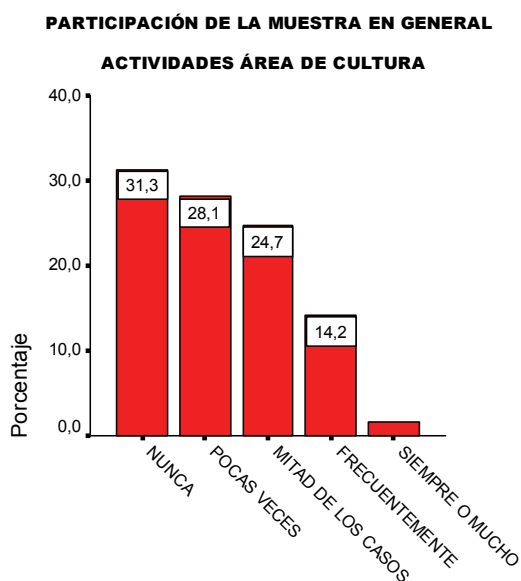
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Si bien es así, podemos establecer a modo anecdótico que las Áreas de Conocimiento que mejor valoran la información recibida son: Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades; mientras que las Áreas que peor valoran la información recibida son: Enseñanzas Técnicas, Cc. de la Salud y Cc. Experimentales.

4. ¿Acuden los estudiantes a las actividades que oferta el Área de Cultura?

4.1. La frecuencia con la que acude la muestra general a las actividades que oferta el Área de Cultura.

Observamos en el gráfico siguiente como únicamente el 31,1% de la muestra productora de datos afirma no haber participado nunca en actividades ofertadas por el Área de Cultura; un 28,1% afirma haber participado pocas veces; un 24,7% suele participar en la mitad de los casos; sólo un 14,2% afirma participar frecuentemente; y finalmente, tan sólo un 1,7% (lo que se corresponde con 9 estudiantes dentro de la muestra en general) afirman

participar siempre o muchas veces, en las actividades que ofrece el Área de Cultura de la U.S.C.



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Más de la mitad de la muestra productora de datos (68,7%) ha participado en algún momento en actividades ofertadas por el Área de Cultura.
- El 15,9% de la muestra de estudiantes afirma participar frecuentemente o en muchas ocasiones en dichas actividades.
- Un 24,7% participa únicamente en la mitad de los casos.
- Un 28,1% participa en pocos casos.
- Y finalmente un 31,3% no ha participado nunca de las actividades ofertadas por esta Área.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados y no informados a la hora de participar con una determinada frecuencia en actividades ofertadas por el Área de Cultura?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Área de Cultura y su actividad, y los que no, a la hora de utilizar dicho servicio con una determinada frecuencia, obtenemos los resultados que

aparecen en la siguiente tabla:

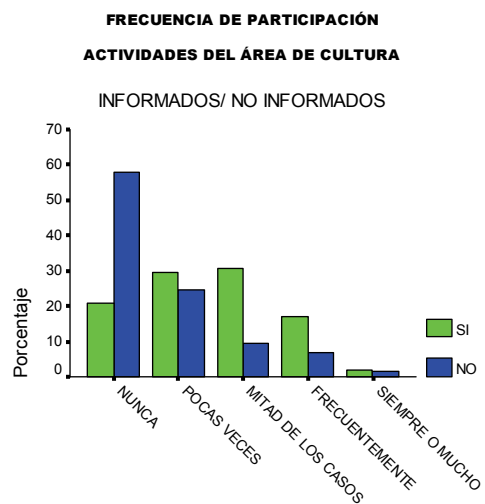
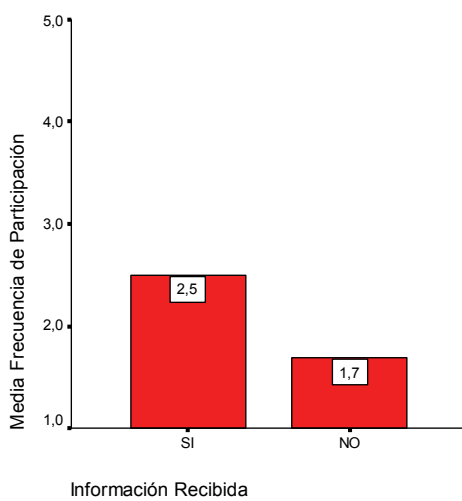
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL ÁREA DE CULTURA
U de Mann-Whitney	16082,500
W de Wilcoxon	27407,500
Z	-8,112
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Área de Cultura y sus actividades

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de U es 16082,500, con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de participar en las actividades que ofrece el Área de Cultura. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en la frecuencia de participación de los estudiantes en las actividades que ofrece este servicio.

Para saber cuál es el comportamiento de ambas muestras observemos los gráficos siguientes:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades que ofrece el Área de Cultura.
- Los estudiantes que han sido informados participan significativamente más en las actividades que los estudiantes no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de participar en las actividades que ofrece el Área de Cultura con una determinada frecuencia, en función de la valoración que hacen de la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la frecuencia de utilización del Área de Cultura.

ANOVA

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEL ÁREA DE CULTURA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	79,496	2	39,748	43,288	,000
Intra-grupos	345,253	376	,918		
Total	424,749	378			

Comprobamos en la tabla como el valor de F es de 43,288 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de participar en las actividades que ofrece el Área de Cultura. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye en la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades que ofrece el Área de Cultura.

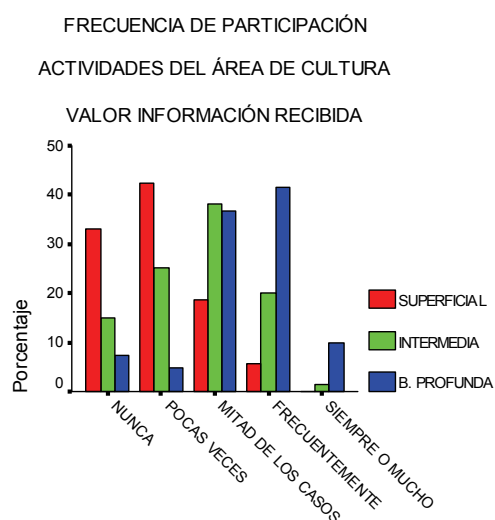
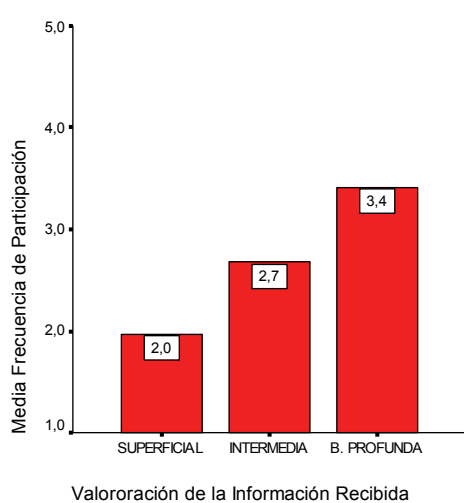
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé. A continuación presentamos los

resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEL ÁREA DE CULTURA			
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	1,97		
INTERMEDIA		2,68	
B. PROFUNDA			3,41

Observemos los siguientes gráficos:



Ante los resultados de las pruebas, y tal y como se visualiza en los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante de la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades del Área de Cultura.
- El comportamiento de las muestras nos informa de que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la frecuencia de participación en las actividades que oferta este servicio.

4.4 ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de participar con mayor o menor frecuencia en las actividades que ofrece el Área de Cultura?

Para responder a dicha pregunta, hemos realizado un Análisis de varianza. Observemos la tabla siguiente:

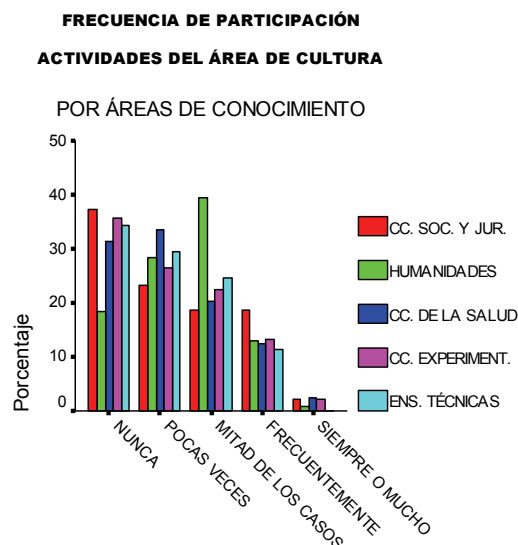
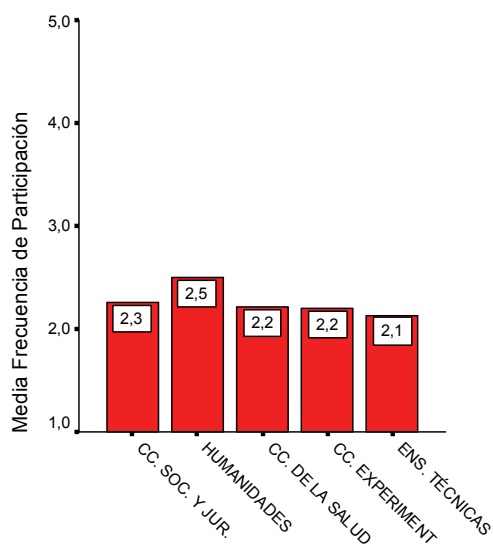
ANOVA

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL ÁREA DE CULTURA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,762	4	1,941	1,611	,170
Intra-grupos	632,193	525	1,204		
Total	639,955	529			

Comprobamos en la tabla como el valor de F es de 1,611 con una significatividad del 0,170. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,170 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento, a la hora de participar en las actividades del Área de Cultura. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no influye en la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades del Área de Cultura.

Prestemos atención a los gráficos siguientes:



Una vez observados los resultados de la tabla y de los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

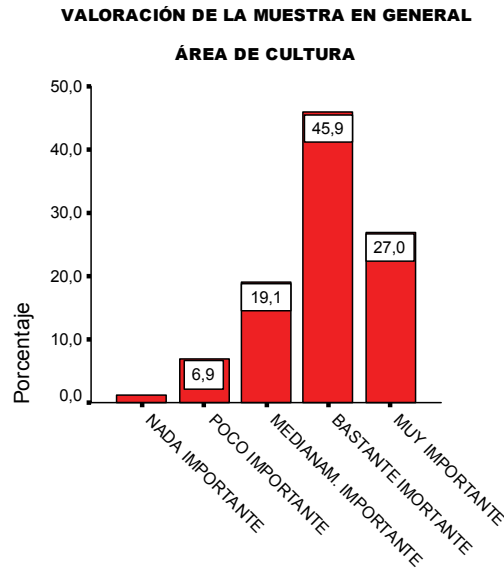
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la frecuencia de participación en las actividades ofertadas por el Área de Cultura.
- Aún así, a modo anecdótico podemos decir que, de las cinco Áreas de Conocimiento, el Área que más participa en estas actividades es Humanidades; Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, y Cc. Sociales y Jurídicas, en este orden, participan con menos frecuencia en actividades del Área Cultural que Humanidades.

5. ¿Qué valor le reconocen al Área de Cultura?

5.1. Valor que le reconoce la muestra al Área de Cultura.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda el Área de Cultura es un servicio importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 72,9% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el Área de Cultura como un servicio “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales un 27,0% lo valoran como “Muy Importante”; un 19,1% de la muestra habla del Área de Cultura como servicio “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 8,0% la valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Casi tres cuartas partes de la muestra productora de datos, exactamente el 72,9 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia al Área de Cultura.
- Únicamente un 19,1% de la muestra habla del Área de Cultura como un servicio de mediana importancia; y sólo un 8,0% se refieren a dicho servicio como poco o nada importante.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Área de Cultura, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Área de Cultura y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla y su gráfico correspondiente.

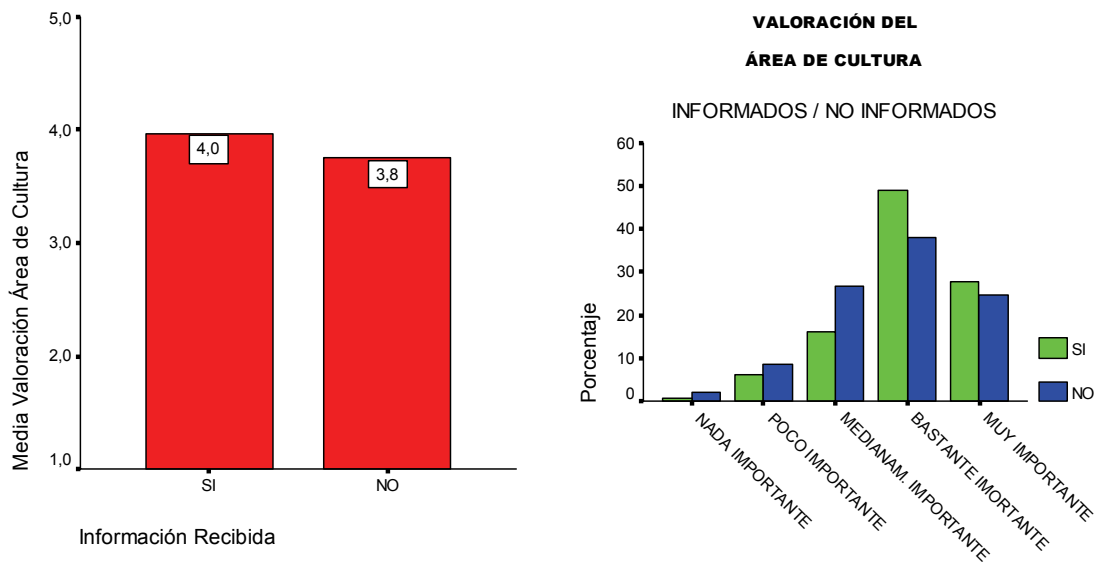
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL ÁREA DE CULTURA
U de Mann-Whitney	25548,000
W de Wilcoxon	37329,000
Z	-2,384
Sig. asintót. (bilateral)	,017

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Área de Cultura

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Área de Cultura. El valor de U de Mann-Whitney es de 25548,000 con una significatividad del 0,017; y dado que $0,017 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al Área de Cultura.

Prestemos atención a los siguientes gráficos con el objeto de ver cómo se comportan las dos muestras:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del Área de Cultura. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el Área de Cultura.
- Así, podemos observar como los estudiantes informados valoran significativamente más el Área de Cultura que los estudiantes no informados.
- En ambas muestras las alternativas que valoran al Área de Cultura como servicio muy o bastante importante tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y éstas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Área de Cultura, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del Área de Cultura.

ANOVA

VALORACIÓN DEL ÁREA DE CULTURA

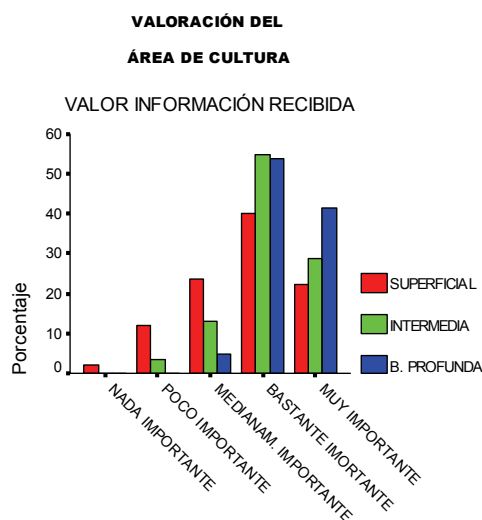
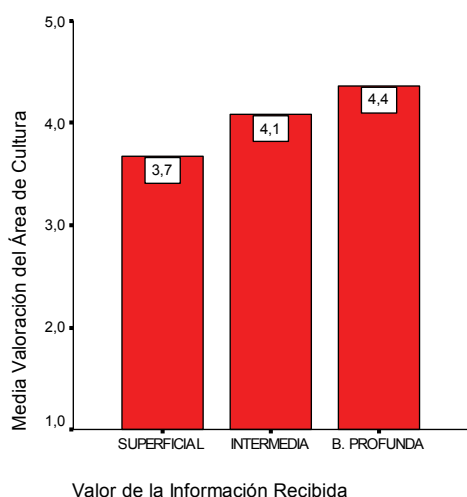
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,960	2	10,480	14,764	,000
Intra-grupos	267,596	377	,710		
Total	288,555	379			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 14,764 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el Área de Cultura, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL ÁREA DE CULTURA

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,68	
INTERMEDIA		4,09
B. PROFUNDA		4,37



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al Área de Cultura. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el Área de Cultura.
- Los estudiantes que más valoran la información recibida sobre el Área de Cultura, valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” e “Intermedia” difieren significativamente de los que valora la información como “Superficial” en tanto que sus medias a la hora de valorar el Área de Cultura son más altas.

- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor el Área de Cultura. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter superficial, cuyas medias son más bajas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Área de Cultura, en función de la frecuencia de participación en las actividades que ofrece dicho servicio?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las muestras en función del grado de utilización de dicho servicio, a la hora de valorarlo.

**ANOVA
VALORACIÓN DEL ÁREA DE CULTURA**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	48,812	4	12,203	16,284	,000
Intra-grupos	390,435	521	,749		
Total	439,247	525			

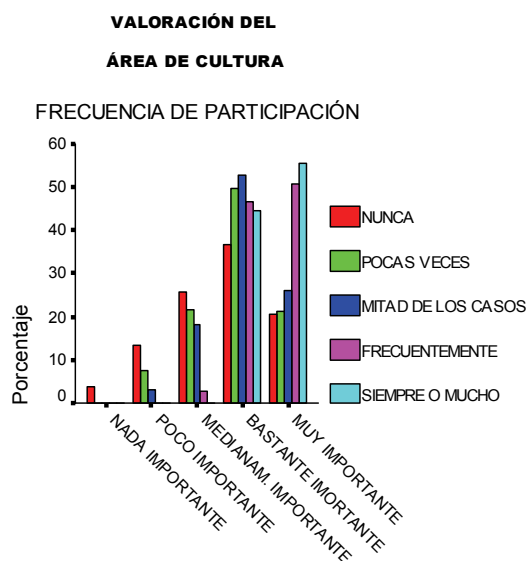
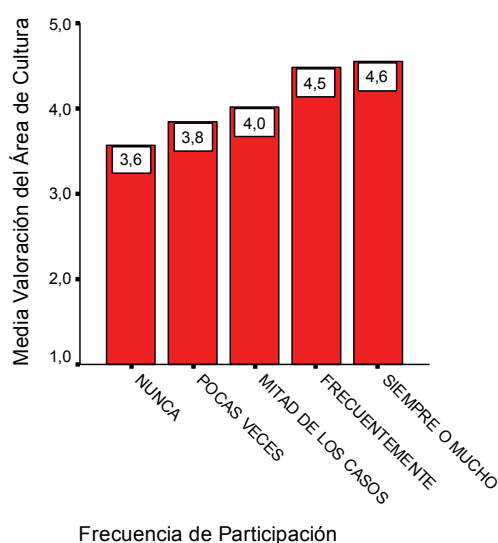
Comprobamos en la tabla que $F = 16,203$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras a la hora de valorar el Área de Cultura. O lo que es lo mismo, que la frecuencia de uso del Área de Cultura influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, utilizamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos dice lo siguiente:

Prueba Scheffé
VALORACIÓN DEL ÁREA DE CULTURA

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
NUNCA	3,57		
POCAS VECES	3,84	3,84	
MITAD DE LOS CASOS	4,02	4,02	4,02
FRECUENTEMENTE		4,48	4,48
SIEMPRE O MUCHO			4,56

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la Prueba Scheffé y los gráficos que se presentan, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de participación en actividades del Área de Cultura es un factor que está repercutiendo significativamente en la valoración que hacen los estudiantes de dicho servicio.
- Las diferencias significativas están entre los que no han participado nunca en actividades del Área de Cultura, los cuales valoran significativamente menos este servicio; y los que participan frecuentemente o mucho, los cuales valoran significativamente más el servicio.
- Así, la tendencia observada es que a mayor frecuencia de participación, mayor es también la valoración que se hace del servicio.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Área de Cultura?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Área de Cultura.

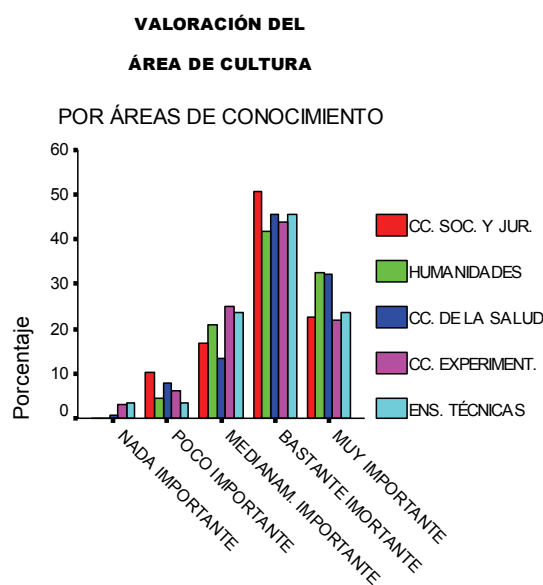
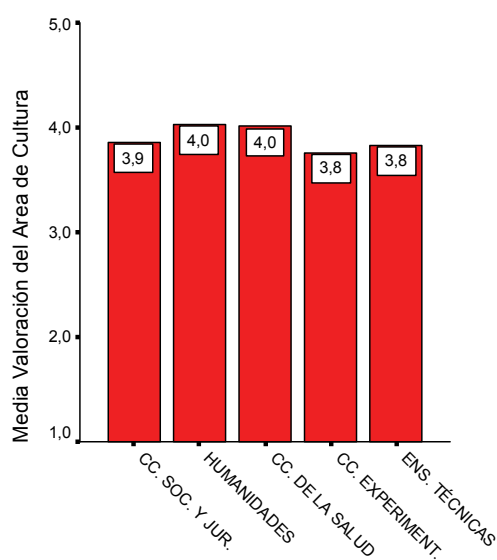
ANOVA

VALORACIÓN DEL ÁREA DE CULTURA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,762	4	1,440	1,741	,139
Intra-grupos	437,557	529	,827		
Total	443,318	533			

Comprobamos en la tabla que $F = 1,741$ con una significatividad del $0,139$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,139 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Área de Cultura. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren este servicio.

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

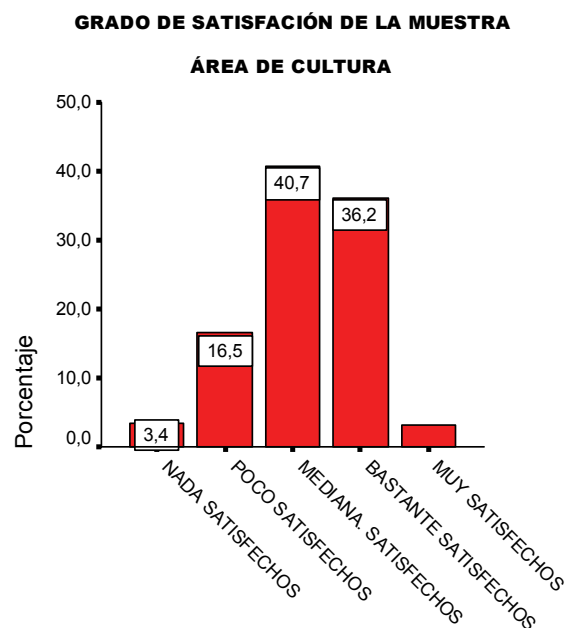
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al Área de Cultura.
- Las respuestas de los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento a las alternativas ofrecidas para valorar el Área de Cultura se agrupa de manera homogénea, y de forma que la muestra que valora dicho servicio como bastante o muy importante es mayor a la muestra que lo valora como medianamente importante, y ésta a su vez es mayor a la que valora el Área de Cultura como un servicio poco o nada importante.
- Anecdóticamente podemos decir que el Área que más valora este servicio es el Área de Humanidades y Cc. de la Salud, y las Áreas que menos lo valora son: Cc. Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que han participado en actividades del Área de Cultura con su funcionamiento?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento del Área de Cultura.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 364 (68,7%) han utilizado alguna vez los servicios que ofrece el Área de Cultura. Sabido esto comencemos con el análisis.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (40,7%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con el Área de Cultura; un segundo grupo (39,3%) afirma estar “Bastante Satisfecho” o “Muy Satisfecho” con el Área de Cultura; y finalmente, el 19,9% restantes se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Los grupos mayoritarios de estudiantes que han participado en actividades del 3rea de Cultura se muestran medianamente, bastante o muy satisfechos con este servicio.
- Un grupo m3s reducido de estudiantes afirma estar poco o nada satisfecho con el funcionamiento de dicha 3rea.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del 3rea de Cultura, en funci3n de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un an3lisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el 3rea de Cultura y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

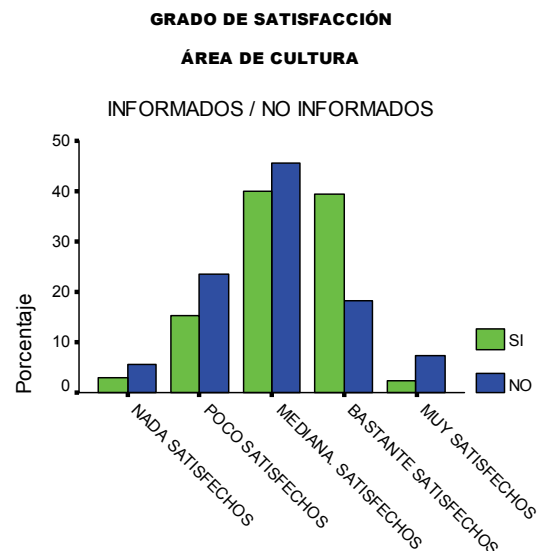
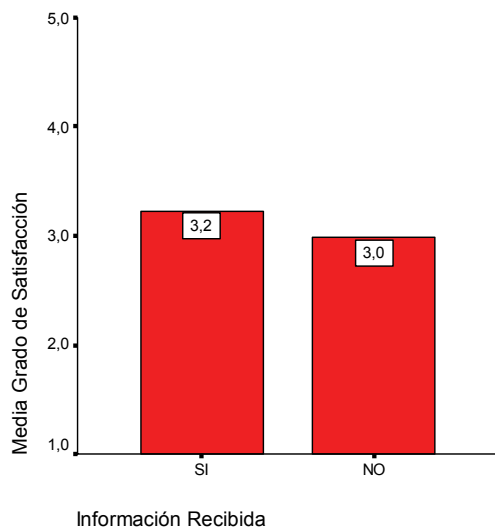
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE CULTURA
U de Mann-Whitney	6723,000
W de Wilcoxon	8263,000
Z	-2,185
Sig. asintót. (bilateral)	,029

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Área de Cultura

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Área de Cultura. El valor de la U de Mann-Whitney es de 6723,000 con una significatividad del 0,029; y dado que $0,029 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa, entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el funcionamiento del Área de Cultura.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras, para ver más claramente cómo se comportan ante esta variable:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el Área de Cultura. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información sobre el Área de Cultura es un factor determinante del grado de satisfacción de los estudiantes que utiliza dicho servicio con el funcionamiento del mismo.
- Así los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse significativamente más satisfechos con el Área de Cultura que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Área de Cultura, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con el Área de Cultura.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE CULTURA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	33,385	2	16,693	27,632	,000
Intra-grupos	176,398	292	,604		
Total	209,783	294			

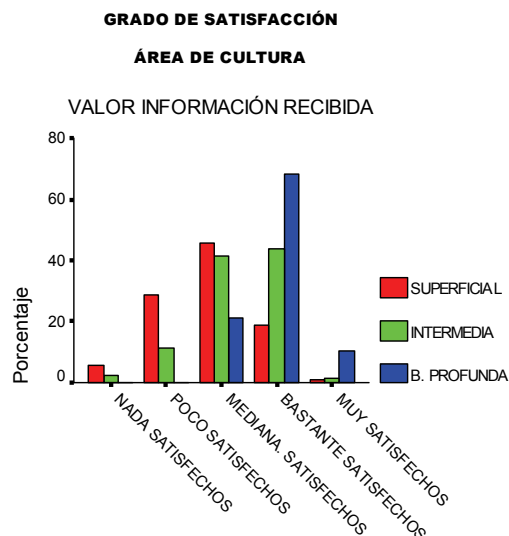
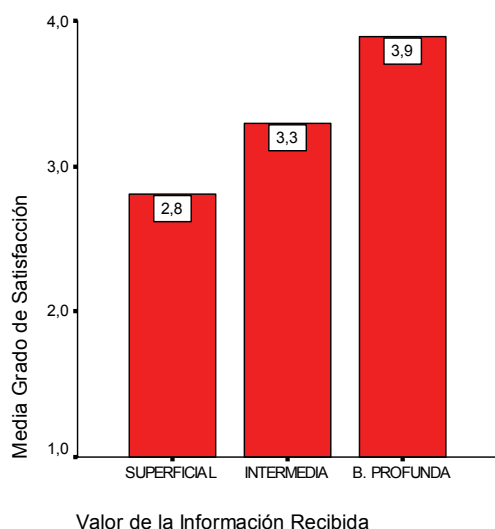
Observamos en la tabla que $F = 27,632$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el Área de Cultura. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el Área de Cultura, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. Observemos los resultados de dicha prueba y los gráficos que se presentan a continuación:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE CULTURA

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,81		
INTERMEDIA		3,30	
B. PROFUNDA			3,89



Los resultados de la prueba de Scheffé y la interpretación de los gráficos nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el Área de Cultura. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto del Área de Cultura.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con el Área de Cultura que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio, y estos a su vez, se sienten significativamente más satisfechos que los que afirman haber recibido información de carácter superficial.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Área de Cultura en función de la frecuencia con la que utilicen dicho servicio?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las muestras a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Área de Cultura.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE CULTURA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	30,803	3	10,268	15,265	,000
Intra-grupos	233,407	347	,673		
Total	264,211	350			

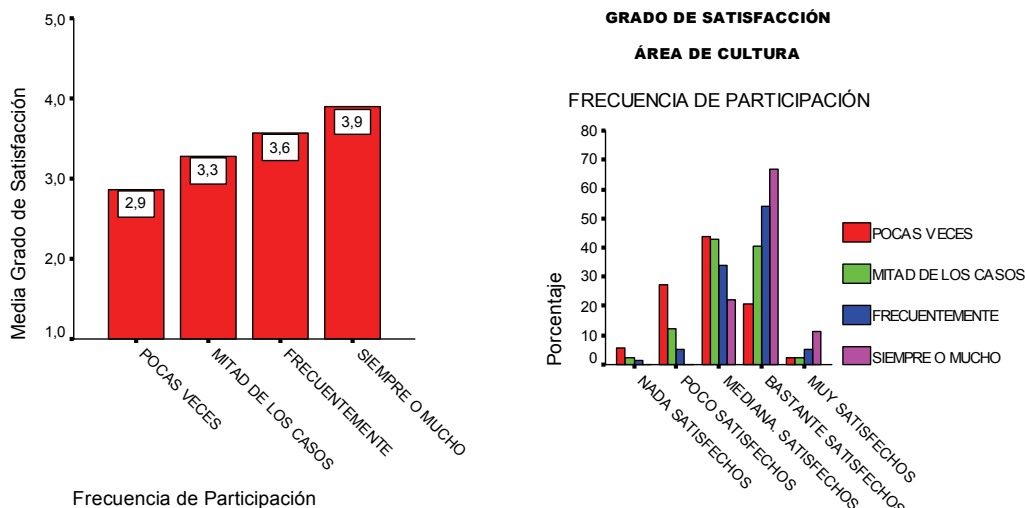
Observamos en la tabla que $F = 15,265$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que participan con diferente frecuencia en las actividades del Área de Cultura, a la hora sentirse satisfecha con este servicio. O lo que es lo mismo, la frecuencia de participación en dichas actividades, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto al funcionamiento del Área de Cultura.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa hemos aplicado la prueba Post Hoc Scheffé, cuyos resultados fueron los siguientes:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE CULTURA

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL ÁREA DE CULTURA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
POCAS VECES	2,86		
MITAD DE LOS CASOS	3,28	3,28	
FRECUENTEMENTE		3,57	3,57
SIEMPRE O MUCHO			3,89



Los resultados de la prueba Scheffé así como la interpretación de los gráficos, nos conducen a las siguientes conclusiones:

- La frecuencia de participación en las actividades que ofrece el Área de Cultura es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con dicho servicio.
- Los estudiantes que participan de manera más frecuente en las actividades que ofrece el Área de Cultura están significativamente más satisfechos con este servicio que los que lo utilizan con menos frecuencia.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Área de Cultura en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con los servicios que presta el Área de Cultura.

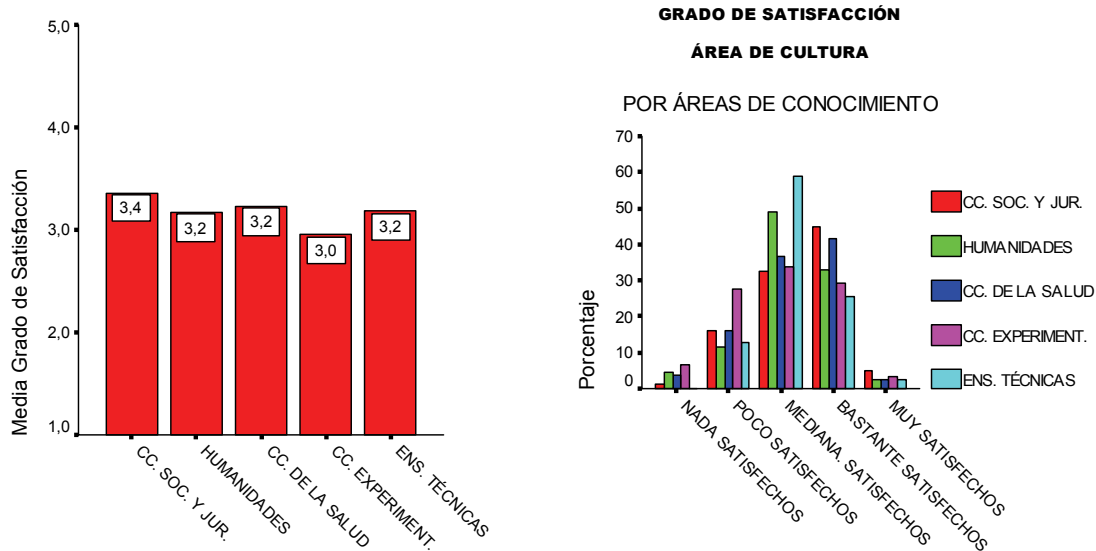
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE CULTURA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,084	4	1,521	2,039	,089
Intra-grupos	258,127	346	,746		
Total	264,211	350			

Observamos en la tabla que $F = 2,039$ con una significatividad del $0,089$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,089 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el Área de Cultura. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos con el objeto de ver cómo se comportan las muestras:



Ante los resultados de la prueba, y tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el Área de Cultura.
- Aún así, a modo anecdótico podemos decir que las Áreas que expresa grados más altos de satisfacción son: Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud, Humanidades y Enseñanzas Técnicas; en el otro extremo, Cc. Experimentales es el Área que expresa grados de satisfacción más bajos.

7.4.5.2. EL ÁREA DE CULTURA: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ÁREA DE CULTURA?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre el Área de Cultura, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL ÁREA DE CULTURA: un 31,0% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, a pesar de que la mayor parte de los estudiantes encuestados afirman haber sido informados al respecto, la información que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que los estudiantes utilizan para informarse sobre el Área de Cultura y sus actividades, nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

2. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES UTILIZAN EL ÁREA DE CULTURA?

Podemos afirmar que, a pesar de la carencia de información en algunos casos, de la calidad de la misma en general, y de que la principal fuente de información en este caso no es institucional, el Área de Cultura es un servicio utilizado con cierta frecuencia por los estudiantes de la U.S.C. Así, algo más de la mitad de la muestra afirma haber asistido en algún momento a actividades ofertadas por el Área de Cultura. Si bien es tan sólo un 16,0% aproximadamente el que afirma hacerlo frecuentemente o en muchas ocasiones.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL ÁREA DE CULTURA?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes al Área de Cultura en la U.S.C., es decir, la mayor parte de la muestra lo valora como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. En este sentido, se puede decir que cerca de las tres cuartas partes de la muestra reconoce al Área de Cultura como un servicio universitario muy o bastante importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL ÁREA DE CULTURA?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran MEDIANAMENTE satisfechos con el funcionamiento del Área de Cultura, dato que se refleja en la mayor parte de los análisis, si bien la tendencia en este caso se inclina más hacia los niveles de satisfacción más elevados que hacia los niveles de satisfacción menos elevados.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ÁREA DE CULTURA?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto del Área de Cultura, así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan o han utilizado dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el Área de Cultura sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicho servicio. Es decir, los estudiantes informados al respecto emiten valoraciones significativamente más altas sobre este servicio que los estudiantes que afirman

no haber sido informados.

- Informar a los estudiantes sobre el Área de Cultura también influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicho servicio. Por lo tanto, los estudiantes informados expresan grados de satisfacción significativamente más elevados sobre el funcionamiento del Área de Cultura, que los estudiantes que no han sido informados al respecto.
- E informar a los estudiantes sobre el Área de Cultura sí influye significativamente en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los análisis nos muestran como los estudiantes informados solicitan con más frecuencia los servicios del Área de Cultura que los estudiantes no informados.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el Área de Cultura influye significativamente en las diferentes dimensiones analizadas, es decir, en las valoraciones de los estudiantes, en sus grados de satisfacción, y también en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor este servicio, están significativamente más satisfechos con su funcionamiento y lo utilizan significativamente más que los no informados.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que supone el Área de Cultura como complemento formativo y de ocio, sino también y sobre todo, de hacerlo de manera que esa información sea asumida por los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor que lo utilicen y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Por otra parte, hemos comprobado también como la frecuencia de utilización de los servicios que ofrece el Área de Cultura influye positivamente en el valor que los estudiantes le reconocen a este servicio, y también en el grado de satisfacción que muestran al respecto. Así, las valoraciones de dicho servicio y los grados de satisfacción con el funcionamiento del mismo

aumentan significativamente, en la medida que aumenta la frecuencia de utilización de los estudiantes del mismo servicio.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos reflejan como no existen diferencias significativas entre Áreas en ningún caso, excepto en la variable *información recibida*.

De todas formas, si nos detenemos en el comportamiento de las muestras podremos observar que las Áreas de Humanidades y Cc. de la Salud, que son las Áreas que más y mejor información confirman recibir sobre el Área de Cultura, se encuentran también entre las Áreas cuyos estudiantes utilizan con mayor frecuencia este servicio, lo valoran con puntuaciones más elevadas y muestran grados de satisfacción más altos sobre su funcionamiento.

7.4.6. EL ÁREA DE DEPORTES.

7.4.6.1. EL ÁREA DE DEPORTES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

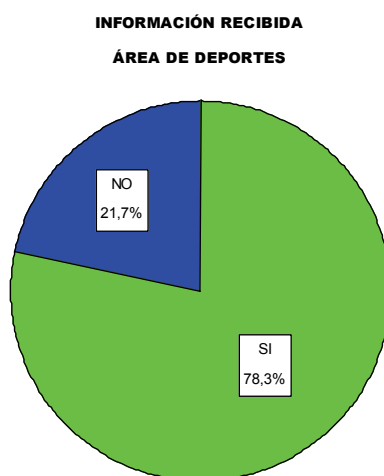
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Área de Deportes y las actividades que dicho servicio ofrece a la comunidad universitaria.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Área de Deportes y sus actividades?

1.1. La información recibida sobre el Área de Deportes y sus actividades, en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es superior al porcentaje de estudiantes que no fue informado sobre dicho servicio. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 78,3% afirman haber sido informados sobre el Área de Deportes, mientras que un 21,7% afirman no haber tenido información sobre dicho servicio.

Se puede decir entonces, que la proporción de informados sobre el Área de Deportes es tres veces superior a la de no informados.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Área de Deportes y sus actividades?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Área de Deportes y sus actividades:

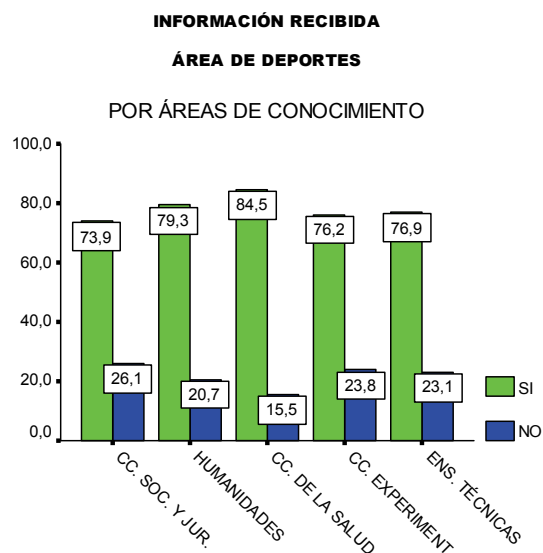
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,904(a)	4	,297
Razón de verosimilitud	5,074	4	,280
Asociación lineal por lineal	,306	1	,580
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,13.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 4,904 con una significatividad del 0,297. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,297 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Área de Deportes y sus actividades. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Área de Deportes y las actividades que ofrece.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Área de Deportes y sus actividades.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Área de Deportes y sus actividades.
- El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A pesar de no existir diferencias significativa, a modo anecdótico podemos decir que las Áreas de Conocimiento proporcionalmente más informadas son, en este orden: Cc. de la Salud y Humanidades.
- Asimismo, las Áreas menos informadas son, en este orden: Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

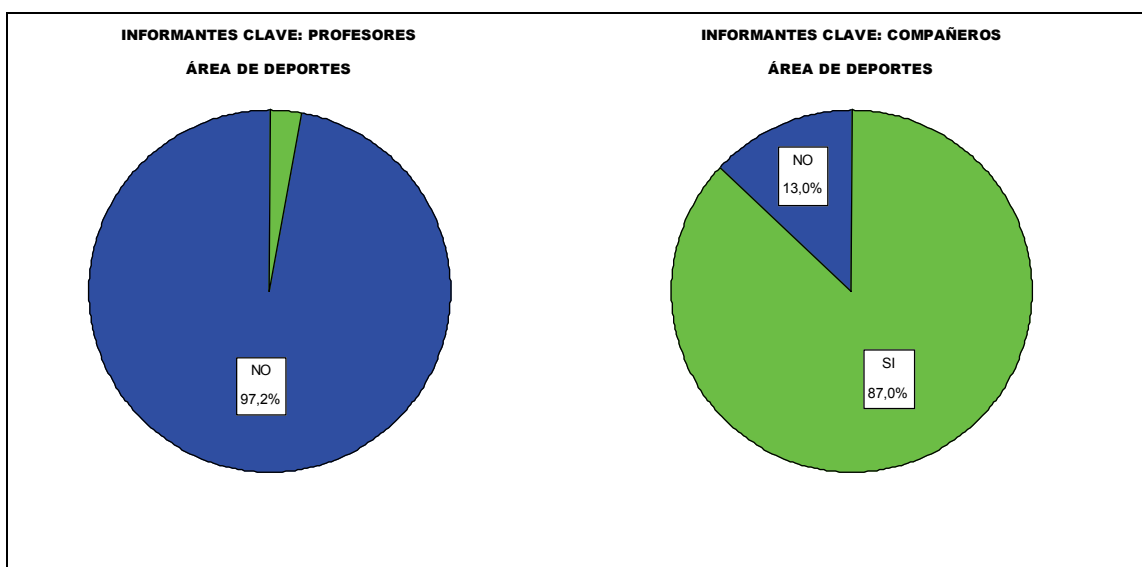
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Área de Deportes y sus actividades?

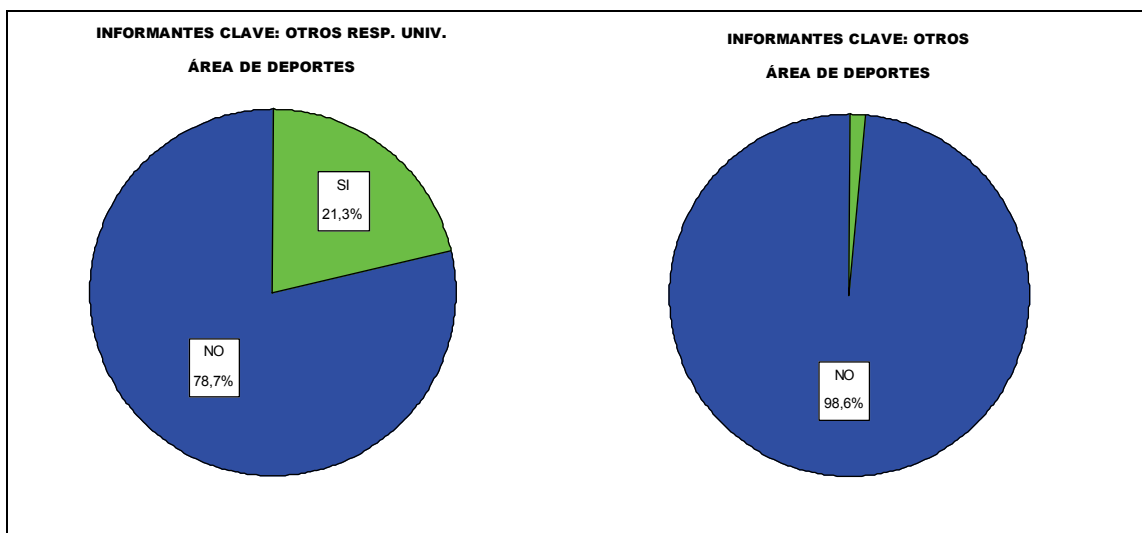
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Área de Deportes y sus actividades.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Área de Deportes son principalmente: los compañeros con un 87,0% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario son los siguientes agentes mencionados, con un 21,3% de respuestas a su favor.

Y finalmente, profesores y otros agentes no universitarios son quienes menos parecen informar a los estudiantes sobre el Área de Deportes y sus actividades, puesto que únicamente son mencionados por un 2,8% y 1,4% de la muestra respectivamente.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Área de Deportes y sus actividades.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla del Área de Deportes y sus actividades.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	2	1,9%	97	89,8%	22	20,4%	1	0,9%
Humanidades	SI	3	3,4%	70	79,5%	24	27,3%	1	1,1%
Enseñanzas Técnicas	SI	0	0,0%	45	90,0%	9	18,0%	0	0,0%
Cc. Experimentales	SI	3	3,8%	69	86,3%	15	18,8%	1	1,3%
Cc. Soc. y Jurídicas	SI	4	3,8%	94	89,5%	22	21,0%	3	2,9%

Observamos como en todas las Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros:

- Cc. de la Salud: Compañeros (898%)
- Humanidades: Compañeros (79,5%)
- Cc. Enseñanzas Técnicas: Compañeros (90,0%)

- Cc. Experimentales: Compañeros (86,3%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (89,5%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

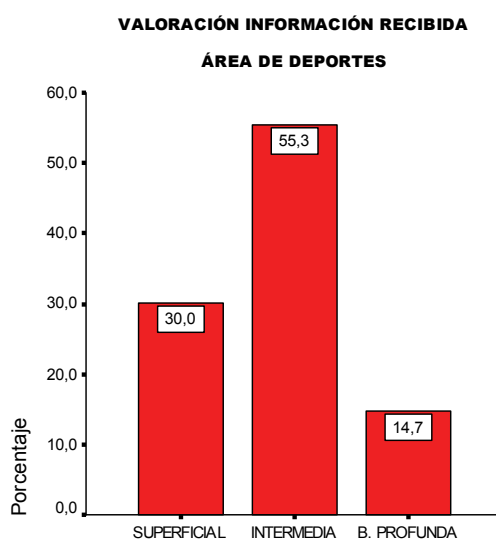
- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre el Área de Deportes y sus actividades.
- Los otros responsables del ámbito universitario ocupan el segundo puesto (con puntuaciones máximas del 27,3%).
- A la hora de especificar de qué responsables universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente: folletos, carteles, en algunas Áreas el C.O.I.E., los encargados del propio servicio y la información suministrada junto con la matrícula del estudiante. (Ver siguiente tabla)

OTROS RESPONSABLES DE LA UNIVERSIDAD COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE EL ÁREA DE DEPORTES				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-ANUNCIOS	-ADMÓN (2)			
	-ANUNCIOS			
	-CARTELES			
-ANUNCIOS	-COIE (2)	-ADMÓN. (2)		-COLEGIO MAYOR
-ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES	-ENCARGADOS SERVICIO (2)	-ANUNCIOS (2)	-CARTELES (3)	-ENCARGADOS SERVICIO
-FOLLETOS (8)	-FOLLETOS (13)	-CARTELES (5)	-COIE (3)	-FOLLETOS (2)
		-COIE	-EQUIPO ESGRIMA	
-GUÍA UNIVERSITARIA	-FUNCIONARIOS	-ENCARGADOS SERVICIO (3)	-FOLLETOS (4)	-INFORMACIÓN CON MATRÍCULA (2)
-CARTELES	-INFORMACIÓN CON MATRÍCULA	-FOLLETOS (6)	-PUBLICIDAD (4)	-PUBLICIDAD
-COIE (7)	-TABLÓN DE ANUNCIOS	-WEB USC		-RESIDENCIA UNIVERSITARIA
-RESIDENCIAS	-UXA			
	-WEB UNIVERSITARIA			

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente más de la mitad de la muestra, concretamente el 55,3% de los estudiantes, afirman que la información que reciben sobre el Área de Deportes y sus actividades es de carácter “intermedio”. Un segundo grupo considerable de estudiantes, que reúne al 30,0% de la muestra, afirman que la información que les llega sobre este servicio es de carácter superficial; y finalmente un 14,7% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre el Área de Deportes y sus actividades es de carácter intermedio, y en segundo lugar de carácter superficial.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre el Área de Deportes.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Área de Deportes y sus actividades?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Área de Deportes.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL ÁREA DE DEPORTES	
Chi-cuadrado	25,070
gl	4
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 25,070 con una significatividad asintótica del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Área de Deportes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Área de Deportes.

En este caso, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

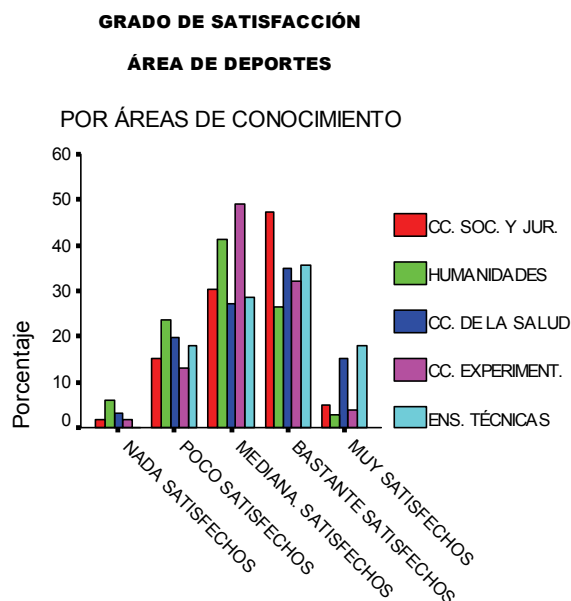
Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	3266,500	0,000*
	CC. DE LA SALUD	5604,000	0,767
	CC. EXPERIMENTALES	4196,000	0,990
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2259,000	0,171
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	3500,500	0,001*
	CC. EXPERIMENTALES	2424,000	0,000*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1330,500	0,000*
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4260,000	0,754
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2298,500	0,119
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1708,000	0,153

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Veamos también los porcentajes de respuesta de cada una de las Áreas a las diferentes categorías que valoran la información recibida y el gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	26	24,8	47	54,0	30	27,5	16	20,0	10	20,4
INTERMEDIA	63	60,0	31	35,6	62	56,9	56	70,0	26	53,1
BASTANTE PROFUNDA	16	15,2	9	10,3	17	15,6	8	10,0	13	26,5



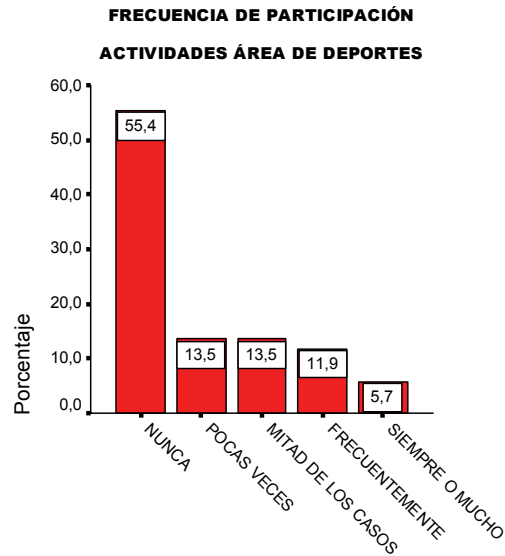
A la vista de todos estos datos las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, el Área de Humanidades difiere significativamente de las demás por valorar peor la información que recibe sobre el Área de Deportes.

4. ¿Acuden los estudiantes a las actividades que oferta el Área de Deportes?

4.1. La frecuencia con la que acude la muestra de estudiantes a las actividades que oferta el Área de Deportes.

Observamos en el gráfico siguiente como más de la mitad de la muestra productora de datos (el 55,4%) afirma no haber participado nunca en actividades ofertadas por el Área de Deportes; un 13,5% afirma haber participado pocas veces; y también un 13,5% suele participar en la mitad de los casos; sólo un 11,9% afirma participar frecuentemente; y finalmente, tan sólo un 5,7% afirman participar siempre o muchas veces en las actividades que ofrece el Área de Deportes de la U.S.C.



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Más de la mitad de la muestra productora de datos (55,4%) no han participado nunca en actividades ofertadas por el Área de Deportes.
- El 16,6% de la muestra de estudiantes afirma participar frecuentemente o en muchas ocasiones en dichas actividades.
- Un 13,5% participa únicamente en la mitad de los casos; y una proporción similar participan pocas veces en dichas actividades.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados y no informados a la hora de participar con una determinada frecuencia en actividades ofertadas por el Área de Deportes?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Área de Deportes y sus actividades, y los que no, a la hora de utilizar dicho servicio con una determinada frecuencia, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

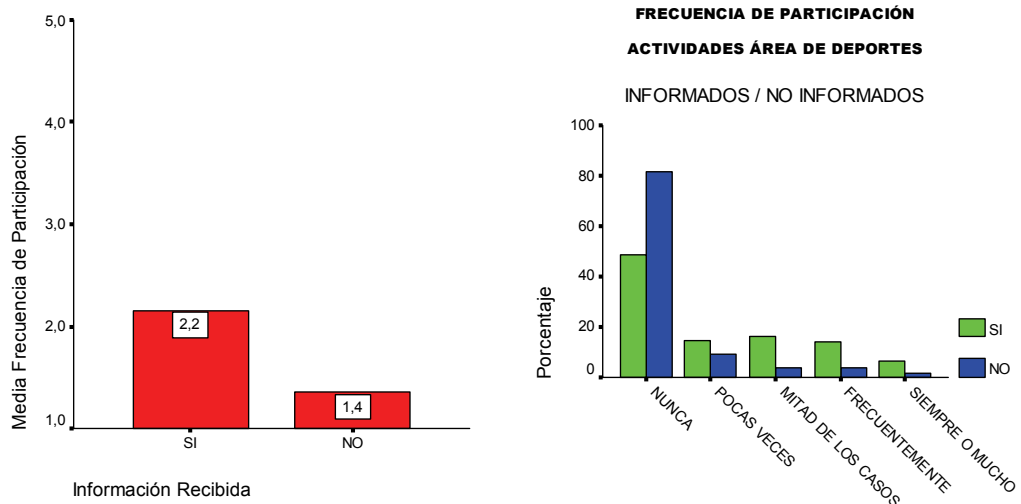
Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL ÁREA DE DEPORTES
U de Mann-Whitney	15206,000
W de Wilcoxon	21092,000
Z	-6,140
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Área de Deportes y sus actividades

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de U es 15206,000, con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de participar en las actividades que ofrece el Área de Deportes. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en la frecuencia de participación de los estudiantes en las actividades que ofrece este servicio.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos los gráficos siguientes:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en la frecuencia con la que los estudiantes

participan en las actividades que ofrece el Área de Deportes.

- Los estudiantes que han sido informados participan significativamente más en las actividades que los estudiantes no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de participar en las actividades que ofrece el Área de Deportes con una determinada frecuencia, en función de la valoración que hacen de la información recibida al respecto?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la frecuencia de utilización del Área de Deportes.

ANOVA

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEL ÁREA DE DEPORTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	136,152	2	68,076	45,909	,000
Intra-grupos	631,694	426	1,483		
Total	767,846	428			

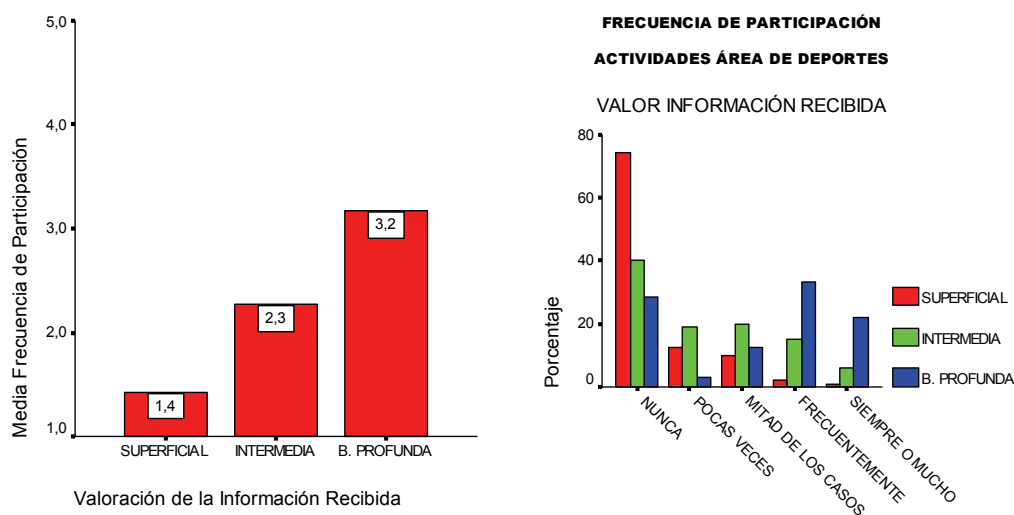
Comprobamos en la tabla como el valor de F es de 45,909 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de participar en las actividades que ofrece el Área de Deportes. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye en la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades que ofrece el Área de Deportes.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé. A continuación presentamos los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEL ÁREA DE DEPORTES			
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	1,43		
INTERMEDIA		2,27	
B. PROFUNDA			3,17

Observemos los siguientes gráficos:



Ante los resultados de las pruebas y el análisis de los gráficos, las conclusiones que sacamos son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante de la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades del Área de Deportes.
- El comportamiento de las muestras nos informa de que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la frecuencia de participación en las actividades que oferta este servicio.

4.4 ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de participar con mayor o menor frecuencia en las actividades que ofrece el Área de Deportes?

Para responder a dicha pregunta, hemos realizado un Análisis de

varianza. Observemos la tabla siguiente:

ANOVA

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL ÁREA DE DEPORTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,962	4	4,990	3,010	,018
Intra-grupos	886,992	535	1,658		
Total	906,954	539			

Comprobamos en la tabla como el valor de F es de 3,010 con una significatividad del 0,018. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,018 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento, a la hora de participar en las actividades del Área de Deportes. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no influye en la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades del Área de Deportes.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé. A continuación presentamos los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEL ÁREA DE DEPORTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	1,67
CC. SOC. Y JUR.	1,90
ENS. TÉCNICAS	2,08
CC. DE LA SALUD	2,15
CC. EXPERIMENT.	2,20

Como podemos observar, la prueba Scheffé en este caso no nos muestra entre qué muestras se está dando la diferencia significativa que el análisis de variancia nos anunciaba previamente. Siendo así, hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

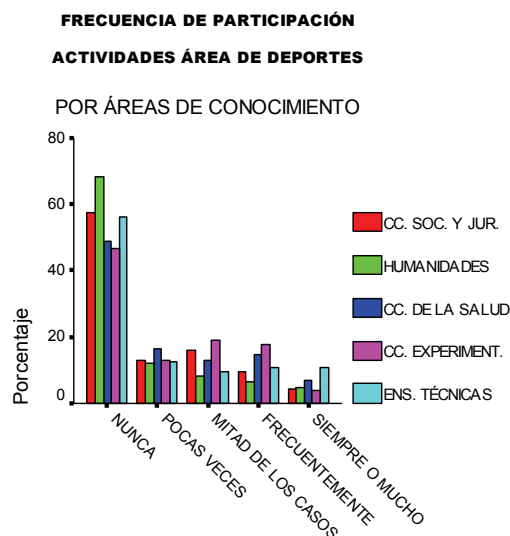
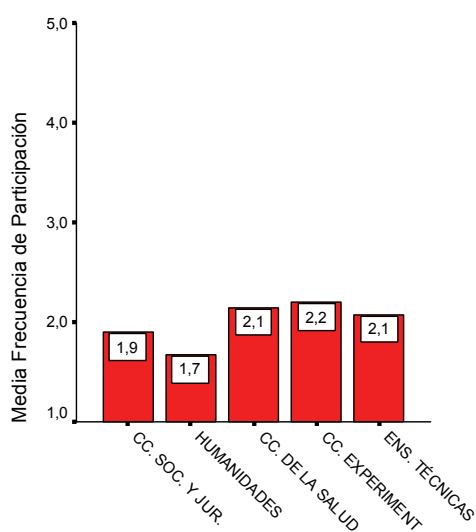
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6623,500	0,091
	CC. DE LA SALUD	8061,500	0,120
	CC. EXPERIMENTALES	6110,000	0,062
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4252,500	0,576
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5483,500	0,002*
	CC. EXPERIMENTALES	4147,500	0,001*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2934,000	0,069
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6348,500	0,724
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3922,000	0,542
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3000,000	0,404

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Prestemos atención a los gráficos siguientes:



Una vez observados los resultados de las pruebas y de los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la frecuencia de participación en las actividades ofertadas por el Área de Deportes.
- Así, podemos decir que las Áreas de Conocimiento que participan con más frecuencia en actividades deportivas son el Área de Cc.

Experimentales y el Área de Cc. de la Salud, las cuales difieren significativamente del Área de Humanidades por ser la que menos participa en este tipo de actividades.

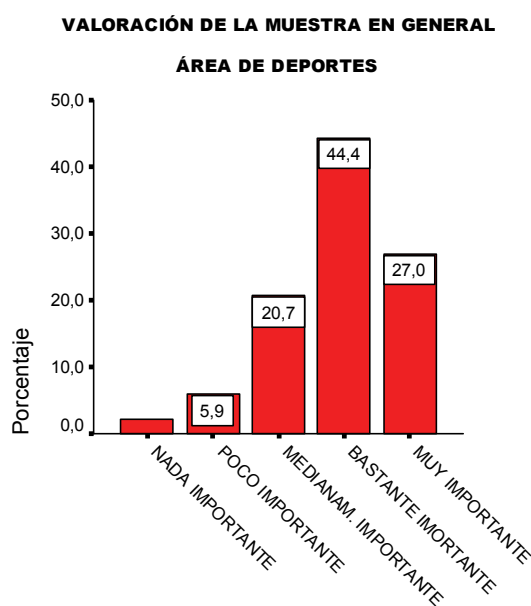
- Las Áreas de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas adoptan valores intermedios en este ítem, no difiriendo significativamente de ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

5. ¿Qué valor le reconocen al Área de Deportes?

5.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes al Área de Deportes.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda el Área de Deportes es un servicio importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 71,4% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el Área de Deportes como un servicio “Bastante Importante” o “Muy Importante”, de los cuales un 27,0% lo valoran como “Muy Importante”; un 20,7% de la muestra habla del Área de Deportes como servicio “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 7,9% la valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Cerca de las tres cuartas partes de la muestra productora de datos, exactamente el 71,4 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia al Área de Deportes.
- Únicamente un 20,7% de la muestra habla del Área de Deportes como un servicio de mediana importancia; y sólo un 7,9% se refieren a dicho servicio como poco o nada importante.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Área de Deportes, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Área de Deportes y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla y su gráfico correspondiente.

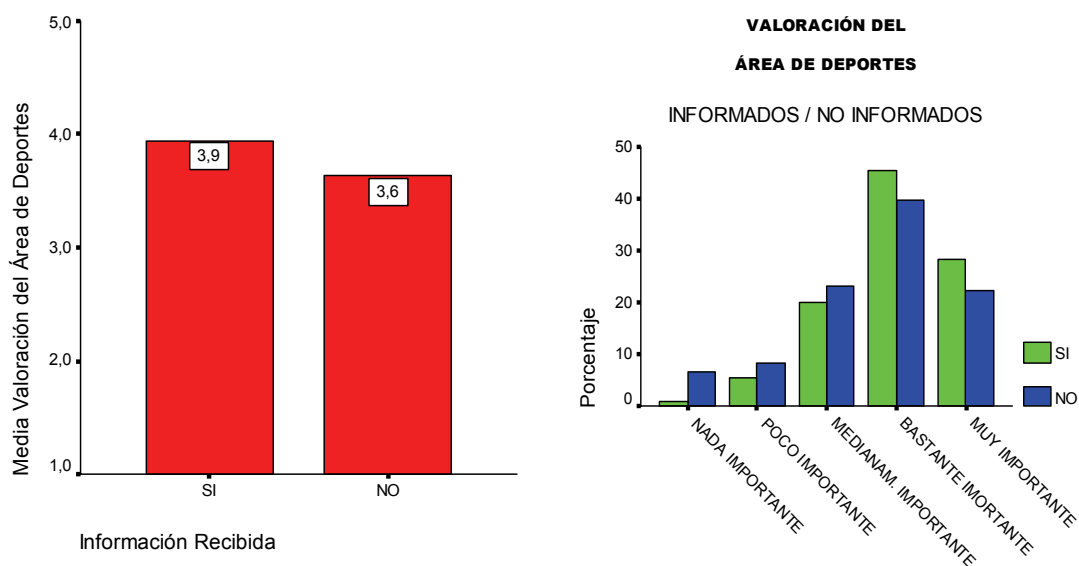
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL ÁREA DE DEPORTES
U de Mann-Whitney	19936,000
W de Wilcoxon	25822,000
Z	-2,487
Sig. asintót. (bilateral)	,013

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Área de Deportes

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Área de Deportes. El valor de U de Mann-Whitney es de 19936,000 con una significatividad del 0,013; y dado que $0,013 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al Área de Deportes.

Prestemos atención a los siguientes gráficos con el objeto de ver cómo se comportan las dos muestras:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del Área de Deportes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el Área de Deportes.
- Así, podemos observar como los estudiantes informados valoran significativamente mejor el Área de Deportes que los estudiantes no informados.
- En ambas muestras las alternativas que valoran al Área de Deportes como servicio muy o bastante importante tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y éstas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Área de Deportes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del Área de Deportes.

ANOVA

VALORACIÓN DEL ÁREA DE DEPORTES

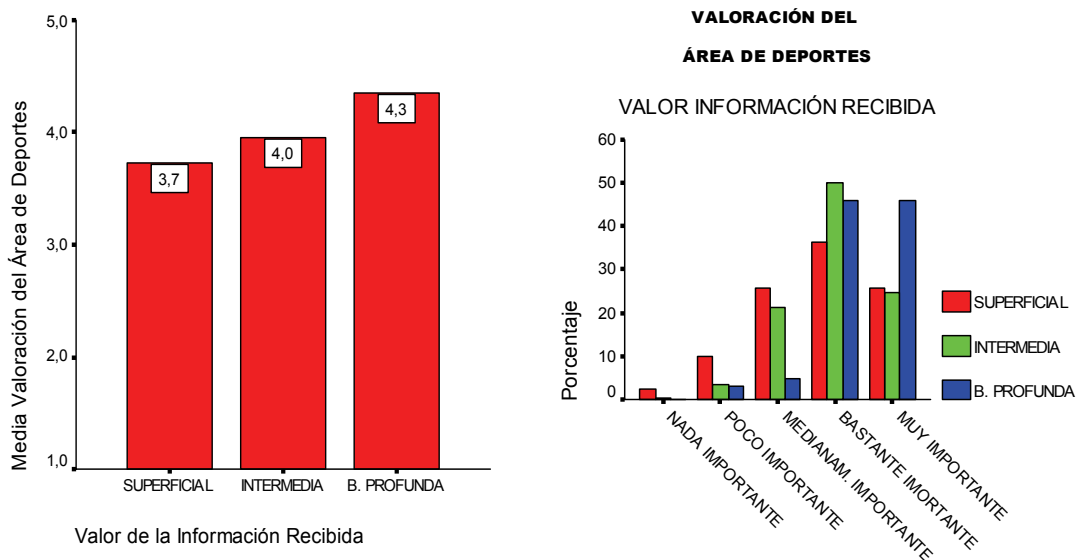
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,348	2	8,174	10,965	,000
Intra-grupos	318,313	427	,745		
Total	334,660	429			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 10,965 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el Área de Deportes, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL ÁREA DE DEPORTES

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,73	
INTERMEDIA	3,95	
B. PROFUNDA		4,35



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al Área de Deportes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el Área de Deportes.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el Área de Deportes, valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los que valora la información como “Intermedia” o “Superficial” en tanto que sus medias a la hora de valorar el Área de Deportes son más altas.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor el Área de Deportes. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio o superficial, cuyas medias son más bajas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Área de Deportes, en función de la frecuencia de participación en las actividades que ofrece dicho servicio?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las muestras en función de la frecuencia de participación en las actividades ofertadas por el Área de Deportes, a la hora de valorar este servicio.

ANOVA

VALORACIÓN DEL ÁREA DE DEPORTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	42,460	4	10,615	13,062	,000
Intra-grupos	433,162	533	,813		
Total	475,623	537			

Comprobamos en la tabla que $F = 13,060$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras a la hora de valorar el Área de Deportes. O lo que es lo mismo, que la frecuencia de uso del Área de Deportes influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

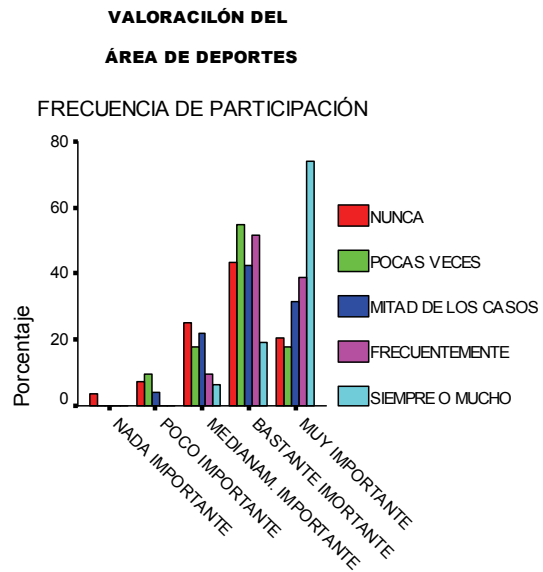
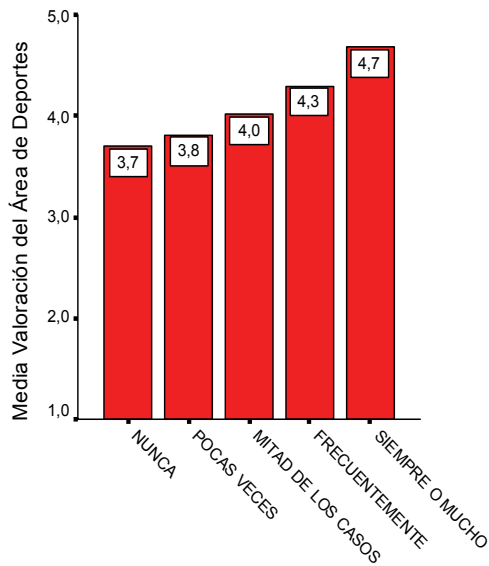
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, utilizamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos dice lo siguiente:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL ÁREA DE DEPORTES

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
NUNCA	3,70		
POCAS VECES	3,81	3,81	
MITAD DE LOS CASOS	4,01	4,01	
FRECUENTEMENTE		4,30	4,30
SIEMPRE O MUCHO			4,68

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la Prueba Scheffé y los gráficos que se presentan, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de participación en actividades del Área de Deportes es un factor que está repercutiendo significativamente en la valoración que hacen los estudiantes de dicho servicio.
- Las diferencias significativas están entre los que no han participado nunca en actividades del Área de Deportes, los cuales valoran significativamente menor este servicio; y los que participan frecuentemente o mucho, los cuales valoran significativamente mejor el servicio.
- Así, la tendencia observada es que a mayor frecuencia de participación, mayor es también la valoración que se hace del servicio.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Área de Deportes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Área de Deportes.

ANOVA

VALORACIÓN DEL ÁREA DE DEPORTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,484	4	4,371	5,091	,000
Intra-grupos	460,180	536	,859		
Total	477,664	540			

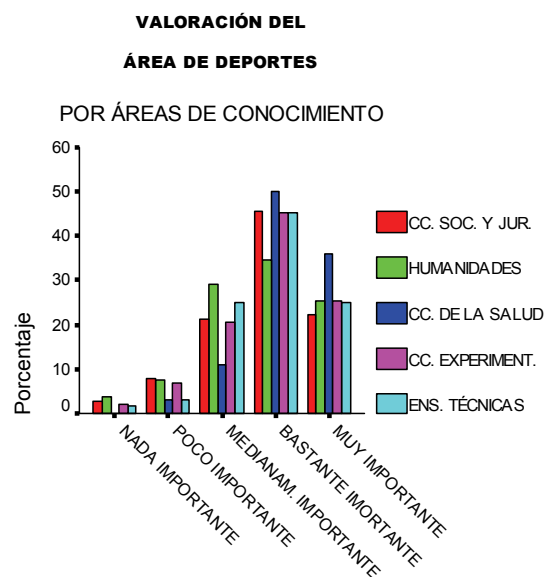
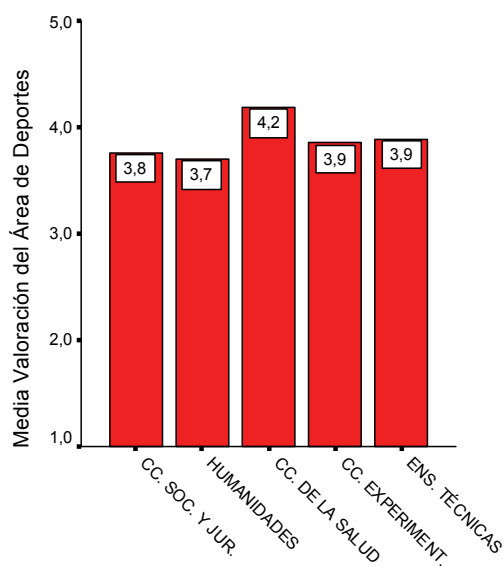
Comprobamos en la tabla que $F = 5,091$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Área de Deportes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento está influyendo en como los estudiantes valoren este servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, utilizamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos dice lo siguiente:

**Prueba Scheffé
VALORACIÓN DEL ÁREA DE DEPORTES**

ÁREA DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,70	
CC. SOC. Y JUR.	3,76	
CC. EXPERIMENT.	3,85	3,85
ENS. TÉCNICAS	3,89	3,89
CC. DE LA SALUD		4,19

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

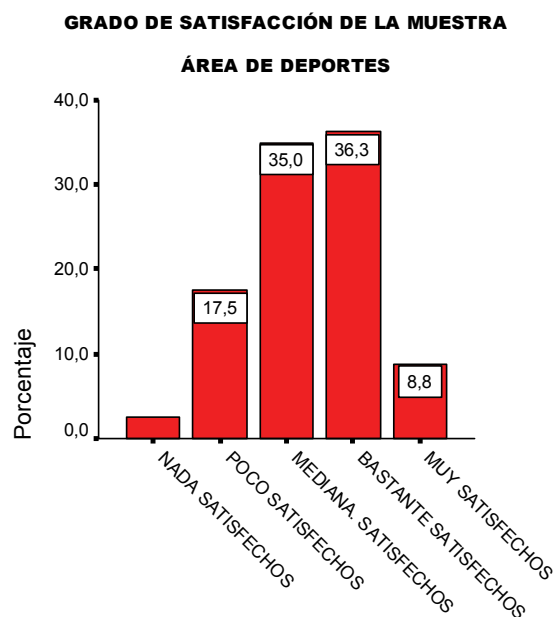
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al Área de Deportes.
- Así podemos decir que el Área que más valora este servicio es el Área de Cc. de la Salud, difiriendo significativamente de las Áreas de Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas que son las que menos lo valoran.
- El resto de las Áreas de Conocimiento muestran puntuaciones intermedias en este ítem no difiriendo significativamente con ninguna de las anteriormente mencionadas.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que han participado en actividades del Área de Deportes con su funcionamiento?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento del Área de Deportes.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 241 (44,6%) han utilizado alguna vez los servicios que ofrece el Área de Deportes. Sabido esto comencemos con el análisis.

Observamos en el gráfico siguiente como la mitad de los estudiantes que conforman la muestra (45,1%) se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con el Área de Deportes; un segundo grupo (35,0%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” con el Área de Deportes; y finalmente el 20,0% restantes se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Casi la mitad de la muestra manifiesta estar bastante o muy satisfecha con este servicio.
- Un grupo más reducido de estudiantes habla de que está poco o nada satisfecho con el funcionamiento de dicha Área.
- Y un grupo intermedio dice estar medianamente satisfecho al respecto. Si bien este grupo es casi paralelo a los que afirman estar bastante satisfechos.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Área de Deportes, en función de si han sido informados o no al respecto?

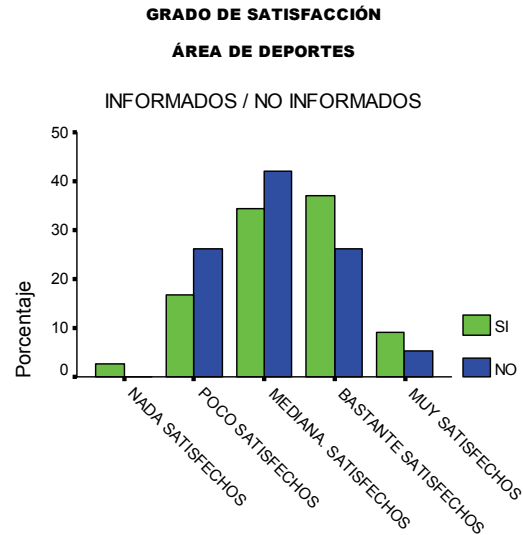
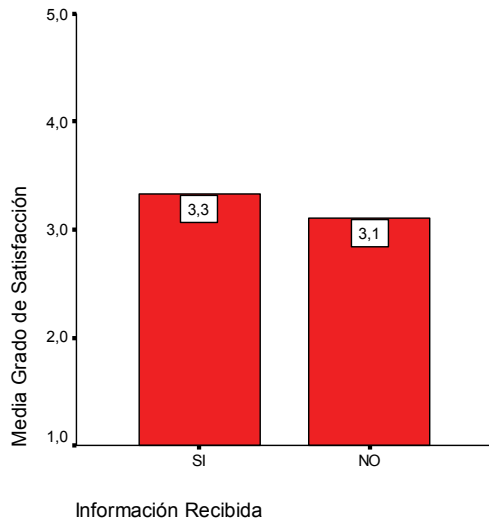
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Área de Deportes y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE DEPORTES
U de Mann-Whitney	1781,500
W de Wilcoxon	1971,500
Z	-1,152
Sig. asintót. (bilateral)	,249

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Área de Deportes

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Área de Deportes. El valor de la U de Mann-Whitney es de 1781,500 con una significatividad del 0,249; y dado que $0,249 > 0,05$, no podemos decir que exista diferencia significativa, si bien en este caso la está rozando.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras, para ver más claramente cómo se comportan ante esta variable:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el Área de Deportes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información respecto del Área de Deportes no es un factor determinante del grado de satisfacción de los estudiantes que lo utilizan respecto de dicho servicio.
- No obstante, la tendencia que demuestran los gráficos confirma que los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con el Área de Deportes que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Área de Deportes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con el Área de Deportes.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE DEPORTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,220	2	8,110	9,658	,000
Intra-grupos	182,216	217	,840		
Total	198,436	219			

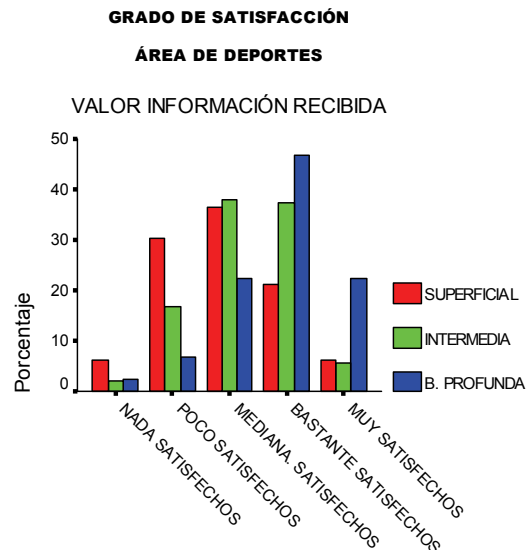
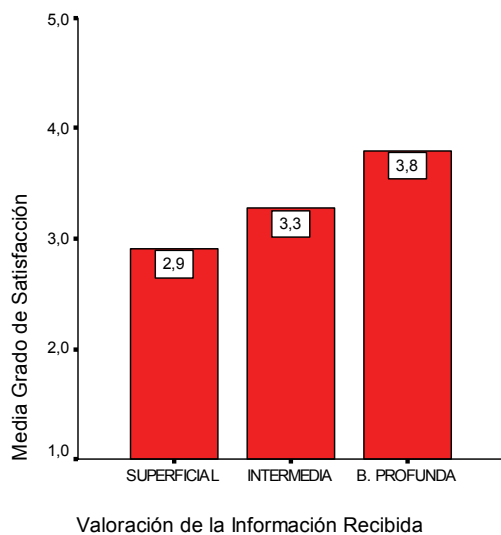
Observamos en la tabla que $F = 9,658$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el Área de Deportes. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el Área de Deportes, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. Observemos los resultados de dicha prueba y los gráficos que se presentan a continuación:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE DEPORTES

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,91	
INTERMEDIA	3,27	
B. PROFUNDA		3,80



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el Área de Deportes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el Área de Deportes.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con el Área de Deportes que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio o superficial. Esto confirma que en la medida que las valoraciones sobre la calidad de la información recibida son mejores, también aumenta el grado de satisfacción de la muestra respecto del servicio.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Área de Deportes, en función de la frecuencia con la que utilicen dicho servicio?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las muestras a la hora de sentirse satisfechos con

el funcionamiento del Área de Deportes.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE DEPORTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,381	3	9,127	11,569	,000
Intra-grupos	186,181	236	,789		
Total	213,563	239			

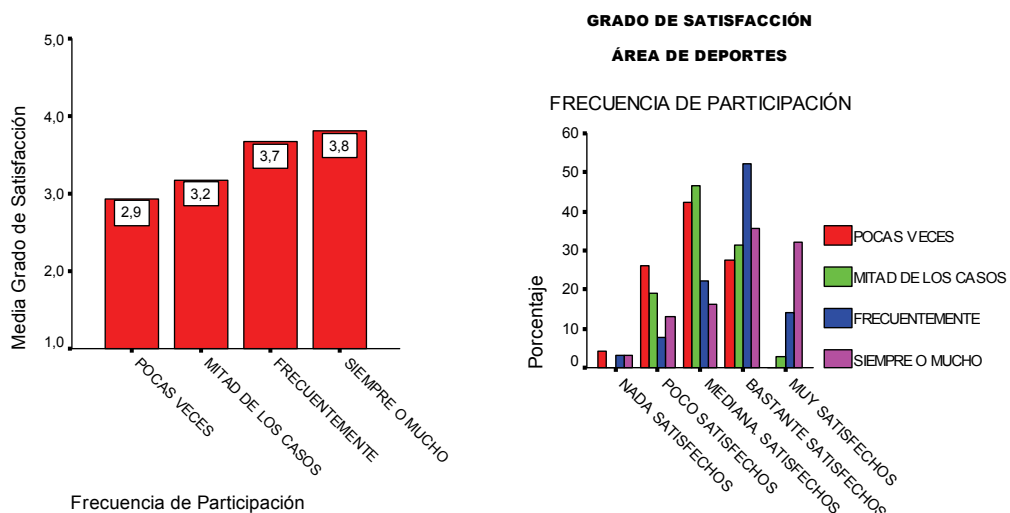
Observamos en la tabla que $F = 11,569$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que participan con diferente frecuencia en las actividades del Área de Deportes, a la hora sentirse satisfecha con este servicio. O lo que es lo mismo, la frecuencia de participación en dichas actividades, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto al funcionamiento del Área de Deportes.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa hemos aplicado la prueba Post Hoc Scheffé, cuyos resultados fueron los siguientes:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE DEPORTES

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL ÁREA DE DEPORTES	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
POCAS VECES	2,93	
MITAD DE LOS CASOS	3,18	
FRECUENTEMENTE		3,67
SIEMPRE O MUCHO		3,81



Los resultados de la prueba Scheffé y la interpretación de los gráficos nos llevan a las conclusiones siguientes:

- La frecuencia de participación en las actividades que ofrece el Área de Deportes es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con dicho servicio.
- Los estudiantes que participan de manera más frecuente las actividades que ofrece el Área de Deportes están más satisfechos con este servicio que los que lo utilizan con menos frecuencia.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Área de Deportes en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con los servicios que presta el Área de Deportes.

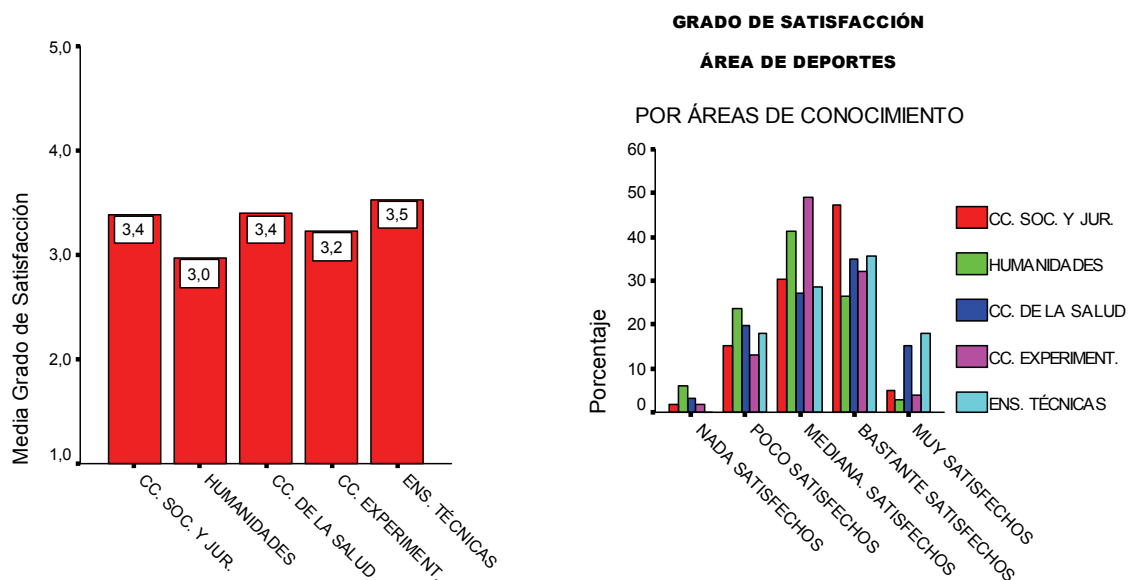
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ÁREA DE DEPORTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,553	4	1,638	1,860	,118
Intra-grupos	207,009	235	,881		
Total	213,563	239			

Observamos en la tabla que $F = 1,860$ con una significatividad del $0,118$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,118 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el Área de Deportes. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos con el objeto de ver cómo se comportan las muestras:



Ante los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el Área de Deportes.
- Aún así, a modo anecdótico podemos decir que las Áreas que expresa grados más altos de satisfacción son: Enseñanzas Técnicas, Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas; en el otro extremo, Humanidades y Cc. Experimentales son las Áreas que expresa grados de satisfacción más bajos.

7.4.6.2. EL ÁREA DE DEPORTES: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ÁREA DE DEPORTES?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL ÁREA DE DEPORTES: un 21,7% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, a pesar de que llega información a la mayor parte de los estudiantes encuestados, la información que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre el Área de Deportes, nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

2. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES UTILIZAN EL ÁREA DE DEPORTES?

Podemos afirmar que el Área de Deportes es un servicio escasamente utilizado por los estudiantes de la USC. Así, algo más de la mitad de la muestra afirma no haber asistido en nunca a actividades ofertadas por el Área de Deportes.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL ÁREA DE DEPORTES?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la

importancia que, en general, le dan los estudiantes al Área de Deportes en la U.S.C., es decir, la mayor parte de la muestra lo valora como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. En este sentido, se puede decir que cerca de las tres cuartas partes de la muestra reconoce al Área de Deportes como un servicio universitario muy o bastante importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL ÁREA DE DEPORTES?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran BASTANTE satisfechos con el funcionamiento del Área de Deportes, o en todo caso, MEDIANAMENTE satisfechos, dato que se refleja en la mayor parte de los análisis.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ÁREA DE DEPORTES?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto del Área de Deportes, así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan o han utilizado dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el Área de Deportes sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicho servicio. Es decir, los estudiantes informados al respecto emiten valoraciones significativamente más altas sobre este servicio que los estudiantes que afirman no haber sido informados.
- Informar a los estudiantes sobre el Área de Deportes no influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicho servicio. Aún así, si observamos los gráficos resultados de los análisis podemos decir lo siguiente:

- i. Las medias de los estudiantes informados son superiores a las medias de los estudiantes no informados a la hora de expresar sus grados de satisfacción con el funcionamiento del Área de Deportes.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de expresar su grado de satisfacción con el Área de Deportes como “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos”.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de estudiantes no informados a la hora de expresar su grado de satisfacción con el Área de Deportes como “Poco Satisfechos”.
- E informar a los estudiantes sobre el Área de Deportes sí influye significativamente en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los análisis nos muestran como los estudiantes informados solicitan con más frecuencia los servicios del Área de Deportes que los estudiantes no informados.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el Área de Deportes influye significativamente en las diferentes dimensiones analizadas, es decir, en las valoraciones de los estudiantes, en sus grados de satisfacción, y también en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor este servicio, están significativamente más satisfechos con su funcionamiento y lo utilizan significativamente más que los no informados.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que supone el Área de Deportes como complemento formativo, saludable y de ocio, sino también y sobre todo de hacerlo de manera que dicha información impacte a los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor, que lo utilizan y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Por otra parte, hemos comprobado también como la frecuencia de

utilización de los servicios que ofrece el Área de Deportes influye positivamente en el valor que los estudiantes le reconocen a este servicio, y también en el grado de satisfacción que muestran al respecto. Así, las valoraciones de dicho servicio y los grados de satisfacción con el funcionamiento del mismo aumentan significativamente, en la medida que aumenta la frecuencia de utilización de los estudiantes del mismo servicio.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos reflejan como la existencia de diferencia significativa entre Áreas se produce ante las siguientes variables: calidad de información recibida, frecuencia de utilización del servicio y valoración del servicio.

Si nos detenemos en el comportamiento de las muestras podremos observar que, por ejemplo, el Área de Cc. de la Salud, es una de las Áreas más y mejor informadas. A su vez es una de las Áreas que destaca por su frecuencia de utilización del servicio y por sus altas valoraciones sobre el mismo, asimismo los estudiantes de dicha Área muestran grados de satisfacción elevados respecto de su funcionamiento.

7.4.7. EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS.

7.4.7.1. EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Centro de Lenguas Modernas (C.L.M.) en su condición de servicio que la Universidad de Santiago de Compostela pone a disposición de los estudiantes.

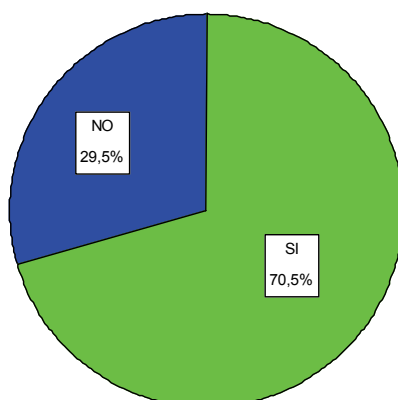
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Centro de Lenguas Modernas?

1.1. La información recibida sobre el Centro de Lenguas Modernas, en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 70,5% afirman haber sido informados sobre el C.L.M., mientras que un 29,5% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que en este caso, el porcentaje de informados es bastante superior al de no informados.

INFORMACIÓN RECIBIDA
CENTRO DE LENGUAS MODERNAS



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Centro de Lenguas Modernas?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el C.L.M.:

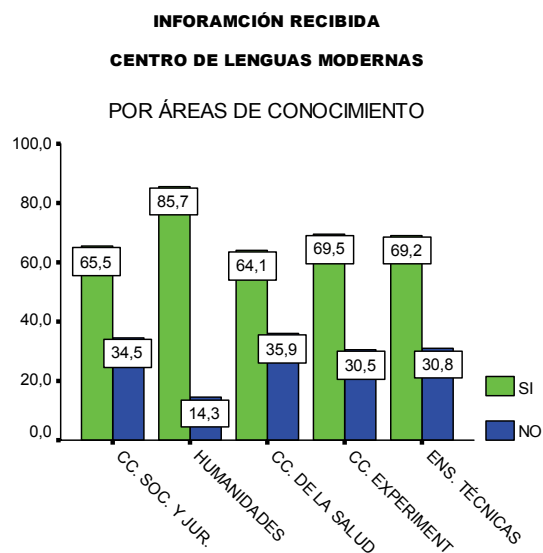
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,816(a)	4	,002
Razón de verosimilitud	18,529	4	,001
Asociación lineal por lineal	,148	1	,701
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19,19.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 16,816 con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el C.L.M. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el C.L.M.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el C.L.M.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el C.L.M.
- El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico, podemos decir que el Área de Humanidades es la que recibe más información al respecto de este servicio, difiriendo significativamente de las demás.

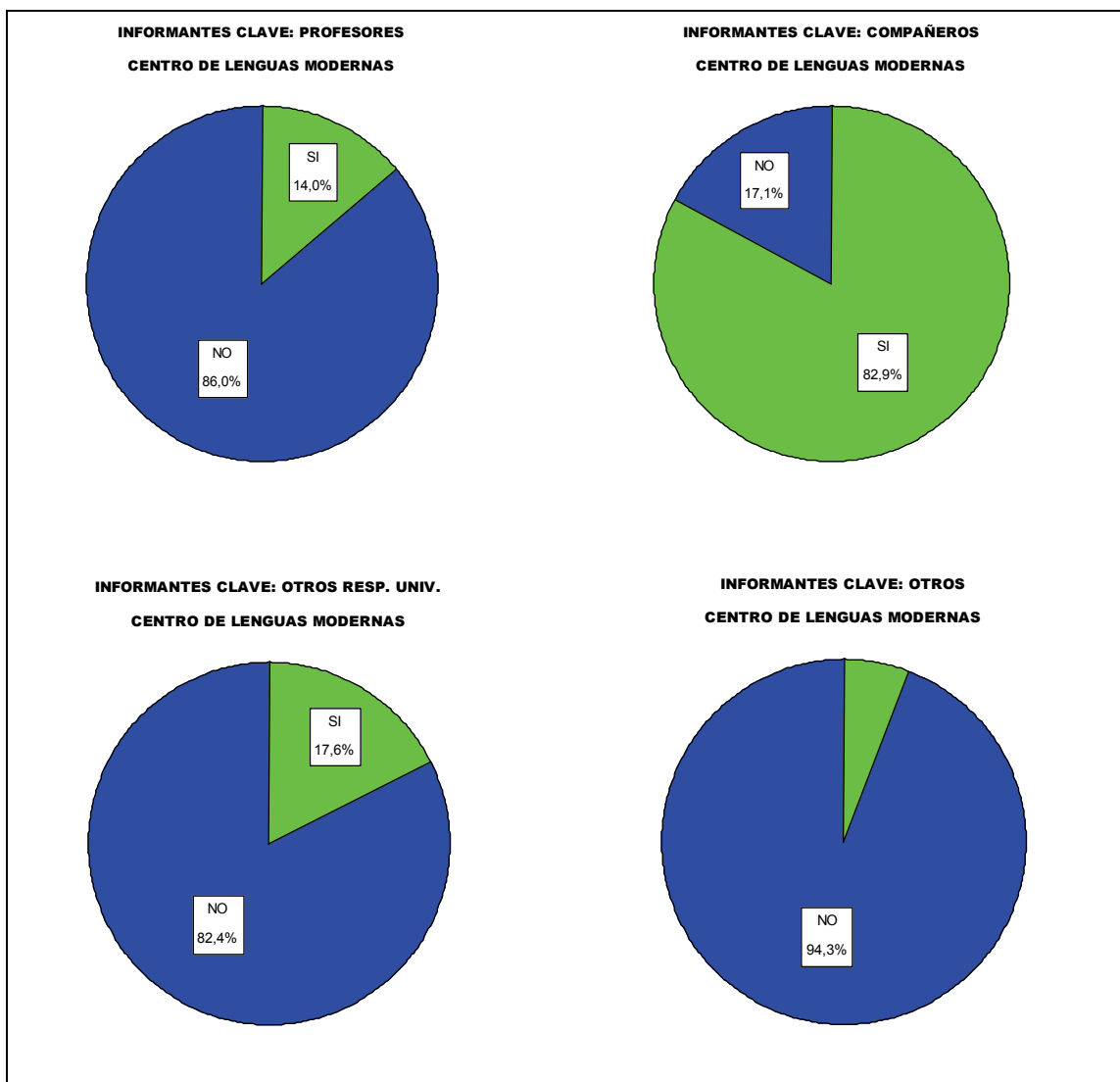
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Centro de Lenguas Modernas?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Centro de Lenguas Modernas.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el C.L.M. son principalmente: los compañeros con un 82,9% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario serían los siguientes agentes mencionados, con un 17,6 % de respuestas a su favor. Seguidos de profesores con un 14,0% de respuestas a su favor.

Y finalmente, otros agentes no universitarios son los que menos parecen informar a los estudiantes sobre el C.L.M. puesto que únicamente son mencionados por un 5,7% de la muestra.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Centro de Lenguas Modernas.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para

cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla del C.L.M.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Humanidades	SI	21	21,9%	77	80,2%	22	22,9%	4	4,2%
Cc. Experimentales	SI	7	9,9%	60	84,5%	17	23,9%	0	0,0%
Enseñanzas Técnicas	SI	2	4,4%	40	88,9%	6	13,3%	4	8,9%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	18	19,4%	79	84,9%	9	9,7%	10	10,8%
Cc. de la Salud	SI	6	7,4%	64	79,0%	14	17,3%	4	4,9%

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros de manera generalizada:

- Humanidades: Compañeros (80,2%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (84,5%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (88,9%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (84,9%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (79,0%)

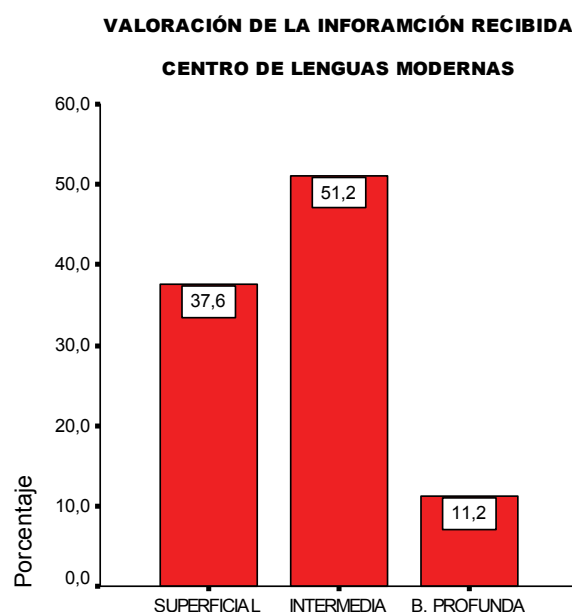
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre el C.L.M.
- Otros responsables del ámbito universitario ocupan en este caso el segundo puesto (con puntuaciones entre 13,3% y 23,9% de alusiones aproximadamente), exceptuando en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde el segundo puesto lo ocupan los profesores con el 19,4% de alusiones a su favor, frente al 9,7% correspondiente a otros responsables del ámbito universitario.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente algo más que la mitad de la muestra, concretamente el 51,2% de los estudiantes, atribuyen a la información recibida informados sobre el C.L.M., un valor “intermedio”. Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 37,6% de la muestra afirman que la información que les llega sobre el C.L.M. es de carácter superficial; y finalmente un 11,2% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre el C.L.M. es de carácter intermedio, y en segundo lugar de carácter superficial.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre el C.L.M.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Centro de Lenguas Modernas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el C.L.M.:

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS	
Chi-cuadrado	5,239
gl	4
Sig. asintót.	,264

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

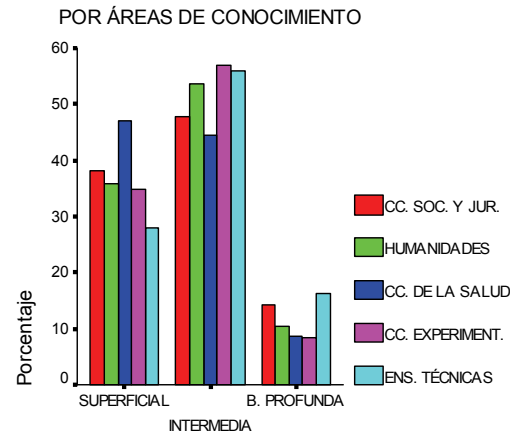
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 5,239 con una significatividad asintótica del 0,264. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,264 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el C.L.M. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al C.L.M.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	35	38,0	34	35,8	38	46,9	25	34,7	12	27,9
INTERMEDIA	44	47,8	51	53,7	36	44,4	41	56,9	24	55,8
B. PROFUNDA	13	14,1	10	10,5	7	8,6	6	8,3	7	16,3

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

CENTRO DE LENGUAS MODERNAS



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto, es la siguiente:

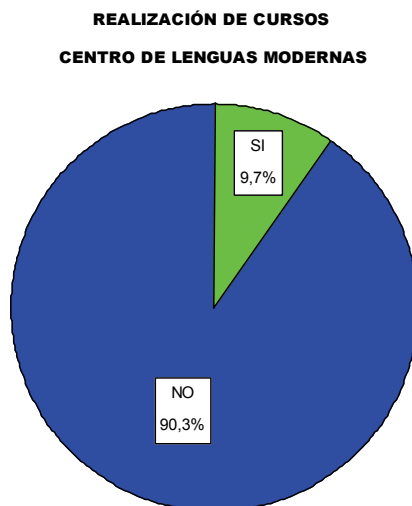
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún siendo así, se puede decir que si ordenamos las Área en función de la valoración que hacen de la información recibida comenzando por las que conceden más valor a la información que recibe sobre el C.L.M., el resultado es el siguiente: Enseñanzas Técnicas, Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud.

4. Porcentaje de estudiantes que realizan o han realizado algún curso del Centro de Lenguas Modernas.

4.1. Porcentaje de la muestra general que realizan o han realizado algún curso del Centro de Lenguas Modernas.

Observamos en el gráfico siguiente como únicamente el 9,7% de la

muestra productora de datos afirma haber realizado o estar realizando cursos del Centro de Lenguas Modernas; frente al 90,3% restante que afirma no haber realizado nunca cursos ofertados por este servicio.



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Ni siquiera un 10,0% de la muestra encuestada ha realizado en algún momento cursos ofertados por el C.L.M.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora realizar cursos del Centro de Lenguas Modernas?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el C.L.M. y los que no, a la hora de realizar cursos ofertados por este servocop, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Pruebas de chi-cuadrado

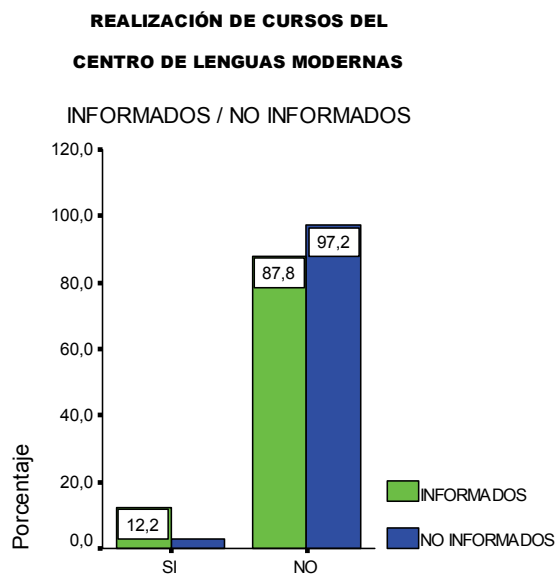
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,351(b)	1	,001
Corrección por continuidad(a)	9,308	1	,002
Razón de verosimilitud	12,812	1	,000
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por lineal	10,331	1	,001
N de casos válidos	526		

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,67.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de la correlación por continuidad es 9,308, con una significatividad asintótica bilateral del 0,002; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de realizar este tipo de cursos. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el hecho de que los estudiantes decidan realizar cursos ofertados por el C.L.M.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos el siguiente gráfico:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en el hecho de que los estudiantes opten por realizar cursos ofertados por el C.L.M.
- Los estudiantes que han sido informados tienden a optar significativamente más por esta oferta formativa que los no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados a la hora de realizar cursos del Centro de Lenguas Modernas, en función de la calidad de la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la utilización del C.L.M.

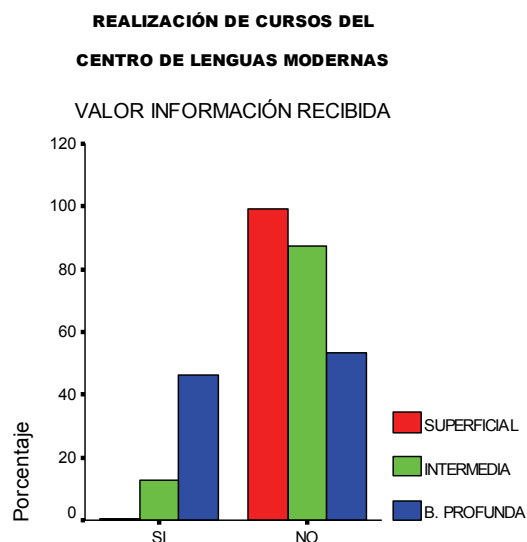
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,283(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	59,793	2	,000
Asociación lineal por lineal	56,524	1	,000
N de casos válidos	380		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,21.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 65,283 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de optar por dicha oferta formativa. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye el hecho de que los estudiantes decidan realizar cursos del C.L.M.

Para ver como se comportan las muestras, observemos el siguiente gráfico:



Ante los resultados de la prueba y la interpretación del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante a la hora de que los estudiantes opten por la realización de cursos ofertados por el C.L.M.
- El comportamiento de las muestras nos deja ver que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la tendencia a optar por dicha oferta formativa.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de realizar cursos del Centro de Lenguas Modernas?

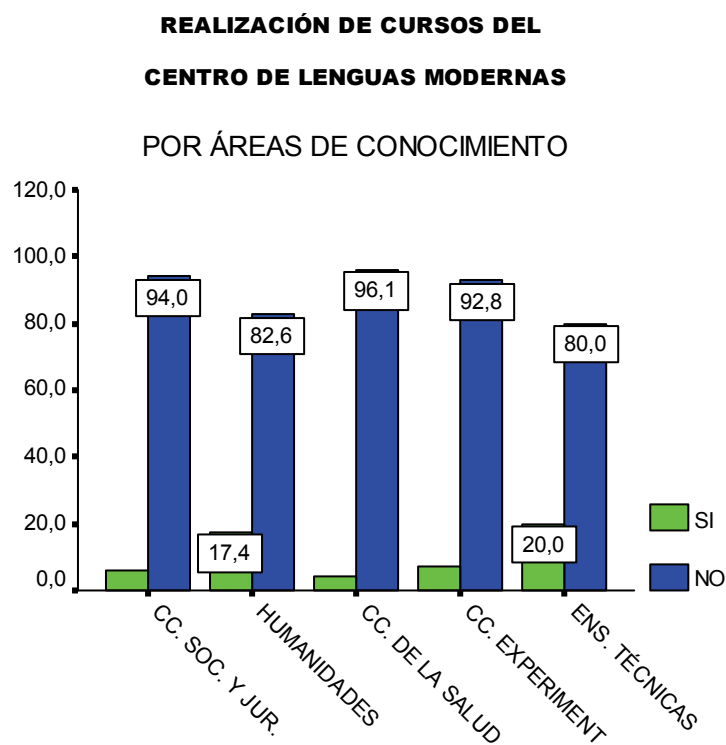
Para responder a dicha pregunta, hemos utilizado la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Observemos la tabla siguiente:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,283(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	59,793	2	,000
Asociación lineal por lineal	56,524	1	,000
N de casos válidos	380		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,21.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 65,283 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de realizar cursos del C.L.M., entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención al siguiente gráfico:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

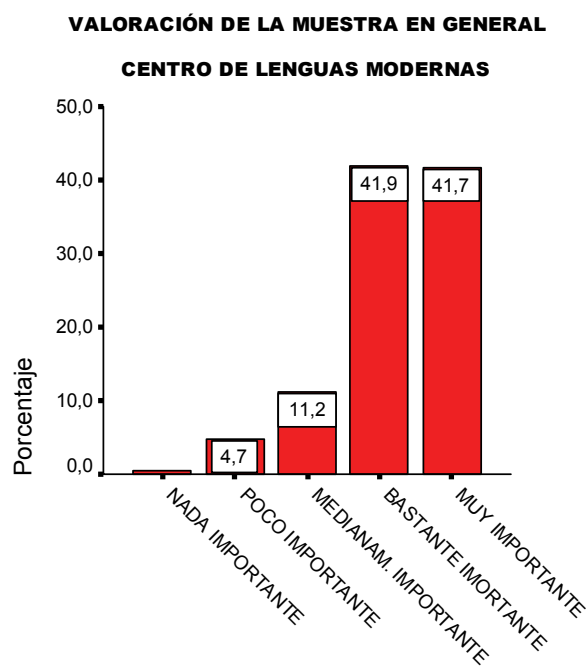
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la realización de cursos ofertados por el C.L.M.
- Así, podemos decir que las Áreas que optan en mayor medida por esta oferta formativa son: Humanidades y Enseñanzas Técnicas, las cuales difieren significativamente de las Áreas de Cc. de la Salud, Cc, Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales, Áreas en las cuales es menor el porcentaje de estudiantes que realiza este tipo de cursos.

5. ¿Qué valor le reconocen al Centro de Lenguas Modernas?

5.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes al Centro de Lenguas Modernas.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda el C.L.M. es un servicio importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 83,6% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el C.L.M. como un servicio “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales un 41,7% lo valoran como “Muy Importante”; un 11,2% de la muestra habla del C.L.M. como servicio “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 5,1% lo valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra productora de datos, exactamente el 83,6 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia al C.L.M.
- Únicamente un 11,2% de la muestra habla del C.L.M. como un servicio de mediana importancia; y sólo un 5,1% se refieren a dicho

servicio como poco o nada importante.

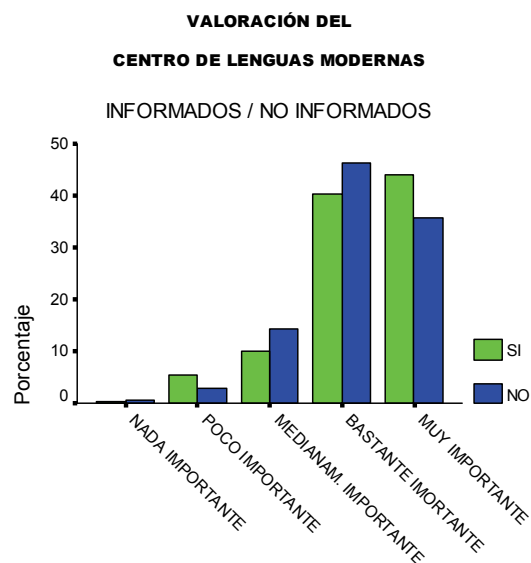
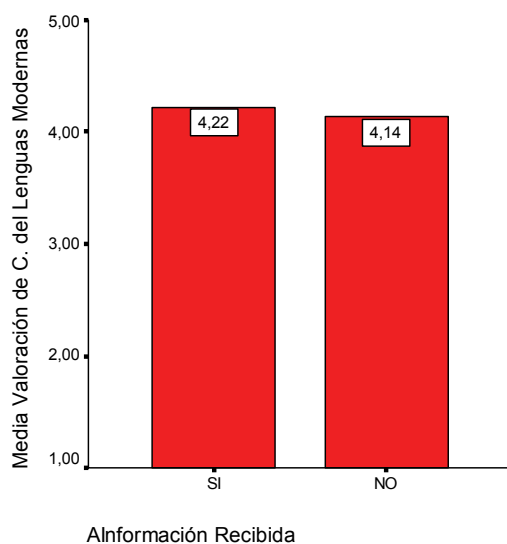
5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Centro de Lenguas Modernas, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el C.L.M. y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
	VALORACIÓN DEL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS
U de Mann-Whitney	25011,500
W de Wilcoxon	34881,500
Z	-1,458
Sig. asintót. (bilateral)	,145

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Centro de Lenguas Modernas

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el C.L.M. El valor de U de Mann-Whitney es de 25011,500 con una significatividad del 0,145; y dado que $0,145 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no parece estar influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al C.L.M.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del C.L.M. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el C.L.M.
- Si bien la tendencia que muestran los gráficos deja ver como los estudiantes que han recibido información sobre el C.L.M. valoran en cierto modo mejor este servicio que aquellos que no han sido informados al respecto.
- En ambas muestras las alternativas que valoran al C.L.M. como servicio muy o bastante importante tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y estas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Centro de Lenguas Modernas, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem

referido a la valoración del C.L.M.

ANOVA

VALORACIÓN DEL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS

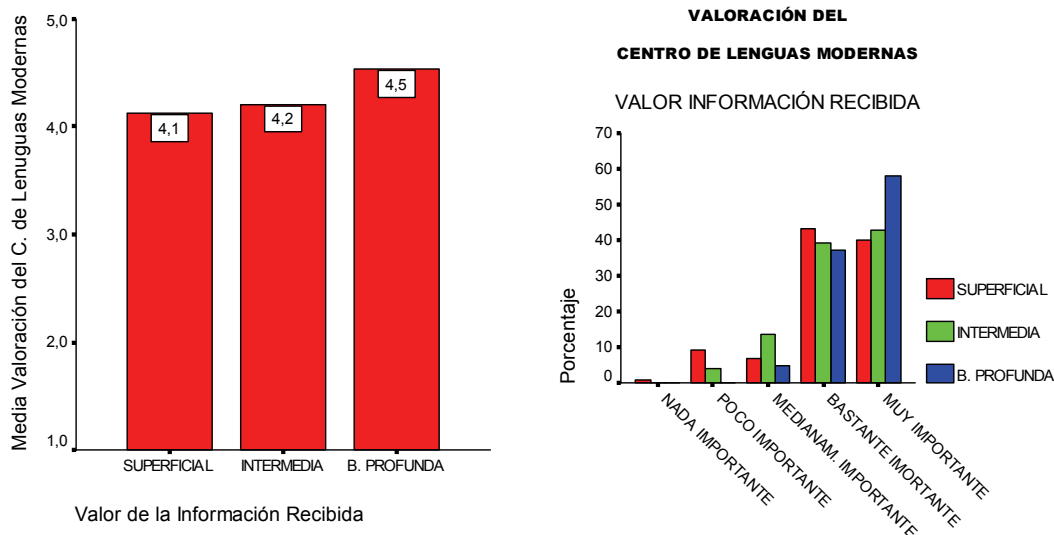
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,542	2	2,771	3,821	,023
Intra-grupos	274,855	379	,725		
Total	280,398	381			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 3,821 con una significatividad del 0,023. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,023 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el Centro de Lenguas Modernas, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como los gráficos realizados a partir de las medias y porcentajes de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,13	
INTERMEDIA	4,21	
B. PROFUNDA		4,53



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al C.L.M. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el C.L.M.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el C.L.M., valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar el C.L.M. son más altas.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor este servicio. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial, cuyas medias son más bajas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que realizan o han realizado cursos del Centro de Lenguas Modernas y los que no, a la hora de valorar dicho servicio?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia

significativa entre estudiantes que han optado por esta oferta formativa y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

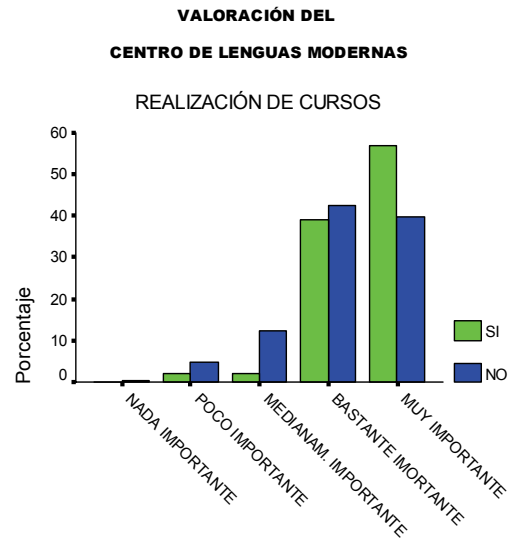
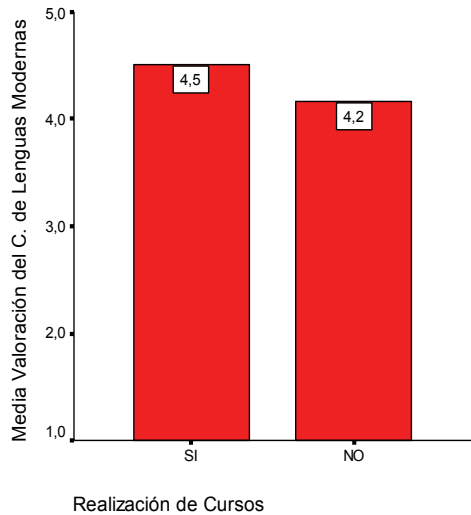
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS
U de Mann-Whitney	9274,000
W de Wilcoxon	118552,000
Z	-2,813
Sig. asintót. (bilateral)	,005

a Variable de agrupación: la realización de cursos del Centro de Lenguas Modernas.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar el C.L.M.. El valor de la U de Mann-Whitney es de 9274,500 con una significatividad del 0,005; y dado que $0,005 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de realizar o haber realizado cursos del C.L.M., está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del C.L.M. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber realizado o no cursos del C.L.M. sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre dicho servicio.
- Los estudiantes que han realizado dichos cursos, valoran significativamente mejor este servicio que aquellos que no los han realizado.
- En ambas muestras las alternativas que valoran el C.L.M. como bastante o muy importante, tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y éstas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.
- Como dato anecdótico podemos observar que aquellos que realizan este tipo de cursos no valoran en ningún caso dicho servicio como nada importante.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Centro de Lenguas Modernas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el C.L.M.

ANOVA

VALORACIÓN DEL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,329	4	1,832	2,594	,036
Intra-grupos	368,750	522	,706		
Total	376,080	526			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,594$ con una significatividad del 0,036. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,036 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el C.L.M. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DEL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
ENS. TÉCNICAS	4,02
HUMANIDADES	4,05
CC. EXPERIMENT.	4,22
CC. SOC. Y JUR.	4,30
CC. DE LA SALUD	4,31

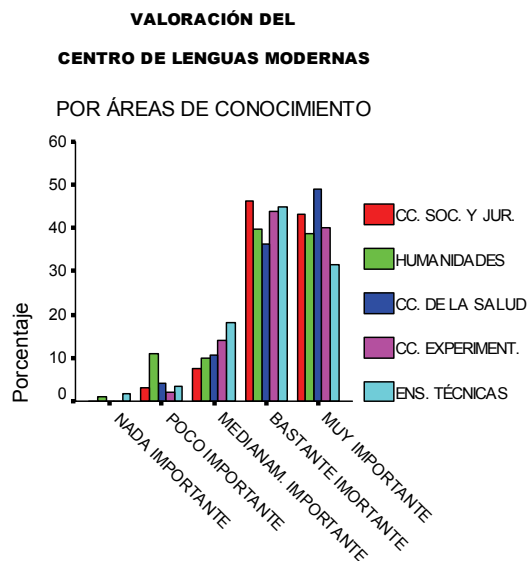
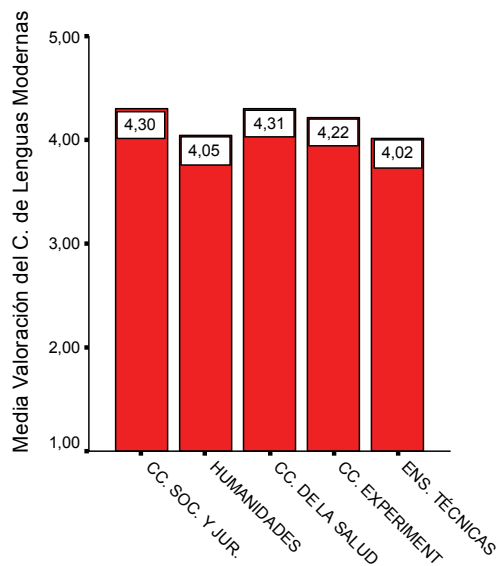
Como podemos observar, la prueba Scheffé en este caso no detecta entre qué grupos se producen las diferencias significativas, por lo tanto para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración del Centro de Lenguas Modernas

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6531,500	0,114
	CC. DE LA SALUD	7925,000	0,631
	CC. EXPERIMENTALES	6228,000	0,421
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3271,000	0,035*
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5959,000	0,055
	CC. EXPERIMENTALES	5223,000	0,427
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3160,500	0,558
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5688,000	0,248
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3001,500	0,022*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2647,000	0,179

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

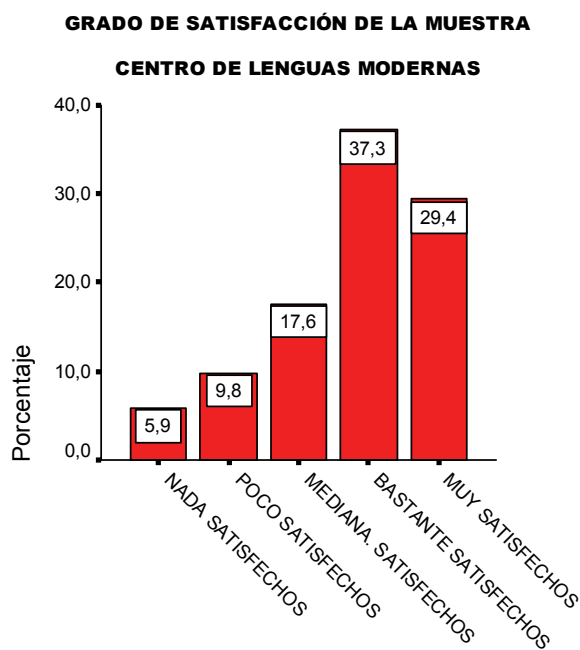
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al C.L.M.
- Así, podríamos decir que las Áreas de Conocimiento que mejor valoran el C.L.M., son Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas, difiriendo significativamente el Área de Enseñanzas Técnicas, que es la que menos lo valora.
- Las Áreas de Cc. Experimentales y Humanidades reflejan puntuaciones intermedias no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que realizan o han realizado cursos del Centro de Lenguas Modernas con el funcionamiento este servicio?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento del Centro de Lenguas Modernas.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 51 (9,7%) realizan o han realizado en alguna ocasión cursos del C.L.M. Sabido esto comencemos con el análisis.

Observamos en el gráfico siguiente como mas de la mitad de los estudiantes que realizan curso en el C.L.M. (66,7%) se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy satisfechos” con el funcionamiento de dicho servicio; un grupo secundario (17,6%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” al respecto; y finalmente el 15,7% restantes se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de la mitad de los estudiantes que realizan o han realizado cursos del C.L.M. (el 66,7%), afirman estar bastante o muy satisfechos con este servicio.
- El 17,6% se muestran medianamente satisfechos con este servicio.
- Y un grupo prácticamente similar a estos último, de un 15,7% de estudiantes, dicen estar poco o nada satisfechos con el C.L.M.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Centro de Lenguas Modernas, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados

sobre el C.L.M. y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste (b)

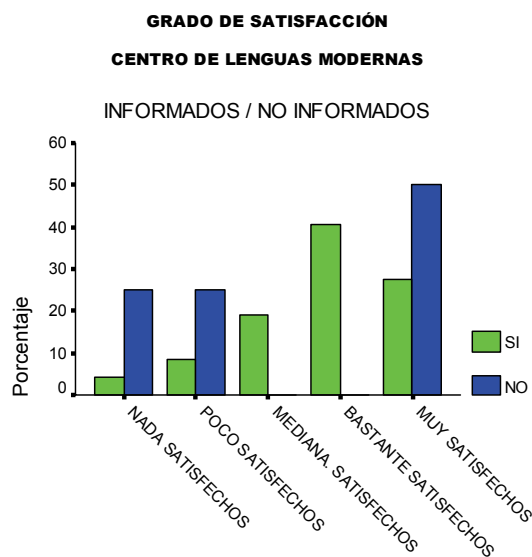
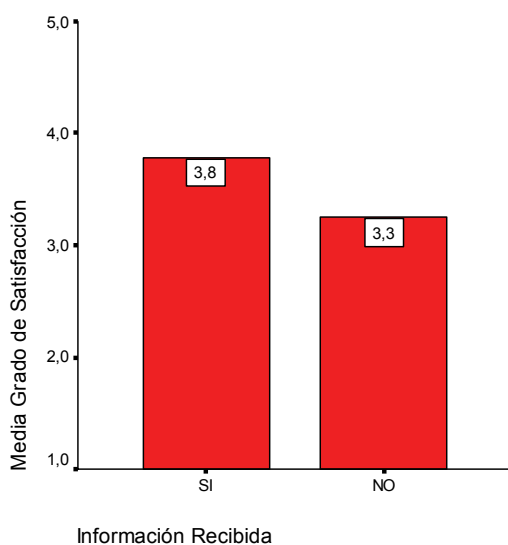
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS
U de Mann-Whitney	86,000
W de Wilcoxon	96,000
Z	-,293
Sig. asintót. (bilateral)	,770
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,800(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Centro de Lenguas Modernas

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Centro de Lenguas Modernas. El valor de la U de Mann-Whitney es de 86,000 con una significatividad asintótica bilateral del 0,770; y dado que $0,770 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el C.L.M.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el C.L.M. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el C.L.M.
- Si bien, a modo anecdótico, podemos observar en los gráficos como el grado de es más bajo en la muestra de estudiantes no informados.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Centro de Lenguas Modernas, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con el C.L.M.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,516	2	5,758	5,852	,006
Intra-grupos	42,310	43	,984		
Total	53,826	45			

Observamos en la tabla que $F = 5,852$ con una significatividad del 0,006. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,006 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el C.L.M. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre dicho Centro, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con este servicio.

Nos fue imposible la aplicación en este caso de la prueba Post Hoc Scheffé, para la variable “Grado de Satisfacción con el C.L.M. dado que al menos un grupo tiene menos de dos casos (se trata concretamente de que sólo uno de los estudiante que afirma participar en cursos del C.L.M., ha afirmado haber recibido información de carácter superficial).

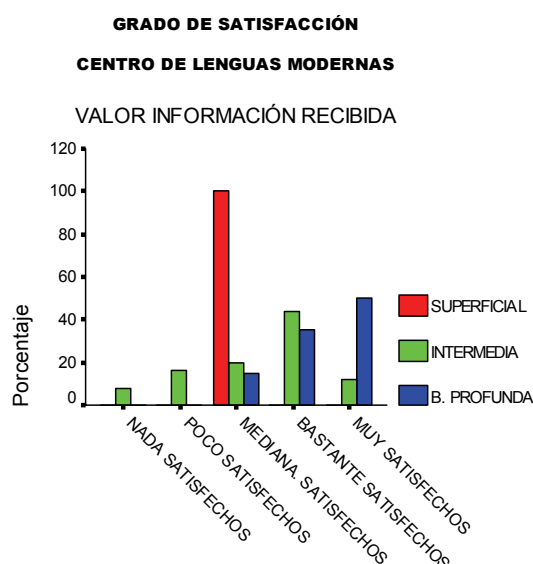
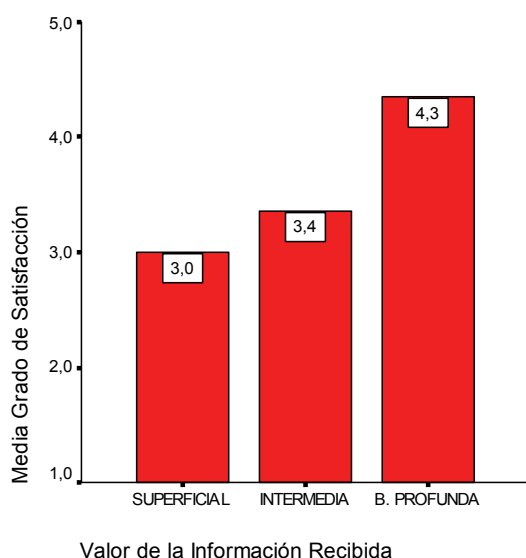
Siendo así, para saber entre qué muestras se produce la diferencia significativa, aplicaremos una prueba no paramétrica, y por lo tanto más potente, concretamente la prueba para dos muestras independientes de Mann-Whitney. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración del CENTRO DE LENGUAS MODERNAS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	8,500	0,576
	B. PROFUNDA	1,500	0,128
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	124,000	0,002*

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor

determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el C.L.M.

- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con el C.L.M. que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio.
- En este caso, únicamente un estudiante afirma haber recibido información de carácter superficial, y es por ello que el sacar conclusiones a partir de él no sería del todo correcto.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento del Centro de Lenguas Modernas en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar el C.L.M.

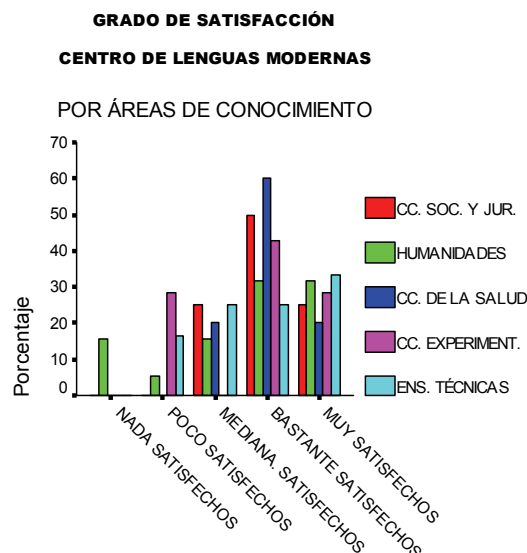
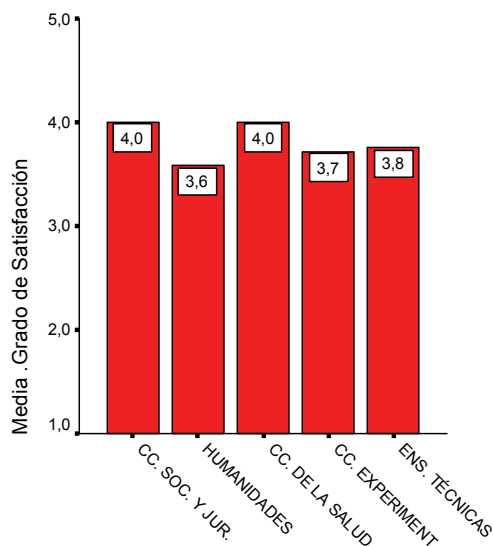
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,376	4	,344	,239	,915
Intra-grupos	66,310	46	1,442		
Total	67,686	50			

Observamos en la tabla que $F = 0,239$ con una significatividad del 0,915. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,915 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el C.L.M. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el C.L.M.
- Si bien esto es así, los estudiantes de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas, tiende a sentirse más satisfechos con el C.L.M. que los estudiantes de Humanidades y Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, por este orden.

7.4.7.2. EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS: un 29,5% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como

intermedia, en la mayor parte de los casos.

- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, a pesar de que llega información a la mayor parte de los estudiantes, la que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre el C.L.M., nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

2. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES UTILIZAN EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS?

Podemos afirmar que el C.L.M. es un servicio escasamente utilizado por los estudiantes de la U.S.C. Así, únicamente un 9,7% de los estudiantes afirman estar realizando o haber realizado actividades ofertadas por el C.L.M.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes al C.L.M. en la U.S.C., es decir, la mayor parte de la muestra lo valora como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. En este sentido, se puede decir que más de las tres cuartas partes de la muestra reconoce al C.L.M. como un servicio universitario muy o bastante importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran BASTANTE O MUY satisfechos con el funcionamiento del C.L.M., es decir, más de la mitad de la muestra se inclina en esta dirección a la hora de expresar su grado de satisfacción al respecto.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción con el C.L.M., así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan o han utilizado dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el C.L.M. no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicho servicio. Aún así, si observamos los gráficos que resultan de los análisis realizados podemos confirmar la siguiente tendencia:
 - i. La media de los estudiantes informados es superior a la media de los estudiantes no informados a la hora de valorar el C.L.M. de la U.S.C.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados a la hora de valorar el C.L.M. como servicio “Muy Importante” de la U.S.C.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al porcentaje de estudiantes no informados a la hora de valorar el C.L.M. como servicio “Poco Importante”.
- Informar a los estudiantes sobre el C.L.M. tampoco influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicho servicio. Aún así, si observamos los gráficos que resultan de los análisis podemos decir lo siguiente:
 - i. Las medias de los estudiantes informados son superiores a las medias de los estudiantes no informados a la hora de expresar sus grados de satisfacción con el funcionamiento del C.L.M.
 - ii. Sólo los estudiantes informados afirman estar “Bastante

Satisfechos” con el funcionamiento del C.L.M.

- iii. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de estudiantes no informados a la hora de expresar su grado de satisfacción con el C.L.M. como “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos”.
- E informar a los estudiantes sobre el C.L.M. sí influye significativamente en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los análisis nos muestran como los estudiantes informados solicitan con más frecuencia los cursos del C.L.M. que los estudiantes no informados.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el C.L.M. influye significativamente en las diferentes dimensiones analizadas, es decir, en las valoraciones de los estudiantes, en sus grados de satisfacción, y también en la frecuencia de utilización de dicho servicio. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor este servicio, están significativamente más satisfechos con su funcionamiento y lo utilizan significativamente más que los no informados.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que supone el C.L.M., como complemento formativo, sino también y sobre todo de hacerlo de manera que dicha información sea asumida por los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor, que lo utilicen y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Por otra parte, hemos comprobado también como el haber realizado cursos ofertados por el C.L.M. influye significativamente en el valor que los estudiantes le reconocen a este servicio. Así, las valoraciones que emiten los estudiantes informados sobre dicho servicio son significativamente más elevadas que aquellos que no han sido informados sobre el mismo.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos reflejan como la existencia de diferencia significativa entre Áreas se produce ante las siguientes variables: información recibida, utilización

del servicio y valoración del servicio.

Si nos detenemos en el comportamiento de las muestras podremos observar como en este caso su comportamiento no responde claramente a ningún criterio de referencia.

7.4.8. LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA.

7.4.8.1. LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA: ANÁLISIS CUANTITATIVO

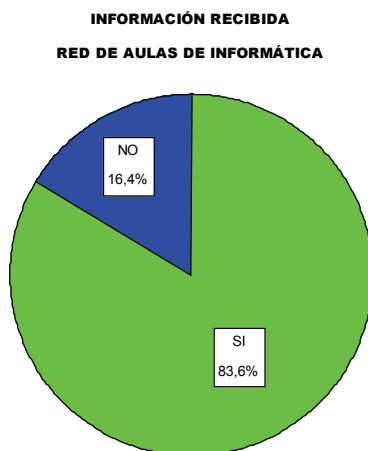
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la Red de Aulas de Informática en su condición de servicio que la Universidad de Santiago de Compostela pone a disposición de los estudiantes:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Red de Aulas de Informática?

1.1. La información recibida sobre la Red de Aulas de Informática.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 83,6% afirman haber sido informados sobre la Red de Aulas de Informática, mientras que un 16,4% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que la información sobre la Red de Aulas de Informática llega a la gran mayoría de los estudiantes.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Red de Aulas de Informática?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Red de Aulas de Informática:

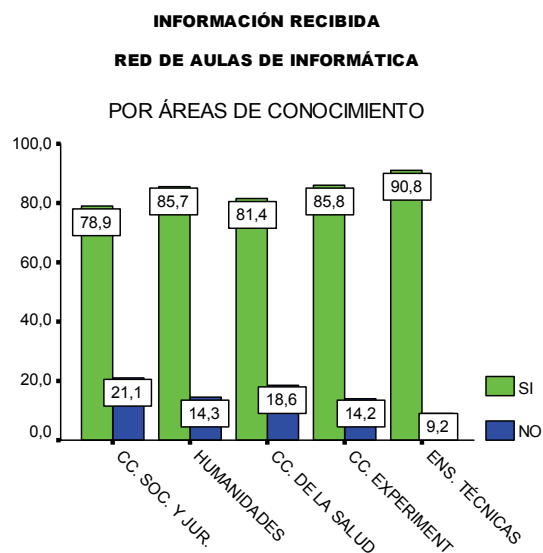
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,956(a)	4	,202
Razón de verosimilitud	6,197	4	,185
Asociación lineal por lineal	3,754	1	,053
N de casos válidos	554		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,68.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 5,956 con una significatividad del 0,202. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,202 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la Red de Aulas de Informática. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la Red de Aulas de Informática.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la Red de Aulas de Informática.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la Red de Aulas de Informática.
- El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- Aún no existiendo diferencia significativa, y a la vista del gráfico, podemos decir que el Área de Enseñanzas Técnicas es la que recibe más información al respecto de este servicio, seguida de Cc. Experimentales, Humanidades y Cc. de la Salud, siendo el Área de Cc. Sociales y Jurídicas la que menos información recibe al respecto.

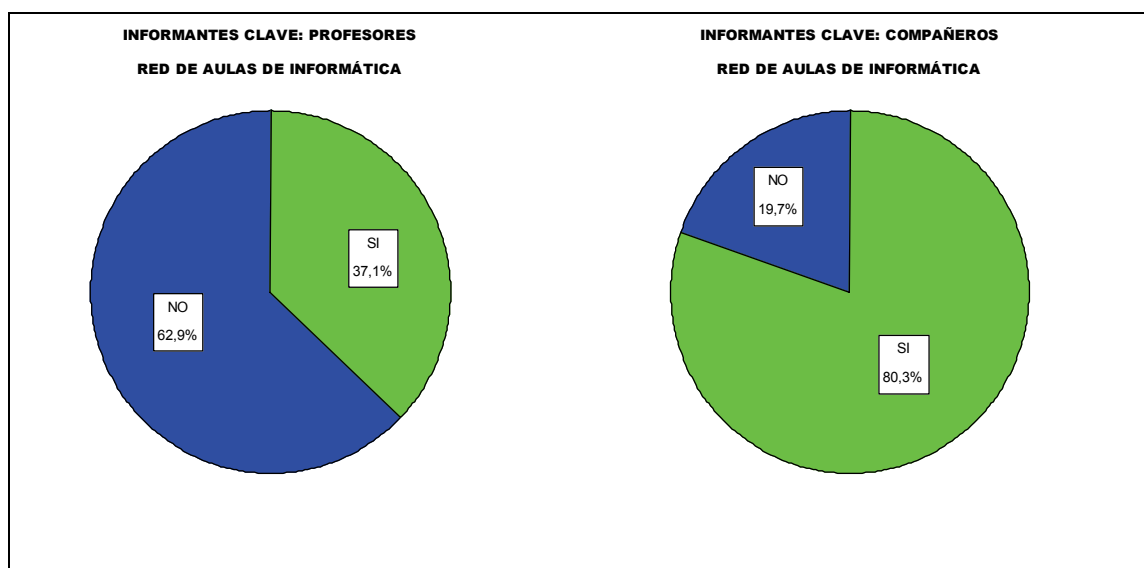
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la Red de Aulas de Informática?

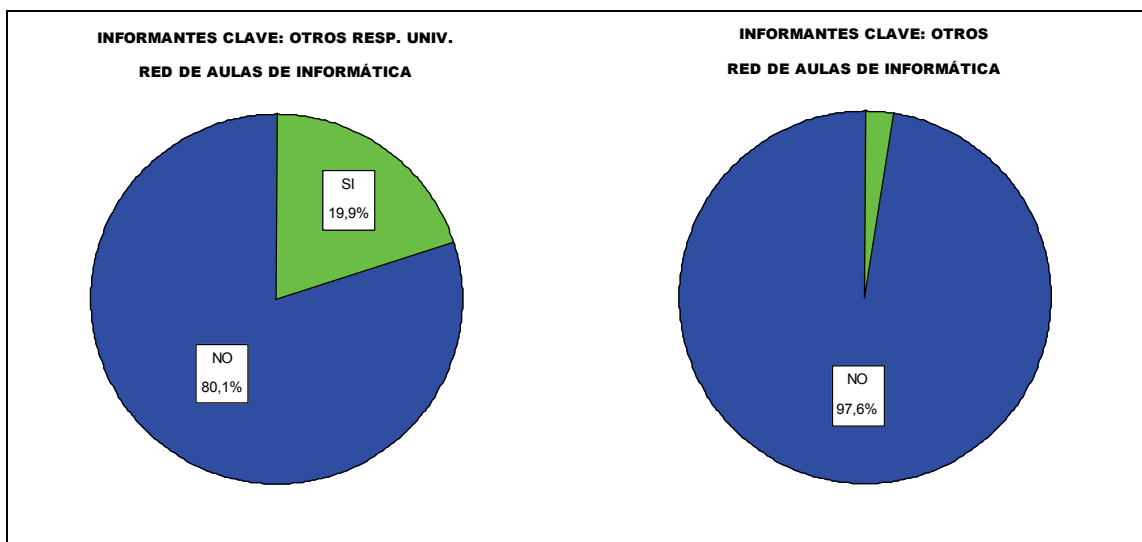
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la Red de Aulas de Informática.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la Red de Aulas de Informática son principalmente: los compañeros con un 80,3% de respuestas a su favor.

Los profesores serían los siguientes agentes mencionados, con un 37,1 % de respuestas a su favor. Seguidos de otros responsables del ámbito universitario con un 19,7% de respuestas a su favor.

Y finalmente, otros agentes no universitarios son los que menos parecen informar a los estudiantes sobre la Red de Aulas de Informática puesto que únicamente son mencionados por un 2,4% de la muestra.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la Red de Aulas de Informática.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla de la Red de Aulas de Informática.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	17	29,3%	45	77,6%	14	24,1%	3	5,2%
Cc. Experimentales	SI	30	33,3%	80	88,9%	20	22,2%	1	1,1%
Humanidades	SI	43	46,2%	70	75,3%	20	21,5%	1	1,1%
Cc. de la Salud	SI	24	22,9%	84	80,0%	21	20,0%	1	1,0%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	56	50,0%	89	79,5%	16	14,3%	5	4,5%

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros de manera generalizada:

- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (77,6%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (88,9%)
- Humanidades: Compañeros (75,3%)

- Cc. de la Salud: Compañeros (80,0%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (79,5%)

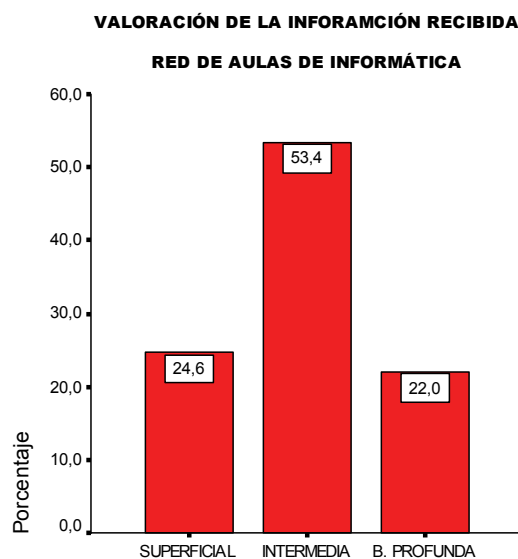
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre la Red de Aulas de Informática.
- Los profesores ocupan en este caso el segundo puesto en todas las Áreas de Conocimiento. Hay que resaltar el hecho de que en las Áreas de Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas el peso de dicho colectivo como informante clave respecto de la Red de Aulas de Informática es superior al de las demás Áreas llegando a concentrar un 46,2% y un 50,0% de alusiones a su favor, respectivamente.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente algo más que la mitad de la muestra, concretamente el 53,4% de los estudiantes, atribuyen a la información recibida sobre la Red de Aulas de Informática un valor "intermedio". Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 24,6% de la muestra afirman que la información que les llega sobre la Red de Aulas de Informática es de carácter superficial; y finalmente un 22,0% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre la Red de Aulas de Informática es de carácter intermedio, y en segundo lugar de carácter superficial.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre la Red de Aulas de Informática.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Red de Aulas de Informática?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Red de Aulas de Informática:

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste (a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA	
Chi-cuadrado	18,796
gl	4
Sig. asintót.	,001

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruscal-Wallis es de 18,796 con una significatividad asintótica del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Red de Aulas de Informática. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la Red de Aulas de Informática.

Para saber entre qué Áreas se produce esta diferencia significativa aplicamos la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de la Red de Aulas de Informática

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	4707,000	0,116
	CC. DE LA SALUD	5142,000	0,077
	CC. EXPERIMENTALES	4326,000	0,041*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2889,000	0,374
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	4951,500	0,922
	CC. EXPERIMENTALES	3193,500	0,001*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2155,000	0,033*
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	3463,500	0,000*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2346,000	0,019*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2352,000	0,386

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

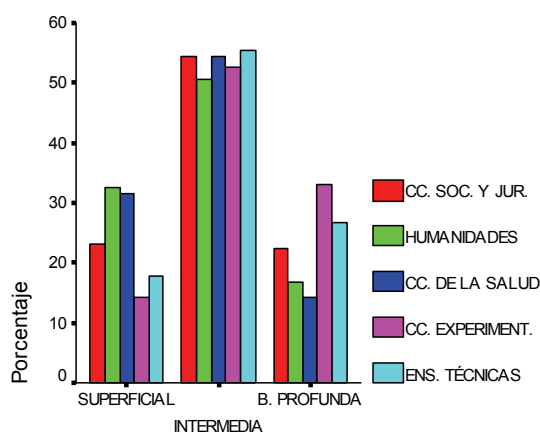
Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	26	23,2	31	32,6	33	31,4	13	14,3	10	17,9
INTERMEDIA	61	54,5	48	50,5	54	54,3	48	52,7	31	55,4
B. PROFUNDA	25	22,3	16	16,8	15	14,3	30	33,0	15	26,8

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

RED DE AULAS DE INFORMÁTICA

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



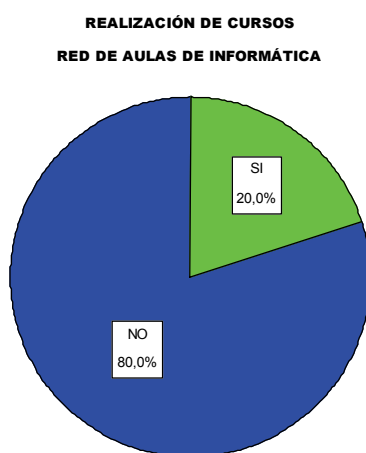
Ante los resultados de las pruebas y la interpretación del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Siendo así, el Área que mejor valora la información recibida sobre la Red de Aulas de Informática es Cc. Experimentales, difiriendo significativamente de las demás Áreas excepto del Área de Enseñanzas Técnicas que es la segunda que mejor valora la información recibida
- En el otro extremo, las Áreas que peor valoran la información recibida son Cc. de la Salud y Humanidades que difieren significativamente con las dos Áreas anteriormente mencionadas.
- Cc. Sociales y Jurídicas refleja una valoración intermedia, difiriendo únicamente con Cc. Experimentales.

4. Porcentaje de estudiantes que realizan o han realizado algún curso de la Red de Aulas de Informática.

4.1. Porcentaje de la muestra en general que realizan o han realizado algún curso de la Red de Aulas de Informática.

Observamos en el gráfico siguiente como sólo el 20,0% de la muestra productora de datos afirma haber realizado o estar realizando cursos de la Red de Aulas de Informática; frente al 80,0% restante que afirma no haber realizado nunca cursos ofertados por este servicio.



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Solamente una quinta parte de la muestra encuestada ha realizado en algún momento cursos ofertados por la Red de Aulas de Informática.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora realizar cursos de la Red de Aulas de Informática?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Red de Aulas de Informática y los que no, a la hora de realizar cursos ofertados por este servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Pruebas de chi-cuadrado

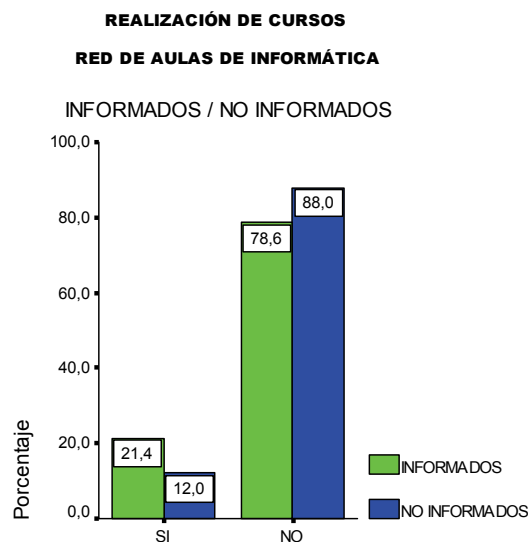
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,876(b)	1	,049
Corrección por continuidad(a)	3,311	1	,069
Razón de verosimilitud	4,284	1	,038
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por lineal	3,869	1	,049
N de casos válidos	540		

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,60.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de la correlación por continuidad es 3,311, con una significatividad asintótica bilateral del 0,069; y dado que $0,069 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de realizar este tipo de cursos. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el hecho de que los estudiantes decidan realizar cursos ofertados por la Red de Aulas de Informática.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos el siguiente gráfico:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto parece no influyendo significativamente en el hecho de que los estudiantes opten por realizar cursos ofertados por la Red de Aulas de Informática, si bien tras el análisis comprobamos que los resultados rozan la significatividad.
- Siendo así, y como podemos ver en el gráfico la tendencia que se refleja nos informa de que los estudiantes que han sido informados tienden a optar significativamente más por esta oferta formativa que los no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados a la hora de realizar cursos de la Red de Aulas de Informática, en función de la calidad de la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la utilización de la Red de Aulas de Informática.

Pruebas de chi-cuadrado

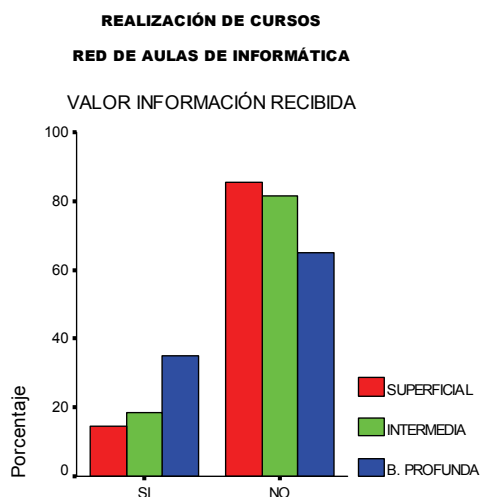
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,454(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	14,400	2	,001
Asociación lineal por lineal	12,717	1	,000
N de casos válidos	454		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 21,15.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 15,454 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de optar por dicha oferta formativa. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye el hecho de que los estudiantes decidan realizar cursos de la

Red de Aulas de Informática.

Para ver como se comportan las muestras, observemos el siguiente gráfico:



Ante los resultados de la prueba y los análisis del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante a la hora de que los estudiantes opten por la realización de cursos ofertados por la Red de Aulas de Informática.
- El comportamiento de las muestras nos deja ver que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la tendencia a optar por dicha oferta formativa.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de realizar cursos de la Red de Aulas de Informática?

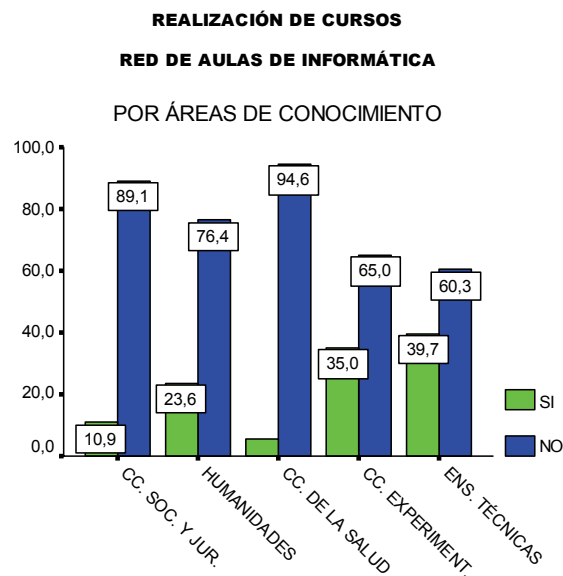
Para responder a dicha pregunta, hemos utilizado la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Observemos la tabla siguiente:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,540(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	56,712	4	,000
Asociación lineal por lineal	24,015	1	,000
N de casos válidos	540		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,60.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 54,540 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de realizar cursos de la Red de Aulas de Informática, entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención al siguiente gráfico:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la realización de cursos ofertados por la Red de Aulas de Informática.
- Así, podemos decir que las Áreas que optan en mayor medida por

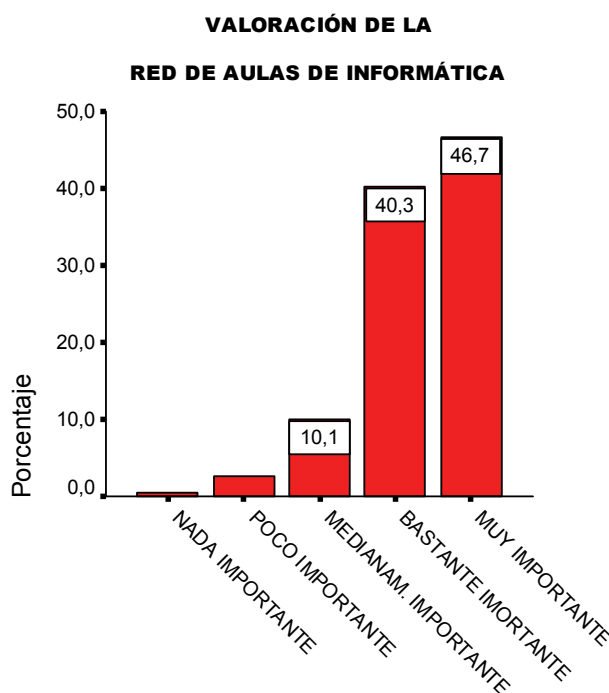
esta oferta formativa son: Enseñanzas Técnicas y Cc. Ex y Cc. Experimentales, las cuales difieren significativamente de las Áreas de Cc. de la Salud, Cc, Sociales y Jurídicas y Humanidades, Áreas en las cuales es menor el porcentaje de estudiantes que realiza este tipo de cursos.

5. ¿Qué valor le reconocen a la Red de Aulas de Informática?

5.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes a la Red de Aulas de Informática.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda la Red de Aulas de Informática es un servicio importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 87,0% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la Red de Aulas de Informática como un servicio “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales un 46,7% lo valoran como “Muy Importante”; un 10,1% de la muestra habla de la Red de Aulas de Informática como servicio “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 3,0% lo valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra productora de datos, exactamente el 87,0 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a la Red de Aulas de Informática.
- Únicamente un 10,1% de la muestra habla de la Red de Aulas de Informática como un servicio de mediana importancia; y sólo un 3,0% se refieren a dicho servicio como poco o nada importante.

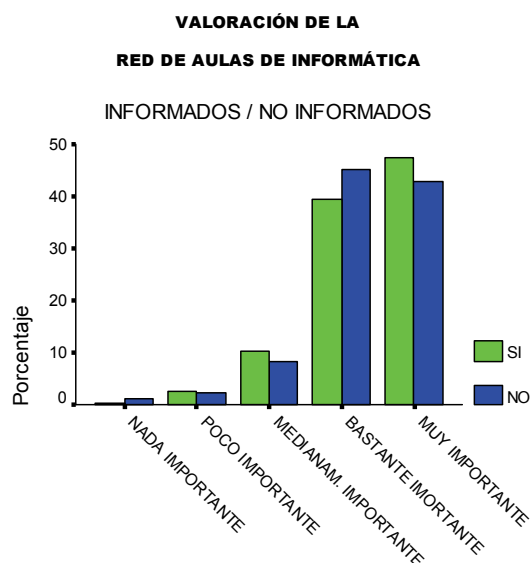
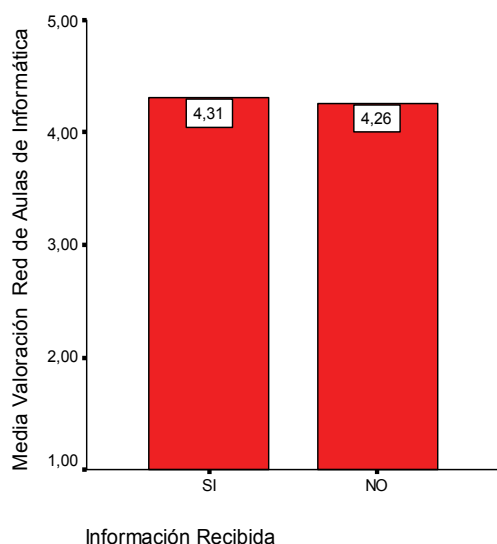
5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Red de Aulas de Informática y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
	VALORACIÓN DE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA
U de Mann-Whitney	18739,500
W de Wilcoxon	22309,500
Z	-,548
Sig. asintót. (bilateral)	,584

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Red de Aulas de Informática

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Red de Aulas de Informática. El valor de U de Mann-Whitney es de 18739,500 con una significatividad del 0,584; y dado que $0,584 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no parece estar influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la Red de Aulas de Informática.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la Red de Aulas de Informática. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la Red de Aulas de Informática.
- Si bien la tendencia que muestran los gráficos deja ver como los estudiantes que han recibido información sobre la Red de Aulas de Informática valoran en cierto modo mejor este servicio que aquellos que no han sido informados al respecto.
- En ambas muestras las alternativas que valoran la Red de Aulas de Informática como servicio muy o bastante importante tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y éstas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe

diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la Red de Aulas de Informática.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA

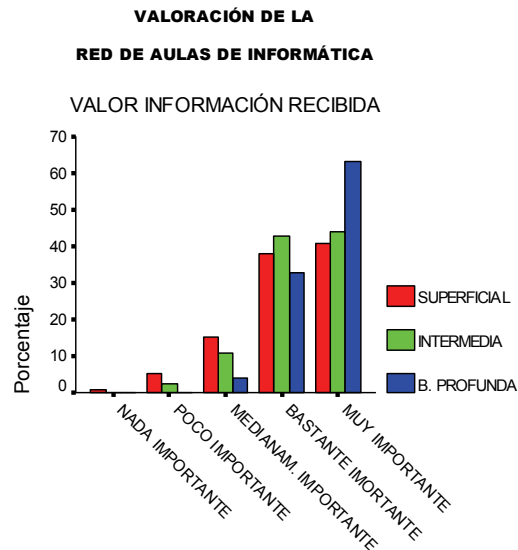
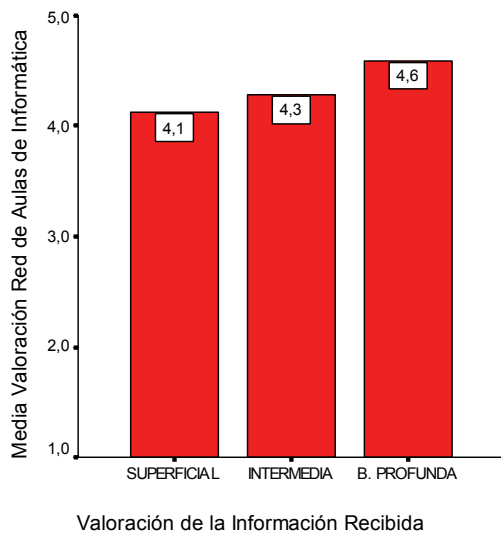
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,202	2	6,101	10,513	,000
Intra-grupos	264,622	456	,580		
Total	276,824	458			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 10,513 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé, así como los gráficos realizados a partir de las medias y porcentajes de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,12	
INTERMEDIA	4,29	
B. PROFUNDA		4,59



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la Red de Aulas de Informática. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la Red de Aulas de Informática, valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática son más altas.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor este servicio. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial, cuyas medias son más bajas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que realizan o han realizado cursos de la Red de Aulas de Informática y los que no, a la hora de valorar dicho servicio?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre estudiantes que han optado por esta oferta formativa y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

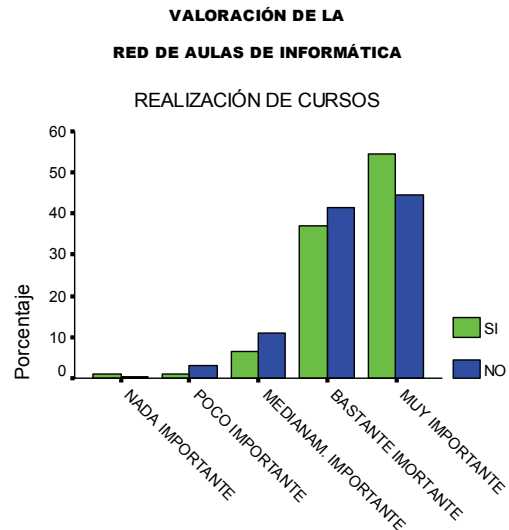
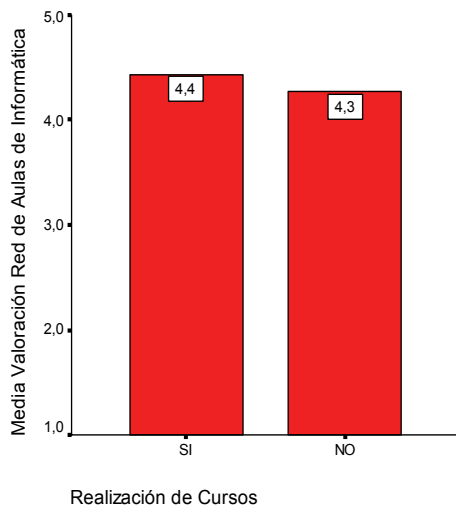
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA
U de Mann-Whitney	20434,000
W de Wilcoxon	113099,000
Z	-2,115
Sig. asintót. (bilateral)	,034

a Variable de agrupación: la realización de cursos de la Red de Aulas de Informática.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática. El valor de la U de Mann-Whitney es de 20434,500 con una significatividad del 0,034; y dado que $0,034 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de realizar o haber realizado cursos de la Red de Aulas de Informática, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la Red de Aulas de Informática. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber realizado o no cursos de la Red de Aulas de Informática sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre dicho servicio.
- Los estudiantes que han realizado dichos cursos, valoran significativamente mejor este servicio que aquellos que no los han realizado.
- En ambas muestras las alternativas que valoran la Red de Aulas de Informática como bastante o muy importante, tienen más peso que las que lo valoran como medianamente importante, y estas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,108	4	2,027	3,370	,010
Intra-grupos	325,423	541	,602		
Total	333,531	545			

Comprobamos en la tabla que $F = 3,370$ con una significatividad del 0,010. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,010 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	4,09
ENS. TÉCNICAS	4,24
CC. EXPERIMENT.	4,32
CC. DE LA SALUD	4,38
CC. SOC. Y JUR.	4,43

Como podemos observar, la prueba Scheffé en este caso no detecta entre qué grupos se producen las diferencias significativas, por lo tanto para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

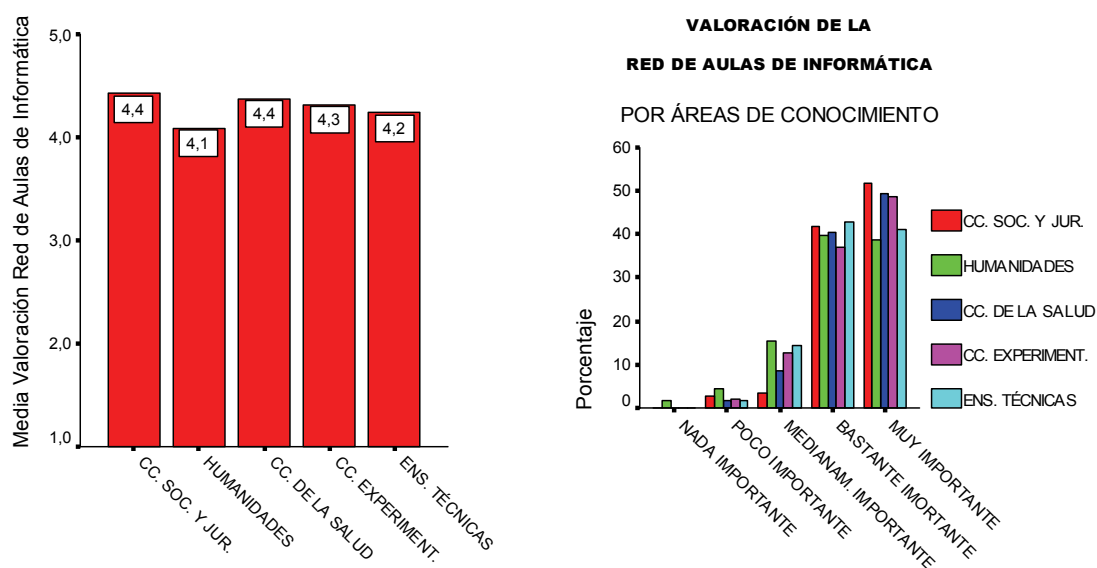
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la Red de Aulas de Informática

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6308,000	0,004*
	CC. DE LA SALUD	8661,000	0,524
	CC. EXPERIMENTALES	6776,500	0,322
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3817,000	0,075
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5998,000	0,024*
	CC. EXPERIMENTALES	4999,500	0,087
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3280,000	0,466
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6406,500	0,685
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3630,500	0,219
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3023,500	0,423

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan la Red de Aulas de Informática.

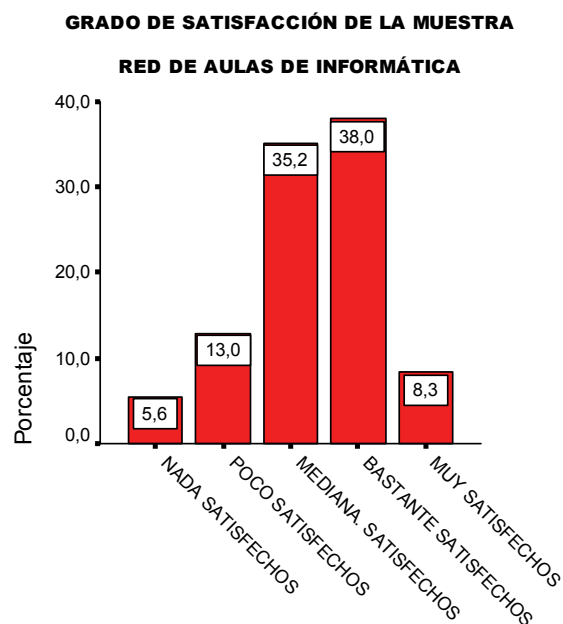
- Así, podríamos decir que las Áreas de Conocimiento que mejor valoran la Red de Aulas de Informática, son Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, difiriendo significativamente del Área de Humanidades, que es la que menos la valora.
- Las Áreas de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas reflejan puntuaciones intermedias no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que realizan o han realizado cursos de la Red de Aulas de Informática con el funcionamiento este servicio?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento de la Red de Aulas de Informática.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 108 (20,0%) realizan o han realizado en alguna ocasión cursos de la Red de Aulas de Informática. Sabido esto comencemos con el análisis:

Observamos en el gráfico siguiente como más de la mitad de los estudiantes que realizan curso en la Red de Aulas de Informática (46,3%) se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy satisfechos” con el funcionamiento de este servicio; un grupo secundario (36,2%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” al respecto; y finalmente el 18,3% restantes se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de la mitad de los estudiantes que realizan o han realizado cursos de la Red de Aulas de Informática (el 46,3%), afirman estar bastante o muy satisfechos con este servicio.
- El 36,0% se muestran medianamente satisfechos con este servicio.
- Y un grupo prácticamente similar a estos último, de un 18,6% de estudiantes, dicen estar poco o nada satisfechos con la Red de Aulas de Informática.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Red de Aulas de Informática, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Red de Aulas de Informática y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

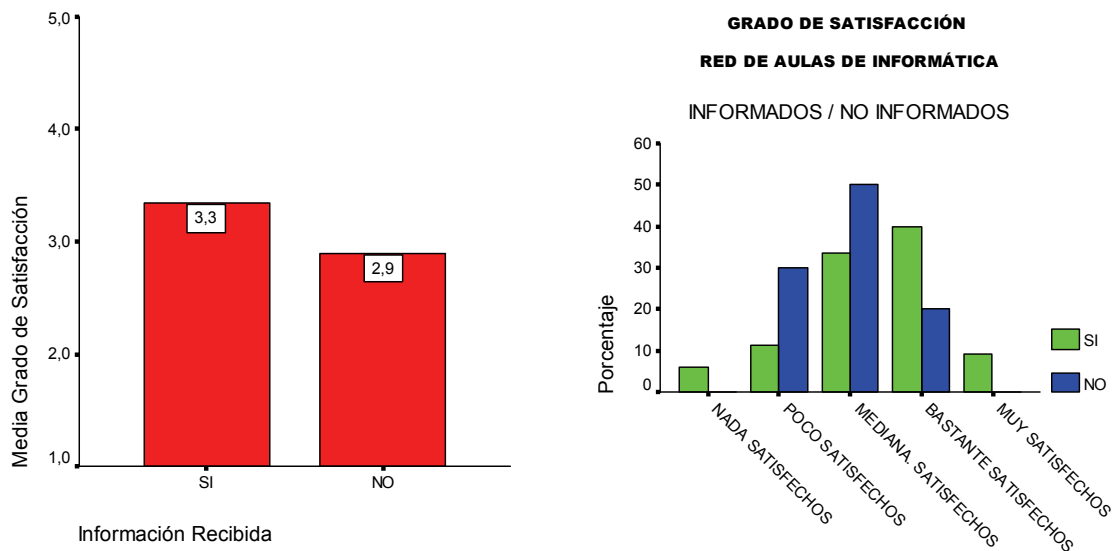
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA
U de Mann-Whitney	341,000
W de Wilcoxon	396,000
Z	-1,666
Sig. asintót. (bilateral)	,096

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Red de Aulas de Informática

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Red de Aulas de Informática. El valor de la U de Mann-Whitney es de 341,000 con una significatividad asintótica bilateral del 0,096; y dado que $0,096 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la Red de Aulas de Informática.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la Red de Aulas de Informática. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la Red de Aulas de Informática.
- Si bien, a modo anecdótico, podemos observar en los gráficos como los grados de satisfacción son más bajos en la muestra de estudiantes no informados.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Red de Aulas de Informática, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la Red de Aulas de Informática.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA

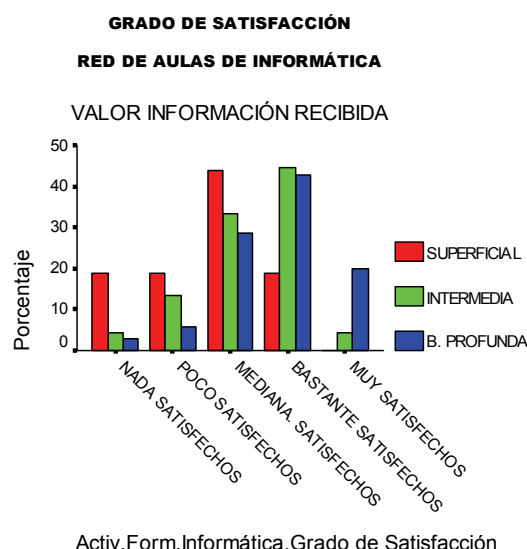
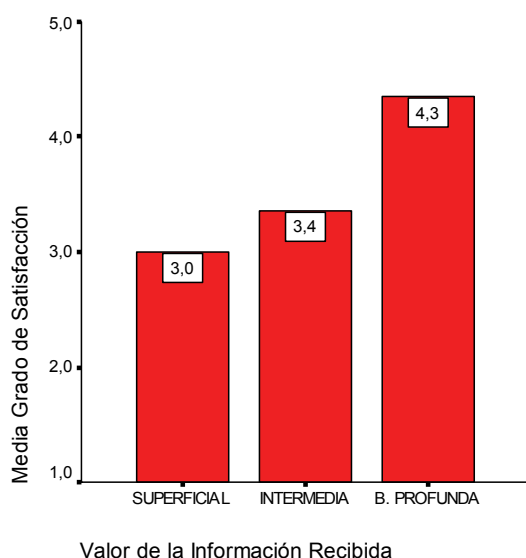
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,119	2	6,559	7,216	,001
Intra-grupos	84,537	93	,909		
Total	97,656	95			

Observamos en la tabla que $F = 7,216$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la Red de Aulas de Informática. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre dicha Red, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé
GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,63	
INTERMEDIA		3,31
B. PROFUNDA		3,71



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la Red de Aulas de Informática.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con la Red de Aulas de Informática que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio o superficial.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Red de Aulas de Informática en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe

diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática.

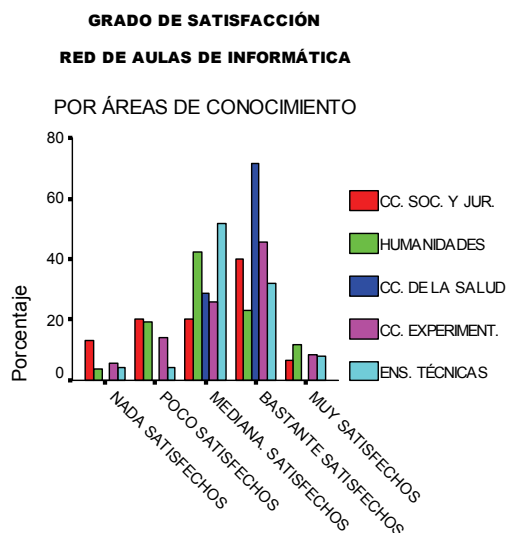
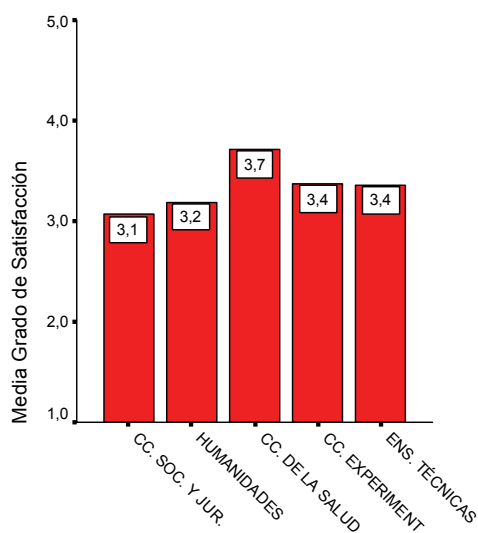
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,585	4	,646	,650	,628
Intra-grupos	102,332	103	,994		
Total	104,917	107			

Observamos en la tabla que $F = 0,650$ con una significatividad del $0,628$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,628 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la Red de Aulas de Informática. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan

sobre la Red de Aulas de Informática.

- Si bien esto es así, los estudiantes de Cc. de la Salud tienden a sentirse más satisfechos con la Red de Aulas de Informática que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.

7.4.8.2. LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA: un 16,4% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, a pesar de que el porcentaje de estudiantes no informados es muy bajo en este caso, la que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre la Red de Aulas de Informática, nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

2. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES UTILIZAN LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA?

Podemos afirmar que la Red de Aulas de Informática es un servicio escasamente utilizado por los estudiantes de la U.S.C. Así, únicamente un 20,0% de los estudiantes afirman estar realizando o haber realizado cursos

pertenecientes a la Red de Aulas de Informática.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la Red de Aulas de Informática en la U.S.C., es decir, la mayor parte de la muestra lo valora como MUY IMPORTANTE, o en todo caso, BASTANTE IMPORTANTE en todos los análisis realizados. En este sentido, se puede decir que más de las tres cuartas partes de la muestra reconoce la Red de Aulas de Informática como un servicio universitario muy o bastante importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran BASTANTE satisfechos, o en todo caso MEDIANAMENTE satisfechos con el funcionamiento de la Red de Aulas de Informática.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA RED DE AULAS DE INFORMÁTICA?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la Red de Aulas de Informática, así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan o han utilizado dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar que:

- Informar a los estudiantes sobre la Red de Aulas de Informática no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicho servicio. Aún así, si observamos

los gráficos que resultan de los análisis realizados podemos confirmar la siguiente tendencia:

- i. La media de los estudiantes informados es superior a la media de los estudiantes no informados a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática de la U.S.C.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados a la hora de valorar la Red de Aulas de Informática como servicio “Muy Importante” de la U.S.C.
 - iii. Ninguno de los estudiantes que ha manifestado haber recibido información sobre la Red de Aulas de Informática, valora dicho servicio como servicio “Nada Importante”.
- Informar a los estudiantes sobre la Red de Aulas de Informática tampoco influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto de dicho servicio. Aún así, si observamos los gráficos que resultan de los análisis podemos decir lo siguiente:
- i. Las medias de los estudiantes informados son superiores a las medias de los estudiantes no informados a la hora de expresar sus grados de satisfacción con el funcionamiento de la Red de Aulas de Informática.
 - ii. Sólo los estudiantes informados afirman estar “Muy Satisfechos” con el funcionamiento de la Red de Aulas de Informática.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados a la hora de expresar su grado de satisfacción con el funcionamiento de la Red de Aulas de Informática como “Bastante Satisfechos”.
 - iv. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de estudiantes no informados a la hora de expresar su grado de satisfacción con la Red de Aulas de Informática como “Poco Satisfechos”.

- E informar a los estudiantes sobre la Red de Aulas de Informática tampoco influye significativamente en la utilización de dicho servicio. Aún así, los gráficos obtenidos de los análisis nos muestran como el porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados a la hora de constatar el haber realizado o estar realizando actividades pertenecientes a la Red de Aulas de Informática.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la Red de Aulas de Informática influye significativamente en las diferentes dimensiones analizadas, es decir, en las valoraciones de los estudiantes, en sus grados de satisfacción, y también en utilización de dicho servicio. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor este servicio, están significativamente más satisfechos con su funcionamiento y lo utilizan significativamente más que los no informados.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que supone la Red de Aulas de Informática, como complemento formativo, sino también y sobre todo, de hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor, que lo utilicen y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Por otra parte, hemos comprobado también como el haber realizado cursos ofertados por la Red de Aulas de Informática influye significativamente en el valor que los estudiantes le reconocen a este servicio. Así, las valoraciones que emiten los estudiantes informados sobre dicho servicio son significativamente más elevadas que aquellos que no han sido informados sobre el mismo.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos reflejan como la existencia de diferencia significativa entre Áreas se produce ante las siguientes variables: calidad de la información recibida, utilización del servicio y valoración del servicio.

Si nos detenemos en el comportamiento de las muestras podremos observar como en este caso su comportamiento es un tanto contradictorio:

- Por una parte los estudiantes de las Áreas de Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, que manifiestan estar más y mejor informados, si bien, también son los que más participan en este tipo de actividades, no son los que mejor valoran el servicio y ni los que expresan grados de satisfacción más altos respecto de su funcionamiento.
- Por otro lado los estudiantes de las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, si bien no destacan por ser los más ni mejor informados, ni tampoco por ser los que más utilizan este servicio, sí destacan por emitir valoraciones elevadas al respecto, y concretamente los estudiantes de Cc. de la Salud muestran también los grados de satisfacción más altos, mientras que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas expresan los grados de satisfacción más bajos.

7.4.9. LA OFICINA DE VOLUNTARIADO.

7.4.9.1. LA OFICINA DE VOLUNTARIADO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la Oficina de Voluntariado en su condición de servicio que la Universidad de Santiago de Compostela pone a disposición de los estudiantes:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Oficina de Voluntariado?

1.1. La información recibida sobre la Oficina de Voluntariado.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es prácticamente similar, aunque inferior al de aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 46,7% afirman haber sido informados sobre la Oficina de Voluntariado, mientras que un 54,3% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que la información sobre la Oficina de Voluntariado llega casi a la mitad de los estudiantes encuestados.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Oficina de Voluntariado?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Oficina de Voluntariado:

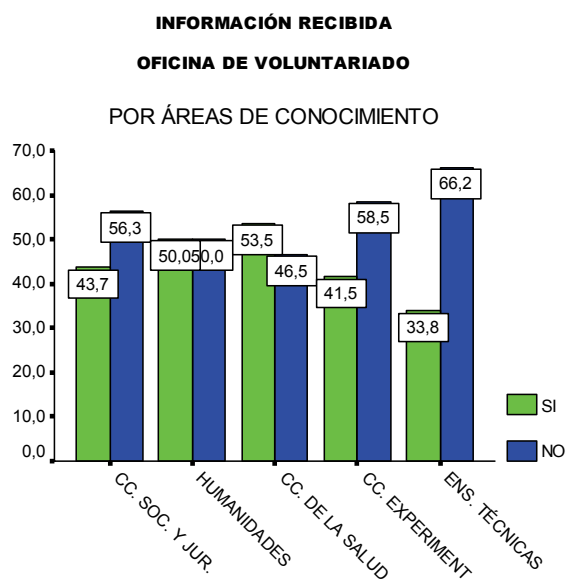
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,657(a)	4	,070
Razón de verosimilitud	8,732	4	,068
Asociación lineal por lineal	1,442	1	,230
N de casos válidos	554		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 29,68.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 8,657 con una significatividad del 0,070. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,070 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la Oficina de Voluntariado. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la Oficina de Voluntariado.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la Oficina de Voluntariado.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la Oficina de Voluntariado.
- Aún así, podemos comprobar como las muestras de estudiantes se comportan de forma bastante diferente en función de las Áreas de Conocimiento. Es decir, el las Áreas más informadas son: Cc. de la Salud, donde el porcentaje de informados supera al de no informados; y Humanidades, donde el 50,0% de estudiantes afirman haber recibido información, y el otro 50,0% afirman no haber sido informados al respecto.
- En el otro extremo, las Áreas menos informadas serían, en primer lugar Enseñanzas Técnicas, y a continuación Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas.

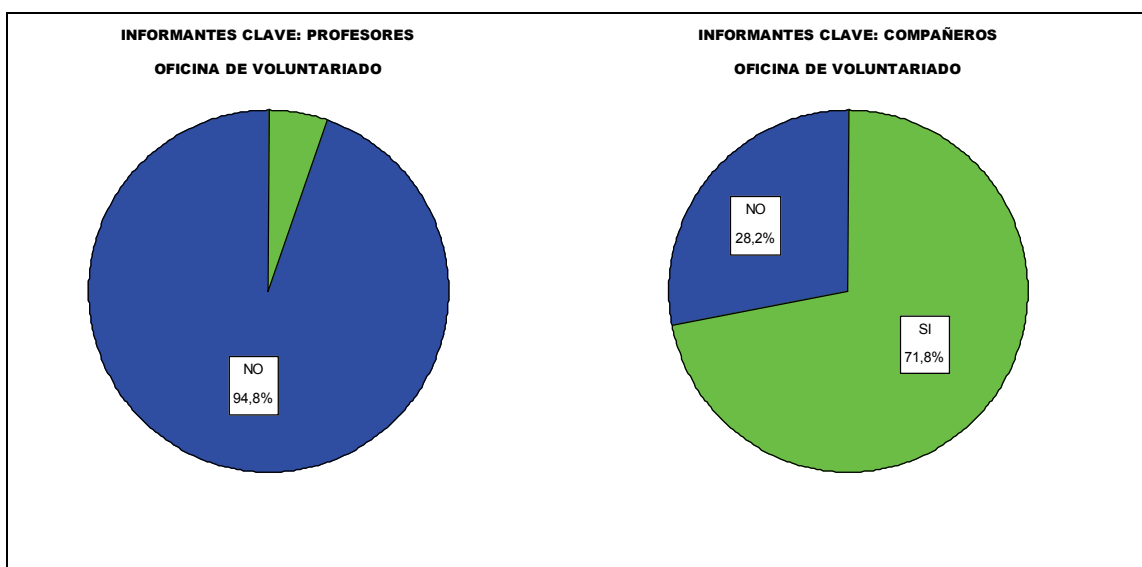
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la Oficina de Voluntariado?

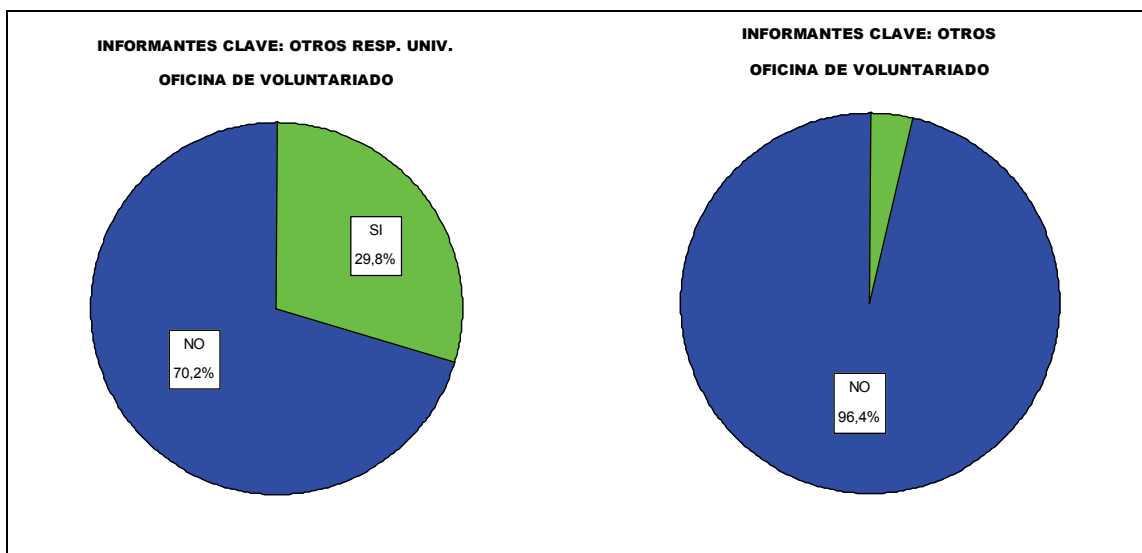
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la Oficina de Voluntariado.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la Oficina de Voluntariado son principalmente: los compañeros con un 71,8% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario serían los siguientes agentes mencionados, con un 29,8 % de respuestas a su favor.

Y finalmente, profesores y otros agentes no universitarios son los que menos parecen informar a los estudiantes sobre la Oficina de Voluntariado puesto que únicamente son mencionados por un 5,2% y un 3,6% de la muestra, respectivamente.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la Oficina de Voluntariado.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla de la Oficina de Voluntariado.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	0	0,0%	55	79,7%	19	27,5%	3	4,3%
Humanidades	SI	6	10,9%	34	61,8%	18	32,7%	1	1,8%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	3	4,8%	51	82,3%	13	21,0%	1	1,6%
Cc. Experimentales	SI	3	6,8%	27	61,4%	17	38,6%	2	4,5%
Enseñanzas Técnicas	SI	1	4,5%	14	63,6%	8	36,4%	2	9,1%

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros de manera generalizada:

- Cc. de la Salud: Compañeros (79,9%)
- Humanidades: Compañeros (61,8%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (82,3%)

- Cc. Experimentales: Compañeros (61,4%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (63,6%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

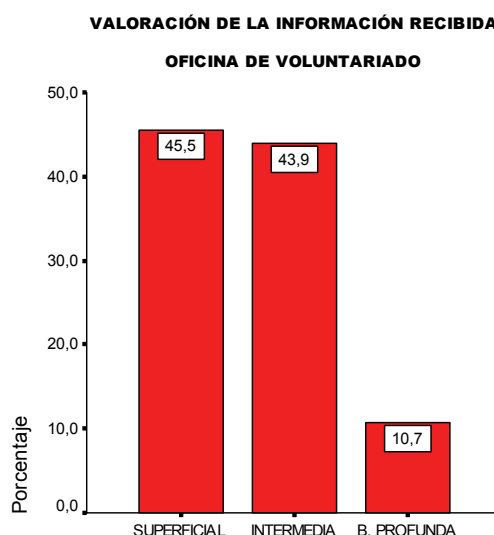
- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre la Oficina de Voluntariado.
- Otros responsables del ámbito universitario ocupan en este caso el segundo puesto en todas las Áreas de Conocimiento, con porcentajes de alusiones que oscilan entre el 21,0% y el 38,6%, pudiendo decirse que tienen cierta responsabilidad como informantes, sobre todo comparándolos con los profesores y otros agentes no universitarios.
- A la hora de especificar de qué responsables universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente: carteles y folletos, los propios responsables y el voluntariado, la información suministrada con la matrícula y el C.O.I.E. (Ver siguiente tabla)

OTROS RESPONSABLES DE LA UNIVERSIDAD COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO Y SUS ACTIVIDADES				
CC. SOC. Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-ANUNCIOS (2)	-CARTELES (4)	-ADMON.		
-CAF	-COIE (2)	-AGENDA UNIV.		
-CARTELES (3)	-FOLLETOS (11)	-ANUNCIOS (2)	-ANUNCIOS (4)	-ANUNCIOS
-COIE (3)	- RESPONSABLES	-CARTELES (4)	-CARTELES (5)	-CARTELES (2)
-COLEGIO MAYOR	-RESIDENCIA UNIVERSITARIA	-CENTROS INFORMACIÓN	-COIE (3)	-COIE (4)
-FOLLETOS (2)	-VOLUNTARIOS	- FOLLETOS (3)	-FOLLETOS (4)	-RESPONSABLES
-GUÍA UNIVERSITARIA (2)	-WEB UNIVERSIDAD (2)	- INF. MATRÍCULA (2)	-INTERNET	-SECRETARÍA
		-INTERNET		
		-RECTORADO		
		-RESPONSABLES (5)		
		-VOLUNTARIOS (2)		

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente casi la mitad de la muestra, concretamente el 45,5% de los estudiantes, atribuyen a la información recibida sobre la Oficina de Voluntariado un valor superficial. Un segundo grupo considerable más o menos paralelo que reúne al 43,9% de la muestra afirman que la información que les llega sobre la Oficina de Voluntariado es de carácter intermedio; y finalmente un 10,7% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre la Oficina de Voluntariado es de carácter superficial, y en segundo lugar de carácter intermedio.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre la Oficina de Voluntariado.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Oficina de Voluntariado?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Oficina de Voluntariado:

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO	
Chi-cuadrado	8,597
gl	4
Sig. asintót.	,072

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

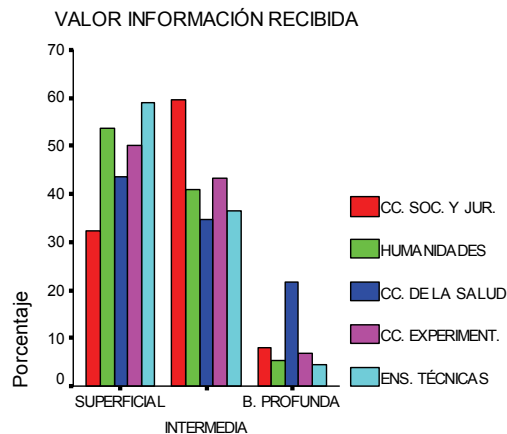
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 8,597 con una significatividad asintótica del 0,072. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,072 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Oficina de Voluntariado. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no parece estar influyendo a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la Oficina de Voluntariado.

Para saber cómo se comportan las muestras, observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	20	32,3	30	53,6	30	43,5	22	50,0	13	59,1
INTERMEDIA	37	59,7	23	41,1	24	34,8	19	43,2	8	36,4
B. PROFUNDA	5	8,1	3	5,4	15	21,7	3	6,8	1	4,5

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

OFICINA DE VOLUNTARIADO



Ante los resultados de la prueba, los porcentajes que se presentan y la visualización del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

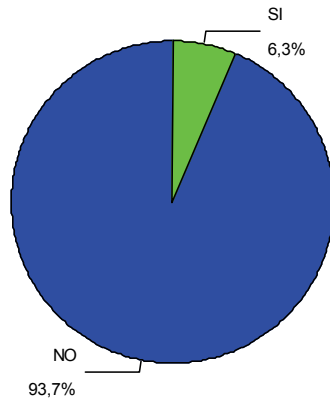
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, se podría decir que el Área que mejor valora la información recibida sobre la Oficina de Voluntariado es Cc. de la Salud, seguida de Cc. Sociales y Jurídicas
- En el otro extremo, las Áreas que peor valoran la información recibida son Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. Experimentales.

4. Porcentaje de estudiantes que participan o han participado en actividades coordinada por la Oficina de Voluntariado.

4.1. Porcentaje de la muestra en general que participan o han participado en actividades coordinadas por la Oficina de Voluntariado.

Observamos en el gráfico siguiente como únicamente un 6,3% de la muestra productora de datos afirma haber participado o participar actualmente en actividades coordinadas por la Oficina de Voluntariado; frente al 93,7% restante que afirma no haber participado nunca en dichas actividades.

**PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES
OFICINA DE VOLUNTARIADO**



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Solamente 6,7% de la muestra encuestada ha participado en actividades vinculadas a la Oficina de Voluntariado.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora participar en actividades coordinadas por la Oficina de Voluntariado?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Oficina de Voluntariado y los que no, a la hora de participar en actividades relacionadas con este servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Pruebas de chi-cuadrado

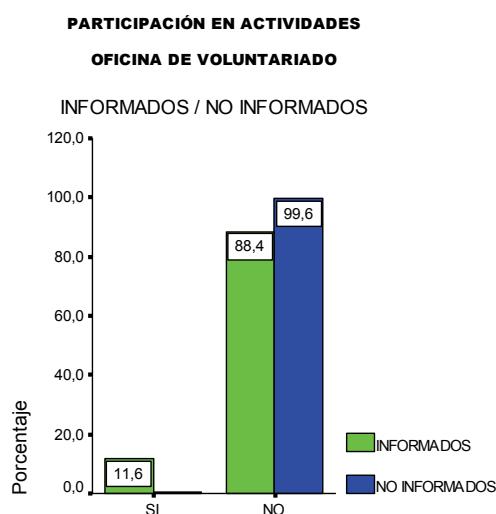
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,135(b)	1	,000
Corrección por continuidad(a)	23,277	1	,000
Razón de verosimilitud	31,762	1	,000
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por lineal	25,082	1	,000
N de casos válidos	475		

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,27.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de la correlación por continuidad es 25,135, con una significatividad asintótica bilateral del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de participar en este tipo de actividades. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el hecho de que los estudiantes decidan participar en actividades relacionadas con la Oficina de Voluntariado.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos el siguiente gráfico:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto influye significativamente en el hecho de que los estudiantes opten por realizar cursos ofertados por la Oficina de Voluntariado.
- Es decir, entre los estudiantes que participan en actividades relacionadas con la Oficina de Voluntariado, casi la totalidad han sido informados al respecto; mientras que en el grupo de estudiantes que no participan de dichas actividades la muestra de no informados supera a la de informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados a la hora de realizar actividades coordinadas por la Oficina de Voluntariado, en función de la calidad de la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la utilización de la Oficina de Voluntariado.

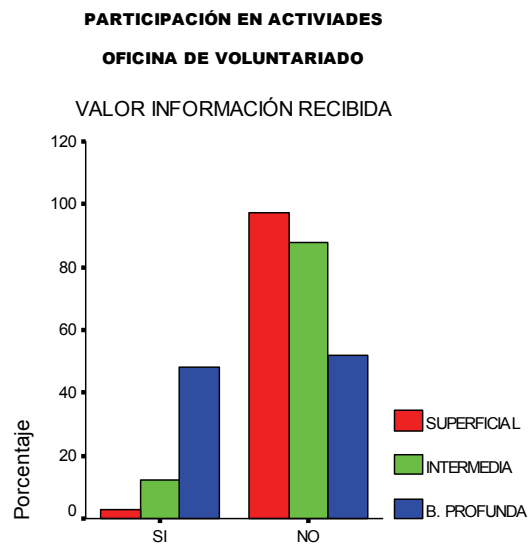
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,114(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	34,843	2	,000
Asociación lineal por lineal	35,786	1	,000
N de casos válidos	249		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,14.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 44,114 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de optar por la participación en dichas actividades. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye el hecho de que los estudiantes decidan realizar actividades relacionadas con la Oficina de Voluntariado.

Para ver como se comportan las muestras, observemos el siguiente gráfico:



Ante los resultados de la prueba, tal y como se visualiza en el gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante a la hora de que los estudiantes opten por la realización de actividades de la Oficina de Voluntariado.
- El comportamiento de las muestras nos deja ver que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la tendencia a optar por la participación en dichas actividades.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de realizar actividades coordinadas por la Oficina de Voluntariado?

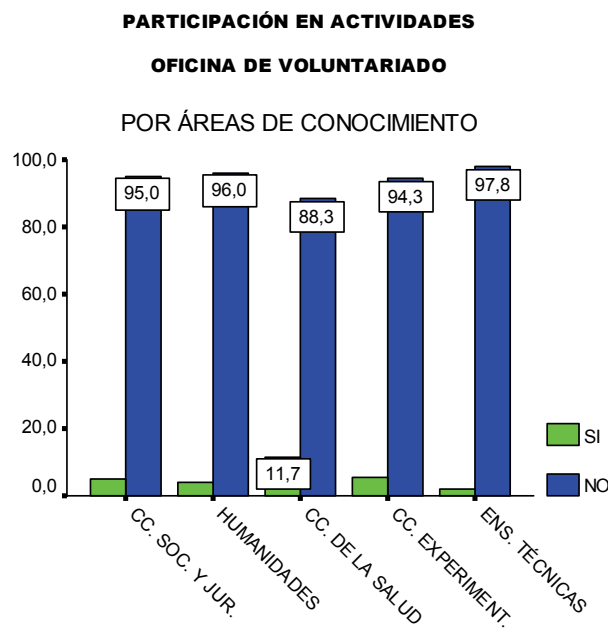
Para responder a dicha pregunta, hemos utilizado la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Observemos la tabla siguiente:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,483(a)	4	,075
Razón de verosimilitud	7,976	4	,092
Asociación lineal por lineal	,032	1	,858
N de casos válidos	475		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,91.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 8,483 con una significatividad del 0,075. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,075 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de participar en actividades en relación con la Oficina de Voluntariado, entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención al siguiente gráfico:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la participación en actividades de la Oficina de Voluntariado.
- Aún así, podemos decir a modo anecdótico que el Área que optan

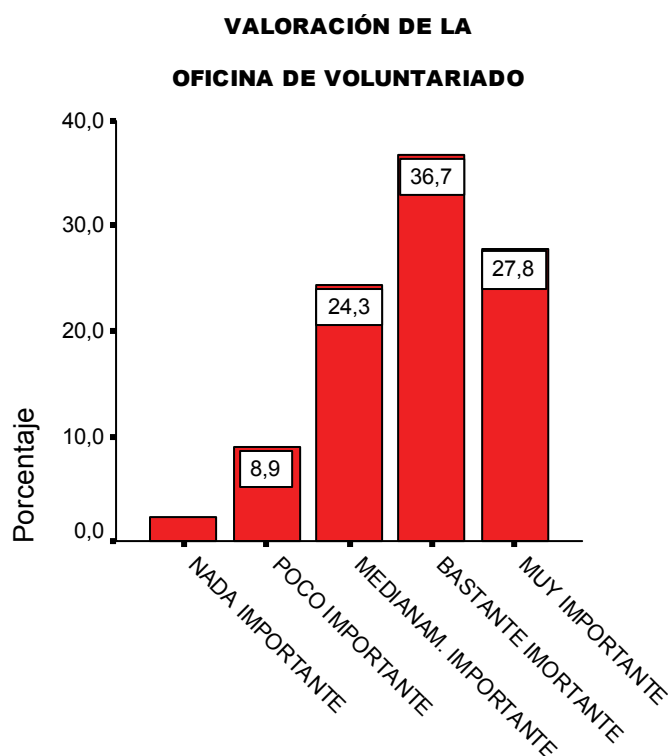
en mayor medida por este tipo de actividades es Cc. de la Salud. En el otro extremo, las Áreas que menos participan son, en este orden: Enseñanzas Técnicas, Humanidades, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales.

5. ¿Qué valor le reconocen a la Oficina de Voluntariado?

5.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes a la Oficina de Voluntariado.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda la Oficina de Voluntariado es un servicio importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 64,5% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la Oficina de Voluntariado como un servicio “Bastante Importante” o “Muy Importante”, de los cuales un 27,8% lo valoran como “Muy Importante”; un 24,3% de la muestra habla de la Oficina de Voluntariado como servicio “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 11,2% lo valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 64,5% de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a la Oficina de Voluntariado.
- Un 24,3% de la muestra habla de la Oficina de Voluntariado como un servicio de mediana importancia; y sólo un 11,2% se refieren a dicho servicio como poco o nada importante.

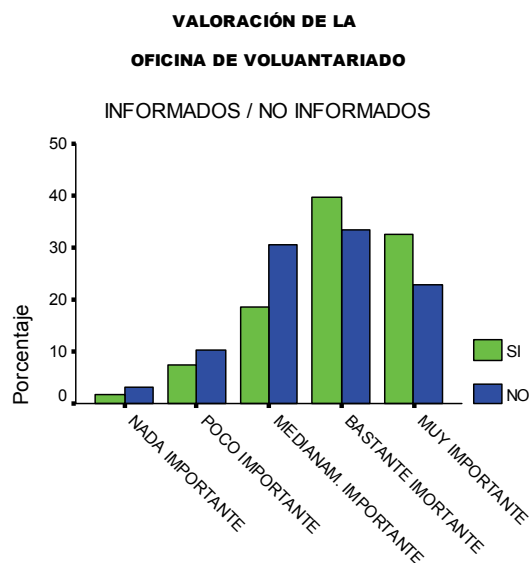
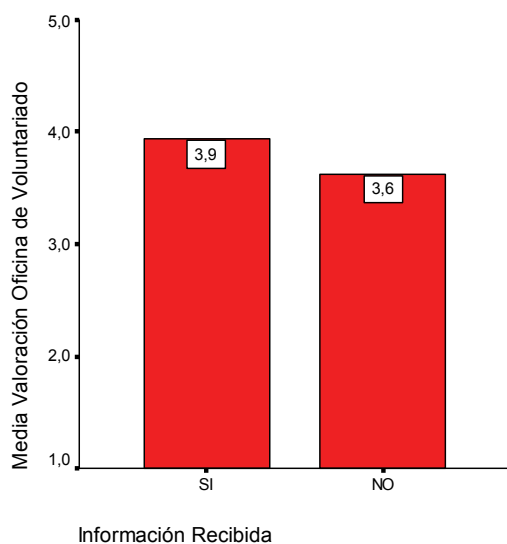
5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Oficina de Voluntariado y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
VALORACIÓN DLA OFICINA DE VOLUNTARIADO	
U de Mann-Whitney	24182,500
W de Wilcoxon	51443,500
Z	-3,511
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Oficina de Voluntariado

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la Oficina de Voluntariado. El valor de U de Mann-Whitney es de 24182,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, parece estar influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la Oficina de Voluntariado.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la Oficina de Voluntariado. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la Oficina de Voluntariado.
- Así, los estudiantes que han recibido información sobre la Oficina de Voluntariado valoran significativamente mejor este servicio que aquellos que no han sido informados al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la Oficina de Voluntariado.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO

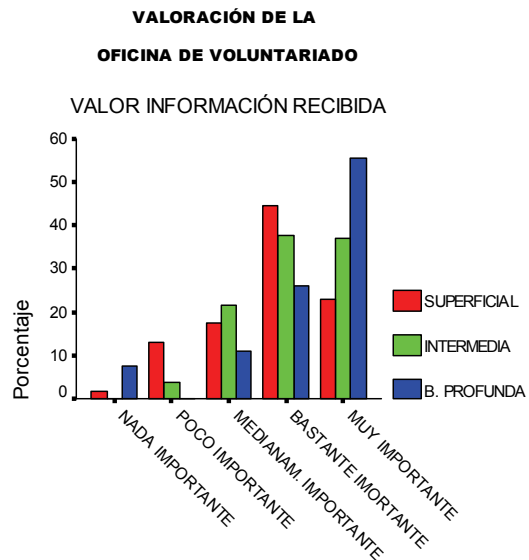
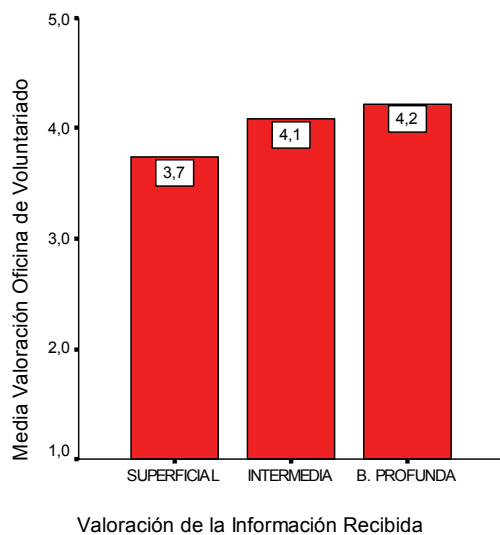
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,065	2	4,532	4,885	,008
Intra-grupos	231,042	249	,928		
Total	240,107	251			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,885 con una significatividad del 0,008. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,008 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado, en función del valor que le otorguen a la información recibida sobre la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como los gráficos realizados a partir de las medias y porcentajes de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,74	
INTERMEDIA	4,08	4,08
B. PROFUNDA		4,22



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la Oficina de Voluntariado. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado.
- Así, cuanto mejor informados están los estudiantes, mejor valoran la Oficina de Voluntariado. Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la Oficina de Voluntariado, valoran también mejor dicho servicio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que valoran dicha información como “Superficial”, pues a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado son más altas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que participan o han participado en actividades coordinadas por la Oficina de Voluntariado y los que no, a la hora de valorar dicho servicio?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia

significativa entre estudiantes que han optado por esta opción y los que no, a la hora de valorar dicho servicio, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

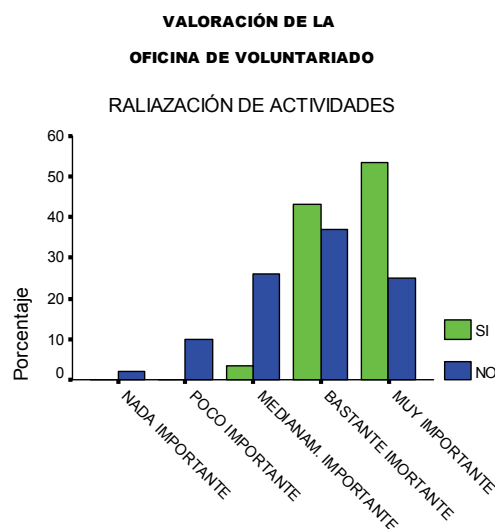
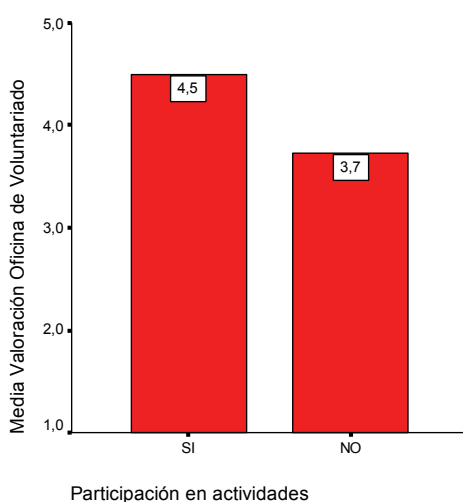
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO
U de Mann-Whitney	3602,000
W de Wilcoxon	95408,000
Z	-4,210
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: la participación en actividades de la Oficina de Voluntariado.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado. El valor de la U de Mann-Whitney es de 3602,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho participar o haber participado en actividades de la Oficina de Voluntariado, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a dicho servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen

de la Oficina de Voluntariado. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber participado o no en actividades de la Oficina de Voluntariado sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre dicho servicio.
- Los estudiantes que han participado en dichas actividades, valoran significativamente mejor este servicio que aquellos que no los han realizado.
- En ambas muestras las alternativas que valoran la Oficina de Voluntariado como bastante o muy importante, tienen más peso que las que valoran el servicio como medianamente importante, y éstas tienen más peso que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,429	4	6,857	6,928	,000
Intra-grupos	475,119	480	,990		
Total	502,548	484			

Comprobamos en la tabla que $F = 6,928$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dicho servicio.

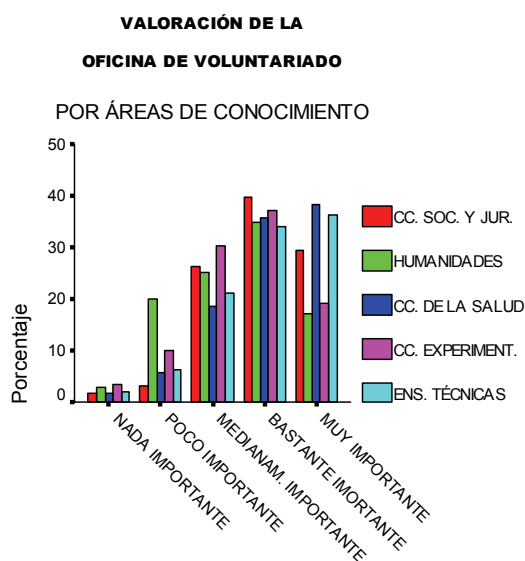
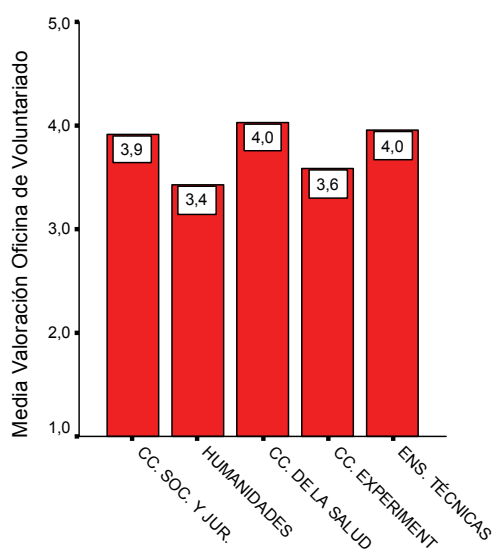
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,43	
CC. EXPERIMENT.	3,58	3,58
CC. SOC. Y JUR.		3,92
ENS. TÉCNICAS		3,96
CC. DE LA SALUD		4,03

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan la Oficina de Voluntariado.
- Así, podríamos decir que las Áreas de Conocimiento que mejor valoran la Oficina de Voluntariado son: Cc. de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales, las cuales difieren

significativamente del Área de Humanidades, que es la que menos la valora.

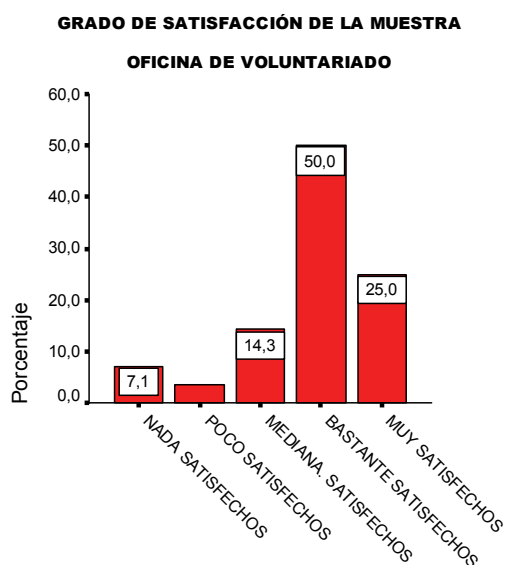
- El Área de Cc. Experimentales refleja puntuaciones intermedias no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que realizan o han participado en actividades de la Oficina de Voluntariado con el funcionamiento este servicio?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con el funcionamiento de la Oficina de Voluntariado.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 30 (6,3%) realizan o han realizado en alguna ocasión cursos de la Oficina de Voluntariado. Sabido esto comencemos con el análisis.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que participan en actividades a través de la Oficina de Voluntariado (75,0%) se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy satisfechos” con el funcionamiento de este servicio; un grupo secundario (14,6%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” al respecto; y finalmente el 10,1% restantes se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con este servicio.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- El 75% de los estudiantes que participan o han participado en actividades de la Oficina de Voluntariado, afirman estar bastante o muy satisfechos con este servicio.
- El 14,3% se muestran medianamente satisfechos con este servicio.
- Y el 10,7% restante, dicen estar poco o nada satisfechos con la Oficina de Voluntariado.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Oficina de Voluntariado, en función de si han sido informados o no al respecto?

En este caso los análisis para dar respuesta a esta pregunta son imposibles dadas las siguientes circunstancias:

- Cuando analizábamos la relación entre información recibida y participación en actividades de voluntariado, observábamos como era muy bajo el porcentaje de estudiantes que participando en esta serie de actividades no hubiera recibido información al respecto, concretamente un 0,4% de la muestra.
- Mediante un análisis de frecuencias comprobamos que este porcentaje se corresponde con un único sujeto. Es decir, sólo un estudiante que participa en actividades relacionadas con la Oficina de Voluntariado afirma no haber recibido información al respecto.
- Por lo tanto, al tener una muestra compuesta por un solo sujeto, no podemos realizar un análisis para saber cómo varía el grado de satisfacción de los estudiantes que participan con la Oficina de Voluntariado, en función de si han recibido información o no al respecto, dado que quedaría grupos vacíos.

Siendo así, las conclusiones serían las siguientes:

- No se puede hablar en este caso de diferencia significativa entre informados y no informados a la hora de mostrar su grado de satisfacción respecto del funcionamiento de la Oficina de

Voluntariado, puesto que no se cuenta con muestra suficiente en el grupo de no informados para establecer las relaciones de variabilidad.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Oficina de Voluntariado, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, tampoco existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la Oficina de Voluntariado.

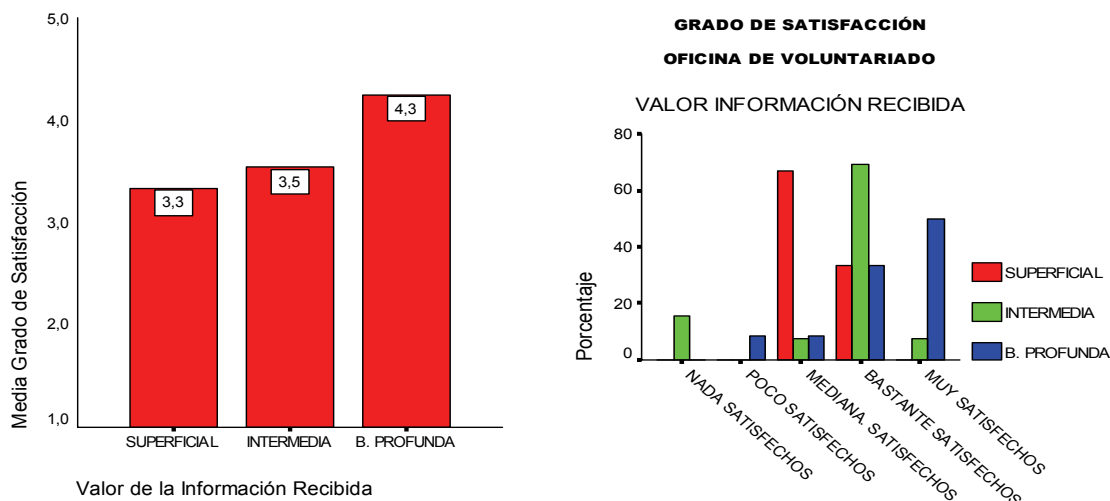
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA OFICINA DE VOLUNTARIADO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,960	2	1,980	1,758	,193
Intra-grupos	28,147	25	1,126		
Total	32,107	27			

Observamos en la tabla que $F = 1,758$ con una significatividad del 0,193. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,193 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la Oficina de Voluntariado. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre dicha Oficina, no parece estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Observemos los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no parece representar un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la Oficina de Voluntariado.
- Aún así, si observamos los gráficos, podemos concluir que los estudiantes que gozan de una información más profunda tienden a valorar mejor la Oficina de Voluntariado que aquellos cuya información es de carácter más superficial.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la Oficina de Voluntariado en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la Oficina de Voluntariado.

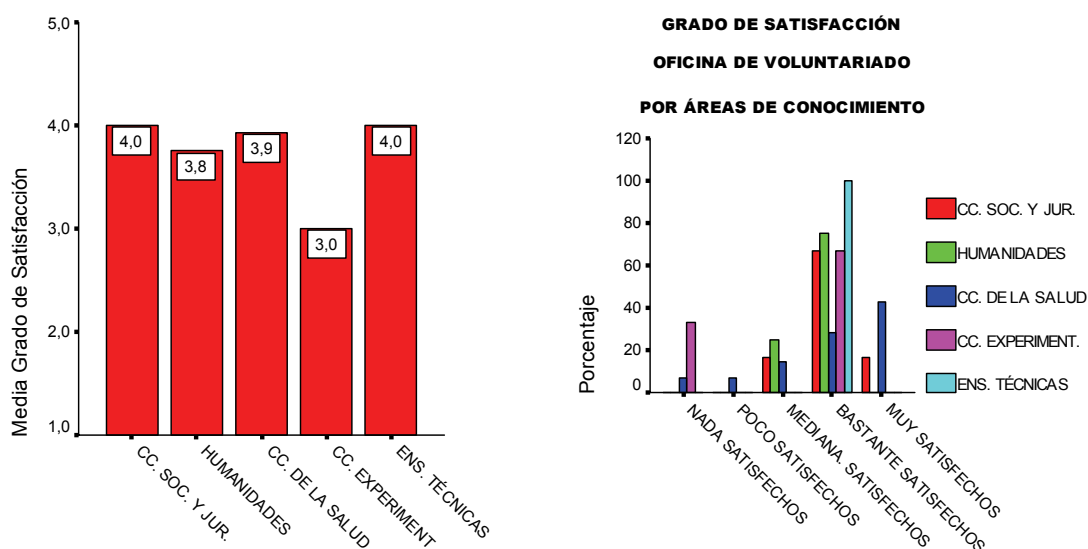
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA OFICINA DE VOLUNTARIADO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,429	4	,607	,471	,757
Intra-grupos	29,679	23	1,290		
Total	32,107	27			

Observamos en la tabla que $F = 0,607$ con una significatividad del $0,757$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,757 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora expresar su grado de satisfacción con la Oficina de Voluntariado. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con este servicio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la Oficina de Voluntariado.
- Si bien esto es así, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas, Cc. de la Salud y Humanidades, en este orden, tienden a sentirse más satisfechos con la Oficina de Voluntariado que los estudiantes de Cc. Experimentales.

7.4.9.2. LA OFICINA DE VOLUNTARIADO: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO?

Podemos decir que la USC no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO: un 54,3% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como superficial o, en segundo lugar, intermedia.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*.

Es decir, no llega información a muchos estudiantes, la que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los compañeros son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre la Oficina de Voluntariado, nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre este servicio.

3. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES UTILIZAN LA OFICINA DE VOLUNTARIADO?

Podemos afirmar que la Oficina de Voluntariado es un servicio al que acuden muy pocos estudiantes de la U.S.C. Así, únicamente un 6,3% de los estudiantes afirman estar realizando o haber realizado actividades a través de la Oficina de Voluntariado.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA OFICINA DE VOLUNTARIADO?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la Oficina de Voluntariado en la U.S.C., es decir, la mayor parte de la muestra lo valora como BASTANTE IMPORTANTE, o en todo caso, MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. En este sentido, se puede decir que más de la mitad de la muestra reconoce la Oficina de Voluntariado como un servicio universitario muy o bastante importante.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA OFICINA DE VOLUNTARIADO?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran BASTANTE satisfechos, o en todo caso MUY satisfechos con el funcionamiento de la Oficina de Voluntariado.

Concretamente la mitad de la muestra encuestada afirma estar bastante satisfecha con el funcionamiento de dicho servicio y aproximadamente un 25,0% son los que afirman estar muy satisfechos al respecto.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA OFICINA DE VOLUNTARIADO?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la Oficina de Voluntariado, así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan o han utilizado dicho servicio, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la Oficina de Voluntariado sí influye significativamente en las valoraciones que los

estudiantes emiten sobre dicho servicio. Así, los estudiantes informados sobre dicho servicio, lo valoran significativamente mejor que aquellos que no han sido informados al respecto.

- No se puede hablar en este caso de diferencia significativa entre informados y no informados a la hora de mostrar su grado de satisfacción respecto del funcionamiento de la Oficina de Voluntariado, puesto que no se cuenta con muestra suficiente en el grupo de no informados para establecer las relaciones de variabilidad. (Recordemos que sólo un estudiante de los que afirmaban haber participado con la Oficina de Voluntariado afirmaba no haber sido informado al respecto).
- E informar a los estudiantes sobre la Oficina de Voluntariado sí influye significativamente en la utilización de dicho servicio. Así, los estudiantes informados participan significativamente más en actividades promovidas por la Oficina de Voluntariado que los estudiantes no informados al respecto.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la Oficina de Voluntariado influye significativamente en dos de las diferentes dimensiones analizadas, es decir, en las valoraciones de los estudiantes y en utilización que hacen de dicho servicio. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor este servicio, y lo utilizan significativamente más que los no informados.
- En cambio, el valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la Oficina de Voluntariado no influye significativamente en el grado de satisfacción de los estudiantes con el funcionamiento de dicho servicio. Aún así, los gráficos obtenidos de los análisis de la información nos muestran como en realidad cuanto mejor dicen estar informados los estudiantes, más elevado es el grado de satisfacción que expresan sobre el funcionamiento de la Oficina de Voluntariado.

Queda confirmada entonces, y a pesar de la escasez de muestra en algunos de los análisis, la importancia no sólo de informar sobre lo que supone

la Oficina de Voluntariado, como complemento formativo, sino también y sobre todo de hacerlo de forma que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor, que participen en sus actividades y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Por otra parte, hemos comprobado también como el haber realizado actividades promovidas por la Oficina de Voluntariado influye significativamente en el valor que los estudiantes le reconocen a este servicio. Así, las valoraciones que emiten los estudiantes informados sobre dicho servicio son significativamente más elevadas que aquellos que no han sido informados sobre el mismo.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos reflejan como la existencia de diferencia significativa entre Áreas se produce únicamente ante la variable *valoración del servicio*.

Si nos detenemos en el comportamiento de las muestras, cabe destacar el comportamiento de dos Áreas de Conocimiento:

- Por una parte los estudiantes del Área de Cc. de la Salud, que manifiestan estar más y mejor informados que los demás, son también los que más participan en tareas de Voluntariado, y son además unos del los que más valoran este servicio y más satisfechos manifiestan estar con su funcionamiento.
- Por otro lado los estudiantes del Área de Humanidades, que si bien están muy informados, la información que reciben no es de tanta calidad. Curiosamente, manifiestan no participar demasiado en actividades promovidas por este servicio, son los estudiantes que peor lo valoran y sus grados de satisfacción son de los más bajos en relación a la totalidad de la Áreas.

7.5. LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA.

Cuando preguntamos a los estudiantes por la Comunidad Educativa Universitaria, hemos querido profundizar en la opinión de los estudiantes al respecto estableciendo una pregunta abierta como complemento de las preguntas cerradas.

Como resultado, a continuación presentamos, en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas (de carácter cuantitativo); en segundo lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de la pregunta abierta (de carácter cualitativo); y, finalmente, las conclusiones a las que hemos llegado a través de ambos análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por el concepto de Comunidad Educativa Universitaria.

7.5.1. LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la Comunidad Educativa Universitaria, lo que representa, quiénes la constituyen, etc.; y lo haremos mediante el análisis de los siguientes aspectos:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Comunidad Educativa Universitaria?
 - 1.1. La información recibida sobre la Comunidad Educativa Universitaria.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Comunidad Educativa Universitaria?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre Comunidad Educativa Universitaria?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre Comunidad Educativa Universitaria.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de Comunidad Educativa Universitaria.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Comunidad Educativa Universitaria?
4. ¿Qué valor le reconocen a la Comunidad Educativa Universitaria?
 - 4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes a la Comunidad Educativa Universitaria.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria?

A continuación daremos respuesta a todas estas preguntas interpretando y exponiendo gráficamente, a su vez, los resultados fruto del análisis estadístico.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Comunidad Educativa Universitaria?

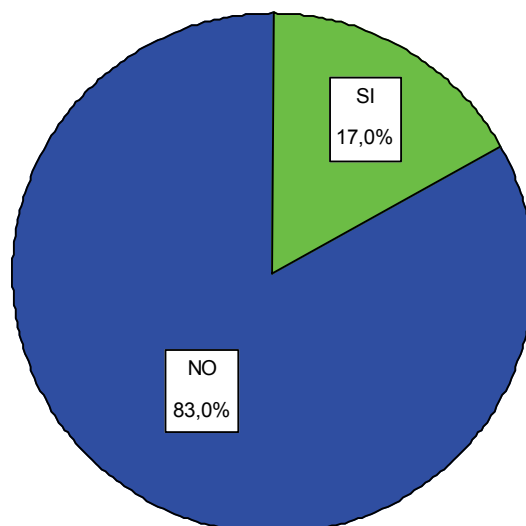
1.1. La información recibida sobre la Comunidad Educativa Universitaria.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es menor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, sólo el 17,3% afirman haber sido informados sobre la Comunidad Educativa Universitaria, mientras que un 83,0% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a un 83,0% de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre la Comunidad Educativa Universitaria, qué

representa, quiénes la conforman, etc.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Comunidad Educativa Universitaria?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Comunidad Educativa Universitaria:

Pruebas de chi-cuadrado

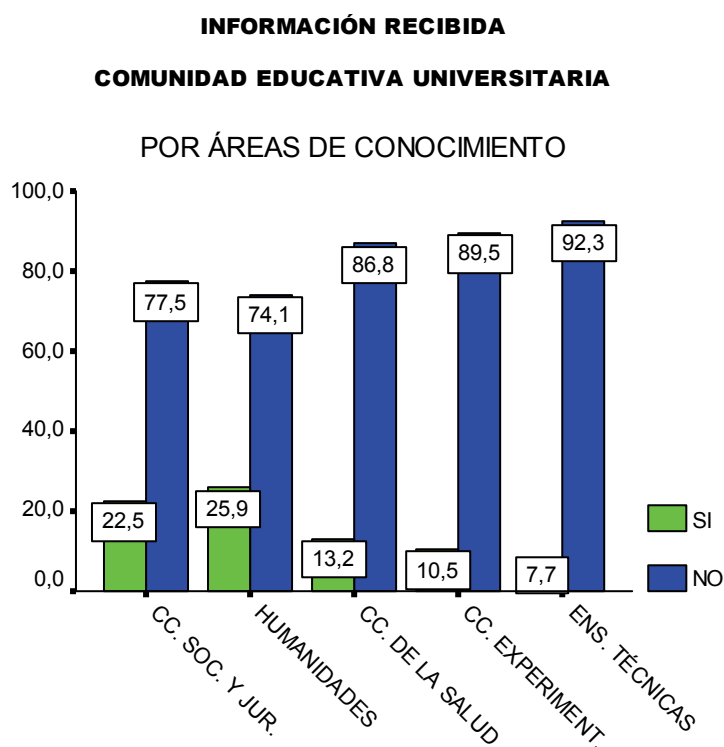
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,856(a)	4	,001
Razón de verosimilitud	18,272	4	,001
Asociación lineal por lineal	14,120	1	,000
N de casos válidos	553		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,05.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson

es de 17,856 con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la Comunidad Educativa Universitaria. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la Comunidad Educativa Universitaria.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la Comunidad Educativa Universitaria.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la Comunidad Educativa Universitaria.

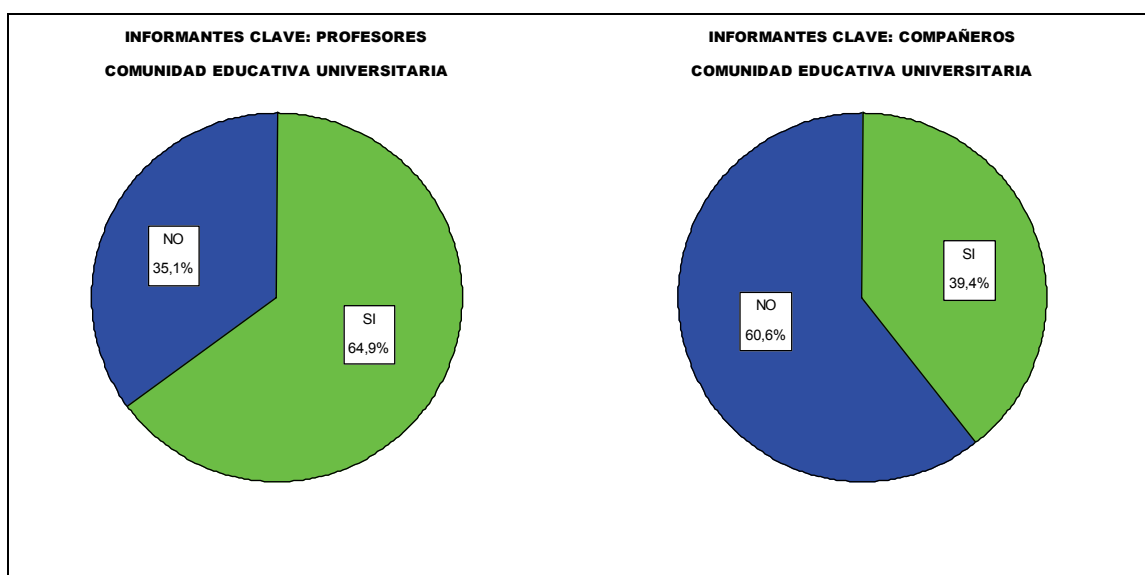
- El porcentaje de estudiantes informados sigue siendo muy inferior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico podemos decir que las Áreas mejor informadas proporcionalmente son: Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas; mientras que las menos informadas al respecto son: Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud.

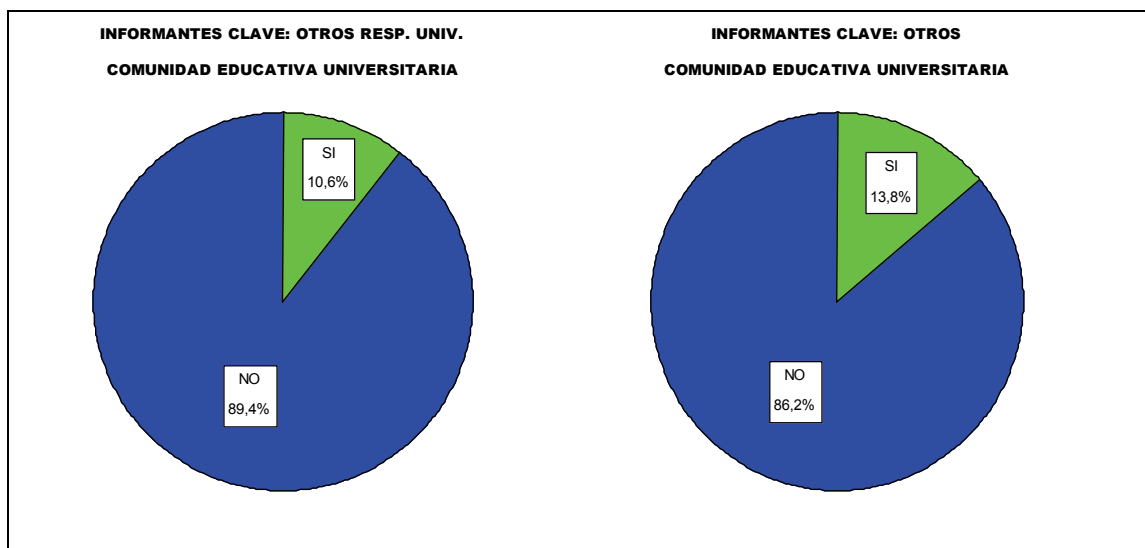
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre Comunidad Educativa Universitaria?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre Comunidad Educativa Universitaria.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la Comunidad Educativa Universitaria son principalmente: los profesores con un 64,9% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los compañeros con un 39,4% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la Comunidad Educativa Universitaria son: en primer lugar, otros responsables del ámbito universitario seguidos de otros agentes no universitarios, puesto que únicamente un 13,8% y un 10,3% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos, respectivamente.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de Comunidad Educativa Universitaria.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la Comunidad Educativa Universitaria.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Humanidades	SI	17	58,6%	12	41,4%	4	13,8%	3	10,3%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	27	84,4%	10	31,3%	1	3,1%	4	12,5%
Cc. de la Salud	SI	5	29,4%	10	58,8%	4	23,5%	5	29,4%
Cc. Experimentales	SI	8	72,7%	5	45,5%	1	9,1%	0	0,0%
Enseñanzas Técnicas	SI	4	80,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	20,0%

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los profesores y los compañeros con diferente protagonismo en función del Área de Conocimiento que se trate. Así, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Humanidades: Profesores (58,6%) y Compañeros (41,4%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (84,4%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (58,8%)

- Cc. Experimentales: Profesores (72,7%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (80,0 %)

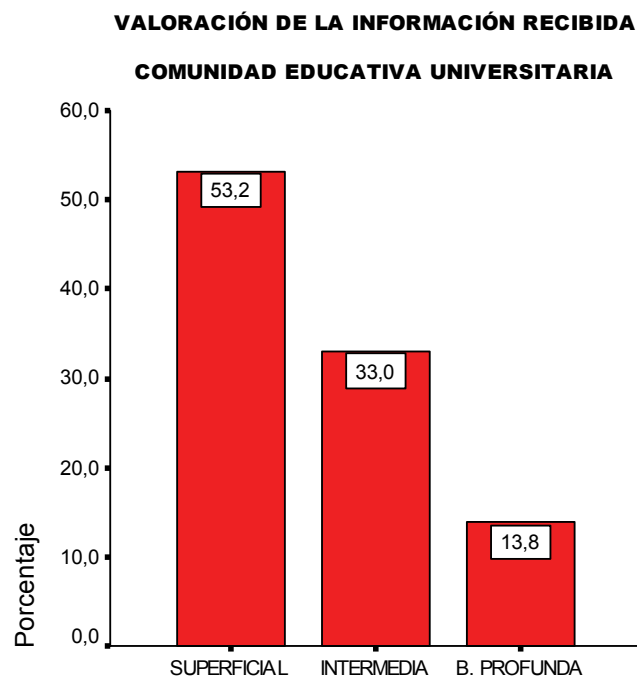
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores son los informantes clave para Cc. Experimentales, Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, si bien, en este último caso comparten protagonismo con compañeros que les siguen muy de cerca.
- Los compañeros, a su vez son los informantes claves sobre la Comunidad Educativa Universitaria en Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 53,2 % de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Comunidad Educativa Universitaria, valoran la información recibida como “superficial”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 33,0 % del total, valoran la información recibida como “intermedia”. Y finalmente únicamente un 13,8 % de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (53,2%), afirma recibir información de carácter superficial.
- Poco más de un 10 % de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre la Comunidad Educativa Universitaria es de carácter profundo.
- Y, un 33,0 % de la muestra afirman recibir información de carácter intermedio.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Comunidad Educativa Universitaria?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Comunidad Educativa Universitaria.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA	
Chi-cuadrado	,805
gl	4
Sig. asintót.	,938

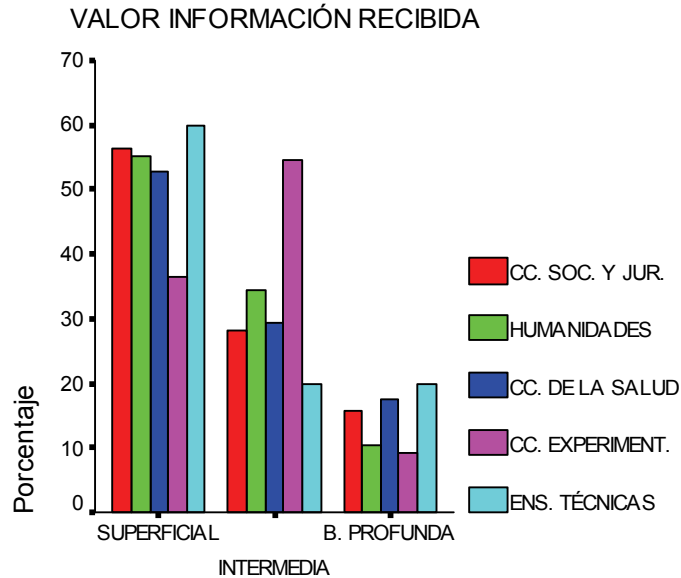
a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 0,805 con una significatividad asintótica del 0,938. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,938 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Comunidad Educativa Universitaria. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la Comunidad Educativa Universitaria.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	18	56,3	16	55,2	9	52,9	4	36,4	3	60,0
INTERMEDIA	9	28,1	10	34,5	5	29,4	6	54,5	1	20,0
B. PROFUNDA	5	15,6	3	10,3	3	17,6	1	9,1	1	20,0

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA**



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

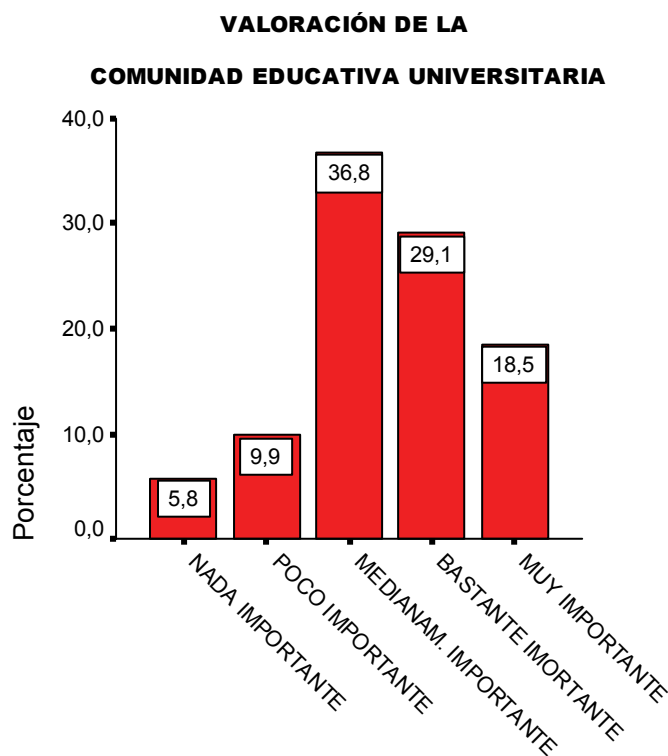
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas; y en cambio, Cc. Experimentales y Humanidades son las que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué valor le reconocen a la Comunidad Educativa Universitaria?

4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes a la Comunidad Educativa Universitaria.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los

estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la Comunidad Educativa Universitaria como “Medianamente Importante” (un 36,8%); un segundo grupo de estudiantes valoran dicha Comunidad como “Bastante Importante” (el 29,1%) y “Muy Importante” (un 18,5 %); y finalmente únicamente el 15,7% de la muestra productora de datos valoran la Comunidad Educativa Universitaria como “Poco Importante” o “Nada Importante”.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Cerca de la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 47,6 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a la Comunidad Educativa Universitaria.
- Un porcentaje considerable (el 36,8%) le otorgan media importancia; y finalmente el 15,7% restante dice que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria, en función de si han sido informados o no al respecto?

En este caso, fue imposible realizar las pruebas necesarias para contestar a dicha pregunta puesto que ningún estudiante que afirma no haber recibido información acerca de la Comunidad Educativa Universitaria, hace después una valoración sobre lo que para él representa.

Es decir, en este caso los únicos estudiantes que valoran la Comunidad Educativa Universitaria son los que han sido informados al respecto.

Una posible explicación ante esta circunstancia es que los estudiantes no informados no pueden emitir valoraciones al respecto precisamente por falta de información y de conocimiento sobre lo que la Comunidad Educativa Universitaria representa; esperemos a ver los resultados del análisis cualitativo para ver qué nos dicen los estudiantes sobre esta dimensión.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la Comunidad Educativa Universitaria.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

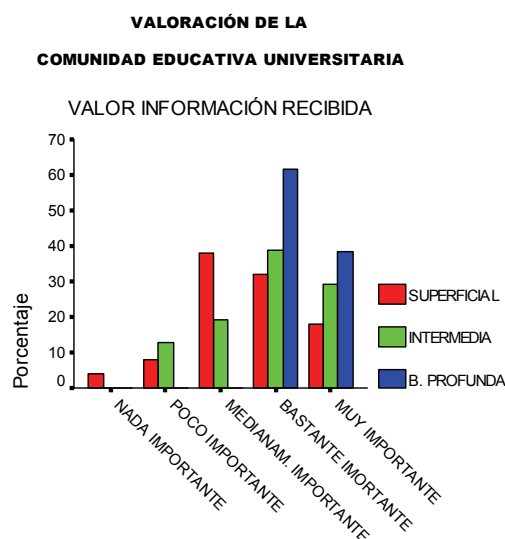
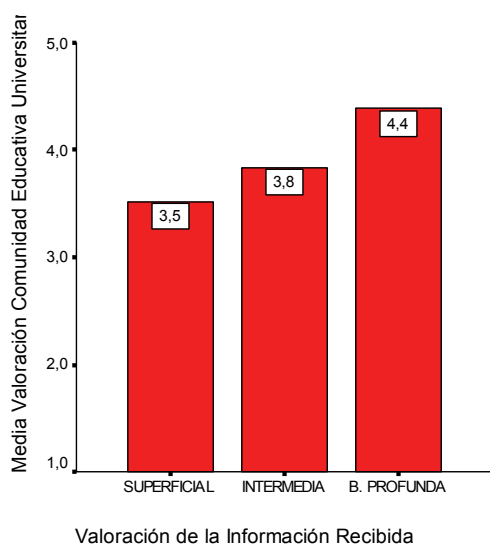
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,122	2	4,061	4,412	,015
Intra-grupos	83,750	91	,920		
Total	91,872	93			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,412 con una significatividad del 0,015. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a

0,05 ($0,015 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA		
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,52	
INTERMEDIA	3,84	3,84
B. PROFUNDA		4,38



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la Comunidad Educativa Universitaria. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la Comunidad

Educativa Universitaria.

- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida, valoran también mejor la Comunidad Educativa Universitaria. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que afirman ser informados superficialmente, en tanto que sus medias a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria son más altas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,705	4	4,176	3,682	,006
Intra-grupos	466,132	411	1,134		
Total	482,837	415			

Comprobamos en la tabla que $F = 3,682$ con una significatividad del 0,006. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,006 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la Comunidad Educativa Universitaria.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé
VALORACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,18
ENS. TÉCNICAS	3,26
CC. EXPERIMENT.	3,34
CC. SOC. Y JUR.	3,51
CC. DE LA SALUD	3,73

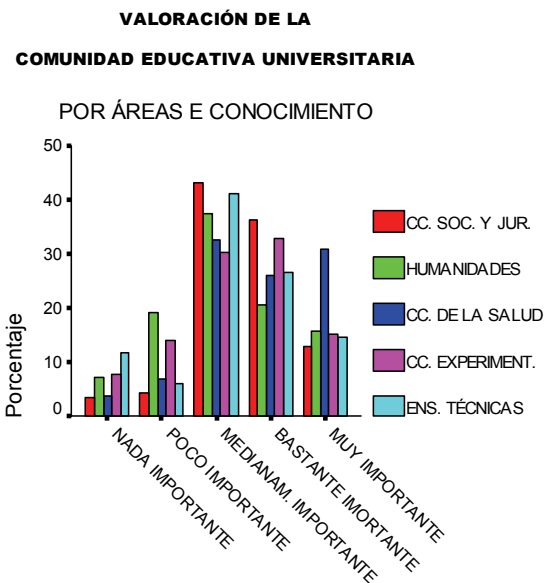
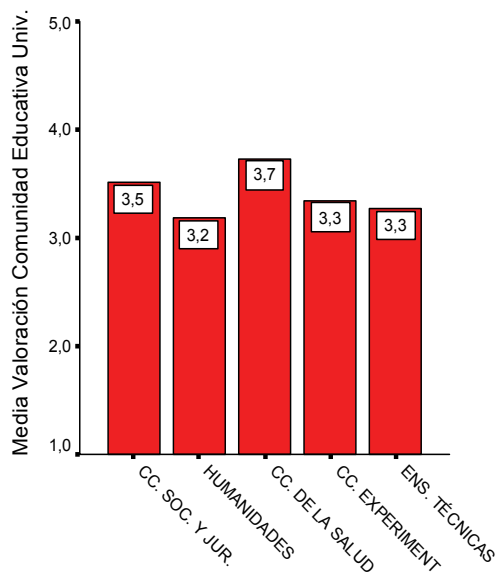
Como podemos observar, la prueba Scheffé en este caso no detecta entre qué grupos se producen las diferencias significativas, por lo tanto para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de la Comunidad Educativa Universitaria

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)	
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	3940,500	0,022*
	CC. DE LA SALUD	5222,50	0,071
	CC. EXPERIMENTALES	4281,500	0,413
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1759,500	0,309
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	3138,500	0,001*
	CC. EXPERIMENTALES	2968,000	0,282
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1321,000	0,574
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	33,43,500	0,025*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1381,500	0,047*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1292,000	0,740

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la Comunidad Educativa Universitaria.
- El Área de Conocimiento que valora significativamente mejor la Comunidad Educativa Universitaria es Cc. de la Salud, en primer lugar y Cc. Sociales y Jurídicas en segundo; ambas difieren significativamente con el Área de Humanidades, la cual es la que hace unas valoraciones más bajas al respecto, y seguida a su vez por las Áreas de Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, en este orden.

7.5.2. LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ANÁLISIS CUALITATIVO.

Cuando hablamos de Comunidad Educativa Universitaria, tal y como aparece en los Estatutos de la U.S.C. (2004), en el Art. 7º de las Disposiciones Generales, del Capítulo I, del Título I sobre la Comunidad Universitaria, nos referimos al colectivo formado por: el personal docente e investigador, los estudiantes y el personal de administración y servicios (P.A.S.) de la Universidad de Santiago de Compostela.

Teniendo esto en cuenta, en primer lugar, presentamos para cada Área de Conocimiento, una tabla en la que mostramos: el número de estudiantes que respondió a esta pregunta así como su porcentaje correspondiente respecto del número de cuestionarios recogidos de dicha Área; y el número de estudiantes que afirman no conocer dicho concepto, así como su porcentaje correspondiente respecto del conjunto de estudiantes que han respondido a la pregunta.

Una vez aclarado esto, considerando aquellas aportaciones que hablaban sobre la Comunidad Educativa Universitaria, hicimos un análisis de las mismas y establecimos unas categorías de respuesta en función de lo que los estudiantes dicen considerar qué es la Comunidad Educativa Universitaria.

Así, las categorías fueron establecidas a través de los siguientes epígrafes:

1. EL COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES, ESTUDIANTES Y P.A.S.: dentro de este epígrafe incluimos aquellas aportaciones que, o bien definían en estos términos a la Comunidad Educativa Universitaria, o bien lo hacía considerando que éste colectivo estaba constituido por todo el conjunto de personas que pertenecen a la Universidad. Hemos de decir, que en esta línea diferenciamos las aportaciones de los estudiantes en función de los siguientes criterios:
 - a. Aportaciones que se caracterizaban por su seguridad de respuesta e incluso guardaban cierta literalidad con la definición oficial de dicha Comunidad, es decir, aquellas que nombraban adecuadamente a los tres colectivos la componen.
 - b. Aportaciones que si bien, realizan una conceptualización adecuada del término lo hacen desde una perspectiva de inseguridad y de duda.
 - c. Aportaciones que definen lo que es la Comunidad Educativa Universitaria pero lo hacen de una forma más o menos ambigua, de manera que nos hacen entender que saben lo que es, pero no lo expresan correctamente o completamente.

- d. Y, finalmente, aportaciones que, además incluyen en sus definiciones de comunidad universitaria cuestiones como: servicios, actividades, cargos académicos, etc.
2. EL COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y P.A.S.: en este caso, son pocas las alusiones que consideran que estos colectivos son los que constituyen la comunidad universitaria. Las definiciones suelen tener también un carácter ambiguo, y desde esta perspectiva hemos considerado dentro de este epígrafe aquellas alusiones que consideraban a los trabajadores de la Universidad como los colectivos que conforman la Comunidad Educativa Universitaria. Lo interpretamos de esta manera porque tras una lectura completa de la respuestas de los estudiantes comprobamos que diferencian entre su propio colectivo cuya función en la Universidad es el de estudiar, el resto de colectivos a los que consideran como trabajadores de la institución.
3. EL COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES: bajo este epígrafe hemos incluido todas aquellas definiciones que tenían que ver con la responsabilidad docente, tanto a nivel organizativo como a nivel académico, asimismo hemos encontrado alusiones también a la tarea investigadora de los profesores. Hay que resaltar que, nuevamente hemos vuelto a encontrar definiciones que expresan un cierto carácter de inseguridad por parte del estudiante a la hora de definir el término Comunidad Educativa Universitaria. Es decir, en muchos caso comienzan sus discursos diciendo “No sé, pero creo que...”, “Supongo que se trata de ...”, etc. Teniendo esto en cuenta, hemos organizado este apartado referido al profesorado en base a los siguientes tipos de respuestas:
- a. Los que se refieren a aquel conjunto de personas responsables de la educación de los estudiantes (tengan título de profesor universitario o no, es decir, colaboradores, becarios, etc.)
- b. Los que se refieren exclusivamente a los profesores universitarios. Dentro de este colectivo hemos encontrado

expresiones que se refieren tanto a su labor académica como a la investigadora.

- c. Finalmente hay aportaciones que, refiriéndose al colectivo docente, distinguen de algún modo dentro de la Comunidad Educativa Universitaria a aquellos que ocupan un cargo dentro de los órganos de gobierno de la Universidad (por ejemplo, Rector, Decanos, etc.)
4. EL COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y ESTUDIANTES: las contribuciones que incluimos bajo este epígrafe generalmente se refieren a profesores y estudiantes sin más, si bien en algunos casos se incluye (como veíamos cuando hablábamos únicamente del colectivo de profesores) al colectivo docente desde una perspectiva amplia, es decir, como todo aquel que enseña en la Universidad o incluyendo en ocasiones a cargos académicos, y en muchos casos se mencionan también los medios y recursos a disposición de la docencia.
5. EL COLECTIVO FORMADO POR LOS ESTUDIANTES: son escasas las aportaciones, en general que dentro de cada Área de Conocimiento pudimos extraer e incluir bajo este epígrafe. Pero aún así nos hemos visto obligados a dar cuenta de las que sí aparecieron.
6. AQUELLO RELACIONADO DIRECTAMENTE CON LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE: incluimos bajo este epígrafe aquellas aportaciones de carácter más ambiguo que consideraban la comunidad universitaria como algo relacionado con el aprendizaje, la educación, la formación, etc. En este caso también hemos de resaltar que son escasas las respuestas que hemos encontrado en esta línea.
7. LA UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO: bajo este epígrafe, consideramos aquellas aportaciones que identifican desde una perspectiva más general la Comunidad Educativa Universitaria con la Universidad como un todo.
8. OTRAS ACEPCIONES DEL TÉRMINO: finalmente hemos elaborado este epígrafe para aquellos casos donde las

definiciones que se elaboraban sobre la Comunidad Educativa Universitaria eran, o tan amplias y ambiguas que realmente no lográbamos discernir si el estudiante tenía claro a qué se estaba refiriendo, o tan concretas y delimitadas que se referían a aspectos que no tenían cabida en cualquiera de los epígrafes presentados. Las iremos viendo para cada una de las Áreas de Conocimiento.

Hecha esta presentación, pasamos a continuación a relatar cuáles son las definiciones que los estudiantes de cada Área de Conocimiento elaboran para explicar lo que es la Comunidad Educativa Universitaria.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	96
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	67,6 %
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	21
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	21,9%

Como puede observarse en la tabla, de los 96 estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas que respondieron a esta cuestión 21, es decir un 21,9 %, no saben qué significa este término.

Sabido esto, los que sí han reconocido conocer, o por lo menos intuir (porque algunos así lo expresan) lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, elaboran sus respuestas definiéndola de la siguiente manera:

1. COMO COLECTIVO FORMADO POR: ESTUDIANTES, PROFESORES Y P.A.S.

Un 24,0% de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por los tres colectivos que componen el ámbito universitario. Ahora bien, las definiciones que formulan poseen las siguientes características:

- En algunos casos los estudiantes empiezan diciendo que no saben lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, pero suponen o entienden que el término se refiere a, ..., por ejemplo:
 - o “No lo sé. Supongo que se referirá a todas aquellas personas que, de un modo u otros (profesores, estudiantes, otros empleados, etc.) forman parte de la estructura de la universidad.” (Estudiante de Psicopedagogía, C19)
 - o “Supongo que se refiere a la conexión entre todos los integrantes de la USC, tanto profesorado como alumnado, bedeles, servicios, etc.” (Estudiante de Derecho, C205)

- “Yo lo entiendo como el conjunto de estudiantes, profesores y los propios trabajadores de la universidad.” (Estudiante de Económicas, C475)
- En muchos casos, como vemos en alguna de las aportaciones anteriores, realizan definiciones ambiguas. Es decir, no nombran directamente a los tres colectivos que componen la Comunidad Educativa Universitaria, aunque en sus aportaciones sí se puede intuir que se refieren a ellos.
- Y finalmente, hemos encontrado contribuciones que además de referirse a los colectivos correspondientes se refieren a: las funciones de dichos colectivos dentro de la Universidad, a las instituciones que forman parte de la universidad, o a los padres como colectivo perteneciente a la Comunidad Educativa Universitaria. Se expresan del siguiente modo:
 - “Al conjunto de personas e instituciones pertenecientes a la universidad, es decir, alumnos, profesores, personal administrativo, ...” (Estudiante de Psicopedagogía, C14)
 - “Supongo que a todo lo que engloba la actividad universitaria, a sus representantes y a las distintas funciones que cumplen dentro de ella (PAS, profesores, alumnos, ...).” (Estudiante de Económicas, C474)
 - “Todas las personas pertenecientes a la universidad, docentes, padres, estudiantes, etc.” (Estudiante de Económicas, C502)

2. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y P.A.S.

En este caso únicamente un 3,1 % de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, concretamente 3 estudiantes de Económicas, consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo de profesores y P.A.S. de la Universidad de Santiago de Compostela, y lo hacen de la siguiente manera:

- “Creo que se referirá al conjunto de instituciones, educativas e institucionales de la universidad (profesores, funcionarios –PAS-, etc.).” (Estudiante de Económicas, C480)

- “Pues como realmente nunca me la han explicado, supongo que a todo el personal universitario.” (Estudiante de Económicas, 499)
- “Personal que en ella trabaja, profesorado, miembros del COIE, UXA, personal de las facultades.” (Estudiante de Económicas, C509)

3. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES.

Un 10,4% de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas (concretamente, estudiantes de Derecho y Económicas) consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con el colectivo de profesores de la institución. Ahora bien, las definiciones que formulan poseen las siguientes características:

- Los que se refieren a aquel conjunto de personas responsables de la educación de los estudiantes (tengan título de profesor universitario o no, es decir, colaboradores, becarios, etc.)
 - “Creo que al conjunto de personas y actividades que realizan aspectos de educar, enseñar, orientar e informar al estudiantado.” (Estudiante de Derecho, C147)
 - “Considero que los responsables directos de la docencia universitaria, y los colaboradores (asistí en esta facultad a unas mesas redondas con mis profesores para debatir sobre la universidad, fue muy utópico, pero muchos modificaron la forma de dar clase, evaluar, etc. cuando vieron las cosas desde nuestra perspectiva).” (Estudiante de Económicas, C517)
- Los que se refieren exclusivamente a los profesores universitarios. Dentro de este colectivo hemos encontrado expresiones que se refieren tanto a su labor docente como a la investigadora.
 - “Supongo que al conjunto de profesores.” (Estudiante de Derecho, C178)
 - “Me imagino que se refiere a los profesores.” (Estudiante de Económicas, C501)

- Finalmente hay contribuciones que, refiriéndose al colectivo docente, distinguen de algún modo dentro de la Comunidad Educativa Universitaria a aquellos que ocupan un cargo dentro de los órganos de gobierno de la Universidad (por ejemplo, Rector, Decanos, etc.)
 - o “En mi opinión se refiere al profesorado en general y demás personas como es el rector, vicerrector, ...” (Estudiante de Derecho, C175)

4. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y ESTUDIANTES:

Un 16,7 % de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas conciben la Comunidad Educativa Universitaria como colectivo formado por profesores y estudiantes del ámbito universitario. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- o “Supongo que se refiere al conjunto formado por alumnos, profesores, y personas relacionadas con la labor educativa que se realiza en la Universidad.” (Estudiante de Psicopedagogía)
- o “A todo el conjunto de recursos: personales –profesores y alumnos-; materiales –instalaciones- que conforma el ámbito de la educación a nivel universitario.” (Estudiante de Psicopedagogía, C4)
- o “Conjunto de profesores y alumnos de la USC.” (Estudiante de Derecho, C161)
- o “Supongo que la comunidad educativa universitaria está formada por todos aquellos que integran la Universidad, tanto profesores, alumnos, son aquello que enseñan y aprenden en el ámbito universitario.” (Estudiante de Derecho, C193)
- o “A mi modo de ver se refiere al conjunto de relaciones entre profesores y alumnos dentro de la universidad.” (Estudiante de Económicas, C490)

5. COMO COLECTIVO FORMADO POR ESTUDIANTES:

Un 2,1% de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo estudiantil. Hemos de resaltar que este porcentaje lo conforman únicamente dos estudiantes de Económicas, cuyas aportaciones son las siguientes:

- “A toda la colectividad estudiantil.” (Estudiante de Económicas, C481)
- “Una comunidad de estudiantes universitarios.” (Estudiante de Económicas, C488)

6. COMO TODO LO RELACIONADO DIRECTAMENTE CON LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE:

Un 3,1 % de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, es decir, dos estudiantes de Derecho y uno de Económicas, consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con términos como: aprendizaje, formación, etc. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Aprendizaje, intercambio, formación (personal y profesional).” (Estudiante de Derecho, C157)
- “Me imagino que la universidad también es fuente de educación, pero lo dudo porque la educación es un valor en decadencia, y yo en la Universidad no lo aprecio.” (Estudiante de Derecho, C189)
- “La formación y educación que adquieres de tu estancia en la universidad.” (Estudiante de Económicas, C494)

7. COMO LA UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO:

Un 15,6 % de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas consideran la Comunidad Educativa Universitaria como la Universidad en su conjunto: personas, instituciones, facultades, servicios, etc. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Me imagino que la universidad debe concebirse como una familia en la que hay diferentes facultades pero donde todas deben colaborar para facilitar la vida universitaria.” (Estudiante de Psicopedagogía, C17)
- “Entiendo que hace referencia a todo aquello que incluye el concepto de universidad en su sentido más amplio.” (Estudiante de Psicopedagogía)
- “Supongo que se refiere a que la Universidad pretende ser un lugar de educación global, a que todos aprendemos unos de los otros (comunidad) además de unos estudios determinados, valores, cultura general, etc.” (Estudiante de Derecho, C20)
- “Somos una pequeña ciudad donde estamos aprendiendo lo mismo y llevamos vidas semejantes.” (Estudiante de Derecho, C183)
- “Creo que es la institución universitaria, es el todo (global): todas las facultades, docentes, alumnado, personal que trabaja, etc. En definitiva, todo lo que tiene que ver con la universidad.” (Estudiante de Económicas, C518)
- “Creo que es al conjunto de universidades, la relación, la vida, todo lo que conlleva la universidad.” (Estudiante de Económicas, C482)

8. OTRAS ACEPCIONES:

Tres estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, concretamente de la titulación de Psicopedagogía consideran la Comunidad Educativa Universitaria como:

- COMO ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:
 - “Al tránsito –y por lo tanto, conocimiento- de las distintas facultades que conforman la universidad. A poder escoger materias de libre configuración en otras facultades distintas a las que curso mis estudios; a abrir la universidad a la pluralidad de los estudiantes.” (Estudiante de Psicopedagogía, C9)

- AUSENCIA DE SENTIDO COMUNITARIO EN LA UNIVERSIDAD:
 - “Pues no sabría explicarlo sinceramente, ya que actualmente no aprecio ningún <<sentido comunitario>> a la universidad, aunque me gustaría que así fuera.” (Estudiante de Psicopedagogía, C26)
- ACEPCIÓN INDEFINIDA:
 - “A quien la forma” (Estudiante de Psicopedagogía, C25)

TABLA RESUMEN 7.9: EL SIGNIFICADO DE COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS (96 Respuestas de 142 Cuestionarios = 67,6% de participación)			
CONCEPTO	N	%	CARACTERÍSTICAS DE LA CONTRIBUCIÓN
PROFESORES, ESTUDIANTES Y P.A.S.	23	24,0%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inseguridad en las definiciones ○ Ambigüedad en las definiciones ○ Ampliación de la definición
PROFESORES Y P.A.S.	3	3,1%	
PROFESORES	5	10,4%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todo aquel que ejerza docencia en algún momento (profesor, becario, colaborador, etc.) ○ Los profesores ○ Los profesores y los cargos dentro de los órganos de gobierno
PROFESORES Y ESTUDIANTES	15	16,7%	
ESTUDIANTES	7	2,1%	
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE	3	3,1%	
UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO	15	15,6%	
OTRAS ACEPCIONES	3	3,1%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atención a la diversidad ○ Ausencia de sentido comunitario en la Universidad ○ Aceptación indefinida
AFIRMA NO SABER LO QUE ES	21	21,9%	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA – PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	112
Nº DE RESPUESTAS	81
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	72,3 %
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	28
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	34,6 %

Como puede observar en la tabla, de los 81 estudiantes del Área de Humanidades que respondieron a esta cuestión 28, es decir el 34,6%, no saben qué significa este término.

Sabido esto, los que sí han reconocido conocer, o por lo menos intuir (porque algunos, de nuevo, así lo expresan) lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, elaboran sus respuestas definiéndola de la siguiente manera:

1. COMO COLECTIVO FORMADO POR: ESTUDIANTES, PROFESORES Y P.A.S.

Un 23,1% de los estudiantes del Área de Humanidades consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por los tres colectivos que componen el ámbito universitario. Las definiciones que formulan poseen las siguientes características:

- Dos estudiantes de Periodismo definen la Comunidad Educativa Universitaria de manera literal y con seguridad:
 - o “El conjunto de alumnos, profesores y PAS que forman una comunidad” (Estudiante de Periodismo, C81)
 - o “El conjunto de alumnos, profesores y PAS” (Estudiante de Periodismo, C86)”
- En algunos casos los estudiantes (concretamente estudiantes de Periodismo) empiezan diciendo que no saben lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, pero suponen o entienden que el termino se refiere a, ..., por ejemplo:

- “No estoy segura, pero supongo que es la formada por estudiantes, profesores y demás empleados.” (Estudiante de Periodismo, C36)
- “No lo sé. Será alguna forma burocrática y formalizada de referirse a profesores, estudiantes y PAS. O tal vez sea algo completamente distinto. En la USC nunca se sabe.” (Estudiante de Periodismo, C72)
- En muchos casos, realizan definiciones ambiguas. Es decir, no nombran directamente a los tres colectivos que componen la Comunidad Educativa Universitaria, aunque en sus aportaciones sí se puede intuir que se refieren a ellos. Un ejemplo de ello son las siguientes afirmaciones:
 - “Al conjunto que forman los profesores (en todos sus grados), alumnos, servicios de administración y limpieza de la USC.” (Estudiante de Filología Hispánica, 218)
 - “A todos los elementos que conforman la universidad (alumnos, profesores, ...).” (Estudiante de Periodismo, C32)
 - “Son todos los miembros que conforman la universidad: profesores, alumnos, bedeles, etc.” (Estudiante de Historia, C90)
- Y finalmente, hemos encontrado contribuciones que además de referirse a los colectivos correspondientes se refieren a: cargos, órganos de gobierno, etc. Se expresan del siguiente modo:
 - “La comunidad educativa universitaria somos todos cuantos formamos la Universidad: profesores, alumnos, PAS, UXA, Rector, etc. Aún así, acredito que sus dos elementos más importantes son: PROFESORES y ALUMNOS, principalmente los alumnos por ser pieza clave y elemento mayoritario.” (Estudiante de Periodismo, C45)
 - “Conjunto de personas, docentes, órganos e instrumentos que componen la universidad.” (Estudiante de Historia, C91)

2. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y P.A.S.

En este caso sólo un 3,7 % de los estudiantes del Área de Humanidades, concretamente 1 estudiante de Filología Hispánica y 2 estudiantes de Historia, consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo de profesores y P.A.S. de la Universidad de Santiago de Compostela, y lo hacen de la siguiente manera:

- “Conjunto de personas implicadas en el funcionamiento educativo de la universidad.” (Estudiante de Filología Hispánica, C223)
- “Se refiere a las personas dedicadas a enseñar en la Universidad, pero no sólo a los profesores sino también hay que tener en cuenta a otra serie de colectivos como instituciones para la ayuda del estudiante, o también bedeles, limpieza y demás.” (Estudiante de Historia, C89)
- “La comunidad educativa universitaria se refiere al conjunto de trabajadores, no sólo profesores, que influyen en nuestra educación.” (Estudiante de Historia, C102)

3. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES.

Un 11,1 % de los estudiantes del Área de Humanidades consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con el colectivo de profesores de la institución (en este caso el peso recae sobre los estudiantes de Historia, existiendo una única conceptualización de un estudiante de Periodismo y dos de estudiantes de Filología Hispánica). Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- Los que se refieren a aquel conjunto de personas responsables de la educación de los estudiantes (tengan título de profesor universitario o no, es decir, colaboradores, becarios, etc.)
 - “No lo sé exactamente, pero me imagino que englobará a profesores adjuntos, doctores, ... de la Universidad. El personal docente.” (Estudiante de Periodismo, C87)

- Los que se refieren exclusivamente a los profesores universitarios. Dentro de este colectivo hemos encontrado expresiones que se refieren tanto a su labor académica como a la investigadora.
 - o “Supongo que a todos aquellos colectivos de la Universidad de Santiago que participan en la función educativa, no entrando, por supuesto, los estudiantes, PAS, etc. (básicamente profesorado, departamentos, escuelas universitarias, etc.).” (Estudiante de Filología Hispánica, C213)
 - o “La universidad vista como una institución unificada. Un conjunto de profesores, investigadores, etc. que reúnen en torno a sí todo el <<conocimiento>> que debe ser enseñado a los alumnos.” (Estudiante de Historia, C99)
 - o “Supongo que se refiere al conjunto de profesores que integran la USC.” (Estudiante de Historia, C120)
- En este caso no se encontraron comentarios que, refiriéndose al colectivo docente, distinguen de algún modo dentro de la Comunidad Educativa Universitaria a aquellos que ocupan un cargo dentro de los órganos de gobierno de la Universidad (por ejemplo, Rector, Decanos, etc.)

4. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y ESTUDIANTES:

Un 17,3% de los estudiantes del Área de Humanidades conciben la Comunidad Educativa Universitaria como colectivo formado por profesores y estudiantes del ámbito universitario. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- o Es un concepto <<fantasma>> que apela a una supuesta convivencia entre profesores, alumnos, órganos de dirección, etc. que se traduce en la práctica en una estructura de imposición sobre el alumnado. (Estudiante de Filología Hispánica, C214)

- “La intención de hablar de un comunismo cultural y querer meter de ese modo a profesores, estudiantes en un mismo concepto.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)
- “La Comunidad educativa, para mí, es todo un conjunto de personas que ayudan a educar a personas. En ese sentido es algo básico, si se utiliza bien y no como se utiliza actualmente.” (Estudiante de Periodismo, C54)
- “Al grupo de personas vinculadas a la Universidad en materia educativa (alumnos, profesores, ...)” (Estudiante de Periodismo, C59)
- “Supongo que a todo el conjunto de profesores y alumnos.” (Estudiante de Historia, C115)

5. COMO COLECTIVO FORMADO POR ESTUDIANTES:

En este caso sólo 1 estudiante del Área de Humanidades, concretamente de la Titulación de Historia, considera que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo estudiantil. Su contribución es la siguiente:

- “Imagino: al formar parte del estudiantado universitario, formamos un colectivo y como tal debemos participar en él, en mayor o menor medida.” (Estudiante de Historia, C104)

6. COMO TODO LO RELACIONADO DIRECTAMENTE CON LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE:

Únicamente un estudiante del Área de Humanidades, concretamente de la titulación de Filología Hispánica, considera que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con términos como: aprendizaje, formación, etc. Su forma de expresarlo es la siguiente:

- “Supongo que a la formación recibida en los años que uno pasa en la USC.” (Estudiante de Filología Hispánica, C217)

7. COMO LA UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO:

Un 2,5% de los estudiantes del Área de Humanidades, (es decir, dos estudiantes: uno de Periodismo y otro de Historia), consideran la Comunidad Educativa Universitaria como la Universidad en su conjunto: personas, instituciones, facultades, servicios, etc. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Un marco socio-cultural común para todos los alumnos universitarios.” (Estudiante de Periodismo, C58)
- “Comunidad universitaria es un todo, el conjunto de organismos, titulaciones, funcionarios, estudiantes, ...” (Estudiante de Historia, C110)

8. OTRAS ACEPCIONES:

Cuatro estudiantes del Área de Humanidades (dos de ellos de Filología Hispánica, uno de Periodismo y otro de Historia), realizan sus respectivas definiciones de Comunidad Educativa Universitaria, de una forma poco concreta.

- ACEPCIÓN INDEFINIDA:
 - “Un mito.” (Estudiante de Filología Hispánica, C212)
 - “A todos los apartados anteriores integrados.” (Estudiante de Filología Hispánica, C226)
 - “Al perro y a las migajas.” (Estudiante de Periodismo, C71)
 - “Una nueva casta sacerdotal, cerrada y retroalimentada por los <<escogidos>>.” (Estudiante de Económicas, C 107)

TABLA RESUMEN 7.10: EL SIGNIFICADO DE COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ÁREA DE HUMANIDADES			
(81 Respuestas de 112 Cuestionarios = 72,3% de participación)			
CONCEPTO	N	%	CARACTERÍSTICAS DE LA CONTRIBUCIÓN
PROFESORES, ESTUDIANTES Y P.A.S.	19	23,1%	<ul style="list-style-type: none"> o Literalidad y seguridad o Inseguridad en las definiciones o Ambigüedad en las definiciones o Ampliación de la definición
PROFESORES Y P.A.S.	3	3,7%	
PROFESORES	9	11,1%	<ul style="list-style-type: none"> o Todo aquel que ejerza docencia en algún momento (profesor, becario, colaborador, etc.) o Los profesores
PROFESORES Y ESTUDIANTES	14	17,3%	
ESTUDIANTES	1	1,2%	
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE	1	1,2%	
UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO	2	2,5%	
OTRAS ACEPCIONES	4	4,9%	<ul style="list-style-type: none"> o Un mito o Aceptación indefinida
AFIRMA NO SABER LO QUE ES	28	34,6%	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	129
Nº DE RESPUESTAS	103
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	79,8%
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	24
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	23,3 %

Como se observa en la tabla de los 103 estudiantes del Área de Ciencias de la Salud que respondieron a esta cuestión 24, es decir el 23,3 %, no saben qué significa este término.

Los que sí han reconocido conocer, o por lo menos intuir (porque algunos, de nuevo, así lo expresan) lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, elaboran sus respuestas definiéndola de la siguiente manera:

1. COMO COLECTIVO FORMADO POR: ESTUDIANTES, PROFESORES Y P.A.S.

Un 18,4 % de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por los tres colectivos que componen el ámbito universitario. Las definiciones que formulan poseen las siguientes características:

- En algunos casos los estudiantes empiezan diciendo que no saben lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, pero suponen o entienden que el termino se refiere a, ..., por ejemplo:
 - o “Supongo que se refiere a todo el conjunto de personas (profesores, alumnos y personal) que forma la USC, porque en realidad no sabría decir una definición como tal.” (Estudiante de Farmacia, C144)
 - o “Supongo que a profesores, alumnos y demás personal que compone la universidad.” (Estudiante de Medicina, C351)

- “Creo (puesto que no estoy informada), o entiendo que se refiere a todos los que formamos parte de la universidad y a su funcionamiento como grupo de personas.” (Estudiante de Medicina, C357)
- En muchos casos, realizan definiciones ambiguas. Es decir, no nombran directamente a los tres colectivos que componen la Comunidad Educativa Universitaria, aunque en sus aportaciones sí se puede intuir que se refieren a ellos. Un ejemplo de ello, además de los arriba mencionados son las siguientes afirmaciones:
 - “Para mí se refiere al funcionamiento de estudiantes, profesores y otros miembros relacionados con la universidad como un grupo, con problemas, objetivos y luchas comunes.” (Estudiante de Medicina, C362)
 - “Todos aquellos que forman parte de la universidad.” (Estudiante de Medicina, C384)
 - “Miembros que la conforman: alumnado, profesores, trabajadores, ...” (Estudiante de Medicina, C408)
- Y finalmente, hemos encontrado contribuciones que además de referirse a los colectivos correspondientes se refieren a: cargos, órganos de gobierno, etc. Se expresan del siguiente modo:
 - “Al conjunto de organismos, servicios y sobre todo personas que la constituyen y participan de ella.” (Estudiante de Farmacia, C139)
 - “A todas aquellas personas y organismos que integran el área universitaria.” (Estudiante de Medicina, C360)
 - “Al conjunto de personas, instituciones y actividades, que conforman la universidad como comunidad y como centro educativo y de formación.” (Estudiante de Medicina, C385)

2. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y P.A.S.

En este caso se trata del 3,8 % de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, concretamente 1 estudiante de Farmacia y 2 estudiantes de Medicina, los que consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida

por el colectivo de profesores y P.A.S. de la Universidad de Santiago de Compostela. Lo explicitan de la siguiente manera:

- “Supongo que el concepto puede referirse al conjunto de servicios y profesores de que está formada la Universidad.” (Estudiante de Farmacia, C126)
- “Yo entiendo por la comunidad educativa todo el personal que se ocupa del funcionamiento de la universidad desde profesores, hasta catedráticos.” (Estudiante de Medicina, C382)
- “A todas las personas y medios relacionados con la universidad en lo que se refiere a funciones educativas (no sólo de docencia).” (Estudiante de Medicina, C420)

3. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES.

Un 15,5 % de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud (en este caso sólo encontramos un testimonio de un estudiante de Farmacia, siendo el resto aportaciones de los estudiantes de Medicina), consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con el colectivo de profesores de la institución. Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- Los que se refieren a aquel conjunto de personas responsables de la educación de los estudiantes (tengan título de profesor universitario o no, es decir, colaboradores, becarios, etc.).
 - “Conjunto de personas que desarrollan algún tipo de actividad docente.” (Estudiante de Medicina, C368)
 - “Al conjunto de profesores y diversas personas encargados de la formación del alumno.” (Estudiante de Medicina, C419)
- Los que se refieren exclusivamente a los profesores universitarios. Dentro de este colectivo hemos encontrado expresiones que se refieren tanto a su labor académica como a la investigadora.
 - “Supongo que se refiere al conjunto de profesional docente, pero no se si es un concepto más amplio.” (Estudiante de Medicina, C344)

- “Profesores y catedráticos (docentes).” (Estudiante de Medicina, C434)
- “No tengo una idea clara de a lo que se refiere tal expresión (¿personal titulado encargado de darnos clase?)” (Estudiante de Medicina, C443)
- Finalmente hay contribuciones que, refiriéndose al colectivo docente, distinguen de algún modo dentro de la Comunidad Educativa Universitaria a aquellos que ocupan un cargo dentro de los órganos de gobierno de la Universidad (por ejemplo, Rector, Decanos, etc.)
 - “Conjunto de profesionales dedicados a la enseñanza en la universidad. Profesores, decanos, rector, ...” (Estudiante de Farmacia, C128)
 - “Supongo que se refiere al conjunto de docentes de todos los centros que está incluidos en la USC, junto con las personas que tienen los cargos de la universidad y tal vez los miembros de las juntas de facultad.” (Estudiante de Medicina, C392)

4. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y ESTUDIANTES:

Un 10,7 % de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud conciben la Comunidad Educativa Universitaria como colectivo formado por profesores y estudiantes del ámbito universitario (en este caso sólo encontramos un testimonio de un estudiante de Farmacia, recayendo el peso de estas aportaciones en los estudiantes de Medicina). Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Por Comunidad Educativa Universitaria yo entiendo el conjunto de Profesores, tanto de las titulaciones como de las distintas áreas de formación. Quizá en algunos casos al emplear este término se nos incluya a los estudiantes.” (Estudiante de Farmacia, C140)
- “Supongo que será el conjunto formado por profesores, catedráticos y alumnos.” (Estudiante de Medicina, C428)

- “El conjunto de alumnos y profesores.” (Estudiante de Medicina, C429)

5. COMO COLECTIVO FORMADO POR ESTUDIANTES:

Un 1,9 % de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo estudiantil. Hemos de resaltar que este porcentaje lo conforman únicamente dos estudiantes de Medicina, cuyas aportaciones son las siguientes:

- “No lo tengo muy claro así que no lo puedo valorar. Considero que formo parte de la comunidad universitaria porque estoy matriculada y voy a clases, pero no participo en casi ninguna de las actividades que existen.” (Estudiante de Medicina, C343)
- “Como no tengo conocimiento de su existencia no puedo dar a conocer a qué se refiere. Supongo que se tratará de una agrupación voluntaria de alumnos que se reúnen periódicamente para debatir temas de interés que atañe al colectivo estudiantil en el ámbito universitario.” (Estudiante de Medicina, C391)

6. COMO TODO LO RELACIONADO DIRECTAMENTE CON LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE:

Un 6,8 % de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con términos como: aprendizaje, formación, etc. Algunos ejemplos de sus expresiones son los siguientes:

- “Puede que se refiera a los conocimientos que se pueden compartir entre la gente de la Universidad (alumnos, profesores, investigadores, ...).” (Estudiante de Farmacia)
- “Complemento a las clases teórico-prácticas recibidas en la facultad.” (Estudiante de Farmacia, C127)
- “A la educación global que aporta la universidad y los miembros que la forman.” (Estudiante de Medicina, C396)

- “Se trata de intentar, por medio de todos los servicios disponibles por la comunidad universitaria lograr una formación integral del alumno tanto en el ámbito académico como en el social. Es decir, intentar formar a la persona en todo, y no únicamente como un ente académico.” (Estudiante de Medicina, C431)

7. COMO LA UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO:

Un 9,7% de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, (porcentaje cuyo peso recae en la titulación de Medicina, puesto que únicamente un estudiante de Farmacia tiene en cuenta esta acepción), consideran la Comunidad Educativa Universitaria como la Universidad en su conjunto: personas, instituciones, facultades, servicios, etc. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Pienso que se refiere al conjunto de instituciones que engloban una universidad.” (Estudiante de Farmacia, C132)
- “Supongo que se refiere a la oferta de conocimiento universitario (las diferentes titulaciones impartidas) y no universitario (cultura, ocio al que un universitario tiene acceso - que lo use o no es independiente-); en definitiva, todo lo que ofrece la universidad a los estudiantes.” (Estudiante de Medicina, C339)
- “Supongo que al conjunto de todas las facultades y quienes de ella dependen de una y otra manera. El conjunto de actividades ofertadas: titulaciones, cursos, voluntariado. Es decir, todos aquellos aspectos que contribuyen a la formación de las personas.” (Estudiante de Medicina, C388)

8. OTRAS ACEPCIONES:

Un 9,7% de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud (fundamentalmente, los estudiantes de Medicina, puesto que sólo hemos encontrado una aportación de los estudiantes de Farmacia), realizan sus respectivas definiciones de Comunidad Educativa Universitaria, de una forma

poco concreta. En este caso encontramos una variedad de aportaciones que podemos clasificar bajo diferentes epígrafes, es decir, los estudiantes conciben la Comunidad Educativa Universitaria como: Colectivo Particular dentro de la Universidad, Corriente de Opinión o incluso un Slogan para hacer publicidad de la Universidad. Asimismo seguimos encontrando acepciones de carácter indefinido. Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- COLECTIVO PARTICULAR:
 - “Grupo de trabajo en materia de formación en la Universidad.” (Estúdiate de Farmacia, C146)
 - “No lo sé, pero por el nombre podría tratarse de una agrupación de profesionales dedicados a la enseñanza universitaria.” (Estudiante de Medicina, C359)
 - “Creo que hace alusión a una organización bien estructurada y organizada con fines culturales, que trasciende al plano de lo meramente institucional para integrarse como una comunidad.” (Estudiante de Medicina, C386)
- CORRIENTE DE OPINIÓN:
 - “Se refiere a la actitud ante la vida de los universitarios en temas políticos, sociales y económicos, los cuales trascienden los estudios específicos de cada profesor o alumno. Sería para mí una corriente de opinión.” (Estudiante de Medicina, C340)
 - “Interacción cultural, sociológica, etc. de todos los universitarios de la USC (en este caso) tanto en actitud docente como culturales, etc. convivencia.” (Estudiante de Medicina, C437)
- SLOGAN:
 - “Supongo que será el eslogan de alguna campaña hecha para justificar subvenciones de la UE, ... no me ha llegado. Sí es la universidad una de las formas de educar en todo caso (o debería).” (Estudiante de Medicina, C401)

- ACEPCIÓN INDEFINIDA:
 - “La Universidad además de formarnos en la carrera elegida, debe integrarnos y hacernos partícipes de la sociedad, al ser la universidad un sector importante de esta.” (Estudiante de Medicina, C367)
 - “Es una entelequia, 3 palabras no pueden abarcar un concepto tan amplio.” (Estudiante de Medicina, C406)

TABLA RESUMEN 7.11: EL SIGNIFICADO DE COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ÁREA DE CC. DE LA SALUD			
(103 Respuestas de 129 Cuestionarios = 79,8% de participación)			
CONCEPTO	N	%	CARACTERÍSTICAS DE LA CONTRIBUCIÓN
PROFESORES, ESTUDIANTES Y P.A.S.	19	18,4%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inseguridad en las definiciones ○ Ambigüedad en las definiciones ○ Ampliación de la definición
PROFESORES Y P.A.S.	4	3,8%	
PROFESORES	16	15,5%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todo aquel que ejerza docencia en algún momento (profesor, becario, colaborador, etc.) ○ Los profesores ○ Los profesores y los cargos dentro de los órganos de gobierno
PROFESORES Y ESTUDIANTES	11	10,7%	
ESTUDIANTES	2	1,9%	
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE	7	6,8%	
UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO	10	9,7%	
OTRAS ACEPCIONES	10	9,7%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Colectivo particular ○ Corriente de opinión ○ Slogan ○ Aceptación indefinida
AFIRMA NO SABER LO QUE ES	24	23,3%	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	106
Nº DE RESPUESTAS	71
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	67,0%
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	25
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	35,2%

Como se observa en la tabla de los 71 estudiantes del Área de Ciencias Experimentales que respondieron a esta cuestión 25, es decir el 35,2%, no saben qué significa este término.

Los que sí han reconocido conocer, o por lo menos intuir (porque algunos, de nuevo, así lo expresan) lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, elaboran sus respuestas definiéndola de la siguiente manera:

1. COMO COLECTIVO FORMADO POR: ESTUDIANTES, PROFESORES Y P.A.S.

Un 31,0 % de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por los tres colectivos que componen el ámbito universitario. Las definiciones que formulan poseen las siguientes características:

- En algunos casos los estudiantes empiezan diciendo que no saben lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, pero suponen o entienden que el termino se refiere a, ..., por ejemplo:
 - o “Supongo que a los estudiantes, profesores y demás en general.” (Estudiante de Biología, C329)
 - o “No sé a que se refiere esta expresión porque nunca la he escuchado. Supongo que se refiere al conjunto de integrantes de la Universidad: estudiantes, profesorado, becarios, ...” (Estudiante de Biología, C331)

- “Creo que es el conjunto de alumnos, profesores y personal que componen la universidad.” (Estudiante de Físicas, C272)
- En muchos casos, realizan definiciones ambiguas. Es decir, no nombran directamente a los tres colectivos que componen la Comunidad Educativa Universitaria, aunque en sus aportaciones sí se puede intuir que se refieren a ellos. Un ejemplo de ello, además de los arriba mencionados son las siguientes afirmaciones:
 - “A todo el conjunto de la universidad: profesores, alumnos, demás personal.” (Estudiante de Biología, C303)
 - “Se refiere al conjunto de personas que formamos parte de la institución, desde los jardineros al rector.”(Estudiante de Biología, C304)
 - “Para mí opinión la comunidad universitaria es el conjunto de miembros que trabajan o estudian en la USC. Un ejemplo de comunidad universitaria fue con el tema de la LOU que movilizó a la mayor parte de ésta.”(Estudiante de Físicas, C273)
- Y finalmente, hemos encontrado contribuciones que además de referirse a los colectivos correspondientes se refieren a: cargos, órganos de gobierno, etc. Se expresan del siguiente modo:
 - “Supongo que al conjunto de personas que conforman la universidad: profesores, alumnos, cargos directivos, etc.” (Estudiante de Biología, C314)
 - “Supongo que al conjunto de profesores, alumnos y PAS y las distintas actividades que se realizan.” (Estudiante de Físicas, C237)
 - “El conjunto formado por alumnado, profesorado junto con todas las entidades relacionadas con el <<buen>> funcionamiento de la universidad.” (Estudiante de Físicas, C252)

2. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y P.A.S.

En el caso del Área de Ciencias Experimentales únicamente 1 estudiante del Biología parece considerar que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo de profesores y P.A.S. de la Universidad de Santiago de Compostela. Lo explicitan de la siguiente manera:

- “Profesores y otros miembros de la universidad.” (Estudiante de Biología, C305)

3. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES.

Un 11,3 % de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con el colectivo de profesores de la institución (en este caso el peso recae sobre los estudiantes de Biología, siendo únicamente dos estudiantes de Físicas los que se retractan con esta acepción). Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- Los que se refieren a aquel conjunto de personas responsables de la educación de los estudiantes (tengan título de profesor universitario o no, es decir, colaboradores, becarios, etc.).
 - “Al conjunto de profesores, educadores, pedagogos, psicopedagogos, etc., que forman parte de la universidad. No estoy segura.” (Estudiante de Biología, C285)
 - “Conjunto de personas que desempeñan la función de formación del estudiante.” (Estudiantes de Físicas)
- Los que se refieren exclusivamente a los profesores universitarios. Dentro de este colectivo hemos encontrado expresiones que se refieren tanto a su labor académica como a la investigadora.
 - “Al conjunto de docentes que conforman la Universidad.” (Estudiante de Biología, C232)
 - “El conjunto de personas que conforman el profesorado e investigación.” (Estudiante de Biología, C319)

- “A los profesores ¿no?” (Estudiante de Físicas, C261)
- En este caso no se encontraron aportaciones que, refiriéndose al colectivo docente, distinguen de algún modo dentro de la Comunidad Educativa Universitaria a aquellos que ocupan un cargo dentro de los órganos de gobierno de la Universidad (por ejemplo, Rector, Decanos, etc.)

4. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y ESTUDIANTES:

Un 12,7 % de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales conciben la Comunidad Educativa Universitaria como colectivo formado por profesores y estudiantes del ámbito universitario. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Supongo que se refiere al conjunto formado por educadores y alumnos y al hecho de que todos podemos aprender algo los unos de los otros.” (Estudiante de Biología, C293)
- “Representación de la docencia universitaria, tanto alumnos como profesores.” (Estudiante de Biología, C294)
- “Supongo que se refiere al conjunto de personas que conforman la universidad. Es decir, los que enseñan y los que aprendemos.” (Estudiante de Físicas)
- “Mi idea sobre la comunidad educativa universitaria no va más allá que considerarla como el conjunto de profesores y alumnos.” (Estudiante de Físicas, C230)

5. COMO COLECTIVO FORMADO POR ESTUDIANTES:

Sólo un estudiante del Área de Ciencias Experimentales, concretamente se trata de un estudiante de la titulación de Físicas, considera que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo estudiantil. Su aportación es la siguiente:

- “Comunidad educativa es una comunidad que es educada, una comunidad formada por alumnos de la universidad (sino sería educadora).” (Estudiante de Físicas, C268)

6. COMO TODO LO RELACIONADO DIRECTAMENTE CON LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE:

Un 4,2 % del los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, concretamente tres estudiantes de Físicas, consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con términos como: aprendizaje, formación, etc. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Será la universidad en sí misma, que implica en sí misma la obligación de enseñar.” (Estudiante de Físicas, C229)
- “Conjunto de miembros de la USC directamente relacionados con aspectos educativos de la misma.” (Estudiante de Físicas, C244)
- “Supongo que el sistema que proporciona los medios para enseñar a aprender y enseñar a educar.” (Estudiante de Físicas, C249)

7. COMO LA UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO:

Dentro del Área de Ciencias Experimentales, únicamente un estudiante de Físicas hace alusión a esta forma de entender la Comunidad Educativa Universitaria, y lo hace de la siguiente manera:

- “El conjunto de personas y entidades que forman la universidad.” (Estudiante de Físicas, C269)

8. OTRAS ACEPCIONES:

Un 2,8 % de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales (lo cual se corresponde con las opiniones de dos estudiantes de Físicas), considera que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con un colectivo particular dentro de la Universidad. Sus aportaciones son las siguientes:

- COLECTIVO PARTICULAR:
 - “Desconozco lo que espero me imagino que será una comunidad de cuatro amigos o más que se dedican a perder el tiempo. Probablemente todo lo que la comunidad educativa haga sea hablar y hablar.” (Estudiante de Físicas, C233)
 - “A los integrantes responsables de las instituciones educativas universitarias.” (Estudiante de Físicas, C267)

TABLA RESUMEN 7.12: EL SIGNIFICADO DE COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES (71 Respuestas de 106 Cuestionarios = 67,0% de participación)			
CONCEPTO	N	%	CARACTERÍSTICAS DE LA CONTRIBUCIÓN
PROFESORES, ESTUDIANTES Y P.A.S.	21	31,0%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inseguridad en las definiciones ○ Ambigüedad en las definiciones ○ Ampliación de la definición
PROFESORES Y P.A.S.	1	1,4%	
PROFESORES	8	11,3%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todo aquel que ejerza docencia en algún momento (profesor, becario, colaborador, etc.) ○ Los profesores
PROFESORES Y ESTUDIANTES	9	12,7%	
ESTUDIANTES	1	1,4%	
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE	3	4,2%	
UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO	1	1,4%	
OTRAS ACEPCIONES	2	2,8%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Colectivo particular
AFIRMA NO SABER LO QUE ES	25	35,2%	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	42
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	64,6 %
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	19
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	45,2 %

Como se observa en la tabla de los 42 estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas que respondieron a esta cuestión 19, es decir el 45,2 %, no saben qué significa este término.

Los que sí han reconocido conocer, o por lo menos intuir (porque algunos, de nuevo, así lo expresan) lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, elaboran sus respuestas definiéndola de la siguiente manera:

1. COMO COLECTIVO FORMADO POR: ESTUDIANTES, PROFESORES Y P.A.S.

Un 14,3 % de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas (es decir, 6 estudiantes de los 42 que respondieron), consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por los tres colectivos que componen el ámbito universitario. Las definiciones que formulan poseen las siguientes características:

- Un estudiante de Ingeniería Ambiental define con seguridad y de manera literal el concepto de Comunidad Educativa Universitaria:
 - o “A todos los que formamos la universidad: profesores, alumnos y PAS.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C466)
- Sólo un estudiante de Ingeniería Ambiental expresa no estar seguro de lo que significa este término, a pesar de decirlo bien:
 - o “Yo creo que se refiere a todo el personal implicado en la educación, pero tanto profesores, personal administrativo y no administrativo, así como los alumnos que formamos parte de

esta universidad, pertenecemos a la comunidad. Y también todos los servicios que ofrece.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)

- Los demás casos (es decir, los estudiantes de Ingeniería Química y un estudiante de Ingeniería Ambiental) realizan definiciones ambiguas. Es decir, no nombran directamente a los tres colectivos que componen la Comunidad Educativa Universitaria, aunque en sus aportaciones sí se puede intuir que se refieren a ellos. Un ejemplo de ello, además de los arriba mencionados son las siguientes afirmaciones:
 - “Supongo que se refiere al conjunto de personas que conforman la universidad: alumnos, profesores, otros trabajadores, ...” (Estudiante de Ingeniería Química, C526)
 - “Grupo de personas: alumnos, profesores y personal no docente que engloban el conjunto de la universidad como institución.” (Estudiante de Ingeniería Química, C548)
 - “Profesores, alumnos, personal no docente.” (Estudiante de Ingeniería Química, C556)
 - “Conjunto de personas que forman parte de ella.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C446)

2. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y P.A.S.

En el caso del Área de Enseñanzas Técnicas son 2 estudiante de Ingeniería Química (lo que representa un 4,8 % del total de respuestas de esta Área de Conocimiento) los que consideran que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo de profesores y P.A.S. de la Universidad de Santiago de Compostela. Lo explicitan de la siguiente manera:

- “La universidad es un centro educativo al fin y al cabo, la comunidad educativa se refiere a todas las personas que trabajan en ese ámbito en la universidad.” (Estudiante de Ingeniería Química, C530)

- “Supongo que el conjunto de profesores, monitores deportivos, etc.” (Estudiante de Ingeniería Química, C545)

3. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES.

Un 9,5 % de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con el colectivo de profesores de la institución (en este caso el peso recae sobre los estudiantes de Ingeniería Ambiental, siendo únicamente un estudiantes de Ingeniería Química que se retractan con esta acepción). Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- En el caso del Área de Enseñanzas Técnicas todos los estudiantes se refieren exclusivamente a los profesores universitarios. Dentro de este colectivo hemos encontrado expresiones que se refieren tanto a su labor académica como a la investigadora.
 - “Supongo que al conjunto de personal docente de la misma.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C467)
 - “Para mí, es todo lo que conforma a la universidad, no sólo lo académico sino también la investigación.” (Estudiante de Ingeniería Química, C538)

4. COMO COLECTIVO FORMADO POR PROFESORES Y ESTUDIANTES:

Un 19,0 % de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas conciben la Comunidad Educativa Universitaria como colectivo formado por profesores y estudiantes del ámbito universitario (en este caso el peso recae en las aportaciones de los estudiantes de Ingeniería Química). Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Al conjunto formado por profesores y alumnos, becarios, etc.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C447)
- “Al conjunto de alumnos, profesores y dirigentes.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C455)

- “Supongo que el conjunto de personas que participan en la actividad docente y estudiantil.” (Estudiante de Ingeniería Química, C542)
- “Supongo que se refiere al personal docente y a los estudiantes.” (Estudiante de Ingeniería Química, C525)

5. COMO COLECTIVO FORMADO POR ESTUDIANTES:

En este caso ningún estudiante del Área de Enseñanzas Técnicas expresa que la Comunidad Educativa Universitaria está constituida por el colectivo estudiantil.

6. COMO TODO LO RELACIONADO DIRECTAMENTE CON LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE:

Un 4,7 % del los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, concretamente dos estudiantes de Ingeniería Química, consideran que la Comunidad Educativa Universitaria tiene que ver con términos como: aprendizaje, formación, etc. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Me parece que lo que yo entiendo por esto es aquella parte de la universidad que se ocupa de la educación del estudiante de forma directa.” (Estudiante de Ingeniería Química, C529)
- “Supongo que se refiere al papel de educar que desempeña la universidad, pero desde mi punto de vista, no desempeña esta función en absoluto.” (Estudiante de Ingeniería Química, C540)

7. COMO LA UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO:

En este caso ningún estudiante del Área de Enseñanzas Técnicas expresa que la Comunidad Educativa Universitaria supone la Universidad en su conjunto.

8. OTRAS ACEPCIONES:

Únicamente uno de de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas,

concretamente de Ingeniería Química, realiza sobre el concepto de Comunidad Educativa Universitaria una definición de carácter indefinido:

- ACEPCIÓN INDEFINIDA:
 - “Me importa poco.” (Estudiante de Ingeniería Química, C541)

TABLA RESUMEN 7.13: EL SIGNIFICADO DE COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (42 Respuestas de 65 Cuestionarios = 64,6% de participación)			
CONCEPTO	N	%	CARACTERÍSTICAS DE LA CONTRIBUCIÓN
PROFESORES, ESTUDIANTES Y P.A.S.	6	14,3%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Seguridad y literalidad ○ Inseguridad en las definiciones ○ Ambigüedad en las definiciones
PROFESORES Y P.A.S.	2	4,8%	
PROFESORES	4	9,5%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los profesores
PROFESORES Y ESTUDIANTES	8	19,0%	
ESTUDIANTES	0	0,0%	
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE	2	4,8%	
UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO	0	0,0%	
OTRAS ACEPCIONES	1	2,4%	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aceptación indefinida
AFIRMA NO SABER LO QUE ES		45,2%	

7.5.3. LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA: un 83,0% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como superficial, en la mayor parte de los casos, o intermedia, y muy pocos estudiantes afirman recibir una información profunda al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores*, y se puede decir que en algunos casos también los *Compañeros*.

Es decir, no llega información a más de un tercio de la muestra encuestada, la que llega es en muy pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los profesores, y en casos los compañeros, son los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre la Comunidad Educativa Universitaria, nos genera dudas de la siguiente índole:

- Los profesores constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. Teniendo esto en cuenta, dudamos de que los profesores tengan elaborado un discurso común y compartido sobre lo que representa la Comunidad Educativa Universitaria.
- En segundo lugar, sea como fuere la naturaleza de este

discurso, para los estudiantes es considerado en algunos casos casi a la par, o en inferioridad de condiciones, que lo que les trasladan sus compañeros; y en este caso, el contraste o responsabilidad institucional está ausente en toda regla.

Si completamos estas conclusiones con las conclusiones que hemos obtenido del análisis cualitativo, observamos como los datos cualitativos confirman la escasa información, y en muchos casos equivocada, que poseen los estudiantes sobre el concepto de Comunidad Educativa Universitaria.

Más concretamente los resultados de los análisis cualitativos nos confirman lo siguiente:

- En ninguna de las Áreas de conocimiento, el conjunto de estudiantes que demuestran tener una idea de lo que es la comunidad educativa universitaria supera la tercera parte de la muestra respondiente para cada Área.
- Así, podemos decir que más de las tres cuartas partes de las muestra no saben lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, dato que se percibe en cada una de las Áreas de Conocimiento.
- Los porcentajes de estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento que afirman no saber lo que es la Comunidad Educativa Universitaria se encuentran entre el 21,8% (en el Área de Cc. Sociales y Jurídicas) y un 45,2% (en el Área de Enseñanzas Técnicas)
- El porcentaje de estudiantes que tiene una idea equivocada sobre lo que es la comunidad educativa universitaria se encuentra entre el 33,8% (en el Área de Cc Experimentales) y 58,6% (en el Área de Cc. de la Salud).
- Si ordenamos las Áreas de conocimiento por orden de preferencia en función del mayor porcentaje de estudiantes que saben lo que es la comunidad educativa universitaria el resultado sería el siguiente: CC. Experimentales, Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades, Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas.

Por lo tanto, la conclusión en este caso no debe centrarse únicamente en constatar que son muy pocos los estudiantes que saben lo que es la Comunidad Educativa Universitaria, sino que también es importante resaltar que muchos de ellos tienen una idea equivocada de lo que este concepto representa. (OBSÉRVESE TABLA RESUMEN)

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar que los estudiantes le conceden cierto valor a la Comunidad Educativa Universitaria, es decir, cerca de la muestra la valoran como BASTANTE IMPORTANTE, o en todo caso, MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados.

3. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- No se puede hablar en este caso de diferencia significativa entre informados y no informados a la hora de valorar la Comunidad Educativa Universitaria, puesto que fue imposible realizar las pruebas correspondiente debido a que ningún estudiante que afirma no haber recibido información acerca de la Comunidad Educativa Universitaria, hace después una valoración sobre lo que para él representa. Es decir, en este caso los únicos estudiantes que valoran la Comunidad Educativa Universitaria son los que han sido informados al respecto.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la Comunidad Educativa Universitaria influye

significativamente en las valoraciones de los estudiantes hacen de la misma. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor lo que representa la Comunidad Educativa Universitaria.

Este último dato nos sirve para argumentar la importancia no sólo de informar sino también, y sobre todo, de formar adecuadamente a los estudiantes sobre lo que supone la Comunidad Educativa Universitaria, si pretendemos que le reconozcan cierto valor a dicha Comunidad, a la que pertenecen.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos reflejan como la existencia de diferencia significativa entre Áreas se produce en dos de las variables estudiadas en este caso: información recibida y valoración de la Comunidad Educativa Universitaria.

Si nos detenemos en el comportamiento de las muestras cabe destacar el comportamiento de dos Áreas de Conocimiento:

- Por una parte los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, que manifiestan estar más informados y, sobre todo recibir información de calidad, destacan también por valorar positivamente el concepto de Comunidad Educativa Universitaria.
- Por otro lado los estudiantes de Humanidades, que si bien están muy informados, la información que reciben no es de tanta calidad; curiosamente, manifiestan son los estudiantes que peor lo valoran el concepto de Comunidad Educativa Universitaria.

Tabla Resumen 7.14: El significado de Comunidad Educativa Universitaria (muestra productora de datos)

COMUNIDAD UNIVERSITARIA		ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
CONCEPCIÓN	CARACTERÍSTICAS DE LA CONTRIBUCIÓN	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
		%	CAR.	%	CAR.	%	CAR.	%	CAR.	%	CAR.
PROFESORES + ESTUDIANTES	SEGURIDAD Y LITERALIDAD				X						X
	INSEGURIDAD	24,0%	X	23,1%	X	18,4%	X	31,0%	X	11,9%	X
	AMBIGÜEDAD		X		X		X		X		X
	AMPLIACIÓN		X		X		X		X		
PROFESORES + P.A.S.		3,1%		3,7%		3,8%		1,4%		4,8%	
PROFESORES	FUNCIÓN DOCENTE		X		X		X		X		
	PROFESORES	10,4%	X	11,1%	X	15,5%	X	11,3%	X	9,5%	X
	PROFESORES Y CARGOS		X				X				
PROFESORES + ESTUDIANTES		16,7%		17,3%		10,7%		12,7%		19,0%	
ESTUDIANTES		2,1%		1,2%		1,9%		1,4%		0,0%	
EDUCACIÓN, APRENDIZAJE, ETC.		3,1%		1,2%		6,8%		4,2%		4,8%	
UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO		15,6%		2,5%		9,7%		1,4%		0,0%	
OTRAS ACEPCIONES		3,1%		4,9%		9,7%		2,8%		4,8%	
AFIRMA NO SABER QUÉ SIGNIFICA		21,9%		34,6%		23,3%		35,2%		45,2%	

Nota: la "X" hace referencia al tipo de contribución de la que tenemos constancia en cada una de las Áreas de Conocimiento.

7.6. EL PRESTIGIO.

Cuando preguntamos a los estudiantes por el Prestigio de la Universidad de Santiago de Compostela y de sus Titulaciones, hemos querido profundizar en la opinión de los estudiantes al respecto estableciendo una pregunta abierta como complemento de las preguntas cerradas.

Como resultado, a continuación presentamos, en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas (de carácter cuantitativo). Para ello se expondrá de manera diferenciada el resultado de los análisis de la información que los estudiantes nos ofrecen sobre el Prestigio de la U.S.C., y el resultado de los análisis de la información ofrecida sobre el Prestigio de las Titulaciones de esta Universidad. Estructuramos dicha información siguiendo el esquema que se presenta a continuación:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Prestigio?
 - 1.1. La información recibida sobre el Prestigio.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Prestigio?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Prestigio?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Prestigio.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Prestigio.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Prestigio?
4. ¿Qué valor le reconocen al Prestigio?
 - 4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes al Prestigio.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Prestigio, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Prestigio, en función del valor que le asignan a la

información recibida?

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar el Prestigio?

En segundo lugar se presentará el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de la pregunta abierta (de carácter cualitativo). En este caso se ha realizado un análisis de contenido en función de lo que los estudiantes entienden por prestigio, en general, pero no establecemos a priori la diferenciación entre lo que se dice sobre prestigio de la Universidad y lo que se dice sobre el prestigio de la Titulación, puesto que en muchos casos los estudiantes no hacen dicha diferenciación de antemano.

Finalmente, al igual que venimos haciendo en los apartados anteriores, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado a través de los diferentes análisis sobre lo que dicen en definitiva los estudiantes cuando se les pregunta por el Prestigio de la U.S.C. y de sus Titulaciones.

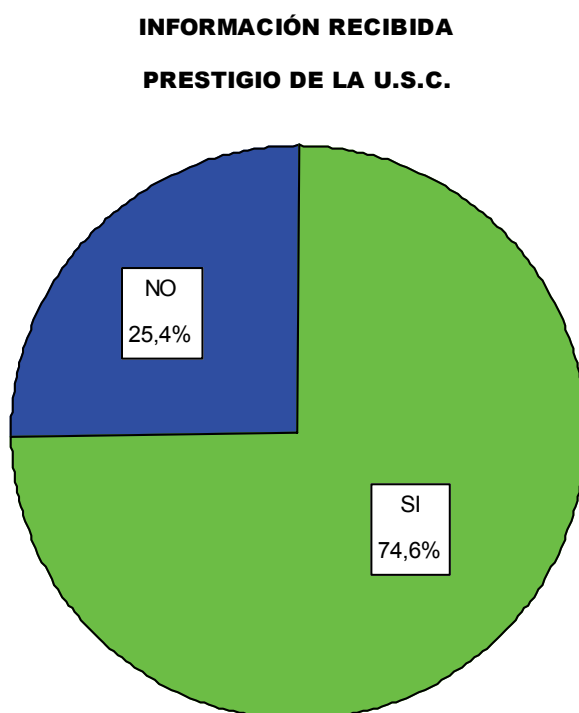
7.6.1. EL PRESTIGIO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Prestigio de la Universidad de Santiago de Compostela, lo que representa, y qué percepción tienen del mismo.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Prestigio de la U.S.C.?

1.1. La información recibida sobre el Prestigio de la U.S.C.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, sólo el 74,6% afirman haber sido informados sobre el Prestigio de la U.S.C., mientras que un 25,4% afirman no haber sido informados al respecto.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Prestigio de la U.S.C.?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Prestigio de la U.S.C.:

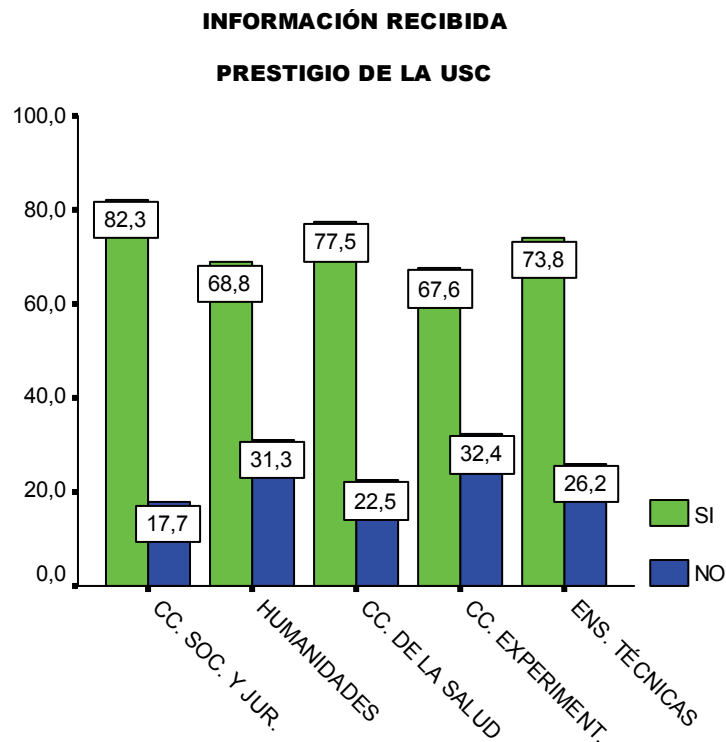
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,709(a)	4	,046
Razón de verosimilitud	9,838	4	,043
Asociación lineal por lineal	2,883	1	,090
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,49.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 9,709 con una significatividad del 0,046. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,046 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Prestigio de la U.S.C. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Prestigio de la U.S.C.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Prestigio de la U.S.C.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Prestigio de la U.S.C.
- El porcentaje de estudiantes informados sigue siendo superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico podemos decir que, las Áreas mejor informadas proporcionalmente son: Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud; mientras que las menos informadas al respecto son: Cc. Experimentales, Humanidades y Enseñanzas Técnicas.

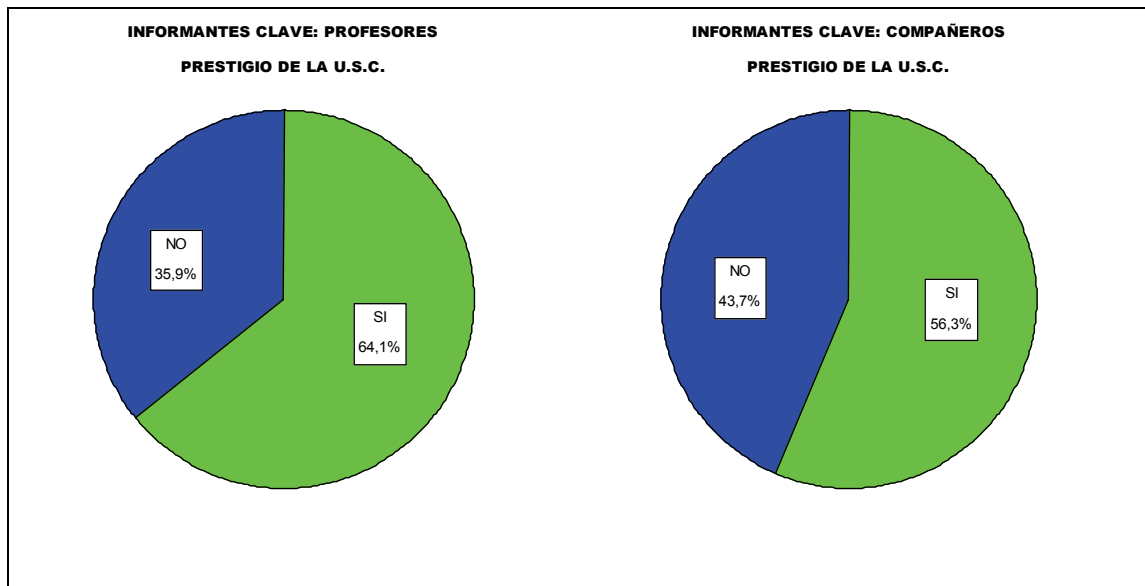
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Prestigio de la U.S.C.?

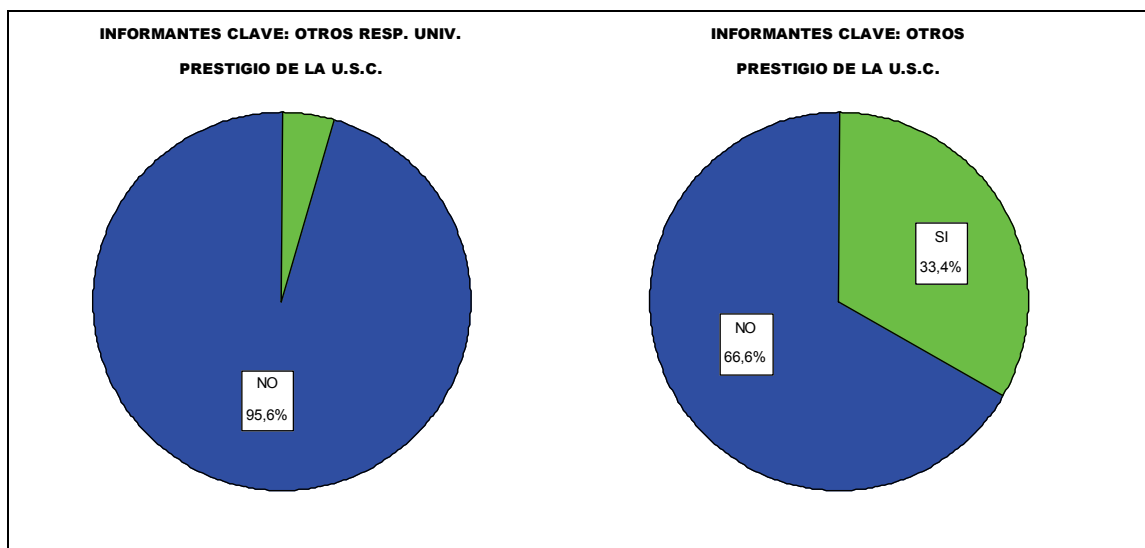
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Prestigio de la U.S.C.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Prestigio de la USC son principalmente: los profesores con un 64,9% de respuestas a su favor, y los compañeros con un 56,3% de respuestas a su favor.

El segundo puesto lo ocupan otros agentes no universitarios con un con un 33,4% de respuestas a su favor.

Y finalmente, otros responsables del ámbito universitario son los que menos informan al respecto, puesto que únicamente un 4,4% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Prestigio de la U.S.C.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de referencias en cada caso, cuando se habla del Prestigio de la U.S.C.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	64	55,2%	68	58,6%	5	4,3%	49	42,2%
Cc. de la Salud	SI	69	69,7%	51	51,5%	6	6,1%	36	36,4%
Cc. Experimentales	SI	50	70,4%	41	57,7%	2	2,8%	20	28,2%
Humanidades	SI	48	63,2%	44	57,9%	2	2,6%	21	27,6%
Enseñanzas Técnicas	SI	32	66,7%	27	56,8%	3	6,3%	11	22,9%

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los profesores y los compañeros, y en segundo lugar otros agentes no universitarios cuyo papel es también considerable en este caso. Así, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (58,6%), Profesores (55,2%) y Otros agentes no universitarios (42,2%)
- Cc. de la Salud: Profesores (69,7%), Compañeros (51,5%) y Otros

agentes no universitarios (36,4%)

- Cc. Experimentales: Profesores (70,4%), Compañeros (57,7%) y Otros agentes no universitarios (28,2%)
- Humanidades: Profesores (63,2%), Compañeros (57,9%) y Otros agentes no universitarios (27,6%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (66,7%), Compañeros (56,8%) y Otros agentes no universitarios (22,9%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores y los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento, en lo que concierne al Prestigio de la U.S.C. En todas las Áreas los profesores aparecen en primer lugar y los compañeros en segundo lugar, excepto en Cc. Sociales y Jurídicas donde los compañeros ocupan el primer puesto.
- Otros agentes no universitarios constituyen en este caso, una fuente de información a tener en cuenta en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la hora de especificar de qué agentes no universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente: la familia en general, especificándose en muchos casos que son los propios padres los informantes clave; y los amigos. (Ver siguiente tabla)

OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE EL PRESTIGIO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-AMIGOS (4)			-ALUMNOS OTRAS UNIVERSIDADES	
-ANTIGUOS ALUMNOS		-AMIGOS (6)	-AMIGOS (2)	
-CONOCIDOS	- LICENCIADOS	-ALUMNOS DE OTRA UNIVERSIDAD	-CONOCIDOS-	
-FAMILIA (12)	-AMIGOS (4)		-EMPRESARIOS	
-GENTE EN GENERAL	-CONOCIDOS	-ANTIGUOS ALUMNOS	-EMPRESAS	-AMIGOS
-HERMANOS (3)	-FAMILIA (10)	-CONOCIDOS	-FAMILIA (4)	-CONOCIDOS
-LICENCIADOS (2)	-GENTE EN GENERAL (2)	-FAMILIA (7)	-GENTE EN GENERAL (2)	-FAMILIA (3)
-MCM (2)	-MCM (3)	-GENTE EN GENERAL (2)	-LICENCIADOS	-HERMANOS
-ORIENTADOR INSTITUTO	-PADRES (2)	-MCM	-MCM	-PADRES (7)
-PADRES (18)	-PRENSA	-OTRA UNIVERSIDAD	-OTRAS UNIVERSIDADES	
-PRENSA (5)	-PROFESORES INSTITUTO	-PADRES (18)	-PADRES (3)	
PROFESIONALES DE LA TITULACIÓN (2)		-PRENSA (2)	-PRENSA (3)	
-PROFESORES INSTITUTO (2)			-PROFESORES DE OTRA UNIVERSIDAD	

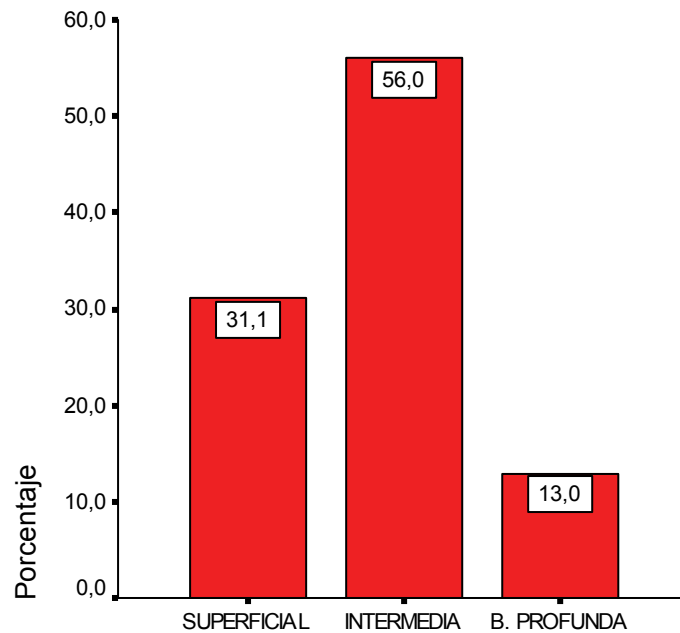
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 56,0% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Prestigio de la USC, valoran la información recibida como “intermedio”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 31,1% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 13,0% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

PRESTIGIO DE LA U.S.C.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Poco más de la mitad de la muestra (56,0%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Poco más de un 10 % de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre el Prestigio de la USC es de carácter profundo.
- Y, un 33,0 % de la muestra afirman recibir información de carácter superficial.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Prestigio de la U.S.C.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Prestigio de la U.S.C.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL PRESTIGIO DE LA U.S.C.	
Chi-cuadrado		2,632
gl		4
Sig. asintót.		,621

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

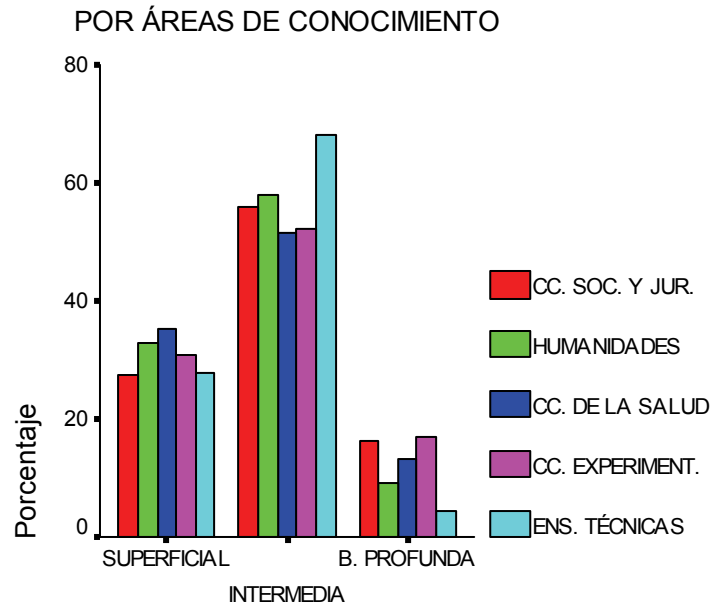
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,632 con una significatividad asintótica del 0,621. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,621 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Prestigio de la U.S.C. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Prestigio de la U.S.C.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	32	27,6	25	32,9	35	35,4	22	31,0	13	27,7
INTERMEDIA	65	56,0	44	57,9	51	51,5	37	52,1	32	68,1
B. PROFUNDA	19	16,4	7	9,2	13	31,1	12	16,9	2	4,3

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

PRESTIGIO DE LA U.S.C.



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

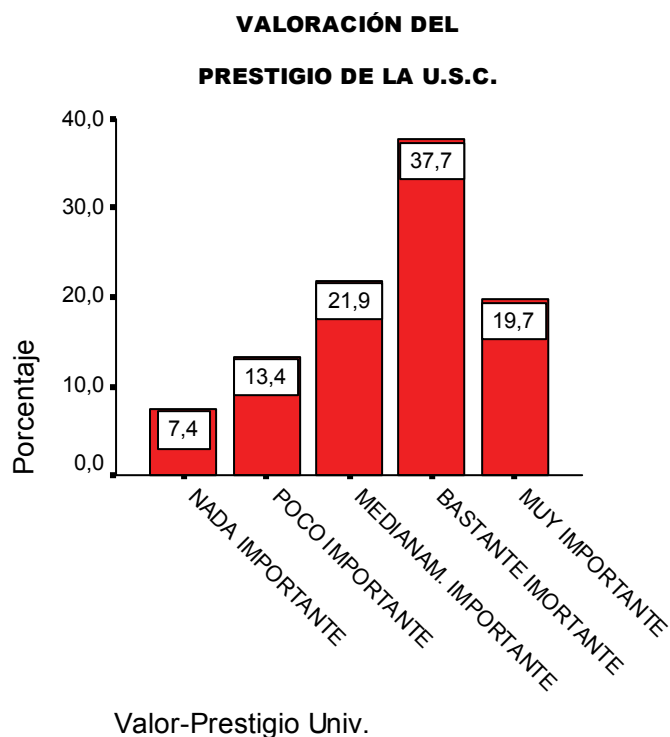
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud; y en cambio, Enseñanzas Técnicas y Humanidades son las que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué valor le reconocen al Prestigio de la U.S.C.?

4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes al Prestigio de la U.S.C.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el Prestigio de la U.S.C. como “Bastante Importante” o “Muy Importante” (un 57,4%); un segundo grupo de estudiantes lo valoran como “Medianamente Importante” (el 29,1%); y finalmente únicamente el 20,8% de la muestra productora de datos valoran el Prestigio de la U.S.C. como “Poco Importante” o “Nada Importante”.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Poco más la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 57,4 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia al Prestigio de la U.S.C.
- Un porcentaje considerable (el 21,9%) le otorgan media importancia; y finalmente, en la misma proporción que el grupo

anterior, el 20,8% restante dice que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

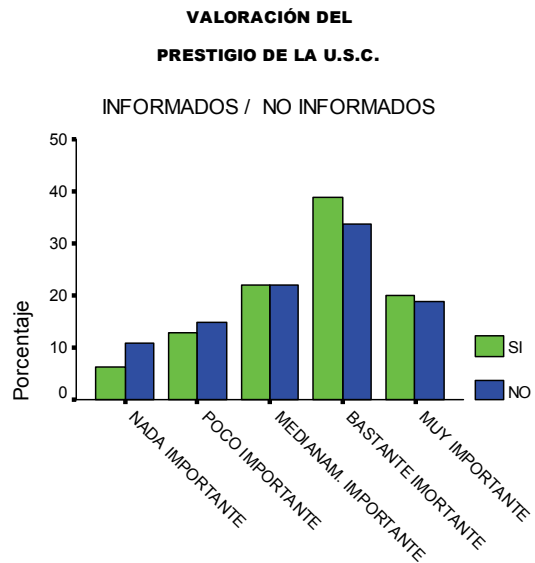
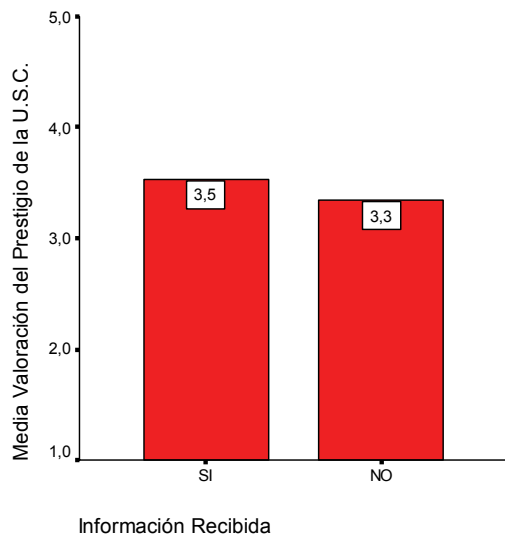
4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Prestigio de la USC, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Prestigio de la U.S.C. y los que no, a la hora de valorar dicho prestigio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
	VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LA U.S.C.
U de Mann-Whitney	24238,500
W de Wilcoxon	32494,500
Z	-1,395
Sig. asintót. (bilateral)	,163

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Prestigio de la U.S.C.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Prestigio de la U.S.C. El valor de U de Mann-Whitney es de 24238,500 con una significatividad del 0,163; y dado que $0,163 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no parece estar influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al Prestigio de la U.S.C.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del Prestigio de la U.S.C. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parece influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el Prestigio de la U.S.C.
- Aún así, a través de los gráficos podemos observar como los estudiantes que han recibido información sobre el Prestigio de la U.S.C, lo valoran mejor que aquellos que no han sido informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Prestigio de la U.S.C., en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del Prestigio de la U.S.C.

ANOVA

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LA U.S.C.

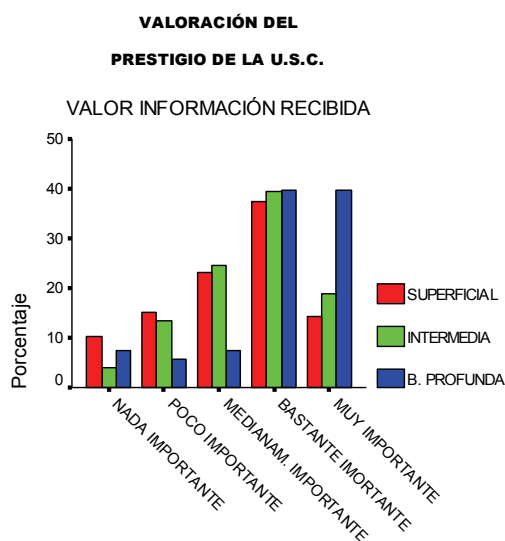
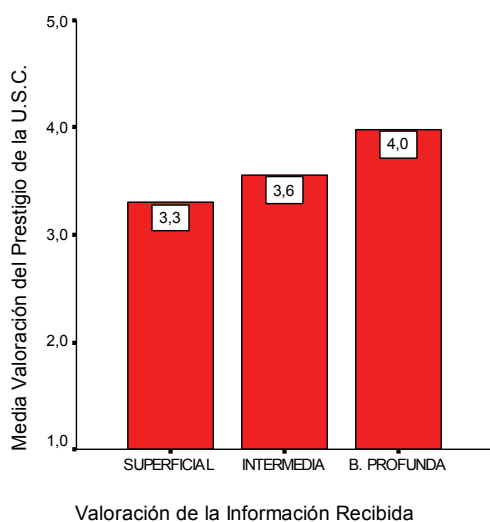
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,497	2	8,749	6,946	,001
Intra-grupos	510,089	405	1,259		
Total	527,586	407			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 6,946 con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el Prestigio de la U.S.C., en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LA U.S.C.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,30	
INTERMEDIA	3,55	
B. PROFUNDA		3,98



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a el Prestigio de la U.S.C. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el Prestigio de la U.S.C.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida, valoran también mejor el Prestigio de la U.S.C. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que afirman ser informados superficialmente o con información de carácter intermedio, en tanto que sus medias a la hora de valorar el Prestigio de la U.S.C. son más altas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Prestigio de la U.S.C.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Prestigio de la U.S.C.

ANOVA

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LA USC

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,489	4	3,622	2,701	,030
Intra-grupos	716,182	534	1,341		
Total	730,672	538			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,701$ con una significatividad del 0,030. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,030 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el

Prestigio de la USC. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren el Prestigio de la U.S.C.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé	
VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LA U.S.C.	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,17
CC. DE LA SALUD	3,55
CC. EXPERIMENT.	3,56
CC. SOC. Y JUR.	3,57
ENS. TÉCNICAS	3,62

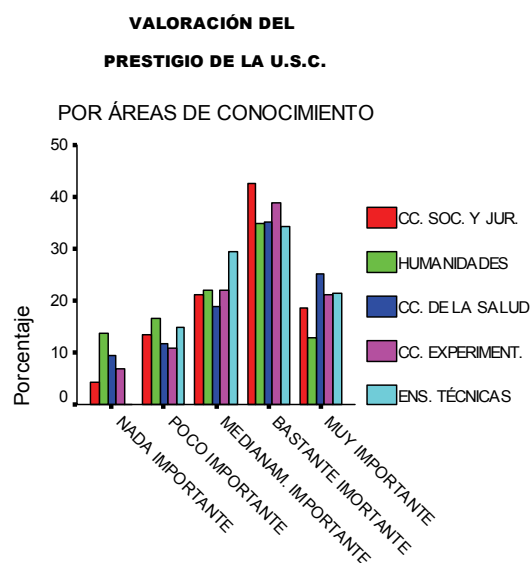
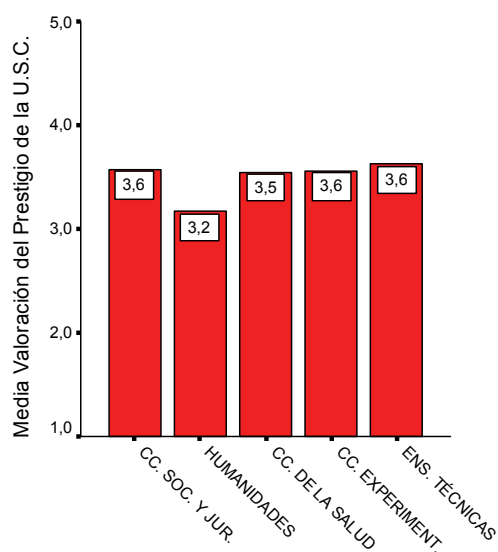
Como podemos observar, la prueba Scheffé en este caso no detecta entre qué grupos se producen las diferencias significativas, por lo tanto para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración del Prestigio de la U.S.C.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6306,000	0,011*
	CC. DE LA SALUD	8898,500	0,837
	CC. EXPERIMENTALES	7025,500	0,962
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4292,500	0,982
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5738,000	0,015*
	CC. EXPERIMENTALES	4487,500	0,022*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2701,000	0,036*
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6333,000	0,888
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3877,000	0,937
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3047,5000	0,993

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al Prestigio de la U.S.C.
- Las Áreas de Conocimiento que valoran significativamente mejor el

Prestigio de la U.S.C. son: Enseñanzas Técnicas, Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud; todas ellas difieren significativamente del Área de Humanidades, la cual es la que hace unas valoraciones más bajas al respecto.

7.6.2. EL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Prestigio de las Titulaciones, lo que representa, y qué percepción tienen del mismo.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Prestigio de sus Titulaciones?

1.1. La información recibida sobre el Prestigio de las Titulaciones.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, sólo el 80,0% afirman haber sido informados sobre el Prestigio de sus Titulaciones, mientras que un 19,2% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a un 19,2% de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre el Prestigio de sus Titulaciones, qué representa, etc.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Prestigio de las Titulaciones?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Prestigio de las Titulaciones:

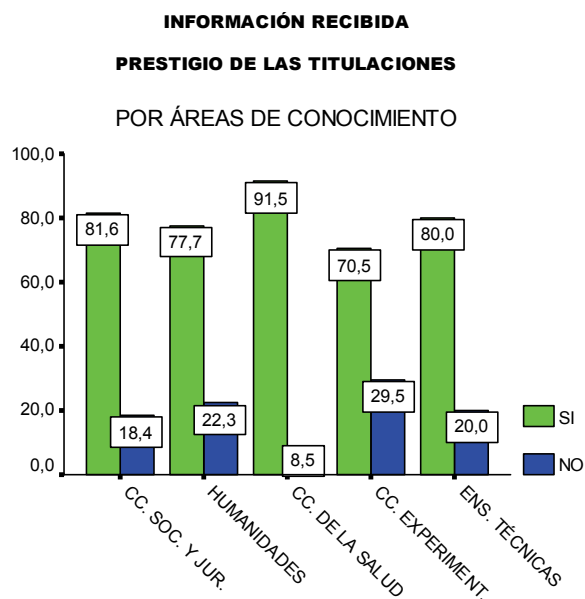
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,466(a)	4	,002
Razón de verosimilitud	18,625	4	,001
Asociación lineal por lineal	,717	1	,397
N de casos válidos	552		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,48.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 17,466 con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Prestigio de sus Titulaciones. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Prestigio de sus Titulaciones.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Prestigio de sus Titulaciones.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Prestigio de sus Titulaciones.
- El porcentaje de estudiantes informados sigue siendo superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico podemos decir que, el Área mejor informada proporcionalmente es: Cc. de la Salud; mientras que en las demás Áreas la proporción de informados es relativamente menor. Así, ordenadas de menor a mayor, es decir, por porcentaje de estudiantes menos informados estarían: Cc. Experimentales, Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas.

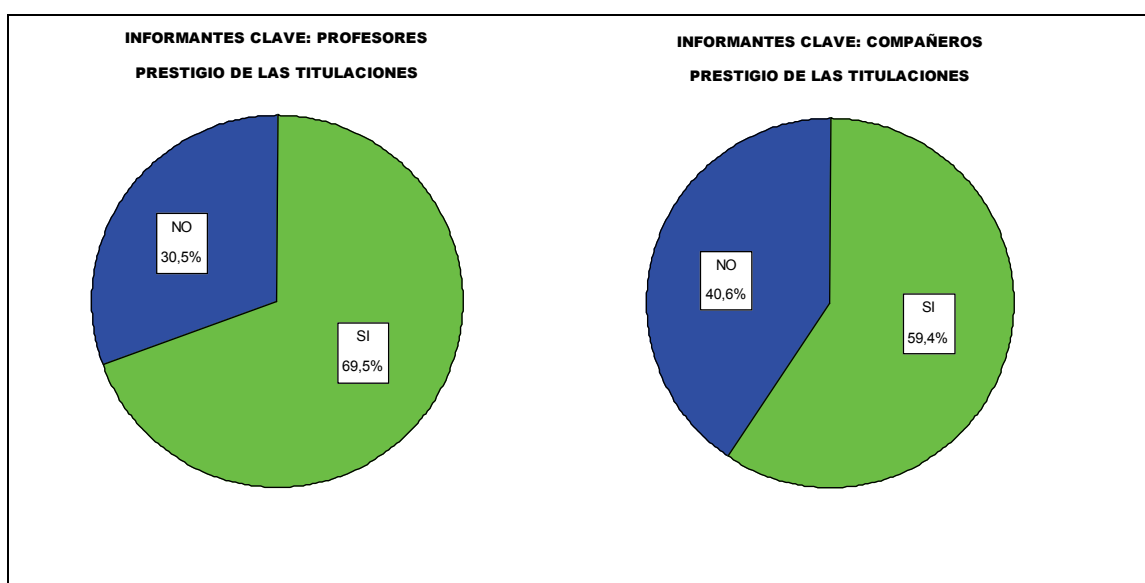
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Prestigio de las Titulaciones?

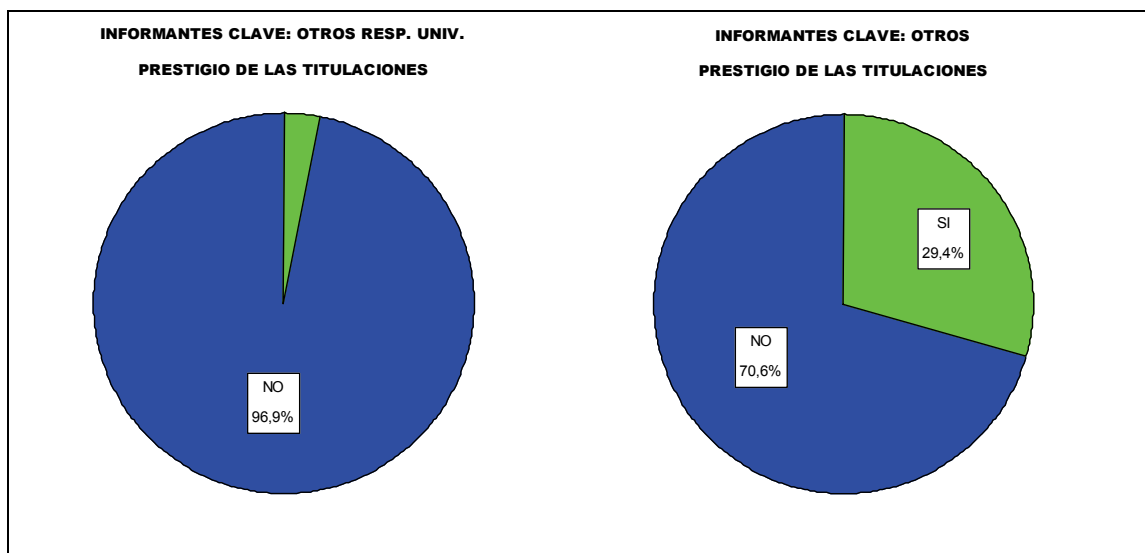
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Prestigio de las Titulaciones.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Prestigio de las Titulaciones son principalmente: los profesores con un 69,5% de respuestas a su favor, y los compañeros con un 59,4% de respuestas a su favor.

El segundo puesto lo ocupan otros agentes no universitarios con un con un 29,4% de respuestas a su favor.

Y finalmente, otros responsables del ámbito universitario son los que menos informan al respecto, puesto que únicamente un 3,1% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Prestigio de las Titulaciones.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del Prestigio de sus Titulaciones.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	89	75,4%	62	52,5%	4	3,4%	40	33,9%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	65	56,5%	75	65,2%	2	1,7%	45	39,1%
Enseñanzas Técnicas	SI	35	67,3%	27	51,9%	3	5,8%	5	9,6%
Humanidades	SI	58	66,7%	57	65,5%	2	2,3%	25	28,7%
Cc. Experimentales	SI	63	85,1%	44	59,5%	3	4,1%	16	21,6%

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los profesores y los compañeros, y en segundo lugar otros agentes no universitarios cuyo papel es también considerable en este caso. Así, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Cc. de la Salud: Profesores (75,4%), Compañeros (52,5%) y Otros agentes no universitarios (33,9%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (65,2%), Profesores (56,5%) y Otros agentes no universitarios (39,1%)

- Enseñanzas Técnicas: Profesores (67,3%), Compañeros (51,9%)
- Humanidades: Profesores (66,7%), Compañeros (65,5%) y Otros agentes no universitarios (28,7%)
- Cc. Experimentales: Profesores (85,1%), Compañeros (59,5%) y Otros agentes no universitarios (21,6%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

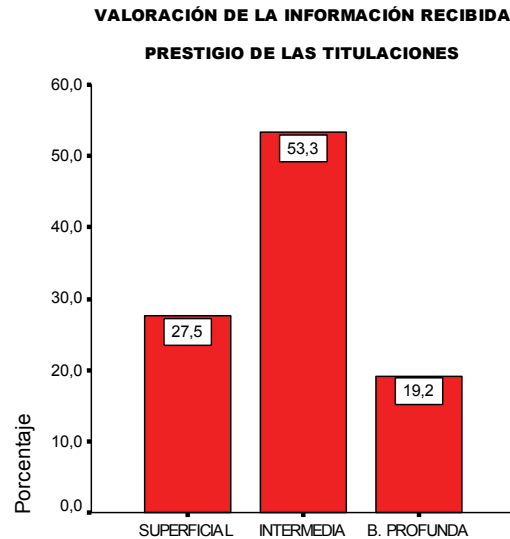
- Los profesores y los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento, en lo que concierne al Prestigio de sus Titulaciones. En todas las Áreas los profesores aparecen en primer lugar y los compañeros en segundo lugar, excepto en Cc. Sociales y Jurídicas donde los compañeros ocupan el primer puesto.
- Otros agentes no universitarios constituyen en este caso, una fuente de información a tener en cuenta en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la hora de especificar de qué agentes no universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente: la familia en general, especificándose en algunos casos que son los propios padres los informantes clave; los amigos; y el entorno en general. (Ver siguiente tabla)

OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE EL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES DE LA USC				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-AMIGOS (8)	-AMIGOS (5)		-ALUMNOS OTRAS UNIVERSIDADES	
-CONOCIDOS (3)	-ANTIGUOS ALUMNOS	-AMIGOS (10)	-AMIGOS (3)	
-FAMILIA (11)	-CONOCIDOS (3)	-ANTIGUOS ALUMNOS	-CONOCIDOS	-AGAEQ (Asociación Galega de Enxeñeiros Químicos) (2)
-GENTE EN GENERAL	-FAMILIA (13)	-FAMILIARES (11)	-EMPRESARIOS	
-LICENCIADOS	-GENTE EN GENERAL (2)	-GENTE EN GENERAL (10)	-EMPRESAS	-CONOCIDOS
-MCM	-HERMANOS	-PADRES (20)	-FAMILIA (2)	-HERMANOS
-PADRES (17)	-MCM (2)	-PEDAGOGOS	-GENTE EN GENERAL (2)	-PADRES
-PRENSA (6)	-PADRES (9)	-PRENSA (2)	-LICENCIADOS	-PROFESIONALES DEL ÁMBITO
-PROFESIONALES DEL ÁMBITO (3)	-PRENSA (4)	-PROFESIONALES DEL ÁMBITO (2)	-MCM	-TITULADOS
-TV	-PROFESIONALES DEL ÁMBITO		-MIEMBROS DE OTRAS UNIVERSIDADES	
	-PROFESORES INSTITUTO		-PADRES (3)	
	-TITULADOS (2)		-PRENSA	
	-TV			

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida todos los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 53,3% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Prestigio de su Titulación, valoran la información recibida como “intermedio”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 27,5% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 19,2% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Poco más de la mitad de la muestra (53,3%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Cerca de un 20,0% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre el Prestigio de su Titulación es de carácter profundo.
- Y, un 27,5 % de la muestra afirman recibir información de carácter superficial.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Prestigio de sus Titulaciones?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Prestigio de sus Titulaciones.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES	
Chi-cuadrado	6,055
gl	4
Sig. asintót.	,195

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 6,055 con una significatividad asintótica del 0,195. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,195 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Prestigio de sus Titulaciones. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Prestigio de sus Titulaciones.

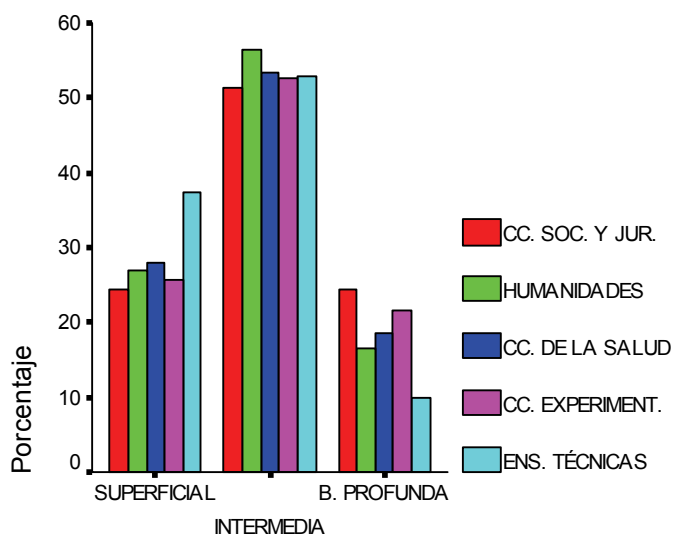
Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	28	24,3	23	27,1	33	28,0	19	25,7	19	37,3
INTERMEDIA	59	51,3	48	56,5	63	53,4	39	52,7	27	52,9
B. PROFUNDA	28	24,3	14	16,5	22	18,6	16	21,6	5	9,8

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las

tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales, Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas; y en cambio, Humanidades es la que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué valor le reconocen al Prestigio de sus Titulación?

4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes al Prestigio sus Titulaciones.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el Prestigio de su Titulación como “Bastante Importante” o “Muy Importante” (un 57,5%); un segundo grupo de estudiantes lo valoran como “Medianamente Importante” (el 22,7%); y finalmente únicamente el 19,7% de la muestra productora de datos valoran el Prestigio de su Titulación como “Poco Importante” o “Nada Importante”.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Poco más la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 57,5 % de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia al Prestigio de su Titulación.
- Un porcentaje considerable (el 22,7%) le otorgan media importancia; y finalmente, un grupo algo menor que el anterior, el 19,7% restante dice que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Prestigio de sus Titulaciones, en función de si han sido informados o no al respecto?

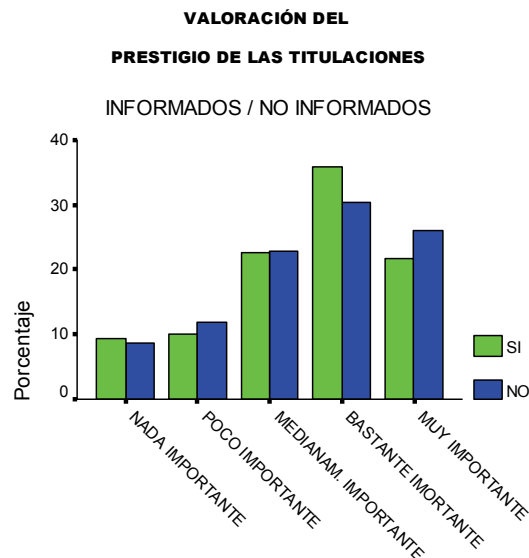
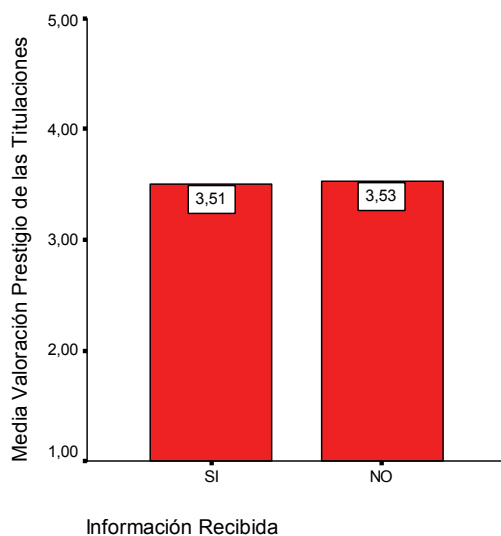
Si realizamos un análisis con el objeto de ver no existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Prestigio de sus Titulaciones y los que no, a la hora de valorar dicho prestigio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES	
U de Mann-Whitney	20155,000
W de Wilcoxon	119390,000
Z	-,241
Sig. asintót. (bilateral)	,810

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Prestigio de las Titulaciones

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Prestigio de su Titulación. El valor de U de Mann-Whitney es de 20155,000 con una significatividad del 0,810; y dado que $0,810 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no parece estar influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al Prestigio de sus Titulaciones.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del Prestigio de sus Titulaciones. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parece influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el Prestigio de sus Titulaciones.

- Aún así, a través de los gráficos podemos observar sorprendentemente, como los estudiantes que han recibido información sobre el Prestigio de su Titulación, lo valoran peor que aquellos que no han sido informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Prestigio de sus Titulaciones, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del Prestigio de sus Titulaciones.

ANOVA

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES

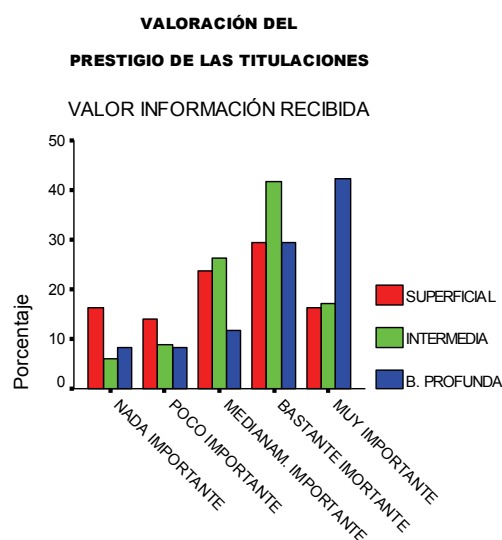
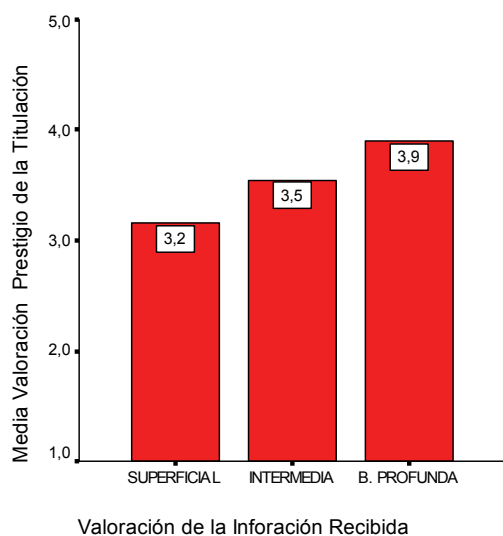
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,204	2	14,102	10,144	,000
Intra-grupos	610,275	439	1,390		
Total	638,480	441			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 10,144 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el Prestigio de las Titulaciones, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,16	
INTERMEDIA		3,55
B. PROFUNDA		3,89



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al Prestigio de sus Titulaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente en los estudiantes, a la hora de valorar el Prestigio de sus Titulaciones.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida, valoran también mejor el Prestigio de sus Titulaciones. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” o “Intermedia” difieren significativamente de los estudiantes que afirman ser informados superficialmente, en tanto que sus medias a la hora de valorar el

Prestigio de su Titulación son más altas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Prestigio de sus Titulaciones?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Prestigio de sus Titulaciones.

ANOVA

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	30,745	4	7,686	5,398	,000
Intra-grupos	757,449	532	1,424		
Total	788,194	536			

Comprobamos en la tabla que $F = 5,398$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Prestigio de sus Titulaciones. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren el Prestigio de sus Titulaciones.

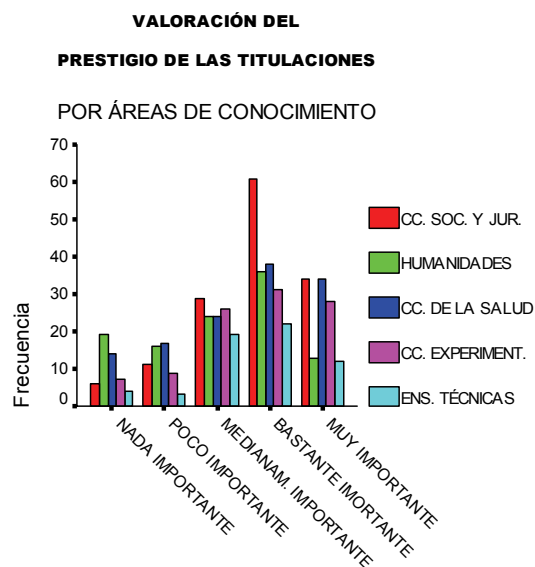
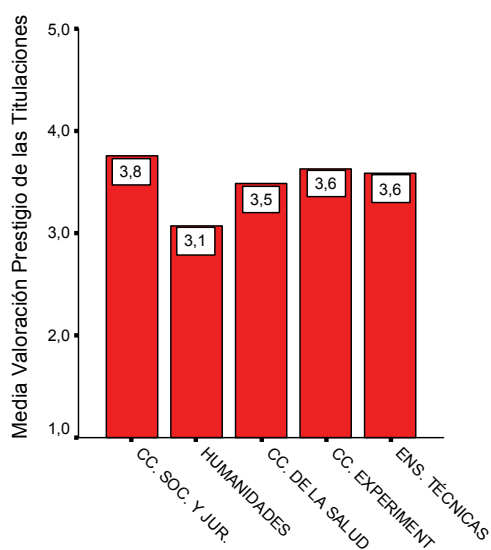
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,07	
CC. DE LA SALUD	3,48	3,48
ENS. TÉCNICAS	3,58	3,58
CC. EXPERIMENT.		3,63
CC. SOC. Y JUR.		3,75

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al Prestigio de sus Titulaciones.
- Las Áreas de Conocimiento que valoran significativamente mejor el Prestigio de sus Titulación son: Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales; en el otro extremo, Humanidades, es el Área que valora significativamente peor el prestigio de sus Titulaciones.
- Tanto Cc. de la Salud como Enseñanzas Técnicas reflejan unas puntuaciones intermedias en lo que se refiere al valor concedido al Prestigio de sus Titulaciones, no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

7.6.3. EL PRESTIGIO: ANÁLISIS CUALITATIVO.

En lo que concierne al prestigio de la Universidad o de la Titulación, hemos decidido enfocar el análisis organizando el discurso nuevamente en diferentes núcleos de contenido en función de lo que los estudiantes entienden por prestigio. Como ya hemos anunciado anteriormente, no establecemos a priori la diferenciación entre lo que se dice del prestigio de la Universidad y lo que se dice sobre el prestigio de la Titulación, puesto que en muchos casos los estudiantes no hacen dicha diferenciación de antemano.

Así, una vez hecha la primera lectura sobre los comentarios de los estudiantes respecto del concepto <<prestigio>>, pudimos comprobar que para ellos este término tenía que ver:

1. **CON LA ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN:** es decir, a más antigüedad o tradición, más prestigio. En este caso, hay que decir que la mayor parte de los comentarios que se hicieron tenían que ver con la Universidad y no tanto con la Titulación.
2. **CON EL RECONOCIMIENTO SOCIAL:** en este caso los estudiantes afirman que el prestigio de la universidad tiene que ver con el reconocimiento o el valor que le otorga la sociedad. Pudimos observar que las aportaciones de los alumnos, cuando hablan del reconocimiento social conciernen tanto al prestigio de la Universidad como al de la Titulación.
3. **CON LA CALIDAD EDUCATIVA.** Hemos agrupado bajo este epígrafe todas aquellas aportaciones referidas, tanto a la calidad de la educación universitaria, como a la calidad de su investigación. Además hay que decir que los estudiantes utilizan diferentes expresiones para referirse a la calidad de la educación universitaria. Así hablan de: calidad de formación, calidad de la docencia, calidad de la enseñanza y de la calidad de los resultados de la formación recibida o, dicho de otro modo, el nivel de profesionalización o de formación alcanzado por lo estudiantes. Utilizando la terminología de los estudiantes, sin entrar en estos

momentos en distinciones de carácter conceptual, hemos configurado los siguientes subepígrafes:

- a. Calidad de enseñanza.
 - b. Calidad de formación.
 - c. Calidad de la docencia.
 - d. Calidad de la oferta educativa.
 - e. Calidad de los resultados de la formación o nivel profesional alcanzado por los estudiantes.
 - f. Calidad de investigación.
4. CON EL CONJUNTO DE SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS QUE LA UNIVERSIDAD PONE AL SERVICIO DE LOS ESTUDIANTES: si bien, no es la categoría más elegida por los estudiantes entre el conjunto total que presentamos, agrupamos bajo este epígrafe aquel conjunto de elocuciones que se referían a lo que la universidad le ofrece al estudiante en su conjunto.
 5. CON EL RECONOCIMIENTO DEL QUE GOZAN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS O PROFESIONALES DE PRESTIGIO QUE SE FORMARON EN UNA UNIVERSIDAD O TITULACIÓN EN CONCRETO: agrupamos bajo esta categoría aquellas elocuciones que tienen que ver con la importancia, el prestigio, y la condición de buenos docentes de la que gozan los profesores universitarios, puesto que hay estudiantes que consideran este elemento como un símbolo de prestigio para una Universidad o Titulación. Dentro de este epígrafe incluimos también a aquellos profesionales que fueron formados en la Universidad o en una de sus Titulaciones y que gozan de un reconocimiento social notable.
 6. CON EL GRADO DE DIFICULTAD DE LA CARRERA PARA EL ESTUDIANTE: es decir, encontramos afirmaciones donde se recogía que, a mayor dificultad para el estudiante, más prestigiosa era la Titulación y, por consiguiente, la Universidad a la que pertenecía dicha Titulación.

7. CON EL RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL: bajo este epígrafe hemos situado todas aquellas aportaciones que tenían que ver con el reconocimiento de los estudios cursado desde el ámbito laboral y con la mayor demanda desde este ámbito en función de la Universidad o Titulación en la que los estudiantes se formen. Es decir, las aportaciones de los estudiantes afirman que aquellas titulaciones o Universidades de alto prestigio son las que conducen a mayores salidas laborales.
8. CON LA CALIDAD DE VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN: bajo esta categoría agrupamos todos aquellos argumentos que defendían que, sobre todo, el prestigio de la titulación viene dado en gran medida con el nivel de vida que puedas llevar como consecuencia de haber cursado una determinada carrera.
9. CON OTROS ASPECTOS: finalmente, en el caso de algunas Áreas de Conocimiento, hemos encontrado ciertas aportaciones que no hemos sido capaces de integrar en ninguna de las categorías presentadas por su nivel de generalidad o especificidad.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	96
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	75,3 %

1. COMO ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN:

No son muchas las aportaciones que desde el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas se hacen a este respecto. Aún así, las que hemos encontrado asocian la antigüedad y la tradición como las principales causas del prestigio de la Universidad, únicamente un estudiante de Derecho hace referencia a este elemento como símbolo del prestigio de su Titulación.

Por otra parte, encontramos casos en los que la antigüedad y la tradición de la propia Universidad van acompañadas de otro tipo de factores que los estudiantes relacionan también con el prestigio de la institución. Así, la antigüedad y la tradición comparten en algunos casos protagonismo con aspectos como:

- El reconocimiento de profesionales salidos de la Universidad.
- El reconocimiento social.
- La dureza de la Titulación.

Ejemplos de sus intervenciones son los siguientes:

- “Con la labor desarrollada por la Universidad a lo largo de su historia, y el reconocimiento de los profesionales salidos de ella.” (Estudiante de Psicopedagogía, C16)
- “Creo que tiene que ver, en la Universidad de Santiago de Compostela, con su tradición histórica. Es la Universidad más antigua de Galicia y en Derecho, desde luego, la más dura. (...)” (Estudiante de Derecho, C177)
- “En el caso de la USC el prestigio supongo que se asocia a la antigüedad y al conocimiento que tienen en otros lugares de

dicha universidad. En el caso de la titulación, creo que está relacionado con lo mismo (aunque no me parece que sea correcto que la lic. de Economía tenga mucho prestigio).” (Estudiante de Económicas, C476)

2. COMO RECONOCIMIENTO SOCIAL:

La contribución de los alumnos del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas es mayor en este caso que en el anterior, es decir, hay más alumnos que consideren que el prestigio tiene que ver con una cuestión de reconocimiento social que con una de tradición o antigüedad. Como ya hemos anunciado, cuando hablan del reconocimiento social, lo hacen tanto sobre la Universidad como sobre la Titulación, y además, encontramos aportaciones que nos explican algunas de las razones que desde su punto de vista, están influyendo en la opinión social sobre la Universidad o sobre la Titulación.

Así, los factores que según los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas están repercutiendo en la opinión pública sobre las Universidades y/o Titulaciones, y que les dan prestigio a dichas entidades son los siguientes:

- La formación de buenos profesionales.
- La funcionalidad de la Titulación en la sociedad.
- La cantidad de conocimientos que proporcionan.
- Las posibilidades de desarrollo profesional que proporcionan.
- La tradición de la universidad.

Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Para hablar del valor social que se le da. Si salen buenos profesionales de la universidad y si el papel de la titulación es útil en su campo. Esa valoración puede ser importante siempre que ayude a <<seguir siendo útiles>> pero de ella no se debe uno aprovechar para acomodarse.” (Estudiante de Psicopedagogía, C15)
- “El prestigio es un concepto que toda la sociedad tenemos acerca de la importancia de determinada universidad o de

determinada titulación. Ciertas titulaciones se considera que proporcionan más conocimientos, más posibilidades de desarrollo profesional en el futuro si se cursan en ciertas universidades, porque su tradición es mejor, ...“ (Estudiante de Derecho, C190)

- “Creo que se refiere a la alta valoración o reconocimiento tanto de la educación recibida en la universidad y también por ello de la titulación específica que curses.” (Estudiante de Económicas, C380)

3. COMO CALIDAD EDUCATIVA:

Los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas definen el prestigio de la Universidad o de la Titulación en función de las siguientes conceptualizaciones:

- COMO CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:

- “Con aquella importancia que se le da a la hora de verla dentro de una determinada institución o departamento por su importancia con la intención de mejorar una calidad en la enseñanza tanto del educando como del educador y de la comunidad educativa en general.” (Estudiante de Psicopedagogía, C2)
- “El prestigio debería estar relacionado con el aprendizaje, la calidad de la enseñanza, etc. aunque no sé si realmente se establece de acuerdo con este criterio.” (Estudiante de Económicas, C518)

Ahora bien, cuando hablan del prestigio en base a la calidad de la enseñanza, en algunos casos lo van combinando con otro tipo de elementos como los que vamos a mencionar:

- LAS SALIDAS LABORALES:
 - “Se supone que la universidad más prestigiosa sería aquella en la que se enseña mejor, sales sabiendo más y

- mejor. El empresario ofertaría más empleo a los titulados en la universidad de prestigio. (...)” (Estudiante de Derecho, C178)
- “La calidad de enseñanza que ofrecen y la valoración de la titulación en el mercado laboral.” (Estudiante de Económicas, C493)
- EL NIVEL PROFESIONAL O PREPARACIÓN QUE ADQUIEREN LOS ESTUDIANTES:
 - “El prestigio de una universidad debería tener que ver con la calidad de la enseñanza, la preocupación por los alumnos y la preparación que tienen al final de la carrera.” (Estudiante de Derecho, C204)
 - “Tiene que ver con la calidad de enseñanza, y con lo preparado que salen los alumnos para integrarse en el mercado laboral, por sus conocimientos teóricos y prácticos sobre los temas de su titulación.” (Estudiante de Económicas, C478)
 - LA PRESUNCIÓN:
 - “Básicamente que el prestigio para lo único que sirve es para presumir y darse aires. Ej. Ay si es que mi hijo estudia en Oxford. Lo importante es la educación que se imparte.” (Estudiante de Derecho, C187)
 - LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS QUE OFRECE LA UNIVERSIDAD:
 - “Asocio el prestigio principalmente, a la calidad de la enseñanza y servicios prestados por la universidad al estudiante.” (Estudiante de Económicas, C475)
 - “Con la calidad de la enseñanza y la calidad de los servicios.” (Estudiante de Económicas, C381)
 - LA EXIGENCIA DEL PROFESORADO:
 - “Con la calidad de la enseñanza y la exigencia del profesorado.” (Estudiante de Económicas, C483)
 - COMO CALIDAD DE LA FORMACIÓN: cuando hablan de prestigio como calidad de formación recibida, suelen hacerlo vinculando dicha

formación con mejores oportunidades de salir al mercado laboral. Algunos ejemplos son los siguientes:

- “Supongo que tendrá que ver con que la gente salga con la formación necesaria para lograr un puesto de trabajo. Puede ser algo muy subjetivo. Una Universidad puede tener prestigio en general, y sin embargo contar con algunas titulaciones que gozan de escaso prestigio, como le ocurre a la USC.” (Estudiante de Psicopedagogía, C19)
 - “Con la calidad de la formación académica y con la formación de buenos profesionales que serán absorbidos con prioridad por el mercado laboral.” (Estudiante de Derecho, C206)
 - “Una institución será más prestigiosa cuanto mejor forme a sus titulados y por tanto aquellas universidades que obtengan una mayor calidad en la formación de sus alumnos.” (Estudiante de Económicas, C497)
- COMO CALIDAD DE LA DOCENCIA:
- “En mi opinión hace referencia el prestigio de la universidad, a la calidad de la docencia y el prestigio de la titulación a poder desempeñar en el futuro un oficio en base a unos grandes conocimientos para poderlos llevar a la práctica.” (Estudiante de Derecho, C192)
 - “El prestigio creo que tiene que ver con los profesores que dan clases de la forma en que se dan, de las actividades que realizan y de los alumnos que salieron de ella.” (Estudiante de Económicas, C484)
- COMO CALIDAD DE LA OFERTA EDUCATIVA: algunos de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, concretamente del las titulaciones de Psicopedagogía y Derecho, consideran que el prestigio de la Universidad o de la Titulación viene dado por la calidad de la oferta educativa que subyace a sus estudios. En algunos casos esta característica va acompañada también de elementos como: la calidad de sus investigaciones, la dificultad de las Titulaciones y la calidad del profesorado. Veamos algunos ejemplos:

- “El prestigio es la valoración que se hace de forma positiva y trascendente acerca de los estudios y contenidos de la Universidad, entre ellos, el número de estudios y universitarios/as, las investigaciones que se llevan a cabo en ella, el grado de congresos o cursos que oferta una Universidad, la dificultad de una Titulación por la calidad del profesorado y el contenido de esta.” (Estudiante de Psicopedagogía, C3)
 - “El prestigio de la Universidad con lo que ella pretende ser en conjunto, sus ofertas de estudio. (...)” (Estudiante de Derecho, C189)
- COMO NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN / FORMACIÓN ALCANZADO: en este caso los estudiantes se refieren al prestigio como fruto de la preparación con la que sale el estudiante una vez que termina la carrera. Algunos estudiantes explicitan que ello les proporciona mejores oportunidades de entrar en el mercado laboral. Veamos algunos ejemplos:
- “Tendría que ver con la calidad del servicio ofertado, con los conocimientos y nivel de profesionalización alcanzado y no tanto con el <<nombre>> de la titulación.” (Estudiante de Psicopedagogía, C28)
 - “Tiene que ver con la preparación que te da la Universidad porque después te abre puertas al mercado laboral.” (Estudiante de Derecho, C181)
 - “Tiene que ver con la posibilidad de que en el mercado de trabajo, y a nivel social se te valore mejor, pero yo creo que lo importante es lo que realmente aprendes en dichas instituciones o en los estudios y no simplemente haber pasado por ellas o poseer un título.” (Estudiante de Económicas, C473)

4. COMO CONJUNTO DE SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS:

No son muchos los estudiantes que del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas se inclinan en relacionar el prestigio con el conjunto de servicios, actividades y recursos que ofrece la universidad en su conjunto, si bien, los hay

que consideran que este elemento es muy importante para el estudiante a la hora de elegir la universidad en la que cursará sus estudios. A continuación vemos algún ejemplo de sus afirmaciones:

- “El prestigio de la Universidad, me parece más importante que el de la titulación porque lo cierto es que no todas las Universidades, ofrecen los mismos servicios, ni tienen la misma calidad. (...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C8)
- “Supongo que con la calidad de los servicios en general que al final se concreta en las preferencias de los estudiantes.” (Estudiante de Derecho, C157)
- “Nunca me han hablado directamente de estos conceptos pero creo que los dos son muy importantes porque favorecen directamente a la universidad, yo creo que amplían la oferta cultural, educativa del campus y además permiten el intercambio sociocultural con otras universidades a nivel nacional o internacional.” (Estudiante de Económicas, C491)

5. CON EL RECONOCIMIENTO DEL QUE GOZAN LOS PROFESORES O PROFESIONALES FORMADOS EN LA INSTITUCIÓN:

En este caso, tampoco son muchas las aportaciones que encontramos al respecto de profesores o profesionales como fuente de prestigio universitario. Si bien hay que destacar, que el reconocimiento de este elemento es mayor en las carreras de Derecho y Económicas, y es en éstas en las que se menciona la importancia del prestigio de profesionales formados en una universidad como símbolo del prestigio de la misma. Algunos ejemplos de las afirmaciones de los estudiantes son los siguientes:

- “(...) El prestigio de cada Universidad creo que lo da la calidad de su profesorado, nada más.” (Estudiantes de Psicopedagogía, C18)
- “Por el ejemplo que dan las personas que salieron licenciados de esta Facultad de Derecho y que ocupan puestos de trabajo importantes (abogados reconocidos, jueces, notarios, profesores). También por la docencia que se imparte en esta

Facultad, por sus profesores. (...)" (Estudiante de Derecho, C155)

- "Inicialmente ese prestigio le viene dado por individuos que ya estudiaron en esa universidad y realizaron acciones importantes en su campo, lo cual posibilita la proyección de la universidad de donde proceden, lo que a su vez provoca que con ese prestigio se valore más un licenciado de la susodicha universidad, siendo un proceso que se autoalimenta (sin haber considerado el proceso histórico, que es la espoleta de inicio)." (Estudiante de Económicas, C508)

6. CON EL GRADO DE DIFICULTAD PARA EL ESTUDIANTE:

En el caso de los Estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, el grado de dificultad de la carrera es una fuente de prestigio sobre todo para los Estudiantes de derecho, entre los cuales encontramos un conjunto considerable de afirmaciones al respecto. No es tanto así para los estudiantes de Psicopedagogía, los cuales no hacen referencia a este tema, y en el caso de los estudiantes de de Económicas hemos encontrado únicamente dos aportaciones al respecto. Ejemplos de lo que afirman los estudiantes del Derecho y Económicas sobre la relación entre la dificultad para el estudiante y el prestigio de la Universidad o Titulación son los siguientes:

- "Depende mucho de la licenciatura que se haya elegido. Con la dificultad a la hora de adquirir el título. El funcionamiento a lo largo del tiempo cuanto mayor sea el número de años mayor prestigio. (...)" (Estudiante de Derecho, C150)
- "Está claro que, a la hora de buscar un trabajo, la dificultad de la carrera (no la preparación ¡ojo!) se tiene en cuenta porque existe la creencia de que cuanto más difícil mejor preparado estás." (Estudiante de Derecho, C164)
- "Con el tipo de titulación que se imparte y el grado de dificultad." (Estudiante de Económicas, C498)

7. CON EL RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL:

El reconocimiento y la demanda desde el ámbito laboral es un elemento que los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas consideran como bastante importante a la hora de relacionarlo con el prestigio de de la titulación. Sobre todo hemos de destacar la cantidad significativa de aportaciones en el caso de las Titulaciones de Derecho y Económicas. Algunos ejemplos de las contribuciones de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas en esta línea son las siguientes:

- “(...) Sin embargo, el prestigio de las titulaciones tiene que ver con el número de años de las que conste la carrera (ej. Medicina), del reconocimiento y demanda del campo.” (Estudiante de Psicopedagogía, C5)
- “Supongo que tendrá importancia a la hora de buscar trabajo porque el hecho de estudiar en una facultad con más prestigio te abrirá más puertas, siempre y cuando te acompañe el expediente o no oposites, ya que en este caso no sirve de nada.” (Estudiante de Derecho, C160)
- “Me parece que el prestigio está relacionado con la calidad de la enseñanza que recibo en la universidad y será importante para mí a la hora de encontrar un empleo ya que es tenido en cuenta por las personas interesadas en demandar un trabajador cualificado.” (Estudiante de Económicas, C506)

8. CON LA CALIDAD DE VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN:

En el caso de esta categoría, son los estudiantes de Psicopedagogía los que en mayor medida ponen en relación la importancia del prestigio de una titulación con el nivel de vida que subyace a la futura profesión para la que forma dicha Titulación. Tanto es así, que en el caso de Derecho y Económicas únicamente hay un estudiante que se refiera a este aspecto. Veamos algún ejemplo de las aportaciones encontradas:

- “En cuanto a las Titulaciones, el prestigio se relaciona con el status que puedes conseguir ejerciendo la profesión o profesiones correspondientes a esa Titulación. (...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C6)
- “(...) El prestigio de la titulación tendrá que ver con mi futuro laboral y de vida privada.” (Estudiante de Derecho, C189)
- “(...) en el caso del prestigio de la titulación a que se asocia con puestos de trabajo que reciben remuneraciones altas.” (Estudiante de Económicas, C486)

TABLA RESUMEN 7.15: EL PRESTIGIO			
ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS			
(96 Respuestas de 142 Cuestionarios = 75,3% de participación)			
CONCEPTO	Nº	OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS	
ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN	11	<ul style="list-style-type: none"> o Reconocimiento de profesionales salidos de la Universidad. o El reconocimiento social. o La dureza de la titulación. 	
RECONOCIMIENTO SOCIAL	10	<ul style="list-style-type: none"> o La formación de buenos profesionales. o La funcionalidad de la Titulación en la sociedad. o La cantidad de conocimientos que proporcionan. o Las posibilidades de desarrollo profesional. o La tradición de la universidad. 	
CALIDAD EDUCATIVA	C. DE ENSEÑANZA	16	o Salidas laborales, nivel profesional alcanzado, la presunción, los servicios que ofrece la Universidad, la exigencia del profesorado.
	C. DE FORMACIÓN	8	o Mejores oportunidades de entrada en el mundo laboral.
	CALIDAD DE DOCENCIA	3	
	C. DE LA OFERTA EDUCATIVA	4	o Calidad de las investigaciones, dificultad de la titulación y calidad del profesorado.
	CALIDAD DE RESULTADOS / NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN	12	o Mejores oportunidades de entrada en el mundo laboral
	C. DE INVESTIGACIÓN	0	
SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS	10		
RECONOCIMIENTO DE PROFESORES Y PROFESIONALES	7		
GRADO DE DIFICULTAD DE LA CARRERA	10		
RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL	29		
LA VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN	6		
OTRAS ACEPTACIONES	0		

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA - PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	112
Nº DE RESPUESTAS	101
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	90,2 %

1. COMO ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN:

De nuevo, no son muchas las aportaciones que desde el Área de Humanidades se hacen a este respecto. En este caso, las que hemos encontrado asocian la antigüedad y la tradición como las principales causas del prestigio tanto de la Universidad como de la Titulación, y otros elementos con:

- El reconocimiento del que gozan sus profesores.
- La investigación.
- El reconocimiento de profesionales salidos de la Titulación.
- La calidad de la enseñanza.
- La preparación con la que salen los estudiantes.
- La duración de la carrera (a más duración, más prestigio).

Ejemplos de sus intervenciones son los siguientes:

- “Tiene que ver con los años de tradición y de estudios que tiene la Universidad, con los medios utilizados en la investigación y con el nombre de profesores prestigiosos.” (Estudiante de Filología Hispánica, C218)
- “En principio, el prestigio de una facultad o Universidad debería ganarse teniendo buenos docentes y por tanto, que sus alumnos salgan con una gran preparación en su profesión. Pero en realidad, muchas veces es una cuestión de fama, de tradición y no se corresponde con la situación actual de una facultad.” (Estudiante de Periodismo, C88)
- “Las carreras de más larga duración, las que tienen parte del mismo heredado del pasado (especialmente Medicina, Derecho) dan más prestigio. En mi opinión es una estupidez, el prestigio no

lo da la carrera o el centro que escojas. Pensar así es de ESNOB.” (Estudiante de Historia, C98)

2. COMO RECONOCIMIENTO SOCIAL:

La contribución de los alumnos del Área Humanidades es mayor en este caso que en el anterior, sobre todo si tenemos en cuenta las aportaciones de los estudiantes de Periodismo (no ocurriendo así en las otras titulaciones donde la representatividad de estas preguntas es menor). Podemos decir entonces que los estudiantes de Periodismo consideran que el prestigio tiene que ver más con una cuestión de reconocimiento social que con una cuestión de tradición o antigüedad.

Como ya hemos anunciado, cuando hablan del reconocimiento social, lo hacen tanto sobre la Universidad como sobre la Titulación, y además, encontramos aportaciones que nos explican algunas de las razones que desde su punto de vista, están influyendo en la opinión social sobre la Universidad o la Titulación.

Así, los factores que según los estudiantes del Área de Humanidades están repercutiendo en la opinión pública sobre las Universidades y/o Titulaciones, y que les dan prestigio a dichas entidades son los siguientes:

- La calidad de la enseñanza o formación.
- El prestigio de los miembros de la institución en general, o de los profesores en particular.
- La posibilidad de presunción de los que tienen relación con la Universidad.
- La salida profesional.
- La cantidad de conocimientos que proporcionan.

Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Con la percepción que tiene el resto de la gente de la universidad o de la titulación.” (Estudiante de Filología Hispánica, C224)

- “Únicamente para: a) ALIMENTAR EL EGO DE UNA PERSONA O INSTITUCIÓN; b) Dar un elemento de seguridad a los individuos (<<Estoy en una Universidad / titulación con prestigio y entonces mis profesores / conocimientos, etc. son buenos>>).” (Estudiante de Periodismo, C45)
- “Pues realmente creo que tiene que ver con la <<fama>> que tiene cada carrera y que después puede no corresponder con la realidad.” (Estudiante de Periodismo, C78)
- “Con el valor social otorgado a las mismas. El <<prestigio>> que tienen las gentes <<de carrera>> en la sociedad.” (Estudiante de Historia, C113)

3. COMO CALIDAD EDUCATIVA:

Los estudiantes del Área de Humanidades definen el prestigio de la Universidad o de la Titulación en función de las siguientes conceptualizaciones:

- COMO CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: los estudiantes de Humanidades son menos explícitos que los del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas cuando hablan de prestigio relacionado con la calidad de la enseñanza. En este caso, encontramos únicamente una alusión, junto con la calidad de la enseñanza, a la practicidad de los conocimientos que reciben, a la calidad del profesorado y también a la tradición histórica de la institución.
 - “Creo que tiene que ver con la calidad de enseñanza y con el nivel adquirido durante la carrera.”(Estudiante de Filología Hispánica, C220)
 - “Para mi el prestigio surgiría de unos alumnos satisfechos que hablasen bien de su titulación una vez terminada, al comprobar que los conocimientos adquiridos en clases y prácticas se corresponden a lo que demanda el mercado laboral. Prestigio implicaría clases magistrales en las que el profesor no se limitase a dictar apuntes y los alumnos pudiesen participar.” (Estudiante de Periodismo, C29)

- “En el caso de la Universidad sí tienen que ver con la calidad de su enseñanza y también con la tradición histórica, esa la calidad se valora en relación a otras universidades y aunque no sea mucha es mayor que en otras. (...)” (Estudiante de Historia, C101)
 - “Tiene que ver con la calidad de la educación, de los profesores, del centro, etc., que diferencia a unas titulaciones de otras.” (Estudiante de Historia, C118)
- COMO CALIDAD DE LA FORMACIÓN: en este caso, cuando hablan de prestigio como calidad de formación recibida (lo hacen los estudiantes de Filología Hispánica y de Periodismo), suelen hacerlo vinculando dicha formación con el nivel de profesionalización alcanzado:
- “En mi opinión el prestigio debería estar marcado por la opinión de los estudiantes, los que reciben el servicio formativo de la Universidad y a los que se le debe prestar la atención más allá de razones institucionales.” (Estudiante de Filología Hispánica, C213)
 - “Suele estar relacionado con la capacidad con la que salen los titulados. Si una facultad no funciona, sus titulados serán incompetentes y a la inversa. Las universidades que se preocupan por la formación suelen ser las prestigiosas.” (Estudiante de Periodismo, C79)
- COMO NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN / FORMACIÓN ALCANZADO: en este caso los estudiantes se refieren al prestigio como fruto de la preparación con la que sale el estudiante una vez que termina la carrera. Veamos algunos ejemplos:
- “El prestigio viene determinado por los títulos recibidos que son siempre adquiridos y merecidos. El prestigio es un concepto trascendental que sólo engloba. El alumno estudia o no independientemente del prestigio de lugar en que lo haga.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)

- “Es algo muy subjetivo, que se usa más como valor de cambio que como valor de uso. El prestigio prefiero generármelo yo, con mi esfuerzo por capacitarme y de utilizar lo que el <<medio>> me ofrezca.” (Estudiante de Periodismo, C31)

4. COMO CONJUNTO DE SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS:

No son muchos los estudiantes que del Área de Humanidades se inclinan en relacionar el prestigio con el conjunto de servicios, actividades y recursos que ofrece la universidad en su conjunto. En este caso, podemos decir que es un elemento que sólo contemplan los estudiantes de Periodismo e Historia, y además no lo contemplan de manera aislada como única fuente de prestigio, sino que lo relacionan con otros elementos como: la calidad de la formación, el nivel de profesionalización que alcanzan los estudiantes, la calidad de los profesores, etc. Algunos ejemplos de sus intervenciones son los siguientes:

- “En principio debería tener que ver con la calidad de la formación que se ofrece a los alumnos, el material y servicios de los que disponen, su grado de éxito en el campo laboral, ...” (Estudiante de Periodismo, C48)
- “El prestigio de una Universidad tiene que ver con las ofertas culturales, y actividades complementarias que ésta oferta como complemento a la formación intelectual. Además el prestigio viene determinado en gran medida por los propios docentes del centro universitario.” (Estudiante de Historia, C103)

5. CON EL RECONOCIMIENTO DEL QUE GOZAN LOS PROFESORES O PROFESIONALES FORMADOS EN LA INSTITUCIÓN:

En este caso, tampoco son muchas las aportaciones que encontramos al respecto de profesores como fuente de prestigio universitario. Lo que sí podemos destacar es que las que hay, se refieren específicamente a los docentes y no tanto a los profesionales que ya salieron de la Universidad. Algunos ejemplos de las afirmaciones de los estudiantes son los siguientes:

- “En mi opinión el prestigio de la universidad viene determinado por la eficiencia de los profesores y la formación que recibes de ellos.” (Estudiante de Filología Hispánica, C219)
- “Calidad del profesorado, sorprendentemente muy nula en muchísimos profesores de esta titulación. A nivel técnico dicen que estamos genial, pero en realidad es una basura porque casi no tocamos nada de material técnico, o lo hacemos por poquísimo tiempo.” (Estudiante de Periodismo, C65)
- “Se relaciona con el nivel académico desde el punto de vista de los profesores que imparten las materias, cuando hay más docentes reconocidos en el ámbito de la educación de la cultura o de la ciencia, la titulación tiene un mayor prestigio.” (Estudiante de Historia, C112)

6. CON EL GRADO DE DIFICULTAD PARA EL ESTUDIANTE:

En el caso de los estudiantes del Área de Humanidades no hemos encontrado alusiones explícitas que pongan en relación el prestigio de la Universidad o Titulación con el grado de dificultad con el que se encuentren los estudiantes.

7. CON EL RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL:

El reconocimiento y la demanda desde el ámbito laboral es un elemento que los estudiantes del Área de Humanidades consideran como importante a la hora de relacionarlo con el prestigio de de la titulación. Algunos ejemplos de sus contribuciones son las siguientes:

- “El prestigio de una titulación se asocia con la salida laboral y el alto rendimiento económico que dará. Hecho con el que estoy totalmente en contra pero es así.” (Estudiante de Filología Hispánica, C212)
- “Relación Universidad en la que has estudiado con tu futuro trabajo. Donde has estudiado condiciona muchas veces tu puesto de trabajo.” (Estudiante de Periodismo, C44)
- “Con la preparación con la que salen los titulados, -el hecho de que sea más fácil acceder a un trabajo siendo titulado en una u

otra universidad- y, en muchos casos, tiene que ver también con la propia fama de la titulación.” (Estudiante de Historia, C117)

8. CON LA CALIDAD DE VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN:

En el caso de esta categoría, las aportaciones que encontramos se distribuyen entre los estudiantes de Periodismo e Historia. Es decir, ningún estudiante de Filología se refirió a que la calidad de vida que subyace a la futura profesión tiene un papel importante en relación al prestigio de una titulación. Veamos algún ejemplo de las aportaciones encontradas:

- “Para la gente, en general, el prestigio mide tu categoría social y tu capacidad, tu inteligencia. Por ejemplo, diciendo que estudias periodismo o medicina (con más prestigio) tienes una categoría más alta y una mayor inteligencia que si estudias otra carrera, aunque no sea así.” (Estudiante de Periodismo, C39)
- “Considero que va más en relación con la salida que tiene más hacia el mundo laboral, si está más o menos remunerada; ya que estamos en un mundo capitalista y lo que se impone a todas luces es el dinero.” (Estudiante de Historia, C89)

9. CON OTROS ASPECTOS:

Ciertos estudiantes de Periodismo e Historia concretamente, realizan afirmaciones que por sus características no hemos sido capaces de introducirlos en ninguna de las categorías anteriormente mencionadas. Así nos encontramos con:

- Aportaciones centradas en hacer valoraciones desde un punto de vista negativo sobre el concepto de prestigio, como por ejemplo:
 - “El prestigio no me parece demasiado importante.” (Estudiante de Periodismo, C82)
 - “El prestigio no tiene mucha importancia en el futuro, importan más los valores que puede tener la persona.” (Estudiante de Periodismo, C83)
 - “No sirve de nada, a lo largo de la historia las personas más inteligentes fueron censuradas y odiadas por saber más que los demás, por atreverse a pensar más allá. Hoy en día lo que cuenta es tener trabajo y dinero para vivir, para acabar fregando

escaleras, ... ¡no me vale de mucho el prestigio! NO SIRVE PARA NADA.” (Estudiante de Historia, C109)

- Aportaciones que asocian el prestigio únicamente con el dinero y la presunción, como por ejemplo:
 - “Con la vanidad y las ansias de recibir subvenciones.” (Estudiante de Periodismo, C71)
- Aportaciones que se refieren al prestigio como manera de establecer comparaciones entre Universidades, como por ejemplo:
 - “En relación a otras Universidades.” (Estudiante de Historia, C104)

TABLA RESUMEN 7.16: EL PRESTIGIO			
ÁREA DE HUMANIDADES			
(101 Respuestas de 112 Cuestionarios = 90,2% de participación)			
CONCEPTO	Nº	OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS	
ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN	7	<ul style="list-style-type: none"> o El reconocimiento de los profesores. o La investigación. o El reconocimiento de profesionales salidos de la titulación. o La calidad de la enseñanza. o La preparación con la que salen los estudiantes. o La duración de la carrera (a más duración, más prestigio). 	
RECONOCIMIENTO SOCIAL	18	<ul style="list-style-type: none"> o La calidad de la enseñanza o formación. o El reconocimiento de miembros de la institución y profesores. o La presunción. o La salida profesional. o La calidad de conocimientos que proporciona. 	
CALIDAD EDUCATIVA	C. DE ENSEÑANZA	11	<ul style="list-style-type: none"> o La practicidad de los conocimientos que reciben. o La calidad del profesorado. o La tradición histórica de la institución.
	C. DE FORMACIÓN	6	<ul style="list-style-type: none"> o Nivel de profesionalización alcanzado.
	CALIDAD DE DOCENCIA	0	
	C. DE LA OFERTA EDUCATIVA	0	
	CALIDAD DE RESULTADOS / NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN	7	
	C. DE INVESTIGACIÓN	0	
SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS	8	<ul style="list-style-type: none"> o La calidad de la formación. o El nivel de profesionalización alcanzada. o La calidad de los profesores. 	
RECONOCIMIENTO DE PROFESORES Y PROFESIONALES	8		
GRADO DE DIFICULTAD DE LA CARRERA	0		
RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL	25		
LA VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN	7		
OTRAS ACEPCIONES	7	<ul style="list-style-type: none"> o El prestigio como algo poco importante o incluso negativo. o El prestigio relacionado con el dinero y la presunción. o Manera de establecer comparaciones entre universidades. 	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	129
Nº DE RESPUESTAS	111
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	86,0 %

1. COMO ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN:

En el caso del Área de Ciencias de la Salud, los estudiantes que se refieren a la antigüedad y tradición como fuentes de prestigio lo hacen principalmente desde la perspectiva de la Universidad, aunque también aparecen algunas referencias al prestigio de la Titulación.

Aquellos elementos que, en algunos casos comparten esta vez protagonismo junto con la antigüedad y la tradición cuando se habla de prestigio son los siguientes:

- La investigación.
- La calidad de la enseñanza.

Son ejemplos de las aportaciones de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, los que a continuación exponemos:

- “Pues en general el prestigio suele basarse por un lado en la cantidad de años que lleva funcionando (la USC o la Titulación de Farmacia por ejemplo) y por otro lado al dinero destinado. Creo que, aunque es algo importante en el sentido de que es una opinión que nos afecta (a todos nos gusta formar parte de algo de prestigio) no debe quedarse (como actualmente sucede) en una cuestión de imagen, ya que no sirve de mucho seguir amparándose en el prestigio que dan a la USC tantos años de existencia cuando no se hace nada por ganar el prestigio con nuevas actuaciones y día a día.” (Estudiante de Farmacia, C140)
- “Con la antigüedad de la universidad y la calidad de la enseñanza.” (Estudiante de Medicina, C365)

- “(...) El prestigio de la universidad es más bien por tradición, es una Universidad conocida desde hace tiempo, de las más antiguas, tiene renombre.” (Estudiante de Medicina, C371)

2. COMO RECONOCIMIENTO SOCIAL:

La contribución de los alumnos del Área de Ciencias de la Salud, es mayor en este caso que en el anterior, sobre todo si tenemos en cuenta las aportaciones de los estudiantes de Medicina (no ocurriendo así con la titulación de Farmacia, donde las aportaciones se reducen). Podemos decir entonces que los estudiantes de Medicina consideran que el prestigio tiene que ver más con una cuestión de reconocimiento social que con una cuestión de tradición o antigüedad.

Como hemos, cuando hablan del reconocimiento social, lo hacen tanto sobre la Universidad como sobre la Titulación, y además, encontramos aportaciones que nos explican algunas de las razones que desde su punto de vista, están influyendo en la opinión social sobre la Universidad o la Titulación.

Así, los factores que según los estudiantes de Medicina están repercutiendo en la opinión pública sobre las Universidades y/o Titulaciones, y que les dan prestigio a dichas entidades son los siguientes:

- El funcionamiento de la Universidad.
- El funcionamiento de la Titulación (investigación y docencia).
- La funcionalidad de la profesión en la sociedad.
- Los resultados académicos de los estudiantes.
- La calidad de los profesores.
- La publicidad que se hace en los Medios de Comunicación.
- La salidas laborales.

Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Reconocimiento a nivel externo (fuera de la propia universidad o titulación) del trabajo realizado en estas.” (Estudiante de Farmacia, C126)

- “El prestigio de la Universidad es el reconocimiento que la sociedad le de, gracias al esfuerzo, dedicación, interés, organización de sus trabajadores desde que surgió. El prestigio de la titulación es el reconocimiento debido a la buena coordinación, compromiso, estudios de investigación, responsabilidad dentro de la facultad y la utilidad de los titulados en la sociedad al ejercer su profesión. Es pues, reconocer un trabajo y compromiso mejor que en otros lugares, con resultados buenos para el alumno en concreto y la sociedad en general.” (Estudiante de Medicina, C341)
- “Al peso social que representa la titulación y de igual forma, el papel que juega la Universidad de Santiago a nivel nacional y mundial. Creo que es algo a tener en cuenta a la hora de introducirte en ella.” (Estudiante de Medicina, C386)

3. COMO CALIDAD EDUCATIVA:

En el caso de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, hemos de hacer una diferenciación. Por un lado, los estudiantes de Farmacia, los cuales son poco explícitos en sus precisiones sobre el prestigio como calidad educativa, considerando, este únicamente en relación con la calidad de enseñanza o el nivel de profesionalización alcanzado. Y por otro lado, los estudiantes de Medicina, entre los cuales todo aquello que tenga que ver con la calidad educativa constituye uno de los elementos más importantes a la hora de buscar un agente de prestigio universitario.

Una vez dicho esto, las definiciones que hemos encontrado sobre el prestigio de la Universidad / Titulación explicitadas por los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud se ajustan a los siguientes epígrafes:

- **COMO CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:**
 - “La relación con calidad y dedicación a la enseñanza especialmente a nivel de mi titulación. (...)” (Estudiante de Farmacia, C131)

- “(...) Y respecto a las titulaciones, espero que se relacione con lo mismo, con la calidad de su enseñanza y no con el hecho de que una titulación concreta tenga más prestigio que otra.” (Estudiante de Medicina, C389)

En algunos casos, los estudiantes de Medicina, cuando hablan del prestigio en base a la calidad de la enseñanza, lo van combinando con otro tipo de elementos como los que vamos a mencionar:

- LAS SALIDAS LABORALES:
 - “Desde mi punto de vista con toda la posible aportación que un profesorado bien preparado y con experiencia pueda aportarme, que quede <<grabado>> en mi persona, inculcado de alguna forma de cara al encuentro de un trabajo digno y acorde a lo que el esfuerzo de mi licenciatura se merece.” (Estudiante de Medicina, C391)
- EL NIVEL PROFESIONAL O PREPARACIÓN QUE ADQUIEREN LOS ESTUDIANTES:
 - “Calidad de enseñanza, conocimientos y competencias del alumnado, y logros e iniciativas conjuntas. Aunque esto, obviamente es un concepto muy subjetivo por lo que he podido apreciar.” (Estudiante de Medicina, C368)
- LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD:
 - “Con la historia universitaria, calidad de enseñanza y opción que ofrece la Universidad como la titulación.” (Estudiante de Medicina, C374)
- LA INVESTIGACIÓN:
 - “Para mí, y por ello lo califico como bastante importante, debería ser un reflejo de la calidad de la enseñanza y la investigación que trasciende a otros sectores, pero no siempre se corresponde con la realidad.” (Estudiante de Medicina, C357)
- COMO CALIDAD DE LA FORMACIÓN: los estudiantes de Medicina, hablan también del prestigio como calidad de formación recibida, y

suelen hacerlo vinculando dicha formación con mejores oportunidades de salir al mercado laboral, con la calidad o prestigio de sus profesores, de las instalaciones o con el propio orgullo de haber estudiando en una Universidad en concreto. Algunos ejemplos son los siguientes:

- “Lo del prestigio a mi me importa a nivel personal, es decir, se supone que una universidad con prestigio debe tenerlo porque prepara bien a sus alumnos, y eso es lo que a mi me importa, salir bien preparada para poder ser una buena profesional en un futuro.” (Estudiante de Medicina, C337)
 - “Con la experiencia de la misma, la calidad de la formación, el reconocimiento de los profesores.” (Estudiante de Medicina, C403)
 - “Con la calidad de la formación en parte, con las salidas laborales por otra, y para algunos con el orgullo personal de haber pertenecido a <<esta santa casa>>. (Estudiante de Medicina, C430)
- COMO CALIDAD DE LA DOCENCIA: son de nuevo los estudiantes de Medicina los que utilizan el término <<calidad de la docencia>> para referirse al motivo del prestigio de la Universidad o Titulación. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
- “Creo que no tiene que ver con la exclusividad de impartir ciertas titulaciones o con los años en vigor que tiene. El prestigio lo aportará, supongo, una docencia preocupada por hacer aprender, no por hacer memorizar a todos.” (Estudiante de Medicina, C339)
 - “Yo entiendo que por prestigio de la USC se refiere al nivel de la universidad como un todo a nivel de la población general, y los logros que se alcanzan en ellos tanto a nivel docente como en investigación.” (Estudiante de Medicina, C363)
- COMO CALIDAD DE LA OFERTA EDUCATIVA: únicamente un estudiantes de Medicina hace alusión a la oferta educativa como agente de prestigio universitario y lo hace de la siguiente manera:

- “El prestigio tiene que ver con las materias impartidas (densidad de conocimientos impartidos) y con las clases. (Estudiante de Medicina, C439)
- COMO NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN / FORMACIÓN ALCANZADO: en este caso los estudiantes se refieren al prestigio como fruto de la preparación con la que sale el estudiante una vez que termina la carrera. En el caso de Medicina, los estudiantes, define el prestigio no tanto en términos de grado de formación, sino de resultados del examen MIR; o por otra parte, consideran la formación en valores como elemento importante, y también tienen en cuenta el papel de los avances en la investigación. Observemos algún ejemplo de sus definiciones de prestigio:
 - “Con el número de profesionales y la preparación con la que terminan sus estudios. Con la calidad de la enseñanza impartida.” (Estudiante de Farmacia, C139)
 - “Con la calidad de lo aprendido durante los años de formación y la posibilidad de ser valorado profesional y laboralmente por ello.” (Estudiante de Medicina, C385)
 - “Al menos en mi facultad (medicina) tiene que ver con los resultados del examen MIR y con los departamentos de investigación y Hospital.” (Estudiante de Medicina, C367)
 - “Seguramente con el nivel de formación de los estudiantes y los valores que se les dan.” (Estudiante de Medicina, C390)

4. COMO CONJUNTO DE SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS:

No son muchos los estudiantes que del Área de Ciencias de la Salud se inclinan en relacionar el prestigio con el conjunto de servicios, actividades y recursos que ofrece la universidad en su conjunto. Además, no lo contemplan de manera aislada como única fuente de prestigio, sino que lo relacionan con otros elementos como: la preparación de los profesores, el nivel de profesionalización que alcanzan los estudiantes, etc. Podemos observar también, como nuevamente, el examen MIR vuelve a aparecer como elemento significativo para el prestigio de la titulación de Medicina, según sus

estudiantes. Algunos ejemplos de sus intervenciones son los siguientes:

- “Con la calidad de sus servicios e instalaciones, y la preparación del personal docente.” (Estudiante de Farmacia, C127)
- “Con su funcionamiento, con sus instalaciones, con su profesorado, con las actividades que promueve, con el nivel de aprendizaje de sus alumnos. La titulación de medicina sobre todo con la calificación en el examen MIR de sus alumnos.” (Estudiante de Medicina, C346)

5. CON EL RECONOCIMIENTO DEL QUE GOZAN LOS PROFESORES O PROFESIONALES FORMADOS EN LA INSTITUCIÓN:

En este caso, tampoco son muchas las aportaciones que encontramos al respecto de profesores o profesionales como fuente de prestigio universitario. Lo que sí podemos destacar es que son los estudiantes de Medicina, más que los de Farmacia los que se fijan en este aspecto. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Supongo que tendrá que ver con los buenos profesionales que se habrán formado en la Universidad a lo largo de muchos años.” (Estudiante de Farmacia, C128)
- “Hoy en día muchas personas siguen considerando que el prestigio de determinadas carreras se debe a su duración (cuanto más larga más prestigiosa ya que más difícil debe de ser). Por otro lado carreras como derecho y medicina siguen considerándose prestigiosas al menos en comparación con enfermería aunque yo no soy de ésta opinión. La USC supongo que es prestigiosa en parte no sólo por su antigüedad sino por la gente que ha pasado por ella y según parece con las investigaciones que realiza se está ganando un lugar.” (Estudiante de Medicina, C376)
- “Con el número de veces que salen en el periódico los profesores o los catedráticos de cada asignatura.” (Estudiante de Medicina, C407)

6. CON EL GRADO DE DIFICULTAD PARA EL ESTUDIANTE:

En el caso de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, únicamente hemos encontrado dos aportaciones de los estudiantes de Medicina que hacen referencia a la relación entre grado de dificultad de la carrera y prestigio de la Universidad y Titulación. Las aportaciones son las siguientes:

- “Supongo que con la dificultad intrínseca de cada titulación y el reconocimiento social que poseen tanto la titulación como la universidad. A mi me parece que todavía hay mucha hipocresía en el mundo. Tu valía no depende de tu posición social aunque muchos intenten que te lo creas.” (Estudiante de Medicina, C388)
- “Con la opinión que tiene la gente de cada Titulación y que puede estar condicionada por la dificultad de esa titulación en particular.” (Estudiante de Medicina, C413)

7. CON EL RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL:

El reconocimiento y la demanda desde el ámbito laboral es un elemento que los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud valoran como muy importante a la hora de relacionarlo con el prestigio de de la titulación. Concretamente en el caso de Farmacia es una de las categorías en las que más se centran los estudiantes y en el caso de Medicina no está entre las que menos peso tienen. Algunos ejemplos de sus contribuciones son las siguientes:

- “Considero que tiene que ver con la calidad de los conocimientos que se proporcionan y luego con la posibilidad de encontrar trabajo (al salir bien preparado).” (Estudiante de Farmacia, C144)
- “Influye mucho en el currículum y las oportunidades de trabajo, pues hay empresas o personas que, según creo, no aceptan a titulados en Santiago (en algunas carreras, no concretamente en la mía). En Medicina el prestigio es fundamental para la credibilidad; si procedes de una universidad prestigiosa a priori tienes un punto a tu favor.”(Estudiante de Medicina, C362)

8. CON LA CALIDAD DE VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN:

En el caso de esta categoría, las aportaciones que encontramos, pertenecen únicamente a los estudiantes de Medicina. Es decir, ningún estudiante de Farmacia se refirió a que la calidad de vida que subyace a la futura profesión tiene un papel importante en relación al prestigio de una titulación. Veamos algún ejemplo de las aportaciones encontradas:

- “Con el rol que desempeñan en la sociedad: universitarios = gente con mayor nivel sociocultural y en muchos casos económico que los no universitarios. Derecho, ingenierías, medicina = mayor prestigio porque en la sociedad son estos licenciados los que tienen una mejor posición. Yo lo considero clasismo.” (Estudiante de Medicina, C360)
- “Me gustaría que se refiere al nivel cultural que alcanzas en la universidad pero desgraciadamente en muchos casos (yo diría la mayoría) se refiere al nivel social y/o económico que puedes llegar a alcanzar gracias a la universidad.” (Estudiante de Medicina, C415)

9. CON OTROS ASPECTOS:

Ciertos estudiantes de Medicina, realizan afirmaciones que por sus características no hemos sido capaces de introducirlos en ninguna de las categorías anteriormente mencionadas. Así nos encontramos con:

- Aportaciones centradas en hacer valoraciones desde un punto de vista negativo sobre el concepto de prestigio, como por ejemplo:
 - “Meras palabras vacías.” (Estudiante de Medicina, C351)
 - “Son tonterías, me parece una auténtica tontería que exista la palabra prestigio en nuestra comunidad universitaria, me da vergüenza. E incluso el cursar esta carrera parece ser el <<pan de cada día>>, es penoso que nos basemos en estos conceptos en el año 2003.” (Estudiante de Medicina, C369)
- Aportaciones que se refieren al prestigio como manera de establecer comparaciones entre Universidades, como por ejemplo:
 - “Sinceramente y a nivel personal lo veo como un acto comparativo con otras universidades o titulaciones, pretendiendo

establecer un baremo que a mi, como alumna no me repercute. Entiendo que a nivel colectivo puede servir de orientación a la hora de que un alumno escoja una universidad de terminada a la hora de cursar sus estudios, o bien un estimador de la calidad general de esa universidad o titulación. (Estudiante de Medicina, C375)

- Aportaciones referidas a la comparación entre el prestigio de la Universidad y el de la Titulación, como por ejemplo:
 - “Creo que tiene bastante más valor el prestigio de la USC que el de la titulación.” (Estudiante de Medicina, C377)
 - “El nivel y valor de la USC y titulaciones, ...” (Estudiante de Medicina, C416)

TABLA RESUMEN 7.17: EL PRESTIGIO			
ÁREA DE CC. DE LA SALUD			
(111 Respuestas de 129 Cuestionarios = 86,0% de participación)			
CONCEPTO	Nº	OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS	
ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN	9	<ul style="list-style-type: none"> o La investigación. o La calidad de la enseñanza. 	
RECONOCIMIENTO SOCIAL	21	<ul style="list-style-type: none"> o El funcionamiento de la Universidad. o El funcionamiento de la titulación (investigación / docencia). o La funcionalidad de la profesión en la sociedad. o Los resultados académicos. o La calidad de los profesores. o La publicidad que se hace en los medios de comunicación. o La salidas laborales. 	
CALIDAD EDUCATIVA	C. DE ENSEÑANZA	14	<ul style="list-style-type: none"> o Las salidas laborales. o El nivel profesional o preparación que adquieren los estudiantes. o La historia de la Universidad. o La investigación.
	C. DE FORMACIÓN	10	<ul style="list-style-type: none"> o Las salidas laborales. o Calidad y prestigio de los profesores. o Calidad de las instalaciones. o Orgullo de los estudiantes.
	CALIDAD DE DOCENCIA	6	
	C. DE LA OFERTA EDUCATIVA	1	
	CALIDAD DE RESULTADOS / NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN	9	<ul style="list-style-type: none"> o Resultados del examen MIR. o La formación en valores. o La investigación
	C. DE INVESTIGACIÓN	0	
SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS	6	<ul style="list-style-type: none"> o La preparación de los profesores o El nivel de profesionalización de los estudiantes. 	
RECONOCIMIENTO DE PROFESORES Y PROFESIONALES	6		
GRADO DE DIFICULTAD DE LA CARRERA	2		
RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL	18		
LA VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN	9		
OTRAS ACEPCIONES	5	<ul style="list-style-type: none"> o El prestigio como algo poco importante o incluso negativo. o Manera de establecer comparaciones entre universidades. o Comparaciones entre el prestigio de la Universidad y el de la Titulación. 	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	106
Nº DE RESPUESTAS	86
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	81,1 %

1. COMO ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN:

En lo que concierne al Área de Ciencias Experimentales, únicamente los estudiantes de Biología se refieren a la antigüedad y tradición de la Universidad como indicadores del prestigio de la misma, y en este caso, ningún estudiante se refiere específicamente al prestigio de la Titulación. Mencionan también la importancia de los medios con los que cuenta la Universidad como otro elemento a tener en cuenta para valorar el prestigio de una Universidad además de su antigüedad y tradición. Algunos ejemplos de sus elocuciones son los siguientes:

- “El hecho por el cual la Universidad de Santiago lleva muchos años en funcionamiento. Es una universidad lo suficientemente antigua y con amplia tradición universitaria para que se considere <<prestigiosa>>.” (Estudiante de Biología, C313)
- “Va con la antigüedad de la Universidad y los medios de los que disponga ésta. Por ejemplo yo estudiaba en la Universidad de Coruña pero considero, ahora que estoy en la USC, que ésta tiene más prestigio.” (Estudiante de Biología, C315)

2. COMO RECONOCIMIENTO SOCIAL:

La contribución de los alumnos del Área de Ciencias Experimentales es prácticamente la misma en este caso que en el anterior. Como ya hemos anunciado, cuando hablan del reconocimiento social, lo hacen tanto sobre la Universidad como sobre la Titulación, y además, encontramos aportaciones que nos explican algunas de las razones que desde su punto de vista, están influyendo en la opinión social sobre la Universidad o sobre la Titulación.

Así, los factores que según los estudiantes del Área de Ciencias

Experimentales están repercutiendo en la opinión pública sobre las Universidades y/o Titulaciones, y que les dan prestigio a dichas entidades son los siguientes:

- La posibilidad de éxito social
- La tradición.
- La publicidad que se hace en los Medios de Comunicación.
- La capacitación profesional alcanzada.

Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Con el valor que le da la sociedad a cada una de ellas.” (Estudiante de Biología, C299)
- “Desde luego no con la calidad docente, y diría que ni siquiera tiene que ver con la capacidad y conocimiento que adquieren sus alumnos. Más bien lo veo como una imagen creada por la sociedad en base a motivos diversos: posibilidad de éxito social, tradición, imagen que refleja los <<media>>, etc.” (Estudiante de Físicas, C235)
- “Reconocimiento fuera del ámbito universitario (empresas y otras universidades) del trabajo investigador realizado y de la capacitación profesional de los estudiantes.” (Estudiante de Físicas, C237)

3. COMO CALIDAD EDUCATIVA:

Ciertos estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, se refieren al prestigio de la Universidad / Titulación en los siguientes términos:

- **COMO CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:** la cual va acompañada de elementos como:
 - **EL PRESTIGIO DE LOS PROFESORES:**
 - “Con la calidad de la enseñanza, prestigio de los profesores, instalaciones y cualificaciones de los alumnos.” (Estudiante de Biología, C317)

- “Considero que el prestigio está relacionado con la calidad de la educación recibida y quizás con el prestigio del profesorado.” (Estudiante de Físicas, C232)
 - LA CALIDAD DE LOS MEDIOS:
 - “Con la calidad de la enseñanza, los medios que proporciona y la facilidad con que las empresas se <<nutren>> de trabajadores o explotados debido al sistema de puntuación curricular.” (Estudiante de Físicas, C249)
 - “Con la calidad de la enseñanza, los laboratorios de investigación y sus proyectos.” (Estudiante de Físicas, C276)
- COMO CALIDAD DE LA FORMACIÓN: los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales hablan también del prestigio como calidad de formación recibida, y en este caso añaden también como elementos a tener en cuenta: el grado de profesionalización con el que sale el estudiante y la importancia de la investigación para el prestigio de una institución. Veamos algunos ejemplos de sus exposiciones:
 - “Yo considero que el prestigio de la universidad o titulaciones es el poder adquirir una formación buena en aquello que te interesa. Lo que no comparto es ese ideal de <<superioridad>> que se le puede asociar al término prestigio.” (Estudiante de Biología, C331)
 - “Con la formación académica recibida y la capacidad de enfocar cualquier problema tanto laboral como cotidiano de una forma objetiva y poder afrontarlo con una buena capacidad de respuesta.” (Estudiante de Físicas, C252)
 - “Con la calidad de la formación de los estudiantes, (aunque a menudo eso se confunde con el grado de dificultad de las carreras y el número de aprobados de cada asignatura) y con el número o grado de importancia de proyectos de investigación que se llevan a cabo en la facultad.” (Estudiante de Físicas, C264)

- COMO CALIDAD DE LA DOCENCIA: sólo dos estudiantes de Biología hacen alusión a la calidad de la docencia, y lo hacen de la siguiente manera:
 - o “Con la calidad de la docencia y los conocimientos al final de la Titulación.” (Estudiante de Biología, C294)
 - o “Con la buena docencia, calidad en prácticas y últimos avances.” (Estudiante de Biología, C316)
- COMO NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN / FORMACIÓN ALCANZADO: cuando los estudiantes se refieren al prestigio como fruto de la preparación con la que sale el estudiante una vez que termina la carrera, lo hacen en algunos casos relacionando este concepto con los siguientes: el nivel de exigencia de la titulación, el reconocimiento de los profesores tanto a nivel de docencia como de investigación y una mayor oferta laboral como consecuencia de la buena formación obtenida. Observemos algún ejemplo de sus definiciones de prestigio:
 - o “Con lo que te exigen para aprobar las asignaturas, tus conocimientos y las investigaciones que se llevan a cabo en la universidad y en mi facultad; con los profesionales (su reconocimiento, su valor como investigadores) que trabajan en ella; con las capacidades adquiridas al terminar la titulación para realizar trabajos relacionados con ella (o no).” (Estudiante de Biología, C314)
 - o “Cuanto más importante es la facultad, mejor profesorado habrá, con lo cual saldrás mejor preparado para enfrentarte al mundo laboral. “ (Estudiante de Físicas, C270)
- COMO CALIDAD DE LAS INVESTIGACIONES: los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales se refieren a la calidad de las investigaciones realizadas en el ámbito universitario como uno de los elementos que más influye a la hora de considerar el prestigio de una institución. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:
 - o “En el caso de mi facultad, para mí el prestigio es tener en el centro grupos de investigación reconocidos de manera nacional e internacional. También por la posibilidad de conocer

investigaciones que se están llevando a cabo.” (Estudiante de Biología, C292)

- “Para mí, la facultad de Física tiene prestigio cuando hablamos de investigación, pero lo que se refiere a docencia y servicio deja bastante que desear.” (Estudiante de Físicas, 248)

4. COMO CONJUNTO DE SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS:

No son muchos los estudiantes que del Área de Ciencias Experimentales se inclinan en relacionar el prestigio con el conjunto de servicios, actividades y recursos que ofrece la universidad en su conjunto. Además, no lo contemplan de manera aislada como única fuente de prestigio, sino que lo relacionan con otros elementos como podemos observar también en los ejemplos de sus intervenciones que a continuación presentamos:

- “En el caso de que se pudiera cuantificar o calorar el prestigio de una titulación o universidad debería hacerse atendiendo al grado y calidad de información que se oferta, las orientaciones y el buen funcionamiento de los servicios. Pero creo que la valoración existente no es ésta.” (Estudiante de Biología, 319)
- “En mi opinión tiene que ver con la calidad de la docencia, la oferta de servicios, la información, la ayuda en las salidas profesionales, abundancia de medios, ...” (Estudiante de Físicas, C259)

5. CON EL RECONOCIMIENTO DEL QUE GOZAN LOS PROFESORES O PROFESIONALES FORMADOS EN LA INSTITUCIÓN:

En este caso, tampoco son muchas las aportaciones que encontramos al respecto de profesores o profesionales como fuente de prestigio universitario. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “En mi opinión está relacionado con los personajes importantes que ha dado lugar esta universidad y los contactos e intereses que existen (económicos, claro).” (Estudiante de Biología, C329)

- “(...) Profesorado (más reconocimiento del profesor implica más prestigio).” (Estudiantes de Físicas, C234)

6. CON EL GRADO DE DIFICULTAD PARA EL ESTUDIANTE:

En el caso de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales no son muchas las aportaciones que encontramos acerca de la relación de la dificultad de la carrera y el prestigio de la Universidad o de la Titulación. Concretamente, hemos podido extraer el comentario de un estudiante de Biología y las aportaciones de dos estudiantes de Físicas, que presentamos a continuación:

- “Para la gente el de la titulación por el grado de dificultad, su finalidad, etc. Un médico parece tener más prestigio que un profesor de educación infantil. ¡Qué tontería! (...)” (Estudiante de Biología, C332)
- “Si la universidad o las titulaciones implican un mayor grado de esfuerzos, en consecuencia, tendrán más prestigio como es el caso en ésta.” (Estudiante de Físicas, C229)
- “Dificultad de la Titulación (más dificultad implica más prestigio) (...)” (Estudiante de Físicas, C234)

7. CON EL RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL:

Para los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, es muy importante el prestigio de la Universidad, sobre todo a la hora de encontrar salidas laborales. Nos encontramos que un conjunto bastante representativo de estudiantes de Biología así lo expresan, y en el caso de los estudiantes de Físicas, es la segunda categoría que mayor representación tiene después de la que se refiere a la calidad educativa. Ejemplos de las aportaciones de los estudiantes de esta área de Conocimiento son los siguientes:

- “Tiene que ver con las salidas que tiene en general la Universidad y en específico tu propia titulación a la hora de salir al mundo laboral.” (Estudiante de Biología, C325)
- “Considero que el hecho de que una universidad goce de un prestigio público e institucional, así como la facultad en la que estudio, es de suma importancia, de cara sobre todo a la

formación individual y las salidas profesionales.” (Estudiante de Físicas, C231)

8. CON LA CALIDAD DE VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN:

No hemos encontrado entre los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, ninguna alusión referida de manera directa a la relación entre prestigio de la Titulación y nivel debida que subyace a la profesión para la que prepara dicha titulación.

9. CON OTROS ASPECTOS:

Ciertos estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, realizan afirmaciones que por sus características no hemos sido capaces de introducirlos en ninguna de las categorías anteriormente mencionadas. Así nos encontramos con:

- Aportaciones centradas en hacer valoraciones desde un punto de vista negativo sobre el concepto de prestigio, como por ejemplo:
 - “Eso del prestigio a mi en concreto no me parece trascendental, una persona no debería ir marcada por el que o el donde estudió, sino por su competencia a la hora de desempeñar un cargo. Porque no los lugares más prestigiosos forman a la mejor gente.” (Estudiante de Biología, C330)
 - “Al clasismo vigente dicho una vez, otra vez, ..., por aquellos arcaicos catedráticos que sólo valoran su propio trabajo y desmenuzan el realizado por los demás.” (Estudiante de Físicas, C250)
- Aportaciones que asocian el prestigio únicamente con el dinero y la presunción, como por ejemplo:
 - “El prestigio de la Universidad creo que no tiene que ver con los conocimientos adquiridos sino con una cuestión de marketing, dinero.” (Estudiante de Biología, C283)
 - “Me parece que es una invención para dar más importancia a una universidad. En muchos de los casos, los varemos utilizados son muy relativos y sobre todo subjetivos, pero siempre hay una tendencia a decir: <<yo soy mejor>>.” (Estudiante de Biología, C312)

- “El prestigio no deja de ser como los rumores. Parece que hay gente que no tiene abuela.” (Estudiante de Físicas, C266)
- Aportaciones que se refieren al prestigio como manera de establecer comparaciones entre Universidades, como por ejemplo:
 - “Comparada con el resto de las universidades, qué valoración tienen.” (Estudiante de Físicas, C245)
 - “Si estás matriculado en una universidad que esté al nivel de la mayoría de los otros complejos universitarios existentes.” (Estudiante de Físicas, C253)
 - “Para mí lo del prestigio universitario es algo así como una relación entre diferentes universidades, es decir, cuál es mejor que la otra, a qué nivel se encuentra, ...” (Estudiante de Físicas, C257)

TABLA RESUMEN 7.18: EL PRESTIGIO			
ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES			
(86 Respuestas de 106 Cuestionarios = 81,1% de participación)			
CONCEPTO	Nº	OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS	
ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN	7	<ul style="list-style-type: none"> o El reconocimiento de los profesores. o La investigación. o El reconocimiento de profesionales salidos de la titulación. o La calidad de la enseñanza. o La preparación con la que salen los estudiantes. o La duración de la carrera (a más duración, más prestigio). 	
RECONOCIMIENTO SOCIAL	18	<ul style="list-style-type: none"> o La calidad de la enseñanza o formación. o El reconocimiento de miembros de la institución y profesores. o La presunción. o La salida profesional. o La calidad de conocimientos que proporciona. 	
CALIDAD EDUCATIVA	C. DE ENSEÑANZA	11	<ul style="list-style-type: none"> o La practicidad de los conocimientos que reciben. o La calidad del profesorado. o La tradición histórica de la institución.
	C. DE FORMACIÓN	6	<ul style="list-style-type: none"> o Nivel de profesionalización alcanzado.
	CALIDAD DE DOCENCIA	0	
	C. DE LA OFERTA EDUCATIVA	0	
	CALIDAD DE RESULTADOS / NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN	7	
	C. DE INVESTIGACIÓN	0	
SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS	8	<ul style="list-style-type: none"> o La calidad de la formación. o El nivel de profesionalización alcanzada. o La calidad de los profesores. 	
RECONOCIMIENTO DE PROFESORES Y PROFESIONALES	8		
GRADO DE DIFICULTAD DE LA CARRERA	0		
RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL	25		
LA VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN	7		
OTRAS ACEPCIONES	7	<ul style="list-style-type: none"> o El prestigio como algo poco importante o incluso negativo. o El prestigio relacionado con el dinero y la presunción. o Manera de establecer comparaciones entre universidades. 	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	53
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	81,5 %

1. COMO ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN:

Ningún estudiante del Área de Enseñanzas técnicas considera que el prestigio de la Universidad o de la Titulación puede estar relacionado con la antigüedad o tradición de las mismas.

2. COMO RECONOCIMIENTO SOCIAL:

En cuanto a la consideración del prestigio como fruto del reconocimiento social, sí tenemos aportaciones entre los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas. Como ya hemos anunciado, cuando hablan del reconocimiento social, lo hacen tanto sobre la Universidad como sobre la Titulación, y en este caso, las elocuciones tienen un carácter más escueto que las que hemos visto de las demás Áreas de Conocimiento. Es decir, sólo uno de los estudiantes habla del reconocimiento a la calidad de los estudios como elemento que la sociedad puede estar valorando de la Universidad. Así, algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Con tener una formación adecuada en tu titulación y que sea reconocida por el resto de la comunidad con cierto valor.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C455)
- “El reconocimiento social hacia la propia universidad y la buena calidad de los estudios.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C467)
- “En último término el prestigio de cada titulación tiene que ver con la demanda y la consideración social que exista por parte de la sociedad de los titulados. (...)” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)

- “Opinión que se tiene acerca de la titulación en ámbitos ajenos a la misma.” (Estudiante de Ingeniería Química, C534)

3. COMO CALIDAD EDUCATIVA:

Los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas que se refieren al prestigio de la Universidad / Titulación como algo relacionado con todo lo que tiene que ver con la educación que se imparte en dicha institución lo hacen únicamente en términos de calidad de enseñanza o calidad de formación, si bien los estudiantes de Ingeniería Química consideran también el nivel de profesionalización adquirido. Exponemos a continuación diferentes ejemplos de sus aportaciones:

- **COMO CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:** relacionan este elemento con otros como el nivel de exigencia, la tradición de la institución, o la vinculación de la misma con el mundo empresarial:
 - “Con la calidad de la enseñanza, relación universidad-empresa.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C463)
 - “(...) El prestigio de la universidad tendrá que ver con la calidad de la enseñanza en parte (en un sentido amplio), el presupuesto que tenga y atendiendo a criterios de tradición.” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)
 - “Con la calidad de la enseñanza, el nivel exigido por los profesores.” (Estudiante de Ingeniería Química, C527)
- **COMO CALIDAD DE LA FORMACIÓN:**
 - “Con la capacidad de ofrecer al estudiante una buena formación acercándolo al mundo laboral de la forma más realista.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C464I)
 - “Creo que con la preparación que se ofrece a los alumnos, ya que ésta llevará a la formación de buenos o malos profesionales.” (Estudiante de Ingeniería Química, C535)
- **COMO NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN / FORMACIÓN ALCANZADO:** son los estudiantes de Ingeniería Química los que hacen alusión a este concepto, y la hacen de la siguiente manera:

- “Con el nivel formativo adquirido.” (Estudiante de Ingeniería Química, C528)
- “En cuanto al prestigio de las titulaciones, creo que tiene que ver con el nivel de formación alcanzado por los alumnos al terminar su carrera universitaria.” (Estudiante de Ingeniería Química, C533)
- “Con la formación que adquieren sus titulados y el rendimiento que alcanzan en sus puestos de trabajo.” (Estudiante de Ingeniería Química, C545)

4. COMO CONJUNTO DE SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS:

En el caso de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, el conjunto de servicios, actividades y recursos que ofrece la Universidad a los estudiantes tienen un peso bastante equiparable a los demás elementos que acabamos de mencionar, en relación al prestigio de la institución. Observamos que este elemento aparece relacionado con otros como la calidad docente y de enseñanza, o la relación universidad empresa, y además, como habíamos comprobado en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, en este caso los estudiantes afirman que los servicios que ofrece una universidad es un referente importante a la hora de elegir universidad. Veamos algunos ejemplos de sus aportaciones:

- “El prestigio de una titulación o Universidad la da la calidad de profesores en cuanto a la enseñanza que imparten, calidad del material, de los edificios, de los servicios que proporciona. El prestigio es importante para que aumente el deseo de los alumnos a estudiar en la universidad y que se intente mejorar con esto. El hecho de la mejora continua me parece fundamenta.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)
- “Tiene que ver con la calidad del profesorado, calidad de las instalaciones e infraestructuras, calidad de mecanismos de conexión entre universidad y sociedad, etc.” (Estudiante de Ingeniería Química, C529)

5. CON EL RECONOCIMIENTO DEL QUE GOZAN LOS PROFESORES O PROFESIONALES FORMADOS EN LA INSTITUCIÓN:

En este caso, hemos encontrado únicamente dos alusiones de estudiantes de Ingeniería Ambiental que se centran en la importancia de los profesores universitarios o su nivel de exigencia como fuente de prestigio. Sale también a relucir no solo su función docente, sino también la investigadora. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Profesores, historia de la titulación, altos mandos de la universidad y de la facultad.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C458)
- “Con el nombre de la titulación, la fama acerca de la exigencia de los profesores. También, con el número de publicaciones, conferencias y cursos que organizan.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)

6. CON EL GRADO DE DIFICULTAD PARA EL ESTUDIANTE:

En el caso de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, las aportaciones que encontramos acerca de la relación de la dificultad de la carrera y el prestigio de la Universidad o de la Titulación, se reducen al comentario de un estudiante de Ingeniería Química y las aportaciones de dos estudiantes de Ingeniería Ambiental, que presentamos a continuación:

- “Con el grado de dificultad y la seriedad.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C454)
- “Con el nivel de exigencia hacia los alumnos por parte de los profesores y con el propio nivel de autoexigencia de cada uno.” (Ingeniería Ambiental, C468)
- “Tiene que ver con el número de universitarios, aprobados por cada universidad. A menos aprobados más prestigio.” (Estudiante de Ingeniería Química, C540)

7. CON EL RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL:

Para los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, es muy importante el prestigio de la Universidad, sobre todo a la hora de encontrar

salidas laborales. En este caso observamos que una parte importante de los estudiantes de las dos titulaciones que forman parte de la muestra centran sus elocuciones en esta dirección. Ejemplos de las aportaciones de los estudiantes de esta área de Conocimiento son los siguientes:

- “Supongo que tiene que ver con el futuro que te espera en el ámbito profesional dependiendo de la Universidad por la que estás estudiando.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C451)
- “El prestigio pienso que hace referencia a la opinión que pueda haber de la universidad o de la titulación en un ámbito externo a éstas, entendiéndolo como una opinión positiva, si gozan de buen prestigio y, por tanto, una mayor aceptación de los estudiantes a la hora de poder acceder por ejemplo a un empleo” (Estudiante de Ingeniería Química, C526)

8. CON LA CALIDAD DE VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN:

No hemos encontrado entre los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, ninguna alusión referida de manera directa a la relación entre prestigio de la Titulación y nivel debida que subyace a la profesión para la que prepara dicha titulación.

9. CON OTROS ASPECTOS:

Ciertos estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, realizan afirmaciones que por sus características no hemos sido capaces de introducirlos en ninguna de las categorías anteriormente mencionadas. Así nos encontramos con:

- Aportaciones centradas en hacer valoraciones desde un punto de vista negativo sobre el concepto de prestigio, como por ejemplo:
 - “¿Qué tienen que ver que un departamento en concreto tenga mucho prestigio o una titulación si luego las personas que imparten clase no te tratan como <<una persona>>. Valoro más la educación de la gente que el prestigio que puedan tener.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C452)
 - “Demagogia, endogamia, en esta carrera se consideran excelentes cuando en la realidad no lo son en absoluto.” (Estudiante de Ingeniería Química, C556)

- Aportaciones centradas en hacer valoraciones desde un punto de vista positivo sobre el concepto de prestigio, como por ejemplo:
 - “Está muy bien que la universidad en la que estudias tenga prestigio, así como tu titulación. En mi caso es lo que contrario, ya que nuestra titulación no está homologada, y por tanto en vez de prestigio hay malestar general.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C460)
- Aportaciones que se refieren al prestigio como manera de establecer comparaciones entre Universidades, como por ejemplo:
 - “Con el seguimiento que se ha hecho de la calidad de las universidades y titulaciones de España con vistas al entorno Europeo común universitario.” (Estudiante de Ingeniería Química, C530)
 - “Con la calidad y la opinión que otras universidades, instituciones, ... puedan tener sobre esa titulación.” (Estudiante de Ingeniería Química, C531)
 - “Tiene que ver con el reconocimiento que implica el haber cursado una titulación en la USC, y no en otra universidad.” (Estudiante de Ingeniería Química, C538)

TABLA RESUMEN 7.19: EL PRESTIGIO			
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS			
(53 Respuestas de 65 Cuestionarios = 81,5% de participación)			
CONCEPTO	Nº	OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS	
ANTIGÜEDAD Y TRADICIÓN	0		
RECONOCIMIENTO SOCIAL	8		
CALIDAD EDUCATIVA	C. DE ENSEÑANZA	3	<ul style="list-style-type: none"> o El nivel de exigencia. o La tradición de la institución o La relación institución - empresa.
	C. DE FORMACIÓN	5	
	CALIDAD DE DOCENCIA	0	<ul style="list-style-type: none"> o El nivel de exigencia de la titulación. o El reconocimiento de los profesores (docencia e investigación). o La oferta laboral.
	C. DE LA OFERTA EDUCATIVA	11	0
	CALIDAD DE RESULTADOS / NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN	3	
	C. DE INVESTIGACIÓN	0	
	SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS	10	<ul style="list-style-type: none"> o La calidad docente. o La calidad de enseñanza. o La relación universidad-empresa.
RECONOCIMIENTO DE PROFESORES Y PROFESIONALES	2	<ul style="list-style-type: none"> o A nivel de docencia e investigación. 	
GRADO DE DIFICULTAD DE LA CARRERA	3		
RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL	10		
LA VIDA QUE SUBYACE A LA FUTURA PROFESIÓN	0		
OTRAS ACEPCIONES	8	<ul style="list-style-type: none"> o El prestigio como algo poco importante o incluso negativo. o El prestigio como algo positivo. o Manera de establecer comparaciones entre universidades. 	

7.6.4. EL PRESTIGIO: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PRESTIGIO DE LA UNIVERSIDAD Y DE SUS TITULACIONES?

Observemos las siguientes conclusiones:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL PRESTIGIO DE LA U.S.C.: un 25,4% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES: un 19,2% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: tanto para la Universidad como para sus Titulaciones, la información que reciben sobre el Prestigio es evaluada por lo estudiantes como de carácter intermedio, en la mayor parte de los casos, o superficial, y muy pocos estudiantes afirman recibir una información profunda al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: nuevamente, en ambos casos los estudiantes afirman que los principales informantes son los *Profesores* y los *compañeros*, y se puede decir que en cierta medida también *otros agentes no universitarios*.

Es decir, a pesar de que llega información a la mayor parte de la muestra encuestada, la que llega es en muy pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que los profesores y los compañeros, e incluso otros agentes no universitarios, son los canales que en estos momentos se están responsabilizando de informar a los estudiantes sobre el Prestigio de la U.S.C. o de sus Titulaciones, nos genera dudas de la siguiente índole:

- Los profesores constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. Teniendo esto en cuenta, dudamos de que los profesores tengan elaborado un

discurso común, compartido y único sobre lo que representa el Prestigio de la U.S.C. y el Prestigio de sus Titulaciones.

- En segundo lugar, sea como fuere la naturaleza de este discurso, para los estudiantes es considerado en algunos casos casi a la par, o en inferioridad de condiciones, que lo que les trasladan sus compañeros; y en este caso, el contraste o responsabilidad institucional está ausente en toda regla.

Si completamos estas conclusiones con las conclusiones que hemos obtenido del análisis cualitativo, observamos como los datos cualitativos confirman la falta de información sobre el Prestigio en el ámbito universitario, la cual provoca cierta variedad de acepciones o asociaciones por parte de los estudiantes sobre lo que implica Prestigio en la Universidad y con qué se relaciona.

En un intento de homogeneización de respuestas más frecuentes, las conclusiones que obtenemos del análisis de las aportaciones de los estudiantes sobre el prestigio de la Universidad o de sus Titulaciones, que resumimos en la TABLA RESUMEN que presentamos al final de este apartado, son las siguientes:

- Podemos decir, que los estudiantes asocian en la mayor parte de los casos el prestigio de la Universidad / Titulación, con la calidad educativa, a través de sus intervenciones sobre: la calidad de la enseñanza, de la investigación, de la formación de la oferta educativa y del nivel de profesionalización o resultados académicos.
- El reconocimiento social y la antigüedad o tradición institucionales también constituyen un factor importante a la hora de entender el prestigio por parte de los estudiantes, dado el número de alusiones que encontramos al respecto.
- Y tampoco podemos dejar de mencionar el reconocimiento y demanda desde el ámbito laboral de la formación en las diferentes instituciones, como un factor importante a la hora de entender el prestigio.

- Finalmente, hemos de tener en cuenta que, si observamos las concepciones complementarias a la definición principal que los estudiantes utilizaban para definir el prestigio –siendo éstas las que nos sirvieron de referencia para elaborar las categorías de respuesta-, los conceptos que más se repiten son: la profesionalización con la que salen los estudiantes, la calidad de la formación y de los docentes y las salidas profesionales.

Desde una perspectiva general, se podría decir que la concepción del prestigio por parte de los estudiantes, es más o menos homogénea entre las diferentes Áreas de conocimiento y va relacionada frecuentemente a calidad educativa (incluyendo procesos, resultados y docentes), reconocimiento social y reconocimiento desde el ámbito laboral y también antigüedad y tradición institucional.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL PRESTIGIO DE LA U.S.C. Y DE SUS TITULACIONES?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar que los estudiantes le conceden cierto valor tanto al prestigio de la Universidad de Santiago de Compostela como al prestigio de sus Titulaciones, es decir, en ambos caso algo más de la muestra valoran dicho prestigio como **BASTANTE IMPORTANTE**, o **MUY IMPORTANTE** en todos los análisis realizados.

Esta importancia se corrobora a través de los análisis cualitativos, ya que es de destacar el alto grado de participación de los estudiantes de todas las Áreas de Conocimiento, a la hora de contestar a esta pregunta, oscilando dicha participación entre el 75,3% (Cc. Sociales y Jurídicas) y el 90,2% (Humanidades).

3. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PRESTIGIO DE LA U.S.C. Y DE SUS TITULACIONES?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- No se puede hablar en este caso de diferencia significativa entre informados y no informados a la hora de valorar el prestigio de la Universidad o de sus Titulaciones. Aún así, los gráficos que resultan de los análisis realizados, especialmente en el caso del Prestigio de la Universidad, nos dejan ver como:
 - i. La media de los estudiantes informados al respecto supera levemente la media de los estudiantes no informados a la hora de emitir las valoraciones.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar el Prestigio de la U.S.C. como “Bastante Importante” o “Muy Importante”.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al porcentaje de estudiantes no informados a la hora de valorar el prestigio de la U.S.C. como “Poco Importante” o “Nada Importante”.
 - iv. En el caso del Prestigio de las Titulaciones, los gráficos no nos muestran unas tendencias tan claras. Hay que tener en cuenta que cuando pedimos a los estudiantes que valoren el Prestigio de sus Titulaciones, se trata de una realidad para ellos más cercana que la Universidad en general, y debido a ello pueden hacer dicha valoración en base a su experiencia dentro de la propia Titulación en cuestiones donde el prestigio de la misma (o lo que ellos entiende por prestigio) se viera implicado, como fuente de argumentación principal, y no pensando únicamente en el

grado de información que poseen al respecto.

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el Prestigio de la U.S.C. y de sus Titulaciones sí influye en ambos casos significativamente en las valoraciones de los estudiantes hacen de la misma. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor lo que representan tales Prestigios.

Este último dato, sobre todo, nos sirve para argumentar la importancia no sólo de informar sino también, y sobre todo, de formar adecuadamente a los estudiantes sobre lo que supone el Prestigio en el ámbito Universitarios, si pretendemos que le reconozcan cierto valor y sobre todo si pretendemos ante la idea de una concepción homogénea de prestigio, a través de la cual todos los miembros de la Comunidad Universitaria puedan contribuir en la mejora de del mismo.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos reflejan como la existencia de diferencia significativa entre Áreas se produce en dos de las variables estudiadas en este caso: información recibida y valoración del Prestigio de la U.S.C. y de sus Titulaciones.

Si nos detenemos en el comportamiento de las muestras, cabe destacar el comportamiento de las siguientes Áreas de Conocimiento:

- En el caso del Prestigio de la U.S.C.:
 - i. Por una parte los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, que manifiestan estar más informados que los demás y recibir asimismo información de calidad, destacan también por valorar positivamente el Prestigio de la USC.
 - ii. Por otro lado los estudiantes de Humanidades, que se encuentran entre los menos y pero informados, son los estudiantes que peor valoran el Prestigio de la U.S.C.
- En el caso del Prestigio de las Titulaciones el Área de Humanidades destaca en la misma línea que venimos comentando. Es decir, siendo una de las menos y peor

informadas, también es una de las que peor valora el Prestigio de su Titulación.

Tabla Resumen 7.20: El Prestigio (muestra productora de datos)

PRESTIGIO		ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
		CC. SOC. Y JUR.		HUMAN.		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIM.		ENS. TÉC.	
		N		N		N		N		N	
ANTIGÜEDAD / TRADICIÓN		11		7		9		7		0	
RECONOCIMIENTO SOCIAL		10		18		21		18		8	
CALIDAD EDUCATIVA	C. DE ENSEÑANZA	43	16	24	11	40	14	24	11	11	3
	C. DE FORMACIÓN		8		6		10		6		5
	C. DE DOCENCIA		3		0		6		0		0
	C. DE LA OFERTA EDUCATIVA		4		0		1		0		0
	C. DE RESULTADOS / NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN		12		7		9		7		3
	C. DE INVESTIGACIÓN		0		0		0		0		0
SERVICIOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS		10		8		6		8		10	
RECONOCIMIENTO DE PROFESORES Y PROFESIONALES		7		8		6		8		2	
GRADO DE DIFICULTAD DE LA CARRERA		10		0		2		0		3	
RECONOCIMIENTO Y DEMANDA DESDE EL ÁMBITO LABORAL		29		25		18		2		10	
CALIDAD DE VIDA FUTURA		6		7		9		7		0	
OTRAS ACEPCIONES		0		7		5		7		8	

7.7. LA NORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.

Preguntamos a los estudiantes por los Estatutos de dicha Universidad de Santiago de Compostela, así como por el Estatuto del Estudiantado de esta misma Universidad, y lo hemos hecho a través de preguntas cerradas y, por lo tanto, susceptibles únicamente de un análisis cuantitativo. Estructuramos dicha información siguiendo el esquema que se presenta a continuación:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la normativa universitaria?
 - 1.1. La información recibida sobre la normativa universitaria.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la normativa universitaria?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la normativa universitaria?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la normativa universitaria.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de normativa universitaria.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa universitaria?
4. Porcentaje de estudiantes que conocen la normativa universitaria.
 - 4.1. Porcentaje de la muestra de estudiantes que conocen la normativa universitaria.
 - 4.1.1. ¿De qué manera accedieron a la normativa los que la conocen?
 - 4.1.2. ¿Qué medio utilizaron para su lectura?
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora de conocer la normativa universitaria?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados a la hora de conocer la normativa universitaria, en función de la calidad de la información recibida?
 - 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de

Conocimiento a la hora de conocer la normativa universitaria?

5. ¿Qué valor le reconocen a la normativa universitaria?

5.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes a la normativa universitaria.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la normativa universitaria, en función de si han sido informados o no al respecto?

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la normativa universitaria, en función del valor que le asignan a la información recibida?

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que conocen la normativa universitaria y los que no, a la hora de valorar la normativa universitaria?

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar la normativa universitaria?

A continuación, presentamos los análisis de los datos obtenidos sobre los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C., así como las conclusiones parciales correspondientes.

7.7.1. LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.

7.7.1.1. LOS ESTATUTOS U.S.C.: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre los Estatutos de la U.S.C. en su condición documento normativo que define la Universidad de Santiago de Compostela y que recoge los derechos y deberes de quienes la habitan, y en definitiva documento que regula su funcionamiento.

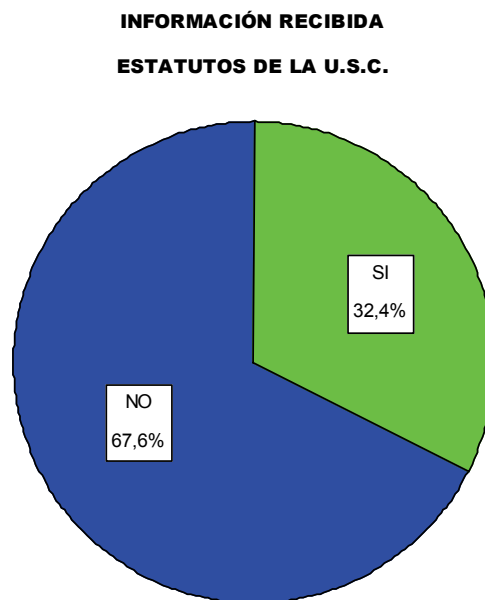
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre los Estatutos de la U.S.C.?

1.1. La información recibida sobre los Estatutos de la U.S.C.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es inferior al de aquellos que

afirman no haber recibido dicha información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 32,4% afirman haber sido informados sobre los Estatutos de la U.S.C., mientras que un 67,6% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que la información sobre los Estatutos de la U.S.C. llega aproximadamente a una tercer parte de los estudiantes encuestados.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Estatutos de la U.S.C.?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Estatutos de la U.S.C.:

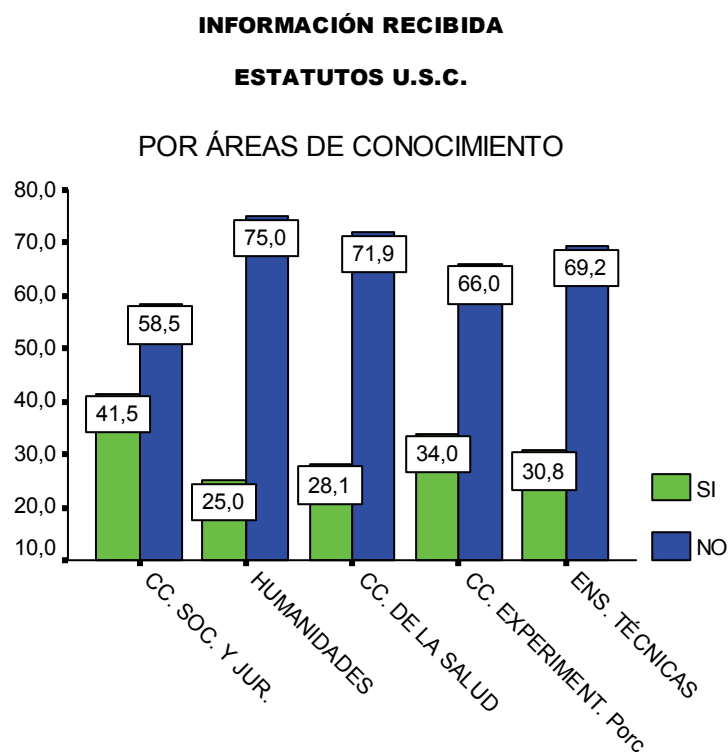
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,497(a)	4	,050
Razón de verosimilitud	9,432	4	,051
Asociación lineal por lineal	1,512	1	,219
N de casos válidos	553		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 21,04.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 9,497 con una significatividad del 0,050. Por lo tanto, dado que la significatividad es igual a 0,05, podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre los Estatutos de la U.S.C. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre los Estatutos de la U.S.C.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar

las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre los Estatutos de la U.S.C.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre los Estatutos de la U.S.C..
- Así, las Áreas más informadas son: Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, en este orden, donde el porcentaje de informados supera el 30,0% del total de la muestra.
- En el otro extremo, las Áreas menos informadas serían, en primer lugar Humanidades, y a continuación Cc. de la Salud.

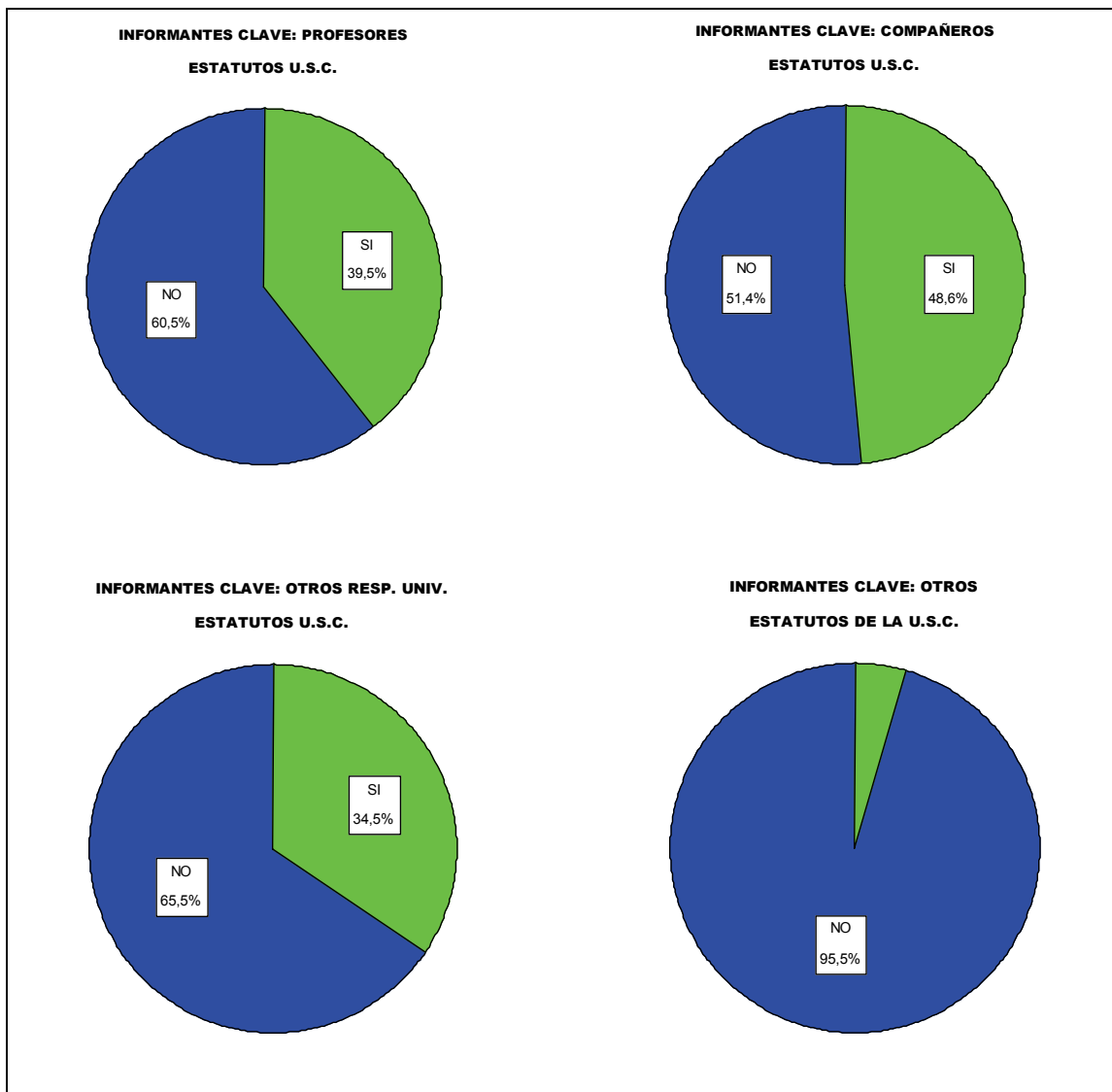
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los Estatutos de la U.S.C.?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los Estatutos de la U.S.C.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre los Estatutos de la U.S.C. son principalmente: los compañeros con un 48,6% de respuestas a su favor.

Profesores y otros responsables del ámbito universitario serían los siguientes agentes mencionados, con un 39,5% y un 34,5% de respuestas a su favor respectivamente.

Y finalmente, otros agentes no universitarios son los que menos parecen informar a los estudiantes sobre los Estatutos de la U.S.C. puesto que únicamente son mencionados por un 4,5% de la muestra.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de los Estatutos de la U.S.C.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla de los Estatutos de la U.S.C.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	26	44,8%	22	37,9%	25	43,1%	2	3,4%
Cc. Experimentales	SI	15	42,9%	21	60,0%	6	17,1%	2	5,7%
Enseñanzas Técnicas	SI	8	40,0%	13	65,0%	3	15,0%	1	5,0%
Cc. de la Salud	SI	6	16,7%	16	44,4%	20	55,6%	1	2,8%
Humanidades	SI	15	53,6%	14	50,0%	7	25,0%	2	7,1%

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave no son siempre los compañeros, sino que estos comparten protagonismo con otros responsables del ámbito universitario y también con los profesores:

- Cc. Sociales y Jurídicas: Profesores (44,8%) y Otros responsables del ámbito universitario (43,1%) y Compañeros (37,9%).
- Cc. Experimentales: Compañeros (60,0%) y Profesores (42,9%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (65,0%) y Profesores (40,0%)
- Cc. de la Salud: Otros responsables del ámbito universitario (55,6%) y Compañeros (44,4%)
- Humanidades: Profesores (53,6%) y Compañeros (50,0%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Profesores, compañeros y otros responsables del ámbito universitario son los informantes clave en lo que concierne a los Estatutos de la U.S.C., acaparando protagonismo en función del Área de Conocimiento.
- Así Profesores son los más mencionados en Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, y seguidos en ambas Áreas de Conocimiento muy de cerca por los compañeros.
- Compañeros son los más mencionados en Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas; los compañeros ocupan en ambas Áreas el segundo puesto como informantes clave.
- En Cc. de la Salud, los informantes clave, son en cambio otros responsables del ámbito universitario, y en segundo lugar, los

compañeros.

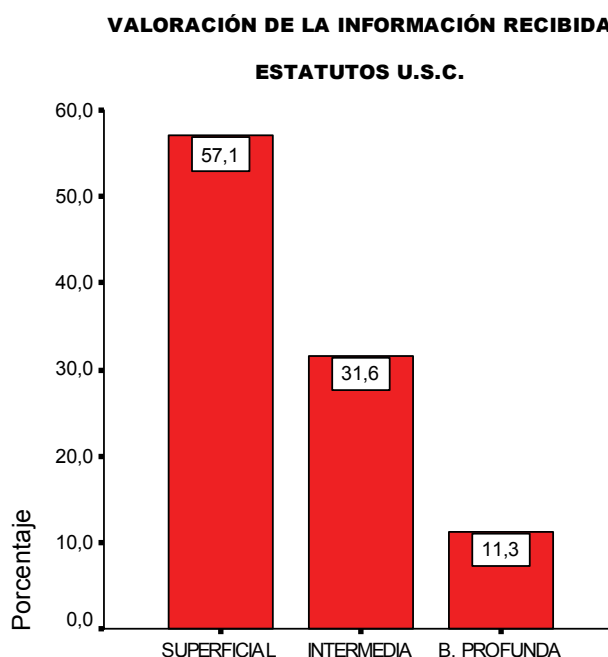
- A la hora de especificar de qué responsables universitarios se trata, los estudiantes mencionan una diversidad de fuentes entre las cuales es difícil destacar las más mencionadas. Sin embargo, y aun teniendo esto en cuenta podemos decir que los otros agentes universitarios que informan a los estudiantes sobre los Estatutos de la U.S.C. son principalmente la información de carácter impreso que la universidad les traslada y las propias asociaciones de estudiantes. (Ver siguiente tabla)

OTROS RESPONSABLES DE LA UNIVERSIDAD COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE LOS ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-AGENDA UNIVERSITARIA (2)				
-ASAMBLEA ESTUDIANTES				
-ASOCIACIONES				
-CAF (3)				
-COIE (4)	-CONFERENCIANTES	-AGENDA UNIVERSITARIA		
-COMITÉS UNIVERSITARIOS	-FOLLETOS (2)	-ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES (2)	-COIE (2)	
-CURSOS USC	-HUELGAS DE LA LOU		-DECANO	-COIE
-FOLLETOS (3)	-INTERNET	-COIE	-FOLLETOS	-LIBROS INFORMATIVOS
-GUÍA UNIVERSITARIA	-SERVICIO ESTUDIANTADO	-FOLLETOS (4)	-ÓRGANOS DE GOBIERNO	-PUBLICIDAD
-INFORMACIÓN CON LA MATRÍCULA	-SINDICATOS DE ESTUDIANTES	-GUÍA DE MATRICULACIÓN	-REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES	
-JUNTA DE FACULTAD	-UXA	-INTERNET		
-LIBROS INFORMATIVOS (3)		-PADRE		
-RECTOR (2)				
-REPRESENTANTES DE ALUMNOS				
-VICERRECTORADO				

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente más de la mitad de la muestra, concretamente el 57,1% de los estudiantes, afirman haber sido informados sobre los Estatutos de la U.S.C., mediante información de carácter superficial. Un segundo grupo considerable que reúne al 31,6% de la muestra afirman que la información que les llega sobre los Estatutos de la U.S.C. es de carácter intermedia; y finalmente un 11,3% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre los Estatutos de la U.S.C. es de carácter superficial, y en segundo lugar de carácter intermedio.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre los Estatutos de la U.S.C.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Estatutos de la U.S.C.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Estatutos de la U.S.C.:

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.	
Chi-cuadrado	11,544
gl	4
Sig. asintót.	,021

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 11,544 con una significatividad asintótica del 0,021. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,021 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Estatutos de la U.S.C. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento parece estar influyendo a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a los Estatutos de la U.S.C.

Para saber entre qué Áreas se produce esta diferencia significativa aplicamos la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de los Estatutos de la U.S.C.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	616,000	0,056
	CC. DE LA SALUD	962,000	0,403
	CC. EXPERIMENTALES	999,000	0,771
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	404,000	0,017*
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	337,500	0,020*
	CC. EXPERIMENTALES	381,000	0,128
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	250,000	0,560
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	552,000	0,326
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	218,000	0,006*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	252,000	0,043*

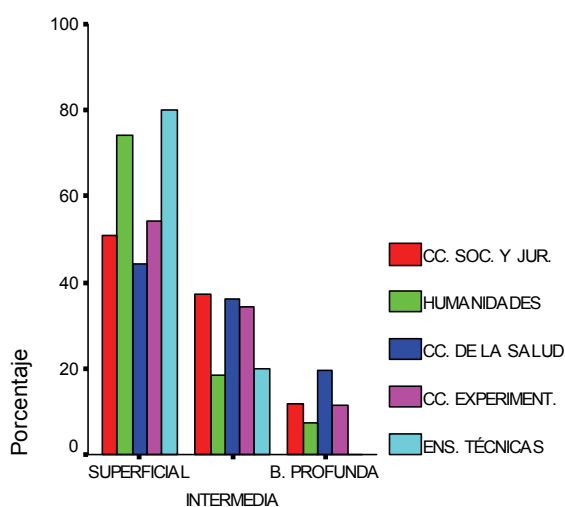
(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos además el comportamiento de las muestras mediante la relación de porcentajes y su expresión en el gráfico:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	30	50,8	20	74,1	16	44,4	19	54,3	16	80,0
INTERMEDIA	22	37,3	5	18,5	13	36,1	12	34,3	4	20,0
B. PROFUNDA	7	11,9	2	7,4	7	19,4	4	11,4	0	0,0

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

ESTATUTOS DE LA U.S.C.



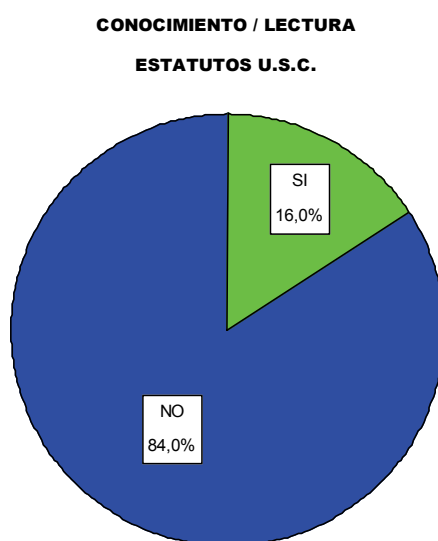
Ante los resultados de la prueba, los porcentajes que se presentan y la visualización del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que mejor valoran la información recibida sobre los Estatutos de la U.S.C. son: Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales; difiriendo significativamente todas ellas, del Áreas de Enseñanzas Técnicas que es la que más superficialmente dice estar informada
- El Área de Humanidades, si bien manifiesta valoraciones más bien bajas, sólo difiere significativamente del Área de Cc. de la Salud.

4. Porcentaje de estudiantes que conocen los Estatutos de la U.S.C.

4.1. Porcentaje de la muestra de estudiantes que conocen los Estatutos de la U.S.C.

Observamos en el gráfico siguiente como únicamente un 16,0% de la muestra productora de datos afirma conocer los Estatutos de la U.S.C.; frente al 84,0% restante que afirma no conocerlos, es decir, no haberlos leído.



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Solamente 16,0% de la muestra encuestada ha leído los Estatutos de la U.S.C. y por lo tanto los conoce.

4.1.1. ¿De qué manera accedieron a los Estatutos de la U.S.C., aquellos que los conocen?

Para responder a esta pregunta observemos la tabla que se presenta a continuación.

FORMA DE ACCESO A LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.		
	N	%
INICIATIVA PROPIA	49	59,8%
PROFESORES	3	3,7%
COMPAÑEROS	15	18,3%
OTROS RESP. UNIV.	26	31,7%
OTROS	2	2,4%

Tal y como se muestra en la tabla las conclusiones son las siguientes:

- La forma más usual de acceder a los Estatutos de la U.S.C. es mediante iniciativa propia pues más del a mitad de la muestra que afirma haber accedido a estos documentos afirma también que lo hizo de esta manera.
- Otros responsables del ámbito universitario son los segundos agentes en orden de preferencia que contribuyen al acceso de los estudiantes a los Estatutos de la U.S.C., con el 31,7% de respuestas a su favor.
- Los compañeros son los siguientes agentes con un 18,3% de respuestas a su favor.
- Y finalmente, profesores y otros agentes no universitarios son los que menos contribuyen a que los estudiantes accedan a los Estatutos de la U.S.C., con un 3,7% y 2,4% de respuestas a su favor respectivamente.

4.1.2. ¿Qué medio utilizaron para su lectura?

Mediante una tabla de frecuencias hemos comprobado que, de los 82 estudiantes que afirman haber leído los Estatutos de la U.S.C., lo que representaba el 16,0% de la muestra productora de datos, únicamente 13, es decir, el 15,9% de ellos, lo han hecho a través de internet.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora conocer los Estatutos de la U.S.C.?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre los Estatutos de la U.S.C. y los que no, a la hora de participar en actividades relacionadas con esta normativa, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Pruebas de chi-cuadrado

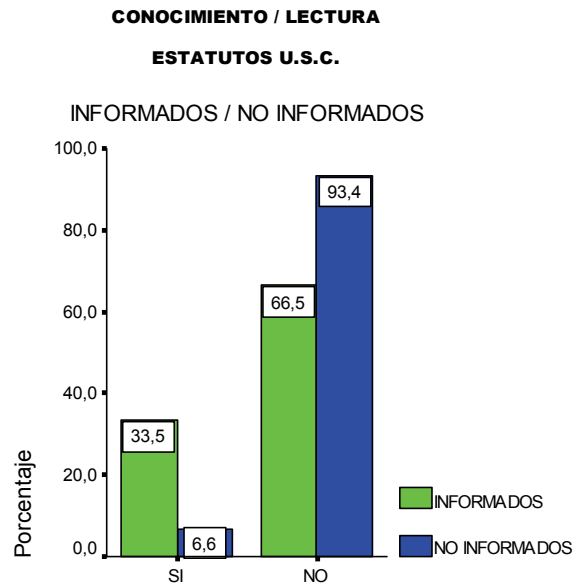
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	63,206(b)	1	,000
Corrección por continuidad(a)	61,212	1	,000
Razón de verosimilitud	60,514	1	,000
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por lineal	63,083	1	,000
N de casos válidos	514		

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 28,56.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de la correlación por continuidad es 61,212, con una significatividad asintótica bilateral del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de conocer esta normativa. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el hecho de que los estudiantes decidan conocer los Estatutos de la U.S.C.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos el siguiente gráfico:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto influye significativamente en el hecho de que los estudiantes opten por conocer, y por lo tanto leer, los Estatutos de la U.S.C.
- Es decir, entre los estudiantes que afirman conocer los Estatutos de la U.S.C., casi la totalidad han sido informados al respecto; mientras que en el grupo de estudiantes que no conocen dicha normativa, la muestra de no informados supera a la de informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados a la hora de conocer los Estatutos de la U.S.C., en función de la calidad de la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido al conocimiento de los Estatutos de la U.S.C.

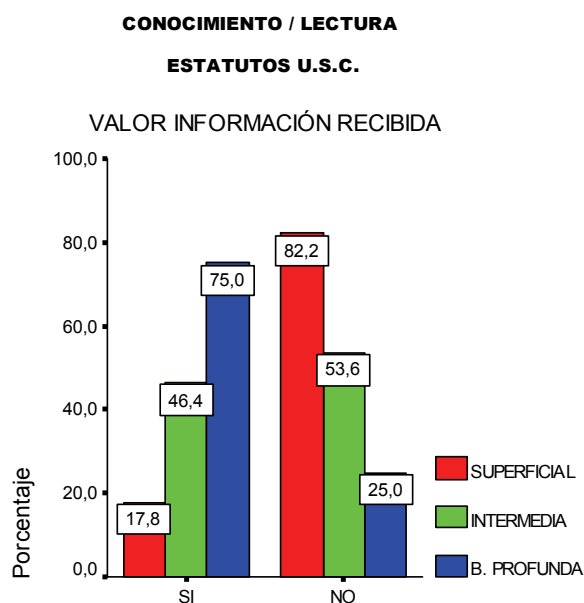
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,882(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	30,813	2	,000
Asociación lineal por lineal	30,708	1	,000
N de casos válidos	177		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,67.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 30,882 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de optar por la lectura de dicha normativa. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye el hecho de que los estudiantes decidan conocer los Estatutos de la U.S.C.

Para ver como se comportan las muestras, observemos el siguiente gráfico:



Ante los resultados de la prueba, tal y como se visualiza en el gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante a la hora de que los estudiantes opten por la lectura o el conocimiento de los Estatutos de la U.S.C.
- El comportamiento de las muestras nos deja ver que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la tendencia a optar por el conocimiento de dicha normativa y viceversa.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de conocer los Estatutos de la U.S.C.?

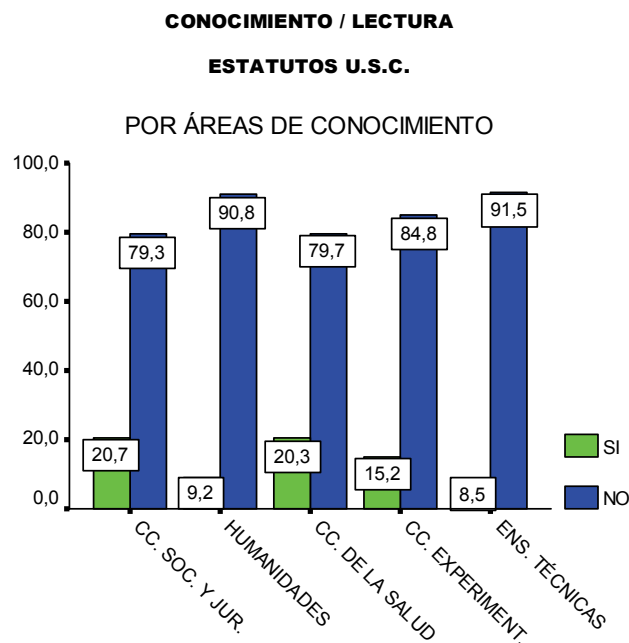
Para responder a dicha pregunta, hemos utilizado la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Observemos la tabla siguiente:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,919(a)	4	,042
Razón de verosimilitud	10,562	4	,032
Asociación lineal por lineal	2,029	1	,154
N de casos válidos	514		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,41.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 9,919 con una significatividad del 0,042. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,042 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de conocer los Estatutos de la U.S.C., entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención al siguiente gráfico:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

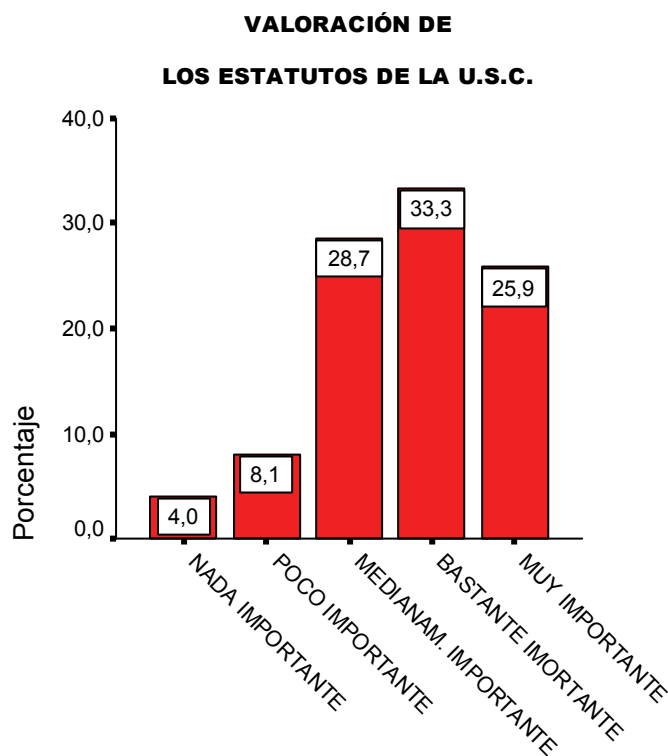
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al conocimiento que los estudiantes tienen de los Estatutos de la U.S.C.
- Así, podemos decir que las Áreas con mayor porcentaje de estudiantes conocedores de dicha normativa son: Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud y Cc. Experimentales. En el otro extremo, las Áreas que tienen menor porcentaje de estudiantes conocedores de los Estatutos de la U.S.C. son: Humanidades y Enseñanzas Técnicas.

5. ¿Qué valor le reconocen a los Estatutos de la U.S.C.?

5.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes a los Estatutos de la U.S.C.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda los Estatutos de la U.S.C. es una normativa importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 59,2% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran los Estatutos de la U.S.C. como un documento “Bastante Importante” o “Muy Importante”, de los cuales un 25,9% lo valoran como “Muy Importante”; un 28,7% de la muestra habla de los Estatutos de la U.S.C. como un documento “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 12,1% los valoran como poco o nada importantes.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 59,2% de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a los Estatutos de la U.S.C.
- Un 28,7% de la muestra habla de los Estatutos de la U.S.C. como normativa de mediana importancia; y sólo un 12,1% se refieren a dichos Estatutos como poco o nada importantes.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar los Estatutos de la U.S.C., en función de si han sido informados o no al respecto?

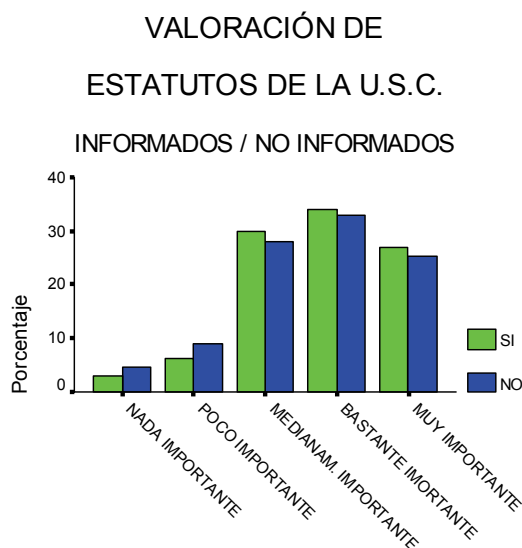
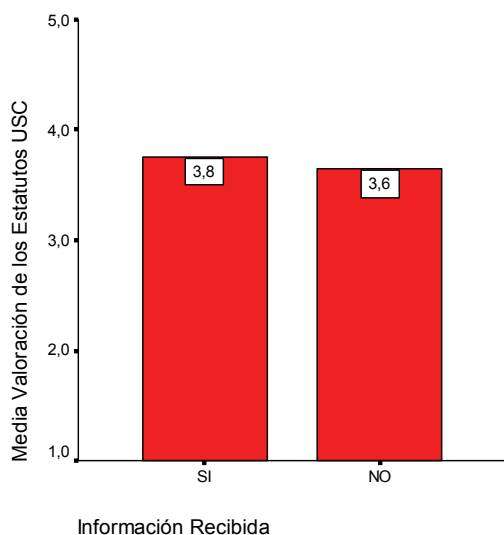
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre los Estatutos de la U.S.C. y los que no, a la hora de valorar dicha normativa, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.
U de Mann-Whitney	24647,000
W de Wilcoxon	68900,000
Z	-,871
Sig. asintót. (bilateral)	,384

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre los Estatutos de la U.S.C.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre los Estatutos de la U.S.C. El valor de U de Mann-Whitney es de 24647,000 con una significatividad del 0,384; y dado que $0,384 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, parece no estar influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a los Estatutos de la U.S.C.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de los Estatutos de la U.S.C. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre los Estatutos de la U.S.C.
- Aún así, a modo de anécdota podemos decir que los estudiantes que han recibido información sobre los Estatutos de la U.S.C. valoran un poco mejor este documento que aquellos que no han sido informados al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar los Estatutos de la U.S.C., en función del valor que le asignan a la información recibida?

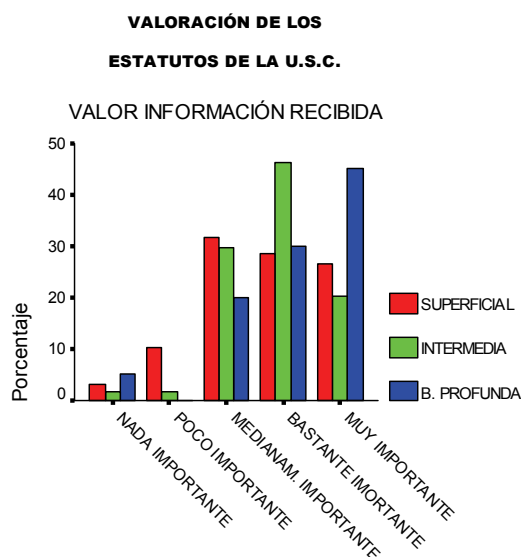
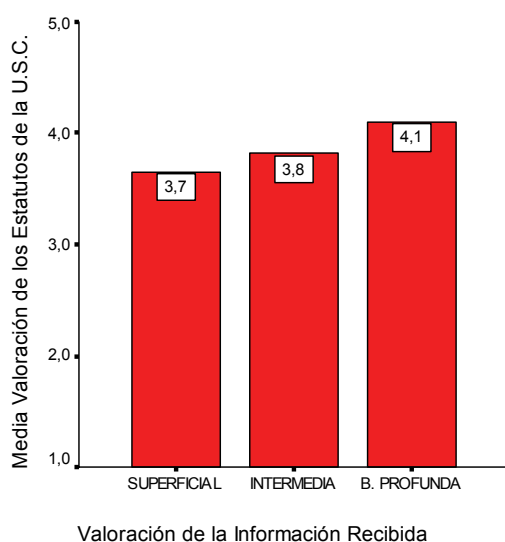
La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de los Estatutos de la U.S.C.

ANOVA

VALORACIÓN DE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,592	2	1,796	1,763	,175
Intra-grupos	172,152	169	1,019		
Total	175,744	171			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 1,763 con una significatividad del 0,175. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,176 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de valorar los Estatutos de la U.S.C., en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la mismo.



Los resultados de la prueba, y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a los Estatutos de la U.S.C. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no parece ser un factor que esté repercutiendo significativamente a la hora de valorar los Estatutos de la U.S.C.
- Aún así, como podemos observar en los gráficos, cuanto mejor informados están los estudiantes, mejor valoran los Estatutos de la

U.S.C. Y los estudiantes que peor valoran la información recibida sobre los Estatutos de la U.S.C., valoran también peor dicha normativa.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que conocen los Estatutos de la U.S.C. y los que no, a la hora de valorar dicha normativa?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre estudiantes que han optado por esta opción y los que no, a la hora de valorar dicha normativa, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

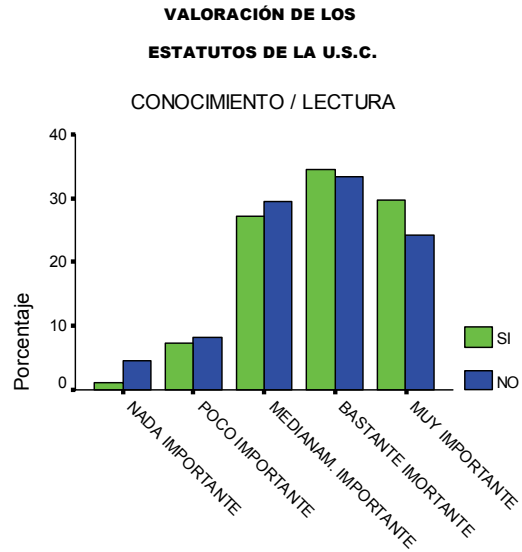
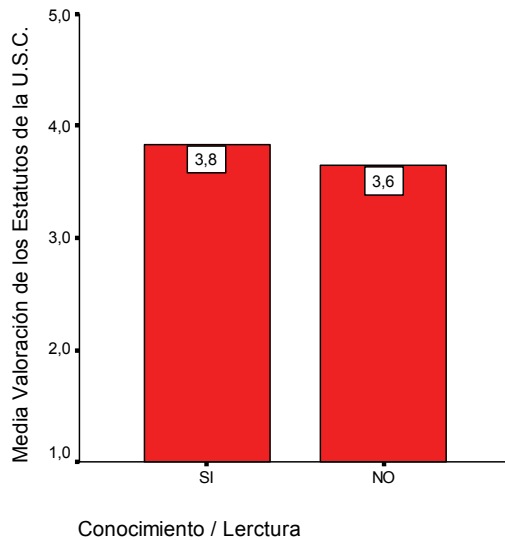
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.
U de Mann-Whitney	13766,500
W de Wilcoxon	83891,500
Z	-1,341
Sig. asintót. (bilateral)	,180

a Variable de agrupación: el conocimiento de los Estatutos de la U.S.C.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar los Estatutos de la U.S.C. El valor de la U de Mann-Whitney es de 13766,500 con una significatividad del 0,180; y dado que $0,180 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de conocer los Estatutos de la U.S.C., no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a dicha normativa.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de los Estatutos de la U.S.C. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El hecho de conocer o no los Estatutos de la U.S.C. no parece influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre dicha normativa.
- Aún así, a la vista de los gráficos podemos decir a modo de anécdota que los estudiantes que conocen los Estatutos de la U.S.C., los valoran significativamente mejor que aquellos que no los conocen.
- En ambas muestras las alternativas que valoran los Estatutos de la U.S.C. como bastante o muy importantes, tienen más peso que las que los valoran como medianamente importantes, y estas tienen más peso que las que los valoran como poco o nada importantes.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los Estatutos de la U.S.C.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los Estatutos de la U.S.C.

ANOVA

VALORACIÓN DE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,758	4	3,439	3,076	,016
Intra-grupos	520,985	466	1,118		
Total	534,743	470			

Comprobamos en la tabla que $F = 3,076$ con una significatividad del 0,016. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,016 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los Estatutos de la U.S.C. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dicha normativa.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,47
ENS. TÉCNICAS	3,52
CC. EXPERIMENT.	3,63
CC. SOC. Y JUR.	3,73
CC. DE LA SALUD	3,94

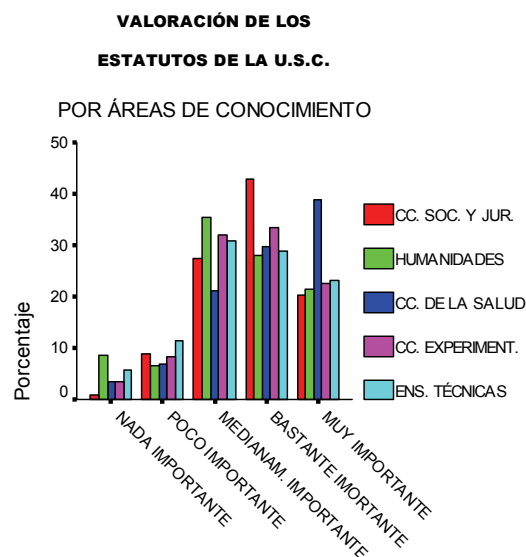
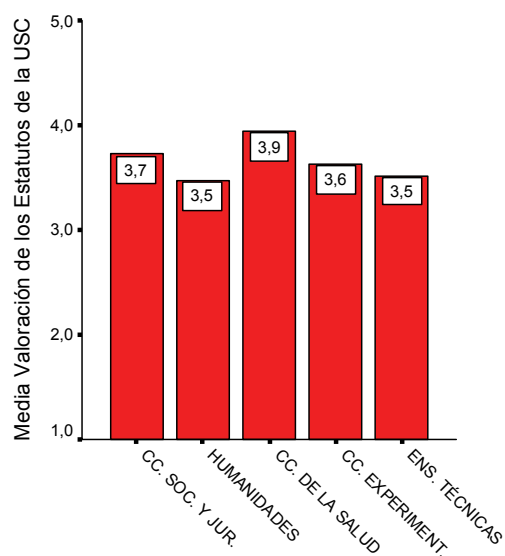
Como los resultados de la Prueba Scheffé, no nos reflejan entre qué muestras existe diferencia significativa, para saber entre qué Áreas se produce dicha diferencia significativa aplicamos la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de los Estatutos de la U.S.C.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5115,000	0,137
	CC. DE LA SALUD	6186,500	0,030*
	CC. EXPERIMENTALES	4978,500	0,571
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2930,000	0,317
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	4189,500	0,002*
	CC. EXPERIMENTALES	3642,500	0,420
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2374,000	0,851
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4054,500	0,022*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2403,500	0,019*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2078,500	0,623

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan los Estatutos de la U.S.C.

- Así, podríamos decir que el Área de Conocimiento que mejor valora los Estatutos de la U.S.C. es Cc. de la Salud, la cual difiere significativamente de las Áreas de Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, que son las que menos los valoran.
- Las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, es la segunda Área que valora mejor los Estatutos de la U.S.C., pero aún así sus puntuaciones no difieren significativamente con ninguna de las otras Áreas.

7.7.1.2. LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.?

Observemos las conclusiones siguientes:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.: un 67,6% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como superficial o, en segundo lugar, intermedia.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros, Profesores y Otros responsables del ámbito universitario*.

Es decir, no llega información a muchos estudiantes, la que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además el hecho de que compañeros, profesores y otros responsables del ámbito universitario sean los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre los Estatutos de la U.S.C., nos genera dudas de la siguiente índole:

- Los profesores y otros agentes del ámbito universitario constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. Teniendo esto en cuenta, dudamos de que ambos colectivos tengan elaborado un discurso común,

compartido y único sobre la manera de presentarles los Estatutos de la U.S.C. a los estudiantes.

- En segundo lugar, sea como fuere la naturaleza de este discurso, para los estudiantes es considerado casi a la par, o en muchos casos en inferioridad de condiciones, que lo que les trasladan sus compañeros; y en este caso, el contraste o responsabilidad institucional está ausente en toda regla.

2. ¿CUÁL ES EL GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.?

Podemos afirmar que los Estatutos de la U.S.C. constituyen una normativa poco conocida por los estudiantes, concretamente sólo un 16,0% de la muestra afirma conocer estos Estatutos.

Además, la iniciativa propia es la forma más usual de acceder a los dichos documentos tal y como afirman estos estudiantes. Es decir que en este caso, ni profesores ni otros responsables del ámbito universitario, como representantes institucionales, no se están esforzando lo suficiente para que los estudiantes accedan a estos documentos.

Otro dato a tener en este sentido es que sólo un 15,9% de los estudiantes que afirman haber leído los Estatutos lo ha hecho a través de internet, es decir a través de un medio que la Universidad está poniendo a su disposición para el acceso a los mismos.

Ello conlleva a pensar que por muchos medios que la universidad ponga a disposición de los estudiantes, estos no son suficientes para incentivar el interés por la cultura de lo universitario; en este caso hemos visto que es la iniciativa propia la opción más significativa.

Siendo así, ésta es una baza para recalcar la importancia de informar y formar a los estudiantes respecto de lo universitario, para que no sólo se formen aquellos que tienen iniciativa propia por hacerlo, sino que también lo haga el resto, es decir informar y formar para despertar el interés en todos por lo universitario.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a los Estatutos de la U.S.C., es decir, la mayor parte de la muestra los valoran como BASTANTE O MUY IMPORTANTES en todos los análisis realizados. O, dicho de otro modo únicamente un 12,1% de la muestra encuestada valoran esta normativa como poco o nada importante.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes respecto de los Estatutos de la U.S.C., así como de los análisis sobre el grado de conocimiento de tal normativa, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

En este caso los análisis realizados nos muestran como:

- Ni informar a los estudiantes sobre los Estatutos de la U.S.C., ni hacerlo de manera adecuada, son variables que estén influyendo significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicha normativa. Aún siendo así, los gráficos que resultan de los análisis nos permiten realizar los siguientes comentarios:
 - i. La tendencia predominante es que los estudiantes que han recibido información al respecto valoren mejor los Estatutos de la U.S.C. que aquellos que afirman no haber recibido información sobre ellos.
 - ii. Aquellos estudiantes que afirman haber recibido información más profunda valoran mejor los Estatutos de la U.S.C. que los informados de manera más superficial.
- Informar a los estudiantes sobre los Estatutos de la U.S.C. sí

influye significativamente en la iniciativa de los estudiantes para leer esta normativa. Es decir, los estudiantes informados sobre la misma optan significativamente más por su lectura que los que afirman no haber recibido información al respecto.

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre los Estatutos de la U.S.C. también influye significativamente en la iniciativa de los estudiantes para leer esta normativa. Es decir, los estudiantes mejor informados al respecto, optan significativamente más por su lectura, que los que afirman no haber recibido información adecuada sobre dicha normativa.

Queda confirmada de alguna manera la importancia de informar sobre lo que suponen los Estatutos de la U.S.C. como normativa de referencia y documento eje en estos momentos de la cultura universitaria, así como de que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que los estudiantes les reconozcan cierto valor y se interesen por conocerlos.

Por otra parte hemos comprobado como los estudiantes que leen los Estatutos de la U.S.C. difieren significativamente de los que afirman no conocer dicha normativa, a la hora de valorar de manera más alta la importancia de la misma. Es decir, los estudiantes que leen los Estatutos de la U.S.C., valoran significativamente mejor dicha normativa que aquellos que no los conocen.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos muestran como existen diferencia significativa entre las mismas en los tres análisis realizados, es decir: en cuanto a información recibida, en cuanto a calidad de la misma, en cuanto a conocimiento de los Estatutos, y en cuanto a valoración de los mismos.

Así, comprobamos como:

- El Área de Cc. Sociales y Jurídicas y el Área de Cc. Experimentales, siendo dos de las Áreas más y mejor informadas, son también dos de las que mayor porcentaje de

estudiantes conocedores de los Estatutos poseen, y ocupan el segundo y el tercer lugar respectivamente a la hora de valorar la importancia de los mismos.

- Cc. de la Salud, si bien no destaca por recibir mucha información al respecto, sí destaca sobre las demás Áreas de Conocimiento por recibir información de calidad; siendo así sus estudiantes son los que mejor valoran los Estatutos de la U.S.C. y se encuentran entre los que más los leen.
- En el otro extremo, los estudiantes del Área de Humanidades y Enseñanzas Técnicas son los menos y peor informados, y de acuerdo con ello, son los que menos leen los Estatutos y los que emiten las valoraciones más bajas al respecto.

7.7.2. EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C.

7.7.2.1. EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C.: ANÁLISIS CUANTITATIVO

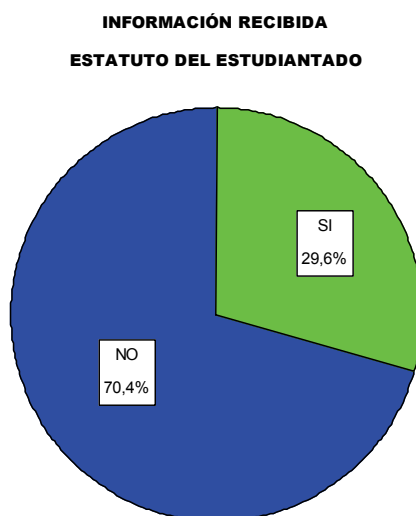
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el Estatuto del Estudiantado en su condición documento normativo que define los derechos y deberes de este colectivo.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Estatuto del Estudiantado?

1.1. La información recibida sobre el Estatuto del Estudiantado.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es inferior al de aquellos que afirman no haber recibido dicha información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 29,6% afirman haber sido informados sobre el Estatuto del Estudiantado, mientras que un 70,4% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que la información sobre el Estatuto del Estudiantado llega a menos de una tercer parte de los estudiantes encuestados.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Estatuto del Estudiantado?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Estatuto del Estudiantado:

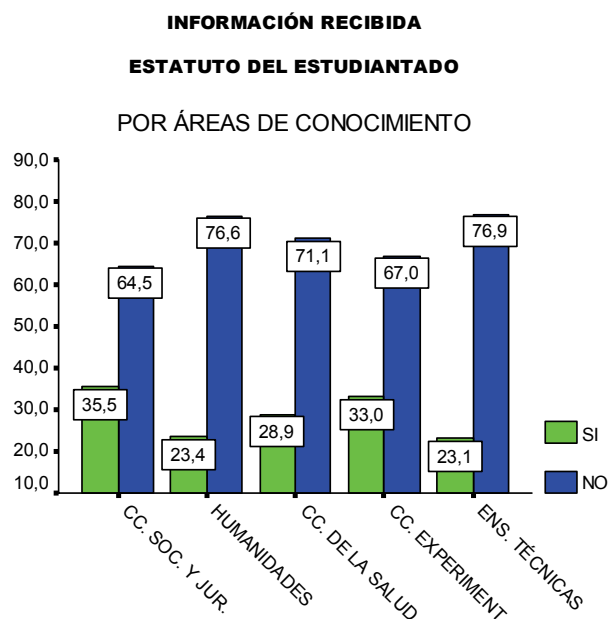
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,967(a)	4	,742
Razón de verosimilitud	2,014	4	,733
Asociación lineal por lineal	1,830	1	,176
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,53.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 1,967 con una significatividad del 0,742. Por lo tanto, dado que la significatividad es igual a 0,05, podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Estatuto del Estudiantado. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Estatuto del Estudiantado.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Estatuto del Estudiantado.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Estatuto del Estudiantado.
- Aún así, podemos observar como el Área más informada es: Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales
- El resto de las Áreas, ordenadas en función del menor porcentaje de estudiantes informados son: Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. de la Salud.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Estatuto del Estudiantado?

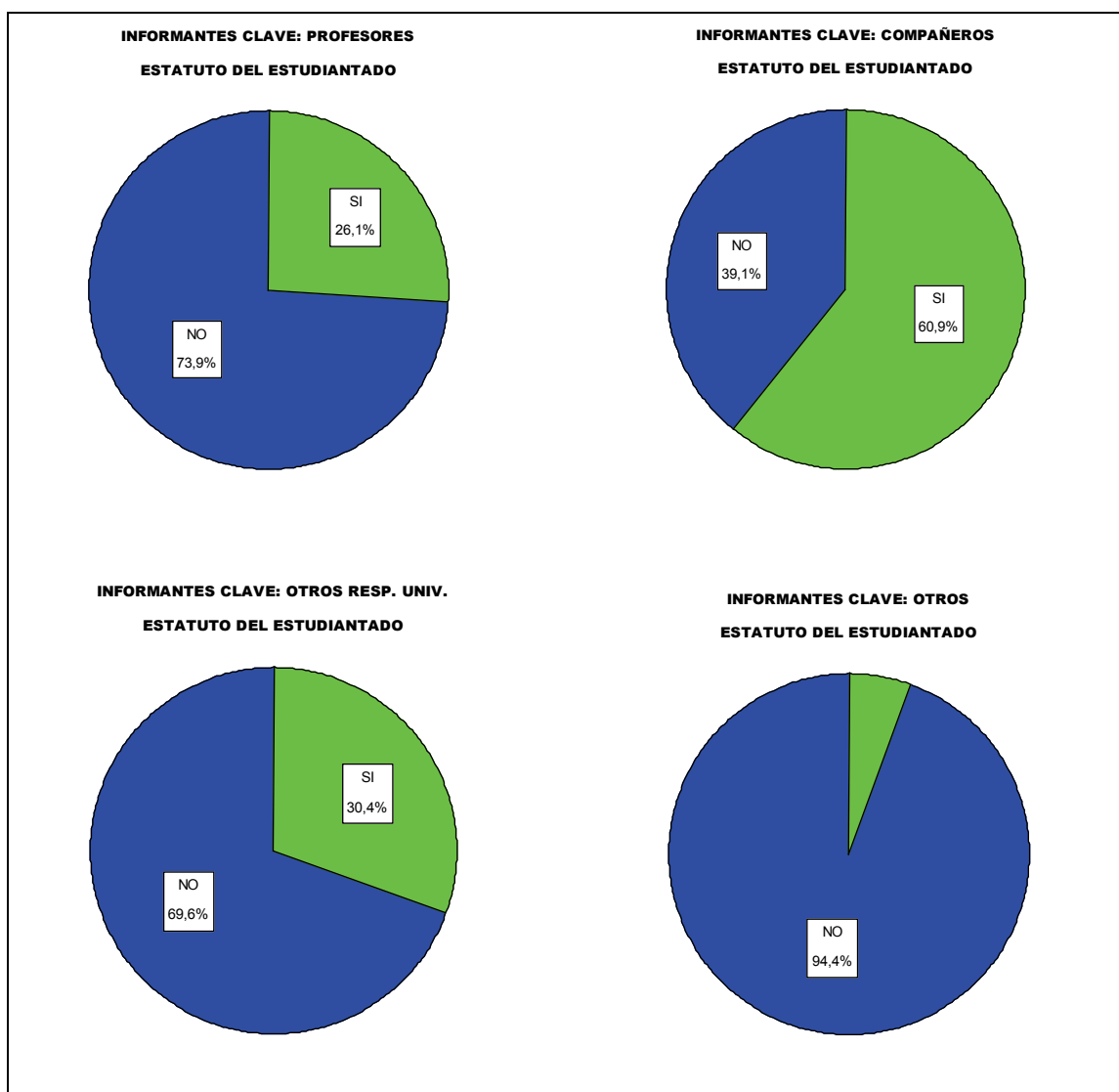
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Estatuto del Estudiantado.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Estatuto del Estudiantado son principalmente: los

compañeros con un 60,9% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario y profesores serían los siguientes agentes mencionados, con un 30,4% y un 26,1% de respuestas a su favor respectivamente.

Y finalmente, otros agentes no universitarios son los que menos parecen informar a los estudiantes sobre el Estatuto del Estudiantado puesto que únicamente son mencionados por un 5,6% de la muestra.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Estatuto del Estudiantado

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para

cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla del Estatuto del Estudiantado.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	20	40,0%	25	50,0%	21	42,0%	3	6,0%
Cc. Experimentales	SI	9	25,7%	22	62,9%	8	22,9%	2	5,7%
Enseñanzas Técnicas	SI	4	26,7%	11	73,3%	2	13,3%	0	0,0%
Cc. de la Salud	SI	2	5,7%	21	60,0%	14	40,0%	3	8,6%
Humanidades	SI	7	26,9%	19	73,1%	4	15,4%	1	3,8%

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo los compañeros. El segundo puesto, en este caso se debate entre profesores y otros responsables del ámbito universitario en función de las Áreas de Conocimiento:

- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (50,0%) y Otros responsables del ámbito universitario (42,0%) y Profesores (40,0%).
- Cc. Experimentales: Compañeros (62,9%) y Profesores (25,7%) y Otros responsables del ámbito universitario (22,9%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (73,3%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (60,0%) y Otros responsables del ámbito universitario (40,0%)
- Humanidades: Profesores (73,1%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave en lo que concierne al Estatuto del Estudiantado, para todas las Áreas de Conocimiento, excepto en Humanidades donde este puesto es ocupado por los Profesores.
- Los Profesores ocupan el segundo puesto en: Cc. Experimentales y Humanidades.

- Y Otros responsables del ámbito universitario ocupan el segundo puesto en: Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.
- A la hora de especificar de qué responsables universitarios se trata, los estudiantes mencionan diversas fuentes entre las cuales es difícil destacar las más mencionadas. Sin embargo, y aun teniendo esto en cuenta podemos decir que los otros agentes universitarios que informan a los estudiantes sobre el Estatuto del estudiantado de la U.S.C. son principalmente la información de carácter impreso que la universidad les traslada, los servicios de gestión y orientación estudiantil, y las propias asociaciones de estudiantes. (Ver siguiente tabla)

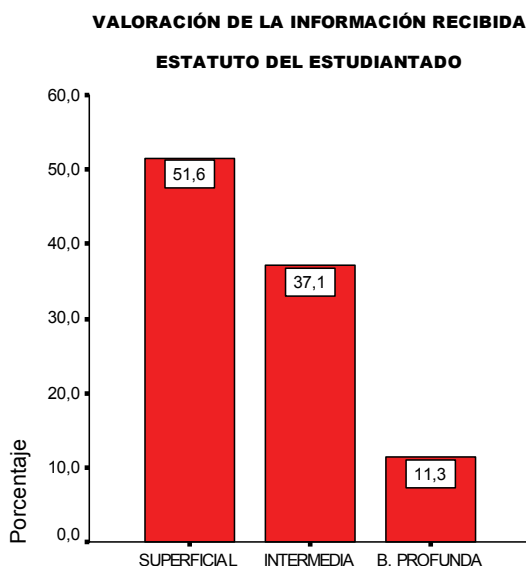
OTROS RESPONSABLES DE LA UNIVERSIDAD COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-AGENDA UNIVERSITARIA		-ADMÓN.		
-ASOCIACIONES (4)		-ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES (2)	-COIE (4)	
-CAF (2)	-FOLLETO (3)	-CAF	-FOLLETOS	-FOLLETOS
-COIE (6)	-INFORMACIÓN CON LA MATRÍCULA	-COIE	-ÓRGANOS DE GOBIERNO	-LIBRO INFORMATIVO
-COMITÉS UNIVERSITARIOS	-INTERNET	-DIRECTOR SUR	-PAS	
-CURSOS USC		-FOLLETOS (3)	-PUBLICIDAD	
-FOLLETOS (5)		-INTERNET (2)		
-GUÍA UNIVERSITARIA		-PRENSA		
		-UXA		

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente poco más de la mitad de la muestra, concretamente el 51,6% de los estudiantes, afirman haber sido informados sobre el Estatuto del Estudiantado, mediante información de

carácter superficial. Un segundo grupo considerable que reúne al 37,1% de la muestra afirman que la información que les llega sobre el Estatuto del Estudiantado es de carácter intermedia; y finalmente un 11,3% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre el Estatuto del Estudiantado es de carácter superficial, y en segundo lugar de carácter intermedio.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre el Estatuto del Estudiantado.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Estatuto del Estudiantado?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Estatuto del Estudiantado:

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO
Chi-cuadrado	5,041
gl	4
Sig. asintót.	,283

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

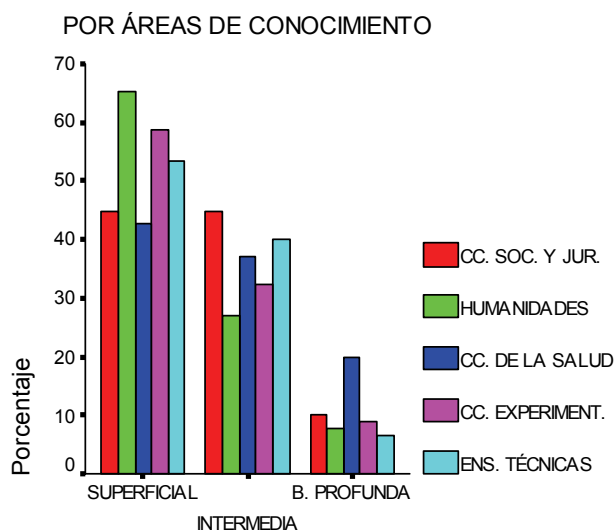
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 5,041 con una significatividad asintótica del 0,283. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,283 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Estatuto del Estudiantado. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no parece estar influyendo a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Estatuto del Estudiantado.

Observemos además el comportamiento de las muestras mediante la relación de porcentajes y su expresión en el gráfico:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	22	44,9	17	5,4	15	42,9	20	58,8	8	53,3
INTERMEDIA	22	44,9	7	26,9	13	37,2	11	32,4	6	40,0
B. PROFUNDA	5	10,2	2	7,7	7	20,0	3	8,8	1	6,7

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO



Ante los resultados de la prueba, los porcentajes que se presentan y la visualización del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

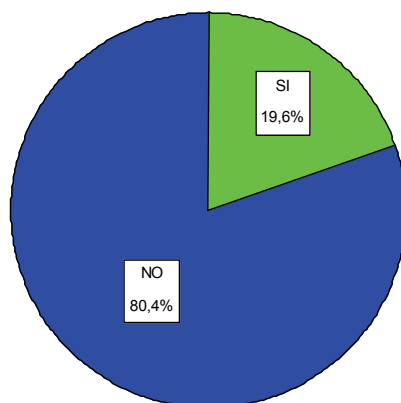
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, a modo anecdótico se podría afirmar que, las Áreas que mejor valoran la información recibida sobre el Estatuto del Estudiantado son: Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas; y las Áreas de Conocimiento que conceden menos valor a la información recibida al respecto son, por este orden: Humanidades, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

4. Porcentaje de estudiantes que conocen el Estatuto del Estudiantado.

4.1. Porcentaje de la muestra de estudiantes que conocen el Estatuto del Estudiantado.

Observamos en el gráfico siguiente como únicamente un 19,6% de la muestra productora de datos afirma conocer el Estatuto del Estudiantado; frente al 80,4% restante que afirma no conocerlos, es decir, no haberlos leído.

**CONOCIMIENTO / LECTURA
ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO**



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Casi un 20, 0% de la muestra encuestada ha leído el Estatuto del Estudiantado y por lo tanto los conoce.

4.1.1. ¿De qué manera accedieron a el Estatuto del Estudiantado, aquellos que lo conocen?

Para responder a esta pregunta observemos la tabla que se presenta a continuación.

FORMA DE ACCESO A EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO		
	N	%
INICIATIVA PROPIA	59	62,8%
PROFESORES	3	3,2%
COMPAÑEROS	22	23,4%
OTROS RESP. UNIV.	19	20,2%
OTROS	1	1,1%

Tal y como se muestra en la tabla las conclusiones son las siguientes:

- La forma más usual de acceder a el Estatuto del Estudiantado es mediante iniciativa propia pues más del a mitad de la muestra que afirma haber accedido a este documento afirma también que lo hizo

de esta manera.

- Los Compañeros y Otros responsables del ámbito universitario ocupan el segundo y tercer puesto en orden de preferencia al contribuir al acceso de los estudiantes al Estatuto del Estudiantado, con el 23,4% y 20,2% de respuestas a su favor respectivamente.
- Y finalmente, profesores y otros agentes no universitarios son los que menos contribuyen a que los estudiantes accedan al Estatuto del Estudiantado, con un 3,2% y 1,1% de respuestas a su favor respectivamente.

4.1.2. ¿Qué medio utilizaron para su lectura?

Mediante una tabla de frecuencias hemos comprobado que, de los 96 estudiantes que afirman haber leído el Estatuto del Estudiantado, lo que representaba el 19,6% de la muestra productora de datos, únicamente 8 estudiantes, es decir, el 8,4% de ellos, lo han hecho a través de internet.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora conocer el Estatuto del Estudiantado?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Estatuto del Estudiantado y los que no, a la hora de conocer dicha normativa, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Pruebas de chi-cuadrado

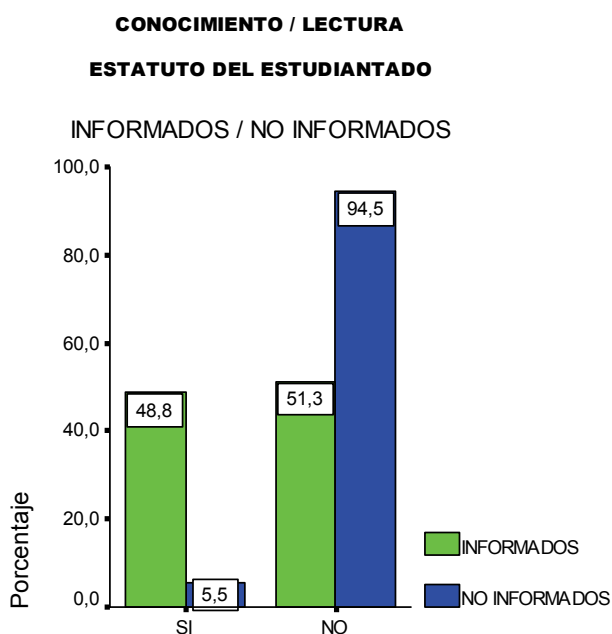
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	128,217(b)	1	,000
Corrección por continuidad(a)	125,484	1	,000
Razón de verosimilitud	123,377	1	,000
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por lineal	127,956	1	,000
N de casos válidos	490		

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 31,35.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de la correlación por continuidad es 125,484 con una significatividad asintótica bilateral del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de conocer esta normativa. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el hecho de que los estudiantes decidan conocer el Estatuto del Estudiantado.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos el siguiente gráfico:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto influye significativamente en el hecho de que los estudiantes opten por conocer, y por lo tanto leer, el Estatuto del Estudiantado
- Es decir, entre los estudiantes que afirman conocer el Estatuto del Estudiantado, casi la totalidad han sido informados al respecto; mientras que en el grupo de estudiantes que no conocen dicha normativa, la muestra de no informados supera a la de informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados, en función de la calidad de la información recibida, a la hora de conocer el Estatuto del Estudiantado?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido al conocimiento del Estatuto del Estudiantado.

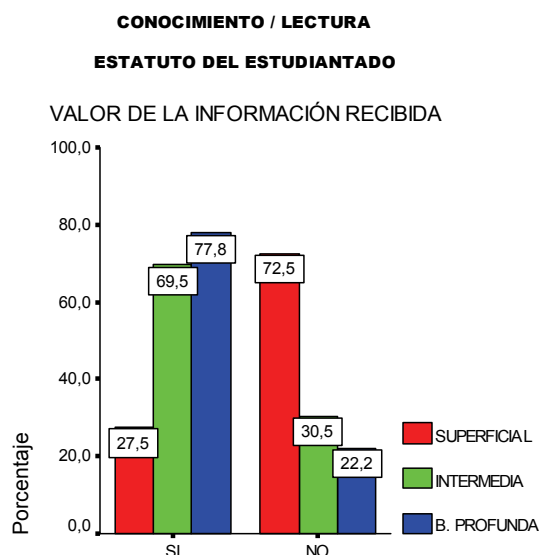
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,676(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	31,831	2	,000
Asociación lineal por lineal	27,155	1	,000
N de casos válidos	157		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,83.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 30,676 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de optar por la lectura de dicha normativa. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye el hecho de que los estudiantes decidan conocer el Estatuto del Estudiantado

Para ver como se comportan las muestras, observemos el siguiente gráfico:



Ante los resultados de la prueba, tal y como se visualiza en el gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante a la hora de que los estudiantes opten por la lectura o el conocimiento del Estatuto del Estudiantado.
- El comportamiento de las muestras nos deja ver que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la tendencia a optar por el conocimiento de dicha normativa y viceversa.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de conocer el Estatuto del Estudiantado?

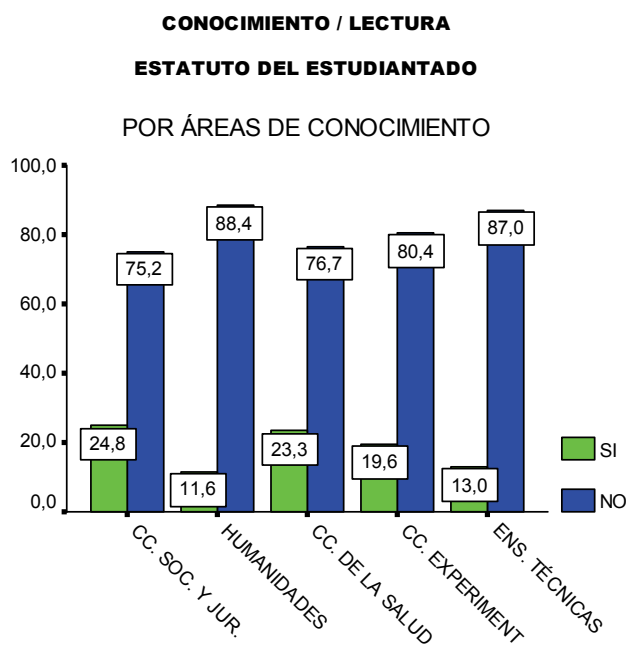
Para responder a dicha pregunta, hemos utilizado la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Observemos la tabla siguiente:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,671(a)	4	,070
Razón de verosimilitud	9,168	4	,057
Asociación lineal por lineal	1,233	1	,267
N de casos válidos	490		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,58.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 8,671 con una significatividad del 0,070. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,070 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de conocer el Estatuto del Estudiantado, entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención al siguiente gráfico:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

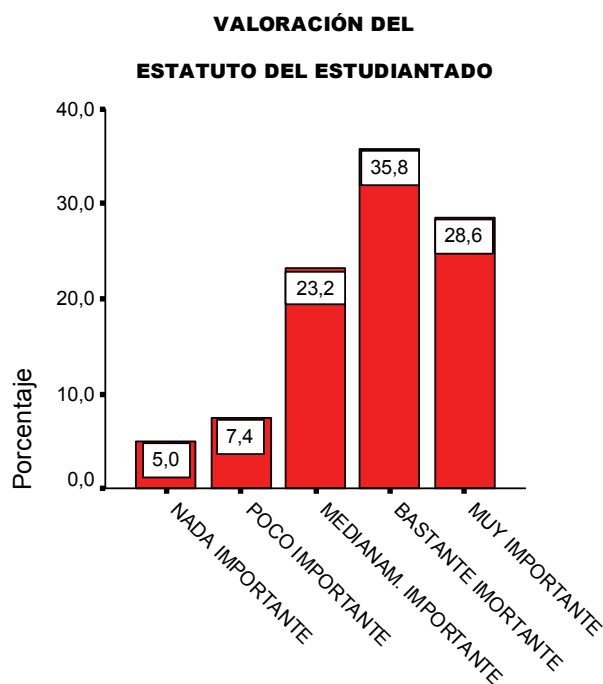
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al conocimiento que los estudiantes tienen del Estatuto del Estudiantado.
- Aún así, a modo anecdótico, podemos decir que las Áreas con mayor porcentaje de estudiantes conocedores de dicha normativa son: Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud y Cc. Experimentales. En el otro extremo, las Áreas que tienen menor porcentaje de estudiantes conocedores del Estatuto del Estudiantado son: Humanidades y Enseñanzas Técnicas.

5. ¿Qué valor le reconocen al Estatuto del Estudiantado?

5.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes al Estatuto del Estudiantado.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda el Estatuto del Estudiantado es una normativa importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 64,4% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el Estatuto del Estudiantado como un documento “Bastante Importante” o “Muy Importante”, de los cuales un 26,6% lo valoran como “Muy Importante”; un 23,2% de la muestra habla de el Estatuto del Estudiantado como un documento “Medianamente Importante”; y finalmente, sólo un 12,4% lo valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 64,4% de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia al Estatuto del Estudiantado.
- Un 23,2% de la muestra habla del Estatuto del Estudiantado como

normativa de mediana importancia; y sólo un 12,4% se refieren a dicho Estatuto como poco o nada importante.

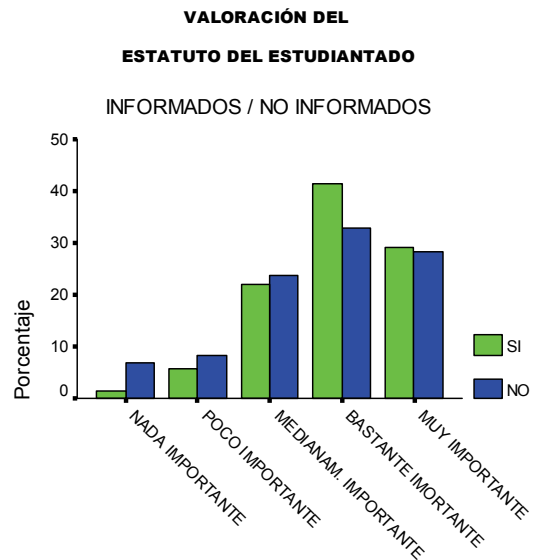
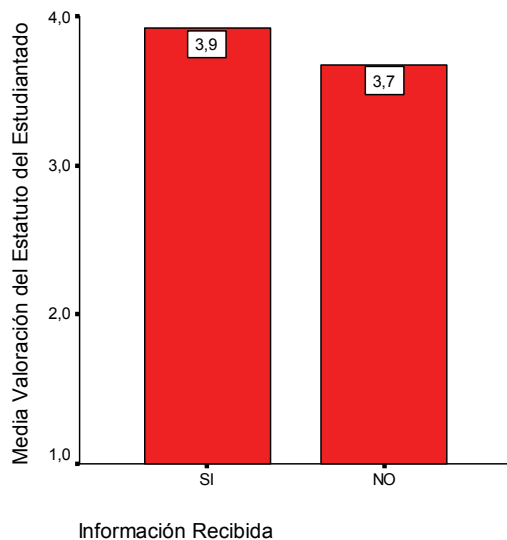
5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Estatuto del Estudiantado y los que no, a la hora de valorar dicha normativa, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
	VALORACIÓN DE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO
U de Mann-Whitney	20206,000
W de Wilcoxon	62401,000
Z	-1,723
Sig. asintót. (bilateral)	,085

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Estatuto del Estudiantado

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Estatuto del Estudiantado. El valor de U de Mann-Whitney es de 20206,000 con una significatividad del 0,085; y dado que $0,085 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, parece no estar influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al Estatuto del Estudiantado.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del Estatuto del Estudiantado. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el Estatuto del Estudiantado.
- Aún así, a modo de anécdota podemos decir que los estudiantes que han recibido información sobre el Estatuto del Estudiantado valoran un poco mejor este documento que aquellos que no han sido informados al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del Estatuto del Estudiantado.

ANOVA

VALORACIÓN DE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO

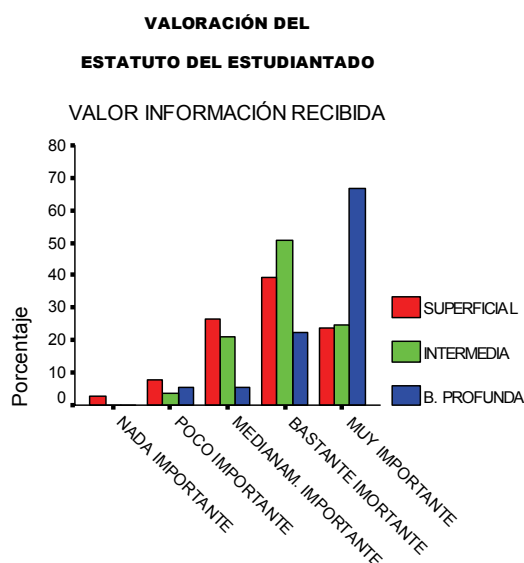
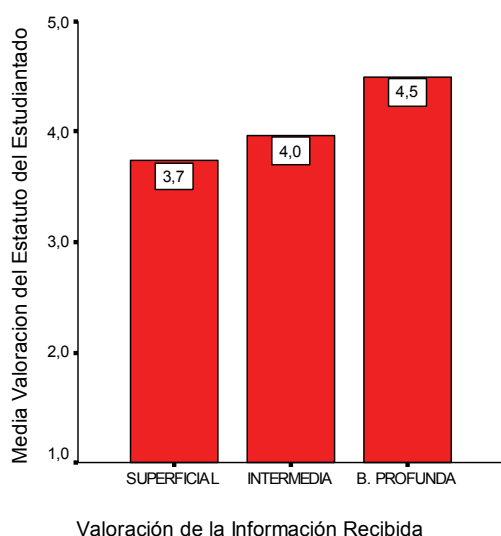
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,714	2	4,357	5,322	,006
Intra-grupos	121,167	148	,819		
Total	129,881	150			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,357 con una significatividad del 0,006. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,006 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado, en función del valor que le otorguen a la información recibida sobre del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como los gráficos realizados a partir de las medias y porcentajes de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,74	
INTERMEDIA	3,96	3,96
B. PROFUNDA		4,50



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al Estatuto del Estudiantado. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado.
- Así, cuanto mejor informados están los estudiantes, mejor valoran el Estatuto del Estudiantado. Y los estudiantes que peor valoran la información recibida sobre el Estatuto del Estudiantado, valoran también peor dicha normativa. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que valoran dicha información como “Superficial”, pues a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado son más altas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que conocen el Estatuto del Estudiantado y los que no, a la hora de valorar dicha normativa?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre estudiantes que han optado por esta opción y los que no, a la hora de valorar dicha normativa, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

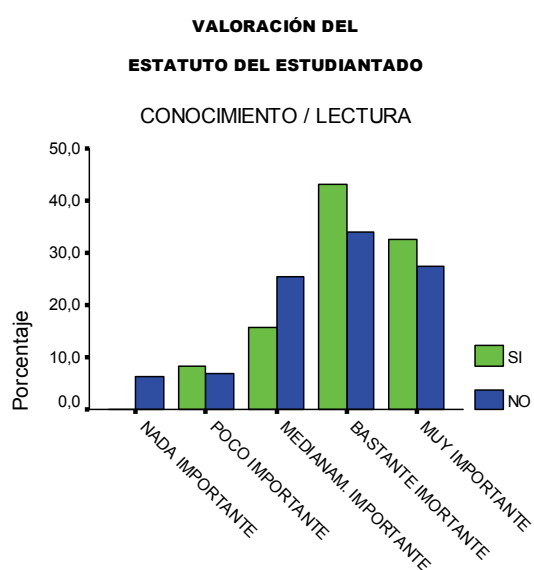
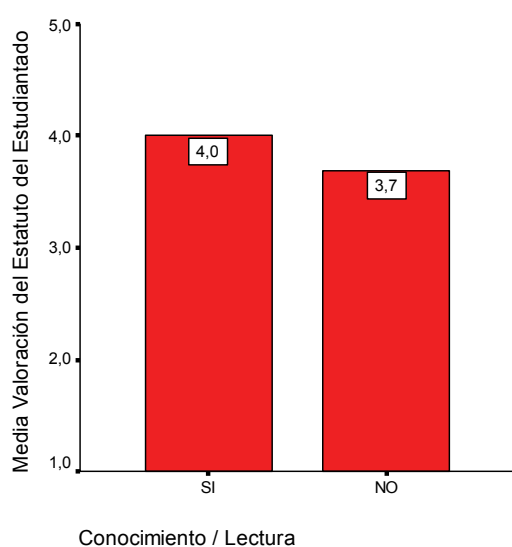
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO
U de Mann-Whitney	13358,000
W de Wilcoxon	66986,000
Z	-2,170
Sig. asintót. (bilateral)	,030

a Variable de agrupación: el conocimiento del Estatuto del Estudiantado

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado. El valor de la U de Mann-Whitney es de 13358,000 con una significatividad del 0,030; y dado que $0,030 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de conocer el Estatuto del Estudiantado, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a dicha normativa.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del Estatuto del Estudiantado. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El hecho de conocer o no el Estatuto del Estudiantado sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre dicha normativa.
- Así, podemos decir que los estudiantes que conocen el Estatuto del Estudiantado, los valoran significativamente mejor que aquellos que no lo conocen.
- En ambas muestras las alternativas que valoran el Estatuto del Estudiantado como bastante o muy importante, tienen más peso

que las que lo valoran como medianamente importante, y estas tienen más pero que las que lo valoran como poco o nada importante.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado.

ANOVA

VALORACIÓN DE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	21,068	4	5,267	4,510	,001
Intra-grupos	512,661	439	1,168		
Total	533,730	443			

Comprobamos en la tabla que $F = 4,510$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dicha normativa.

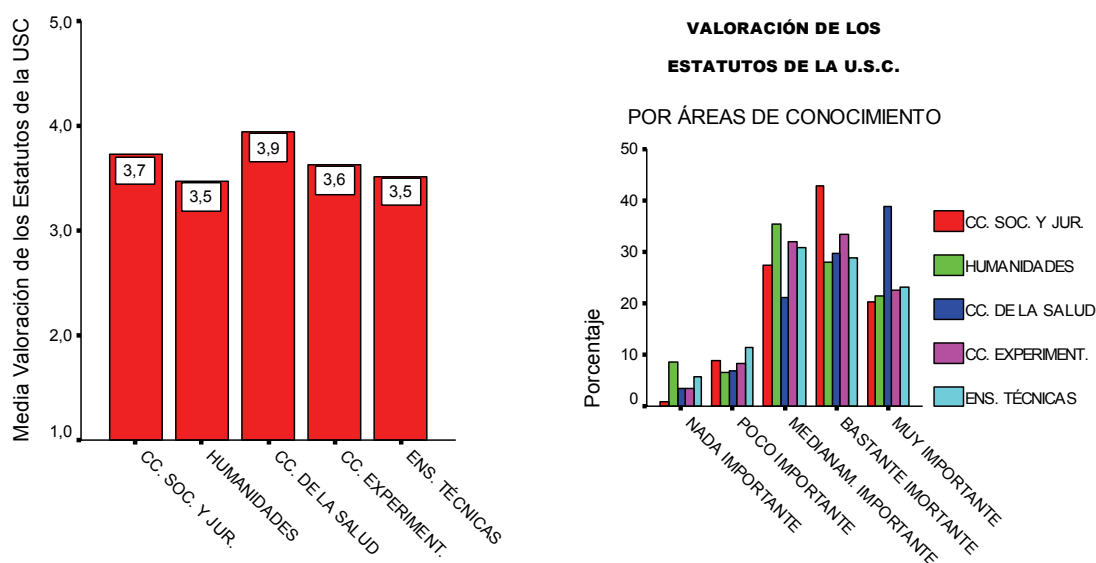
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,43	
ENS. TÉCNICAS	3,54	3,54
CC. EXPERIMENT.	3,71	3,71
CC. SOC. Y JUR.	3,87	3,87
CC. DE LA SALUD		4,03

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan el Estatuto del Estudiantado.
- Así, podríamos decir que el Área de Conocimiento que mejor valora el Estatuto del Estudiantado es: Cc. de la Salud, la cual difiere significativamente del Área de Humanidades, que es la que menos lo valora.
- Las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, refleja puntuaciones intermedias no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

7.7.2.2. EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C.: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C.?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO: un 70,4% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por los estudiantes como superficial o, en segundo lugar, intermedia.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros*, mencionándose en segundo lugar a *Profesores y Otros responsables del ámbito universitario*.

Es decir, no llega información a muchos estudiantes, la que llega es en pocos casos de carácter profundo, y además el hecho de que compañeros, profesores y otros responsables del ámbito universitario sean los canales que utilizan los estudiantes para informarse sobre el Estatuto del Estudiantado, nos genera dudas de la siguiente índole:

- Los profesores y otros agentes del ámbito universitario constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. Teniendo esto en cuenta, dudamos de que ambos colectivos tengan elaborado un discurso común, compartido y único sobre la manera de presentarles el Estatuto del Estudiantado, a es colectivo.
- En segundo lugar, sea como fuere la naturaleza de este discurso, para los estudiantes es considerado casi a la par, o en

muchos casos en inferioridad de condiciones, que lo que les trasladan sus compañeros; y en este caso, el contraste o responsabilidad institucional está ausente en toda regla.

2. ¿CUÁL ES EL GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DEL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C.?

Podemos afirmar que los Estatutos de la U.S.C. constituyen una normativa poco conocida por los estudiantes, concretamente sólo un 19,6% de la muestra afirma conocer este Estatuto.

Además, la iniciativa propia es la forma más usual de acceder a los dichos documentos tal y como afirman estos estudiantes. Es decir que en este caso, ni profesores ni otros responsables del ámbito universitario, como representantes institucionales, no se están esforzando lo suficiente para que los estudiantes accedan a estos documentos.

Otro dato a tener en este sentido es que sólo un 8,4% de los estudiantes que afirman haber leído el Estatuto lo ha hecho a través de internet, es decir a través de un medio que la Universidad está poniendo a su disposición para el acceso a los mismos.

Ello conlleva a pensar que por muchos medios que la universidad ponga a disposición de los estudiantes, estos no son suficientes para incentivar el interés por la cultura de lo universitario; en este caso hemos visto que es la iniciativa propia la opción más significativa, este sentido.

Siendo así, esta es una baza para recalcar la importancia de informar y formar a los estudiantes respecto de lo universitario, para que no sólo se formen aquellos que tienen iniciativa propia por hacerlo, sino que también lo haga el resto, es decir informar y formar para despertar el interés en todos por lo universitario.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C.?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes al Estatuto del

Estudiantado, es decir, la mayor parte de la muestra los valoran como BASTANTE O MUY IMPORTANTES en todos los análisis realizados. O, dicho de otro modo únicamente un 12,4% de la muestra encuestada valoran esta normativa como poco o nada importante.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA U.S.C.?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes respecto del Estatuto del Estudiantado de la U.S.C., así como de los análisis sobre el grado de conocimiento de tal normativa, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

En este caso los análisis realizados nos muestran como:

- Ni informar a los estudiantes sobre el Estatuto del Estudiantado ni hacerlo de manera adecuada, son variables que estén influyendo significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre dicha normativa. Aún siendo así, los gráficos que resultan de los análisis nos permiten realizar los siguientes comentarios:
 - i. La tendencia predominante es que los estudiantes que han recibido información al respecto valoren mejor dicho Estatuto que aquellos que afirman no haber recibido información sobre el mismo.
 - ii. Aquellos estudiantes que afirman haber recibido información más profunda valoran mejor el Estatuto del Estudiantado que los informados de manera más superficial.
- Informar a los estudiantes sobre el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C. sí influye significativamente en la iniciativa de los estudiantes para leer esta normativa. Es decir, los estudiantes informados sobre la misma optan significativamente más por su lectura que los que afirman no haber recibido información al

respecto.

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C. también influye significativamente en la iniciativa de los estudiantes para leer esta normativa. Es decir, los estudiantes mejor informados al respecto, optan significativamente más por su lectura, que los que afirman no haber recibido información adecuada sobre dicha normativa.

Queda confirmada de alguna manera la tendencia de informar sobre lo que supone el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C., y de hacerlo de manera que esa información impacte en los estudiantes. Es importante que los estudiantes conozcan este documento como guía y referente del papel que ha de desempeñar el estudiantado en el contexto universitario.

Por otra parte hemos comprobado como los estudiantes que leen el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C. difieren significativamente de los que afirman no conocer dicha normativa, a la hora de valorar de manera más alta la importancia de la misma. Es decir, los estudiantes que leen el Estatuto del Estudiantado, valoran significativamente mejor dicha normativa que aquellos que no los conocen.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos muestran como únicamente existe diferencia significativa entre las mismas a la hora de valorar el Estatuto del Estudiantado. Es decir, no existe diferencia significativa entre Áreas a la hora de recibir información, a la hora de valorar la información recibida y en cuanto al grado de conocimiento de los estudiantes sobre dicha normativa.

Aún así, comprobamos como:

- El Área de Cc. Sociales y Jurídicas, siendo una de las Áreas más y mejor informadas, es también una de las que mayor porcentaje de estudiantes conocedores del Estatuto del Estudiantado posee, y ocupa el segundo lugar a la hora de

valorar la importancia del mismo.

- Cc. de la Salud, si bien no destaca por recibir mucha información al respecto, sí destaca sobre las demás Áreas de Conocimiento por recibir información de calidad; siendo así sus estudiantes son los que mejor valoran el Estatuto del Estudiantado y se encuentran entre los que más los leen.
- En el otro extremo, los estudiantes del Área de Humanidades son los menos y peor informados, y de acuerdo con ello, son los que menos leen dicho Estatuto y los que emiten las valoraciones más bajas al respecto.

7.8. CIERTAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD.

Cuando preguntamos a los estudiantes por algunas de las condiciones que caracterizaban su paso por la Universidad lo hicimos concretamente sobre las siguientes cuestiones: el Acceso a la Universidad, el Distrito Abierto, los Derechos y Deberes de los Estudiantes y la Política de Becas y Ayudas.

Además hemos querido profundizar en la opinión de los estudiantes al respecto estableciendo una pregunta abierta y de carácter general que sirviera de complemento a las preguntas cerradas que arriba mencionamos.

Como resultado, a continuación presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas para cada uno de los cuatro núcleos temáticos anunciados (de carácter cuantitativo), los cuales aparecerán organizados mediante el siguiente esquema:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario?
 - 1.1. La información recibida sobre ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre ciertas condiciones que les

afecta en el ámbito universitario?

4. ¿Qué valor le reconocen a ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario?

4.1. Valor que le reconocen a ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario en función de si han sido informados o no al respecto?

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario, en función del valor que le asignan a la información recibida?

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario?

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra de estudiantes con ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario, en función de si han sido informados o no al respecto?

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario, en función del valor que le asignan a la información recibida?

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con ciertas condiciones que les afecta en el ámbito universitario, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

En segundo lugar presentamos el análisis descriptivo de los datos obtenidos mediante la pregunta abierta (de carácter cualitativo) a través de la cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de exponer sus percepciones sobre las condiciones que caracterizan su paso por la universidad.

Para finalizar presentamos las conclusiones a las que llegamos a través de sendos análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por algunas de las condiciones que caracterizan su paso por la Universidad.

7.8.1. EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes nos ofrecen sobre el Sistema de Acceso a la Universidad, en tanto que una de las primeras condiciones del sistema universitario que les afectan.

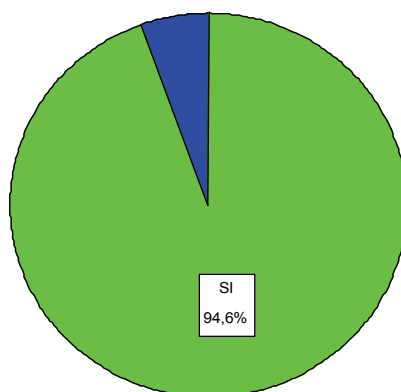
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Sistema de Acceso a la Universidad?

1.1. La información recibida sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.

Observamos en el gráfico como casi la totalidad de estudiantes encuestados afirman haber recibido información acerca del Sistema de Acceso a la Universidad. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 94,6% afirman haber sido informados sobre el Sistema de Acceso a la Universidad, mientras que un 5,4% afirman no haber sido informados sobre ello.

Se puede decir entonces, la información sobre el Sistema de Acceso a la Universidad no llega a poco más de un 5,0% de la muestra encuestada.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Sistema de Acceso a la Universidad?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Sistema de Acceso a la Universidad:

Pruebas de chi-cuadrado

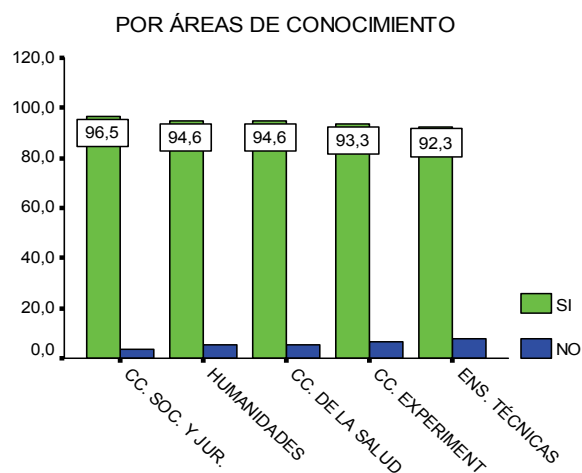
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,967(a)	4	,742
Razón de verosimilitud	2,014	4	,733
Asociación lineal por lineal	1,830	1	,176
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,53.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 1,967 con una significatividad del 0,742. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,742 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Sistema de Acceso a la Universidad. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.

Ahora bien, para saber cómo se comportan las muestras, observemos el gráfico siguiente:

INFORMACIÓN RECIBIDA
SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

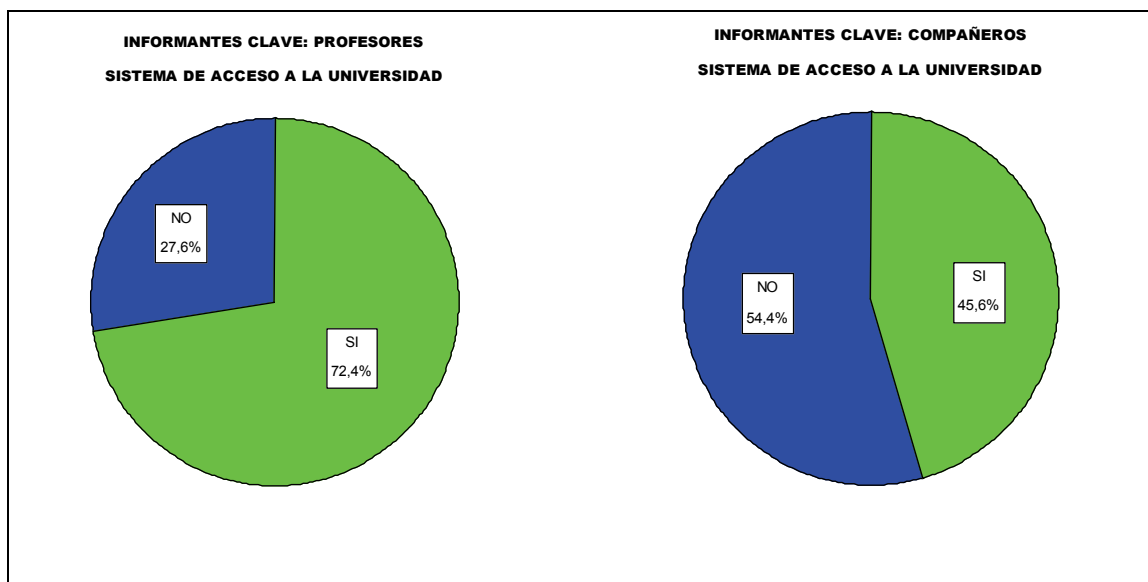
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.
- El porcentaje de estudiantes informados sigue superando al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- Aún así, si ordenamos las Áreas de Conocimiento en función del porcentaje de estudiantes informados proporcionalmente, de mayor a menor, el orden sería el siguiente: Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades, Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

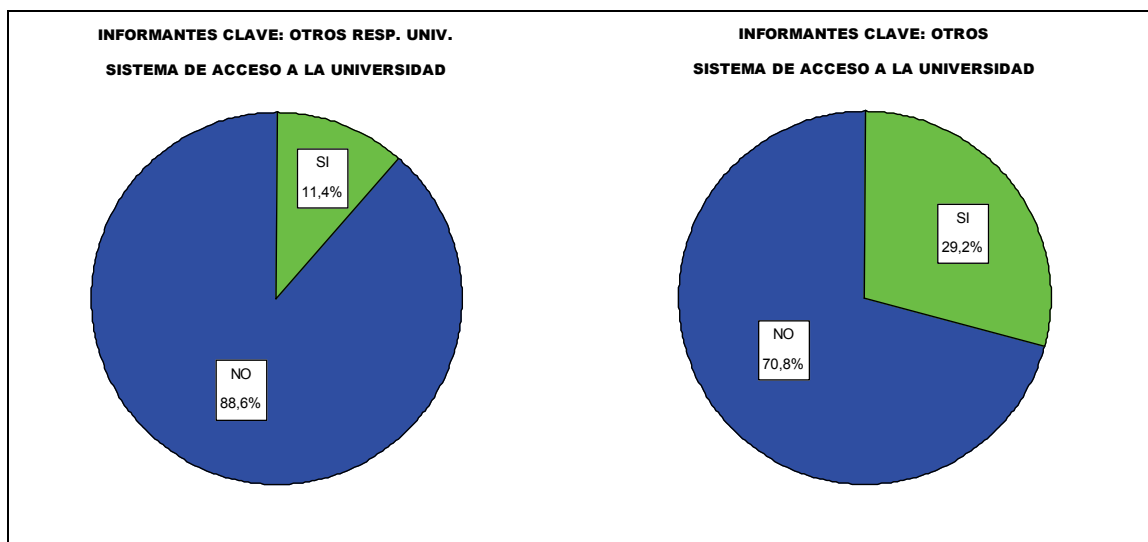
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Sistema de Acceso a la Universidad?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Sistema de Acceso a la Universidad son principalmente: los profesores con un 72,4% de respuestas a su favor; y los compañeros ocupan el segundo puesto con un 45,6% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el Acceso a la Universidad son, otros responsables del ámbito universitario, puesto que únicamente un 11,4% de la muestra afirman haber sido informados por ellos. Finalmente, otros agentes no universitarios, ocupan el tercer puesto como fuente de información con un 29,2% de respuestas a su favor.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Sistema de Acceso a la Universidad.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del Sistema de Acceso a la Universidad:

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	102	74,5	58	42,3	20	14,6	42	30,9
Humanidades	SI	70	67,3	59	56,7	12	11,5	32	30,8
Cc. de la Salud	SI	94	77,0	52	42,6	12	9,8	45	36,9
Cc. Experimentales	SI	76	78,4	42	43,3	8	8,2	13	13,4
Enseñanzas Técnicas	SI	33	56,9	25	43,1	7	12,1	19	32,8

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo profesores. Los compañeros ocupan un segundo puesto relevante sobre todo en Humanidades y Enseñanzas Técnicas, en las que la distancian entre estos y los profesores es menor:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (74,5 %)
- Humanidades: Profesores (67,3 %) y Compañeros (56,7 %)
- Cc. de la Salud: Profesores (77,0%)

- Cc. Experimentales: Profesores (78,4%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (56,9 %) y Compañeros (43,1 %)

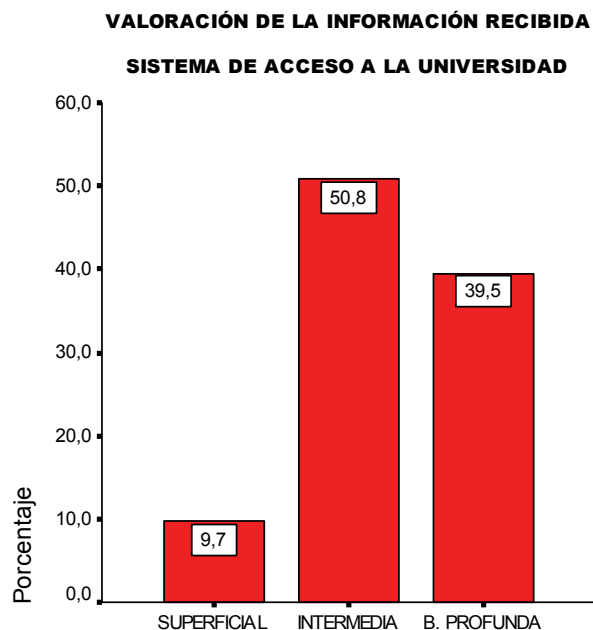
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas analizadas.
- Los compañeros ocupan el segundo puesto como informantes clave también en todas las Áreas, si bien su protagonismo como tales informantes destaca en Humanidades y Enseñanzas Técnicas donde el porcentaje de alusiones es bastante parecido al porcentaje de alusiones a Profesores.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 50,8% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Sistema de Acceso a la Universidad, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo considerable de estudiantes, que supone el 39,5% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente únicamente un 9,7% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Menos de un 10 % de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre el Sistema de Acceso a la Universidad es de carácter superficial.
- La mitad de la muestra afirma recibir información de carácter intermedio.
- Y, aproximadamente un 40,0% de estudiantes afirman recibir información de carácter profundo.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Sistema de Acceso a la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	
Chi-cuadrado	3,443
gl	4
Sig. asintót.	,487

a Prueba de Kruskal-Wallis

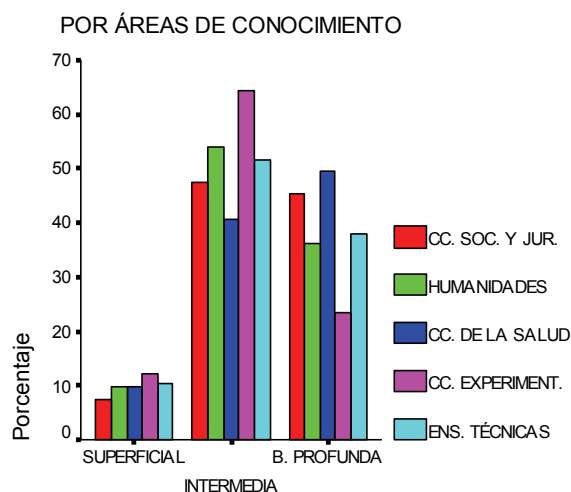
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 3,443 con una significatividad asintótica del 0,487. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,487 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Sistema de Acceso a la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Sistema de Acceso a la Universidad.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	10	7,3	10	9,8	12	9,9	12	12,2	6	10,3
INTERMEDIA	65	47,4	55	53,9	49	40,5	63	64,3	30	51,7
BASTANTE PROFUNDA	62	43,3	37	36,3	60	49,6	23	23,5	22	37,9

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

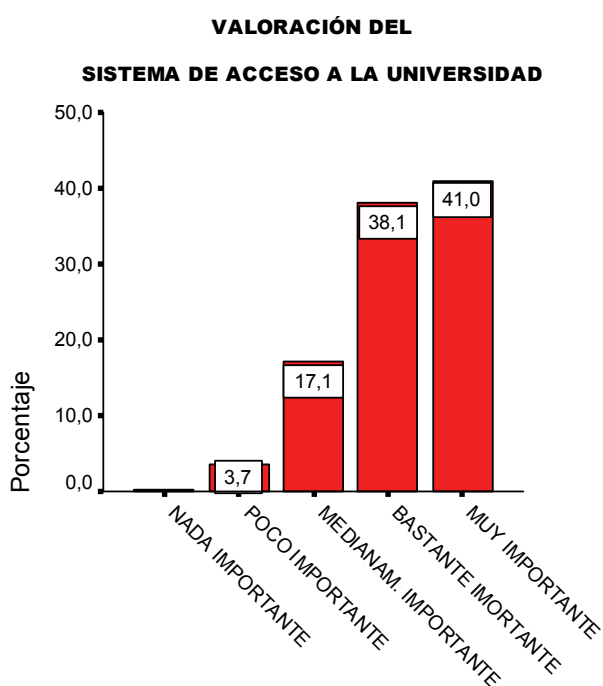
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- En las cinco Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que dice ser informado de forma intermedia o profunda, supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera superficial.
- Aún así, las Áreas que parece estar mejor informadas son: Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas; mientras que las peor informadas parecen ser: Cc. Experimentales, Humanidades y Enseñanzas Técnicas.

4. ¿Qué valor le reconocen al Sistema de Acceso a la Universidad?

4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes al Sistema de Acceso a la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (41,0 %) consideran que el Sistema de Acceso a la Universidad es “Muy Importante”; un segundo grupo de estudiantes que representa el 38,1% de la muestra productora de datos, considera dicho Sistema como “Bastante Importante”; en tercer lugar se encuentra un grupo menor de estudiantes (el 17,1% de la muestra productora de datos) que afirman que el Sistema de Acceso es “Medianamente Importante”; y en cuarto lugar, un pequeño grupo que supone un 3,7% de la muestra productora de datos que le conceden poca importancia; y finalmente el 0,1 % de la muestra (lo que se corresponde con un único estudiante) que no le concede importancia alguna al Sistema de Acceso a la Universidad.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes encuestados, exactamente el 79,1% de la muestra de la muestra productora de datos le

conceden mucha o bastante importancia al Sistema de Acceso a la Universidad.

- Un porcentaje bastante inferior (el 17,1%) le otorgan media importancia; y únicamente un 3,9 % dicen que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Sistema de Acceso a la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

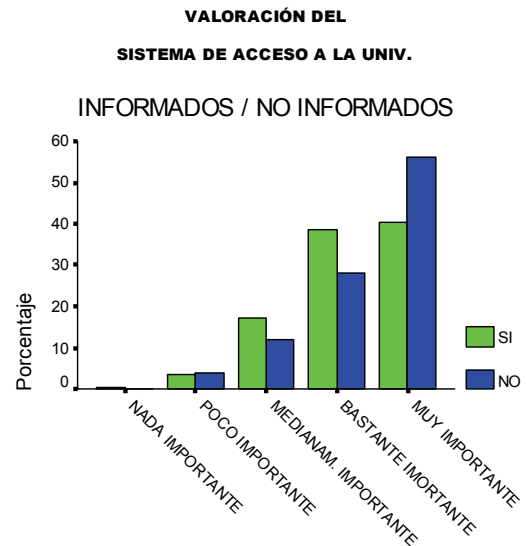
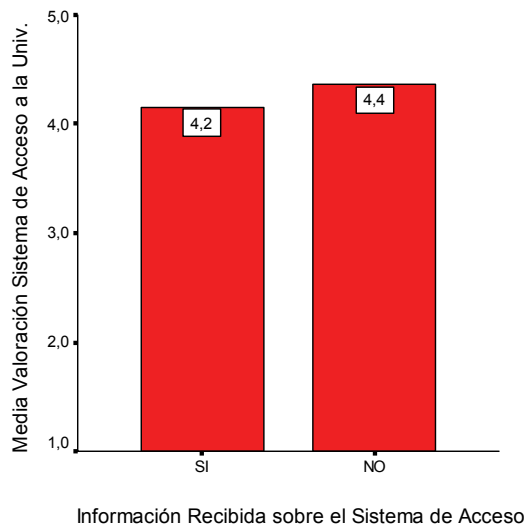
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Sistema de Acceso a la Universidad y los que no, a la hora de valorar dicha condición, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	5496,500
W de Wilcoxon	140436,500
Z	-1,383
Sig. asintót. (bilateral)	,167

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Sistema de Acceso a la Universidad

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Sistema de Acceso a la Universidad. El valor de U de Mann-Whitney es de 5496,500 con una significatividad del 0,167; y dado que $0,167 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al Sistema de Acceso a la Universidad.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de el Sistema de Acceso a la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.
- Más de la mitad de la muestra en ambos casos considera bastante o muy importante, el Sistema de Acceso a la Universidad.
- Si bien, hay que tener en cuenta en este caso, que la tendencia que nos reflejan los gráficos no muestra que los estudiantes más informados suelen hacer valoraciones más negativas sobre el Sistema de Acceso a la Universidad que los estudiantes menos informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Sistema de Acceso a la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem

referido a la valoración del Sistema de Acceso a la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DEL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	30,410	2	15,205	22,778	,000
Intra-grupos	341,776	512	,668		
Total	372,186	514			

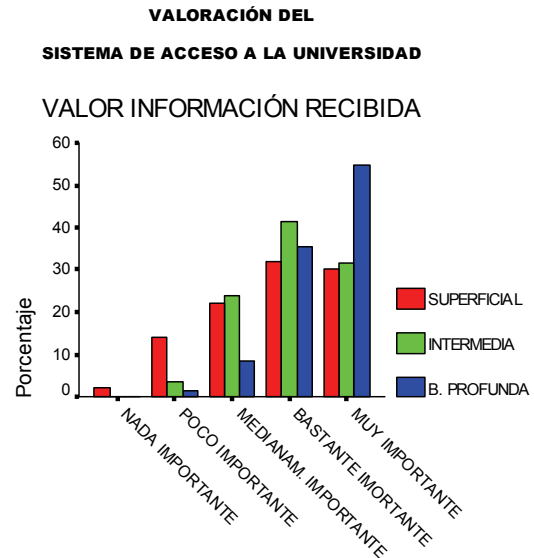
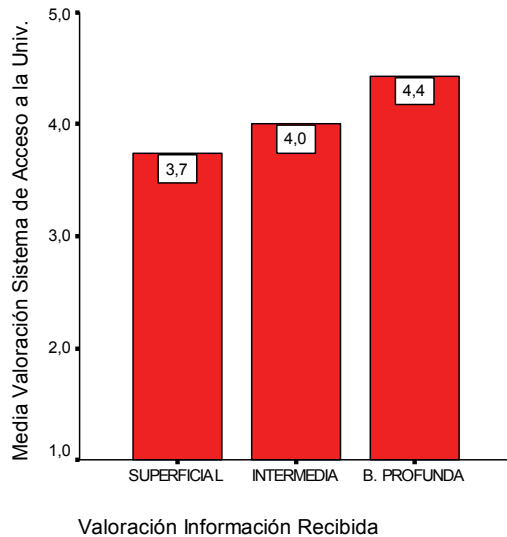
Observamos en la tabla que el valor de F es de 22,778 con una significatividad del 0,000, y por lo tanto dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras. O, lo que es lo mismo, la calidad de la información que se le traslada al estudiante, está repercutiendo en la valoración que éste emite sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.

Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé, la cual nos informa de que sí existen diferencias significativas entre las medias. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,74	
INTERMEDIA	4,01	4,44
B. PROFUNDA		4,00



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a el Sistema de Acceso a la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el Sistema de Acceso a la Universidad.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida, valoran también mejor el Sistema de Acceso a la Universidad.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor el Sistema de Acceso a la Universidad.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Sistema de Acceso a la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar el Sistema de Acceso a la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DE EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,604	4	2,901	4,120	,003
Intra-grupos	379,482	539	,704		
Total	391,086	543			

Comprobamos en la tabla que $F = 4,120$ con una significatividad del 0,003. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,003 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Sistema de Acceso a la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren el Sistema de Acceso a la Universidad.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba deScheffé

VALORACIÓN DE EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,96
ENS. TÉCNICAS	4,02
CC. EXPERIMENT.	4,09
CC. SOC. Y JUR.	4,28
CC. DE LA SALUD	4,33

Como los resultados de la Prueba Scheffé, no nos reflejan entre qué muestras existe diferencia significativa, para saber entre qué Áreas se produce dicha diferencia significativa aplicamos la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

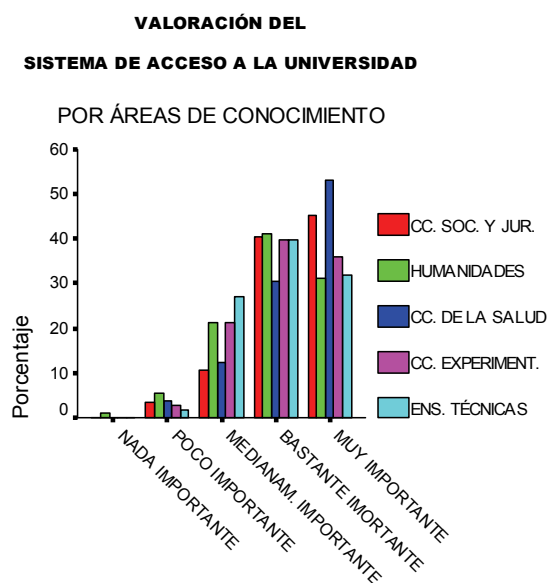
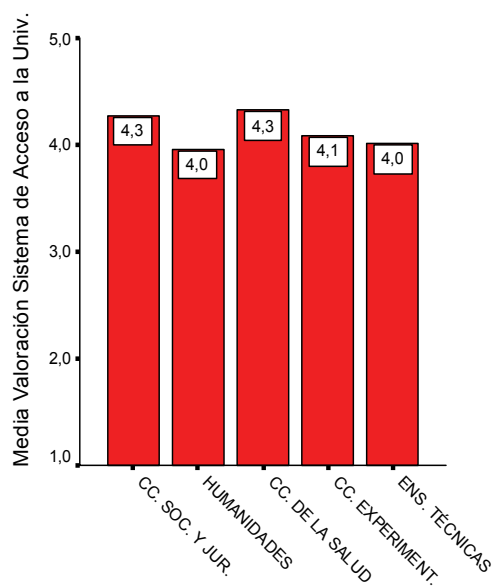
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración del Sistema de Acceso a la Universidad

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6191,000	0,005*
	CC. DE LA SALUD	8532,000	0,398
	CC. EXPERIMENTALES	6304,000	0,058
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3607,500	0,021*
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5332,500	0,001*
	CC. EXPERIMENTALES	5251,500	0,389
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3396,000	0,899
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5432,000	0,013*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3116,000	0,006*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3067,000	0,530

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al Sistema de Acceso a la Universidad.

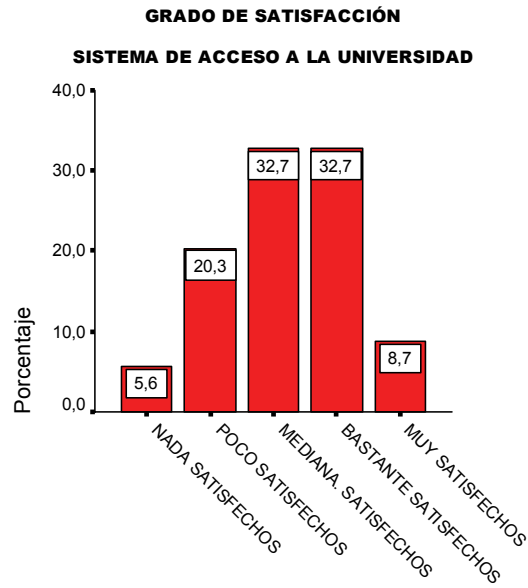
- Las Áreas de Conocimiento que valoran mejor el Sistema de Acceso a la Universidad son: Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas.
- Cc. de la Salud difiere significativamente de: Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, que son por este orden las Áreas que peor valoran el Sistema de Acceso a la Universidad; mientras que Cc. Sociales y Jurídicas sólo difiere significativamente de las dos primeras.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el Sistema de Acceso a la Universidad?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el Sistema de Acceso a la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como la proporción de estudiantes que afirman estar “Bastante Satisfechos” con el Sistema de Acceso a la Universidad es idéntica a la proporción de estudiantes que afirman estar “Medianamente Satisfechos” al respecto, concretamente un 32,7% en cada caso.

Sólo un 8,7% de la muestra, dice estar “Muy satisfechos” con dicho sistema; un 20,3%, se muestran “Poco Satisfechos”; y finalmente, el grupo más reducido, de un 5,6% dicen estar “Nada Satisfecho” con el Sistema de Acceso a la Universidad.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el Sistema de Acceso a la Universidad se sitúa en torno a niveles positivos, aunque de una forma leve.
- El 41,4% de los estudiantes afirman estar bastante o muy satisfechos con el Sistema de Acceso a la Universidad.
- El 32,7% dicen estar medianamente satisfechos.
- Y un grupo considerable del 25,9%, afirman estar poco o nada satisfechos con este Sistema.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el Sistema de Acceso a la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Sistema de Acceso a la Universidad y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con tal Sistema, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

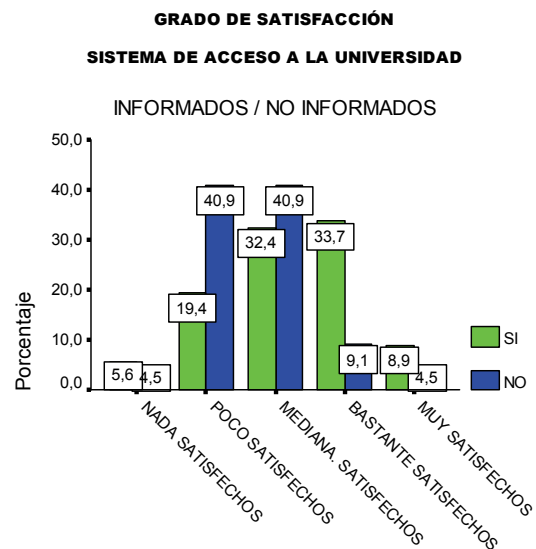
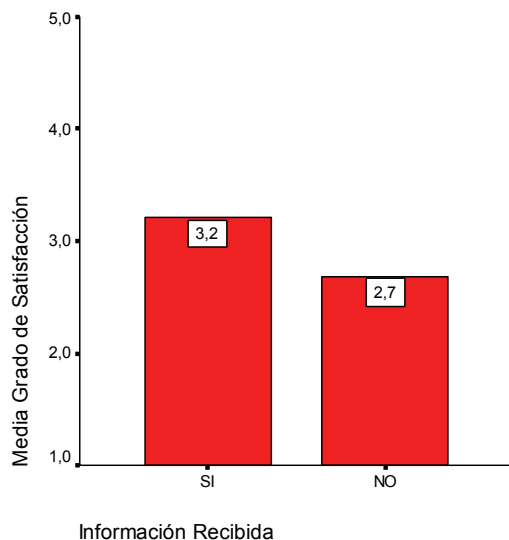
Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	3897,000
W de Wilcoxon	4150,000
Z	-2,596
Sig. asintót. (bilateral)	,009

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Sistema de Acceso a la Universidad

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Sistema de Acceso a la Universidad. El valor de la U de Mann-Whitney es de 3897,000 con una significatividad del 0,009; y dado que $0,009 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el Sistema de Acceso a la Universidad.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el Sistema de Acceso a la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el Sistema de Acceso a la Universidad.
- Así, la muestra de estudiantes informados tiende a sentirse significativamente más satisfecha con el Sistema de Acceso a la Universidad que la muestra de estudiantes no informados al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el Sistema de Acceso a la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con el Sistema de Acceso a la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	53,526	2	26,763	27,658	,000
Intra-grupos	492,529	509	,968		
Total	546,055	511			

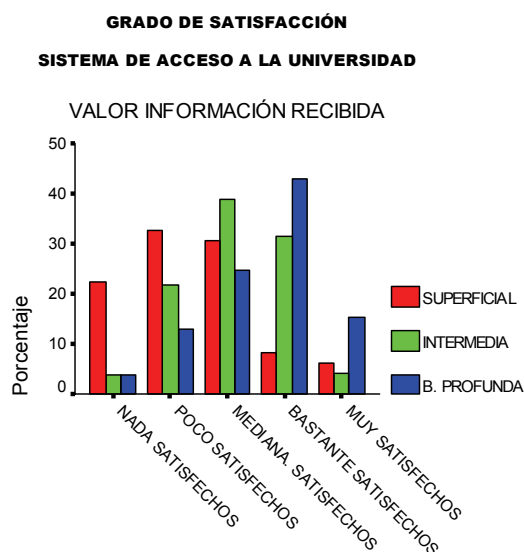
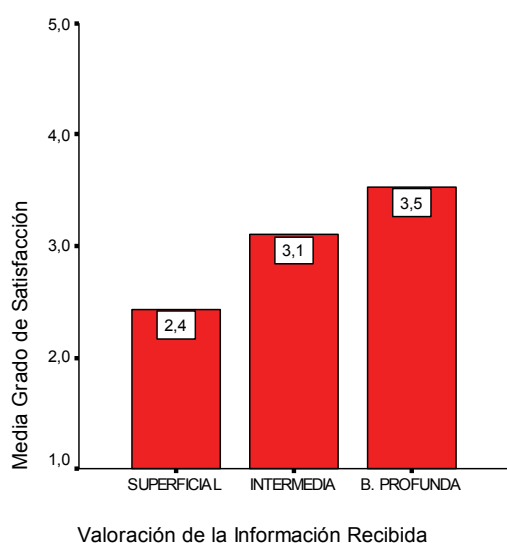
Observamos en la tabla que $F = 27,658$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora de sentirse satisfecho con el Sistema de Acceso a la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el Sistema de Acceso a la Universidad, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto del mismo.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas

al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD			
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,43		
INTERMEDIA		3,10	
B. PROFUNDA			3,53



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el Sistema de Acceso a la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto del Sistema de Acceso a la Universidad.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con dicho Sistema que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio, y estos se encuentran significativamente más satisfechos que los estudiantes que afirman haber recibido una información superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el Sistema de Acceso a la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar el Sistema de Acceso a la Universidad.

ANOVA

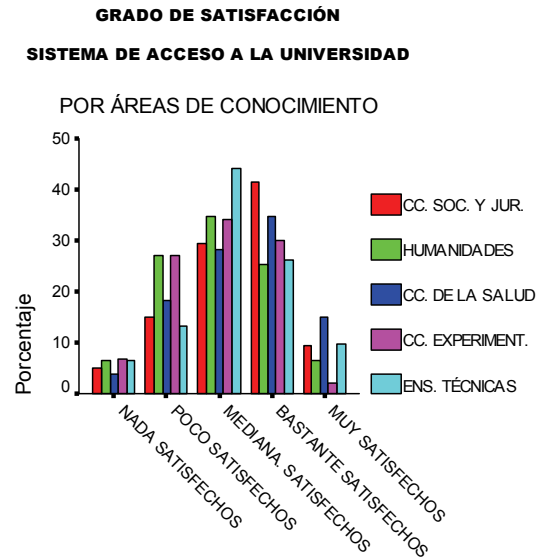
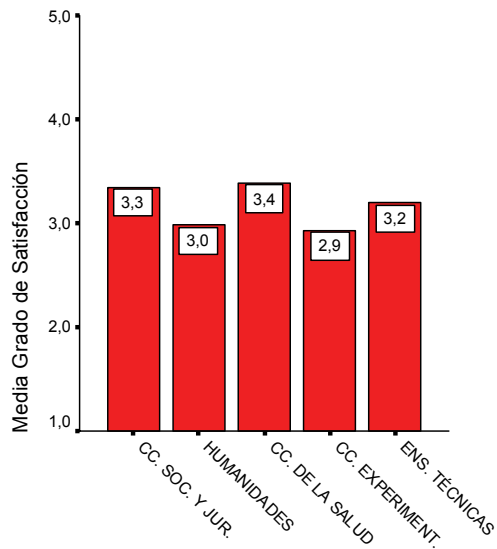
GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,968	4	4,992	4,802	,001
Intra-grupos	554,071	533	1,040		
Total	574,039	537			

Observamos en la tabla que $F = 4,802$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el Sistema de acceso a la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho Sistema.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
CC. EXPERIMENT.	2,93	
HUMANIDADES	2,98	2,98
ENS. TÉCNICAS	3,20	3,20
CC. SOC. Y JUR.	3,35	3,35
CC. DE LA SALUD		3,39



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el Sistema de Acceso a la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el Sistema de Acceso a la Universidad.
- La diferencia significativa está entre los estudiantes de Cc. de la Salud y los estudiantes de Cc. Experimentales puesto que los primeros se muestran significativamente más satisfechos que los segundos con el Sistema de Acceso a la Universidad.
- Así, Cc. Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas muestran unas puntuaciones intermedias de tal manera que no difieren significativamente de ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

7.8.2. EL DISTRITO ABIERTO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

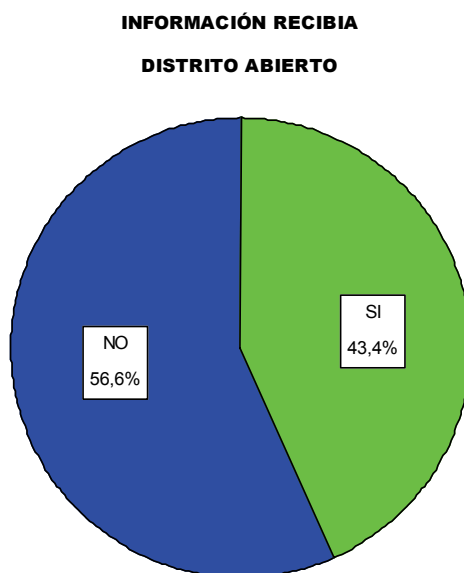
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el distrito abierto, como una de las condiciones que afectan a la trayectoria académica de los estudiantes en la universidad.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Distrito Abierto?

1.1. La información recibida sobre el Distrito Abierto, en general.

Observamos en el gráfico como menos de la mitad de estudiantes encuestados afirman haber recibido información acerca del Distrito Abierto. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 43,4% afirman haber sido informados sobre el Distrito Abierto, mientras que un 56,6 % afirman no haber sido informados sobre ello.

Se puede decir entonces, la información sobre el Distrito Abierto no llega ni a la mitad de la muestra encuestada.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Distrito Abierto?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia

significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Distrito Abierto:

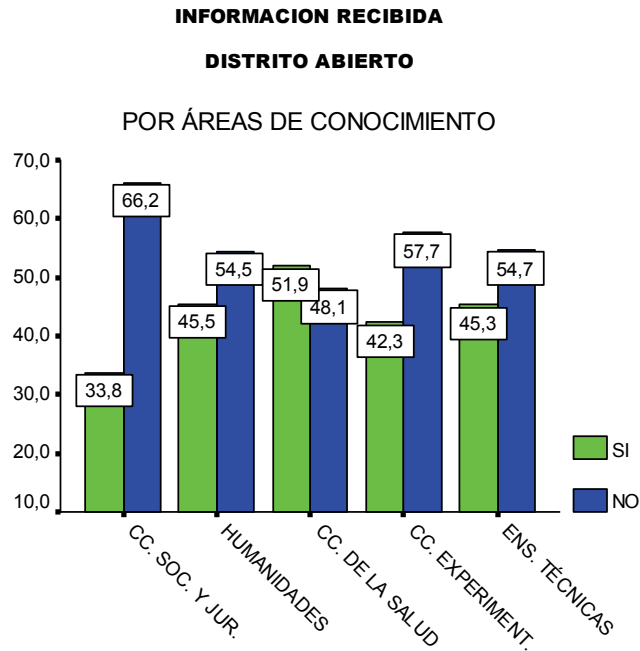
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,381(a)	4	,052
Razón de verosimilitud	9,469	4	,050
Asociación lineal por lineal	2,715	1	,099
N de casos válidos	548		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 27,80.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 9,381 con una significatividad del 0,052. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,052 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Distrito Abierto. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Distrito Abierto.

Aún así dado que los resultados están rozando la significatividad, observemos con especial consideración el siguiente gráfico, para saber cómo se comportan las muestras:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Distrito Abierto.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

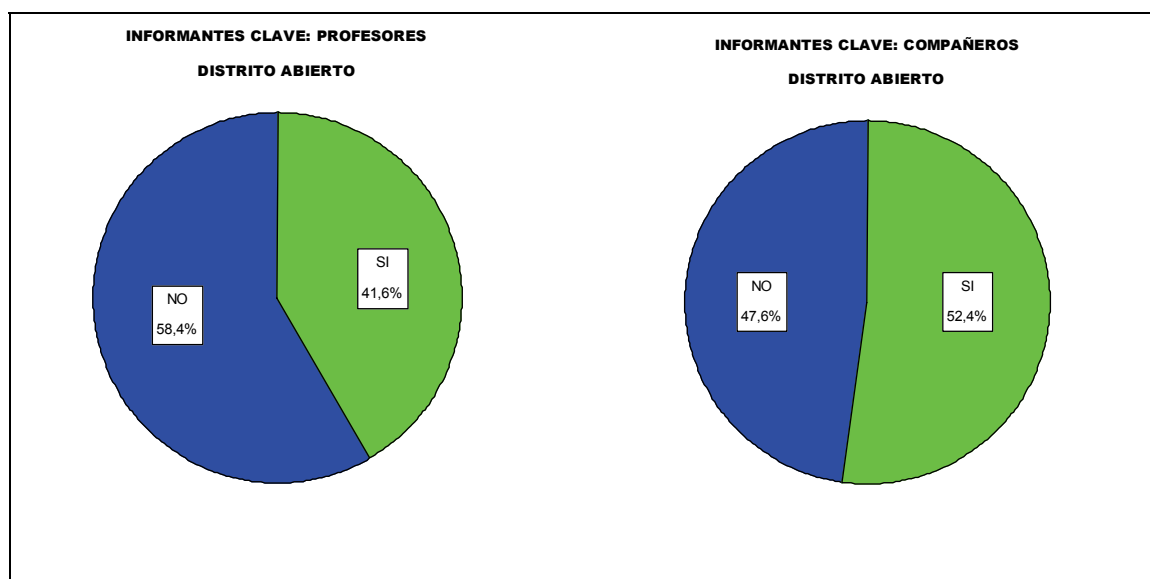
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante estadísticamente en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Distrito Abierto, si bien los resultados de la prueba aplicada rozan la significatividad.
- El Área de Conocimiento que se diferencia especialmente de las demás es el Cc. de la Salud, siendo la única Área donde la proporción de informados supera un poco a la de no informados.
- En el resto de las Áreas de Conocimiento la proporción de no informados supera a la de informados, de tal manera que ordenadas en función de la proporción de estudiantes informados, de mayor a menor tendríamos: Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, y finalmente, y distanciada de estas tres se encuentra Cc. Sociales y Jurídicas que es el Área a la cual llega menos información sobre el Distrito Abierto con diferencia.

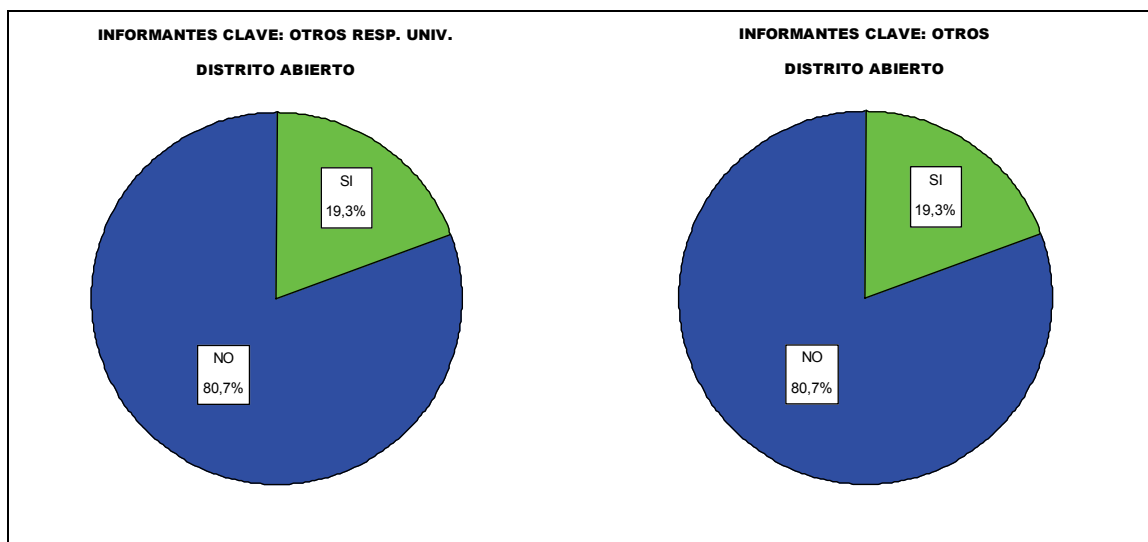
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Distrito Abierto?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Distrito Abierto.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Distrito Abierto son principalmente: los compañeros con un 52,4% de respuestas a su favor; y los profesores con un 41,5% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios quedan en este caso en un segundo plano, ambos con un 19,3% de respuestas a su favor.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Distrito Abierto.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del Distrito Abierto:

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	28	42,4	34	51,5	8	12,1	12	18,2
Humanidades	SI	22	44,9	25	51,0	15	30,6	5	10,2
Enseñanzas Técnicas	SI	11	37,9	15	51,7	2	6,9	11	37,9
Cc. Experimentales	SI	14	31,8	27	61,4	9	20,5	8	18,2
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	22	48,9	21	46,7	11	24,4	9	20,0

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo compañeros y profesores, en este orden, excepto en Cc. Sociales y Jurídicas donde los profesores ocupan el primer puesto:

- Cc. de la Salud: Compañeros (51,5%) y Profesores (42,4%)
- Humanidades: Compañeros (51,0%) y Profesores (44,9%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (51,7 %), Profesores (37,9%) y Otros agentes no universitarios (37,9%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (61,4%) y Profesores (31,8%)

- Cc. Sociales y Jurídicas: Profesores (48,9 %) y Compañeros (46,7%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

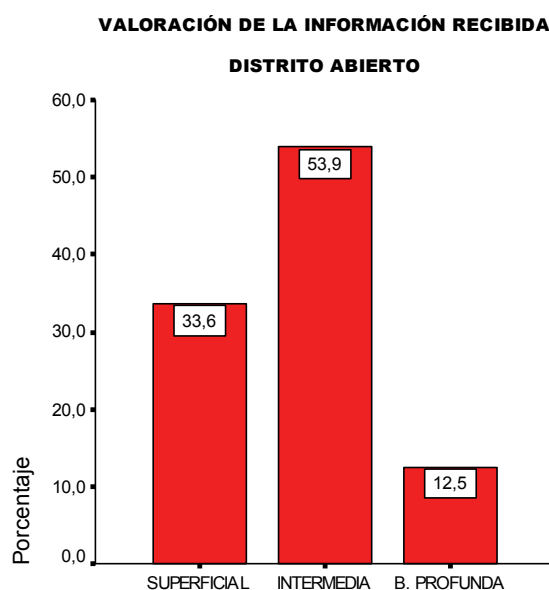
- Los compañeros y los profesores siguen siendo, en este orden los informantes clave en todas las Áreas analizadas, excepto en Cc. Sociales y Jurídicas donde el orden se invierte.
- Es de destacar también el caso de Enseñanzas Técnicas donde el segundo puesto es compartido por profesores y otros agentes no universitarios.
- Así, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas destacan como informantes clave a los siguientes agentes universitarios: la familia y la información que se les ofrece en los centros de Enseñanza Secundaria. (Ver tabla siguiente)

OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS COMO INFORMANTES CLAVES SOBRE EL DISTRITO ABIERTO: ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-AMIGOS (2)
-CHARLAS PREUNIVERSIDAD
-FAMILIA (5)
-GENTE EN GENERAL
-HERMANOS
-INSTITUTO (4)
-ORIENTADOR SECUNDARIA
-PADRES (4)
-PROFESORES INSTITUTO

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 53,9% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Distrito Abierto, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo considerable de estudiantes, que supone el 33,6% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 12,5% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que se traslada sobre el Distrito Abierto es de carácter intermedio.
- Poco más de un 10 % de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre el Distrito Abierto es de carácter profundo.
- Y, un 33,6 % de estudiantes afirman recibir información de carácter profundo.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Distrito Abierto?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Distrito Abierto.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL DISTRITO ABIERTO	
Chi-cuadrado	3,796
gl	4
Sig. asintót.	,434

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

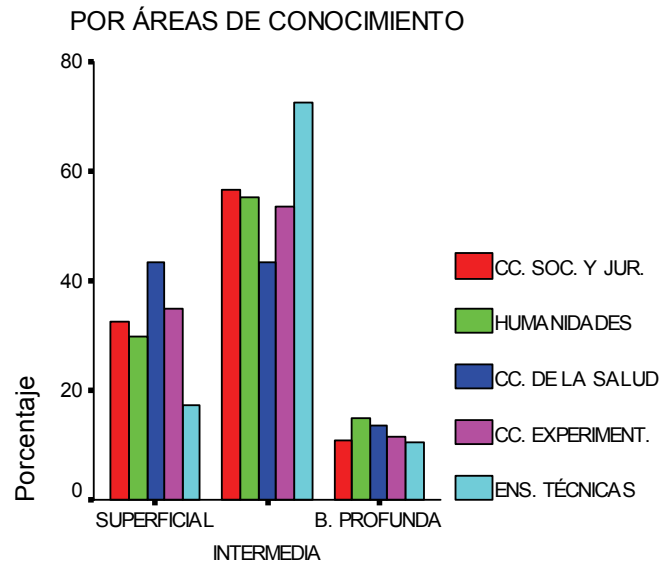
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 3,796 con una significatividad asintótica del 0,434. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,434 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Distrito Abierto. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes sobre el Distrito Abierto.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	15	32,6	14	29,8	29	43,3	15	34,9	5	17,2
INTERMEDIA	26	56,5	26	55,3	29	43,3	23	53,5	21	72,4
BASTANTE PROFUNDA	5	10,9	7	14,9	9	13,4	5	11,6	3	10,3

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

DISTRITO ABIERTO



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

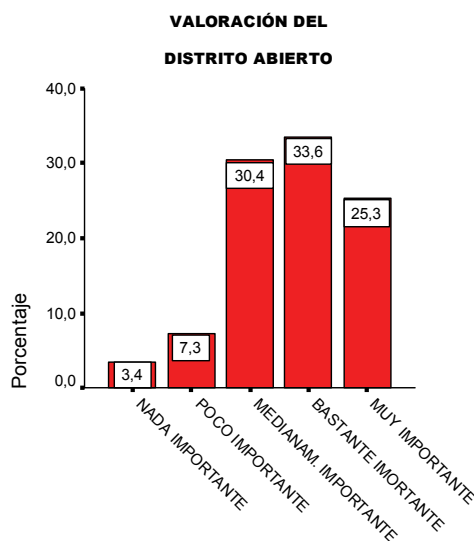
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que parece estar mejor informadas son: Humanidades, Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas; mientras que Cc. de la Salud y Cc. Experimentales reflejan valores más bajos.

4. ¿Qué valor le reconocen al Distrito Abierto?

4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes al Distrito Abierto.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (33,6 %) valoran el Distrito Abierto como “Bastante Importante”; un

segundo grupo de estudiantes casi paralelo, el 30,4%, consideran dicha característica como “Medianamente Importante”; en tercer lugar se encuentra un grupo que representa el 25,3% de la muestra productora de datos, y que afirman que el Distrito Abierto es “Muy Importante”; y, finalmente el 10,7% restantes lo califican como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes encuestados, exactamente el 58,9% de la muestra de la muestra productora de datos le conceden bastante o mucha importancia al Distrito Abierto entre Universidades.
- Un porcentaje inferior (el 30,4%) le otorgan media importancia; y únicamente un 10,7% dicen que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el Distrito Abierto, en función de si han sido informados o no al respecto?

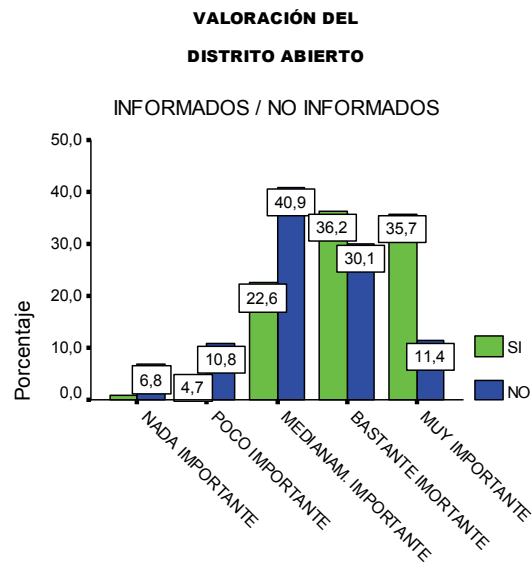
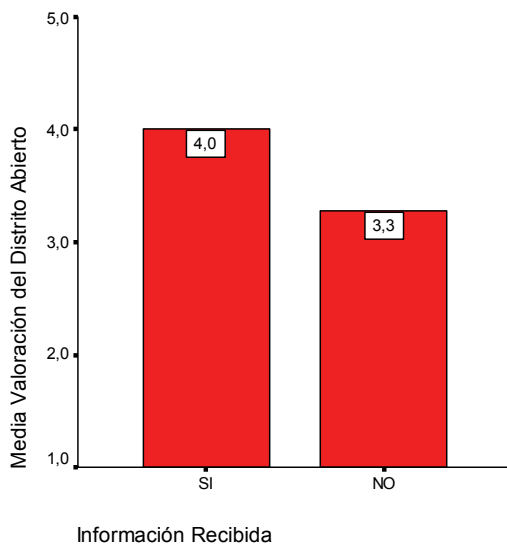
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Distrito Abierto y los que no, a la hora de valorar dicha condición, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

VALORACIÓN DE EL DISTRITO ABIERTO	
U de Mann-Whitney	12609,000
W de Wilcoxon	28185,000
Z	-7,071
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Distrito Abierto

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Distrito Abierto. El valor de U de Mann-Whitney es de 12609,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al Distrito Abierto.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de el Distrito Abierto. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el Distrito Abierto.

- Podemos observar como los estudiantes que han sido informados al respecto difieren significativamente de los no informados pues a la hora de inclinarse por valoraciones más positivas sobre el Distrito Abierto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el Distrito Abierto, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del Distrito Abierto.

ANOVA

VALORACIÓN DEL DISTRITO ABIERTO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,472	2	6,236	8,148	,000
Intra-grupos	174,489	228	,765		
Total	186,961	230			

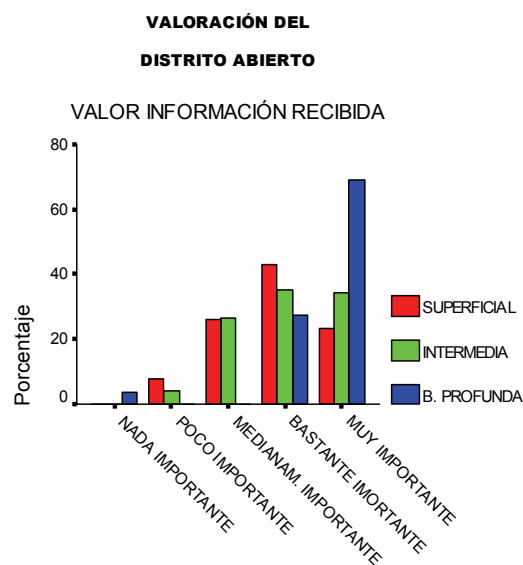
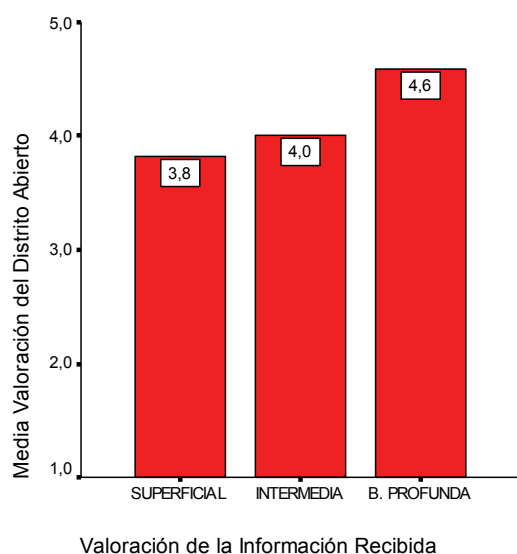
Observamos en la tabla que el valor de F es de 8,148 con una significatividad del 0,000, y por lo tanto dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras. O, lo que es lo mismo, la calidad de la información que se le traslada al estudiante, está repercutiendo en la valoración que éste emite sobre el Distrito Abierto.

Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé, la cual nos informa de de que sí existen diferencias significativas entre las medias. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL DISTRITO ABIERTO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,82	
INTERMEDIA	4,00	
B. PROFUNDA		4,59



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al Distrito Abierto. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el Distrito Abierto.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida, valoran también mejor el Distrito Abierto.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor el Distrito Abierto.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Distrito Abierto?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar el Distrito Abierto.

ANOVA

VALORACIÓN DEL DISTRITO ABIERTO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,020	4	4,255	4,102	,003
Intra-grupos	421,170	406	1,037		
Total	438,190	410			

Comprobamos en la tabla que $F = 4,102$ con una significatividad del 0,003. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,003 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el Distrito Abierto. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren el Distrito Abierto.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DEL DISTRITO ABIERTO

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,51
CC. SOC. Y JUR.	3,57
CC. EXPERIMENT.	3,57
ENS. TÉCNICAS	3,83
CC. DE LA SALUD	4,01

Como los resultados de la Prueba Scheffé, no nos reflejan entre qué muestras existe diferencia significativa, para saber entre qué Áreas se produce dicha diferencia significativa aplicamos la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces

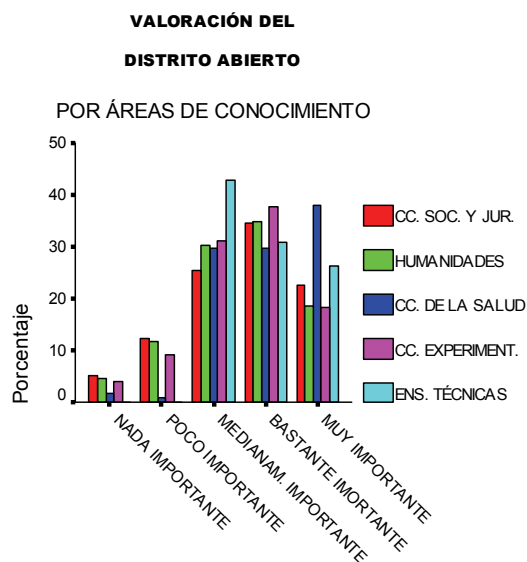
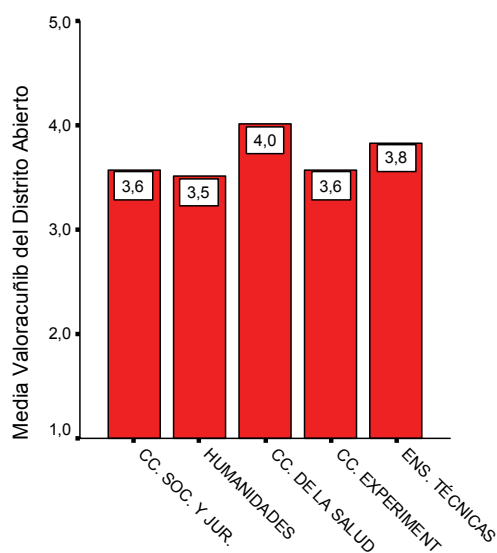
como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración del Distrito Abierto

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	4049,000	0,634
	CC. DE LA SALUD	4169,000	0,006*
	CC. EXPERIMENTALES	3721,500	0,872
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1861,000	0,350
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	3453,000	0,001*
	CC. EXPERIMENTALES	3218,000	0,747
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1553,000	0,179
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	3180,500	0,004*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1967,500	0,184
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1437,500	0,293

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que

concierno a la valoración que los estudiantes otorgan al Distrito Abierto.

- El Área de Conocimiento que valora mejor el Distrito Abierto es Cc. de la Salud, Área que difiere significativamente de las demás en este sentido.
- El resto de las Áreas, por lo tanto, valoran menos el Distrito Abierto, y ordenadas en función del valor que le otorgan de menos a más son: Humanidades, Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

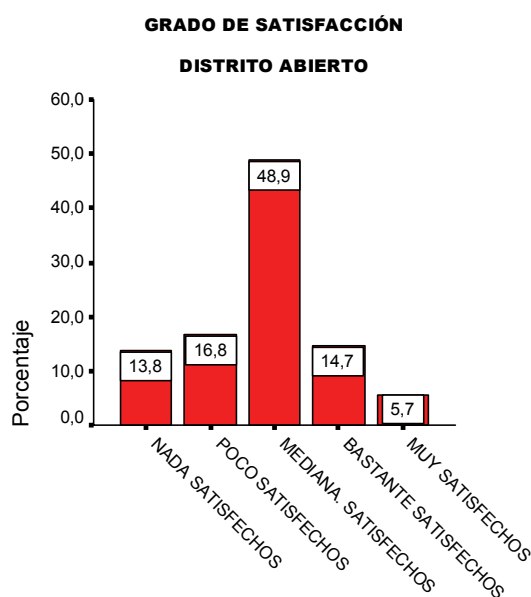
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el Distrito Abierto?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el Distrito Abierto.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo de estudiantes mayoritario afirman estar “Medianamente Satisfechos” con la opción de Distrito Abierto (el 48,9%).

Un 30,6% afirman estar poco o nada satisfechos con esta condición.

Y, finalmente, un 20,4% afirman estar bastante o muy satisfechos al respecto.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el Distrito Abierto se sitúa en torno a niveles intermedios principalmente.
- El 30,6% de los estudiantes afirman estar poco o nada satisfechos con el Distrito Abierto.
- Y, el grupo menos numeroso, (concretamente el 20,4% de la muestra), firman estar bastante o muy satisfechos con esta condición.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el Distrito Abierto, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Distrito Abierto y los que no, a la hora de sentirse satisfechos al respecto, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

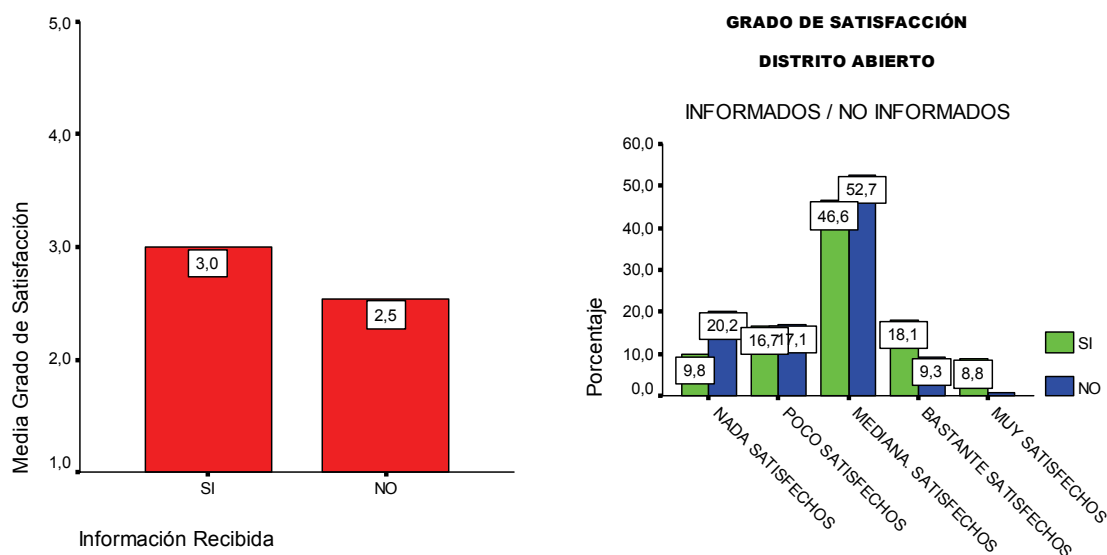
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DISTRITO ABIERTO
U de Mann-Whitney	10181,000
W de Wilcoxon	18566,000
Z	-3,725
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Distrito Abierto

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el Distrito Abierto. El valor de la U de Mann-Whitney es de 10181,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el Distrito Abierto.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el Distrito Abierto. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el Distrito Abierto.
- Así, la muestra de estudiantes informados tiende a sentirse significativamente más satisfecha que la muestra de estudiantes no informados, al respecto de esta condición.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el Distrito Abierto, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con el Distrito Abierto.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DISTRITO ABIERTO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,855	2	6,428	6,206	,002
Intra-grupos	205,065	198	1,036		
Total	217,920	200			

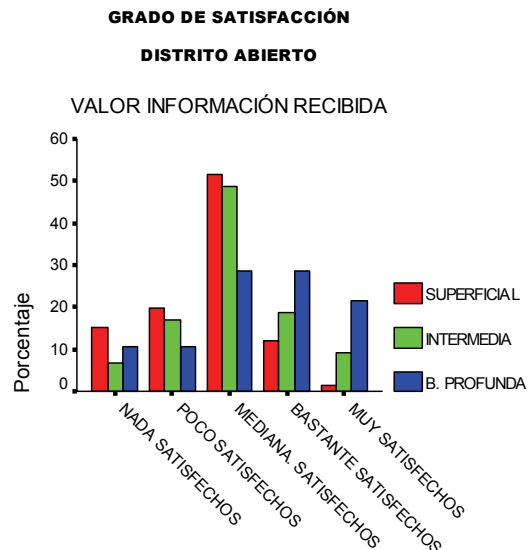
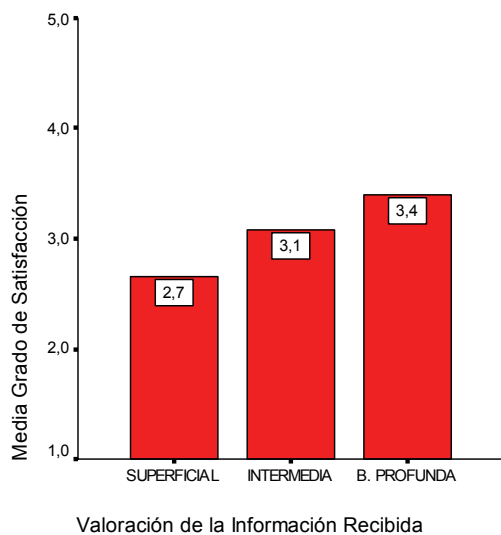
Observamos en la tabla que $F = 6,206$ con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecho con el Distrito Abierto. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el Distrito Abierto, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto del mismo.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DISTRITO ABIERTO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,65	
INTERMEDIA	3,07	3,07
B. PROFUNDA		3,39



Los resultados de la prueba de Scheffé y el análisis de los gráficos, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el Distrito Abierto. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto del Distrito Abierto.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con dicha condición que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio o superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el Distrito Abierto en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa en este caso, entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar el Distrito Abierto.

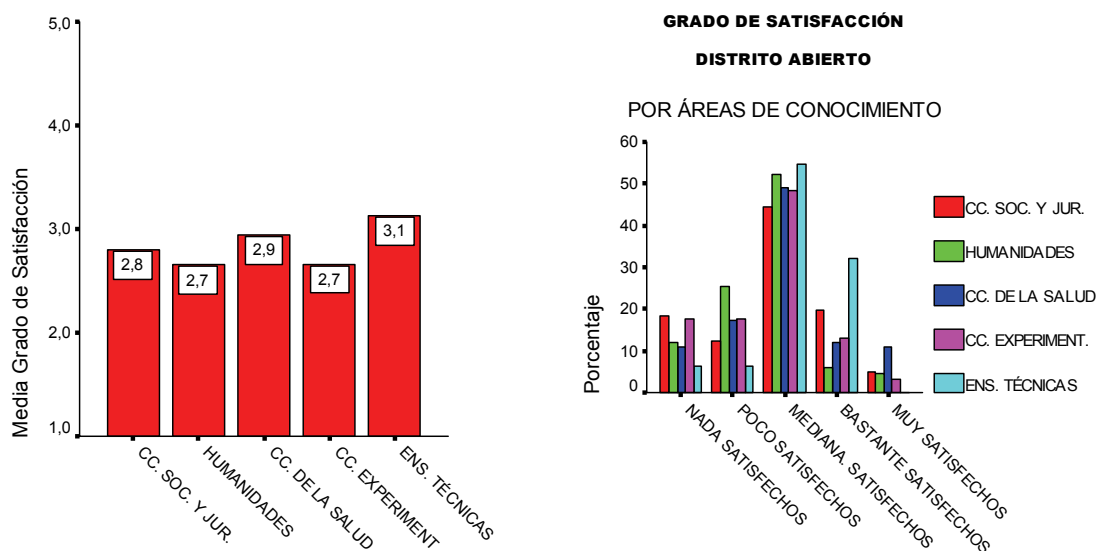
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DISTRITO ABIERTO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,783	4	1,946	1,844	,120
Intra-grupos	346,043	328	1,055		
Total	353,826	332			

Observamos en la tabla que $F = 1,844$ con una significatividad del $0,120$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,120 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el Distrito Abierto. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicho Sistema.

Observemos los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el Distrito Abierto. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan

sobre el Distrito Abierto.

- Aún así, a modo anecdótico, podemos decir que los estudiantes que se muestran más satisfechos con este sistema son los de Enseñanzas Técnicas.
- En el otro extremo los que menos satisfechos dicen estar al respecto son, por este orden: Humanidades y Cc. Experimentales, Cc. Sociales y Jurídicas, y Cc. de la Salud.

7.8.3. LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes como factores que condicionan en particular el rol del estudiante en la Universidad.

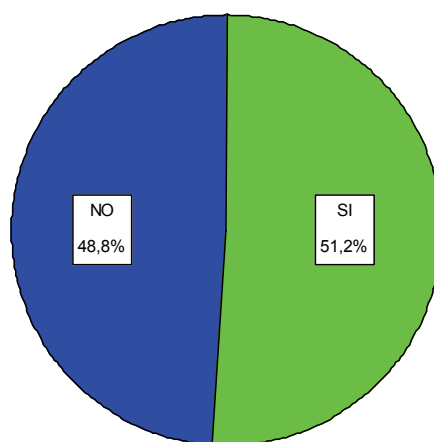
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre sus Derechos y Deberes en la Universidad?

1.1. La información recibida sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes.

Observamos en el gráfico como poco más de la mitad de estudiantes encuestados afirman haber recibido información sobre sus Derechos y Deberes como colectivo. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 51,2% afirman haber sido informados sobre los Derechos y Deberes de su colectivo, mientras que un 48,8% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, la información sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes llega aproximadamente a la mitad de la muestra encuestada.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes:

Pruebas de chi-cuadrado

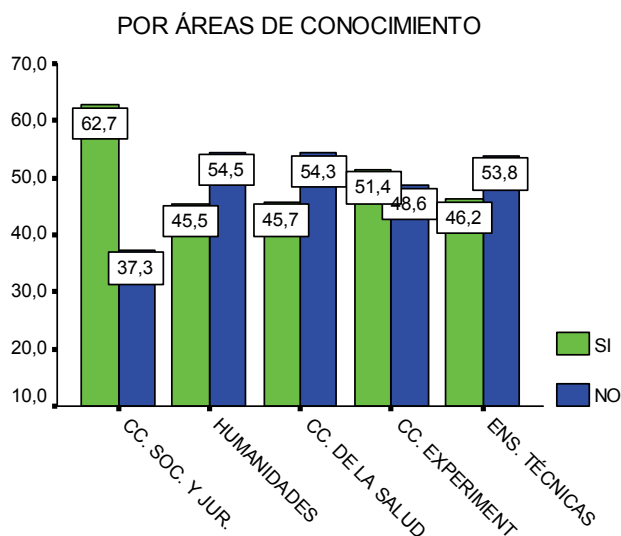
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,128(a)	4	,025
Razón de verosimilitud	11,225	4	,024
Asociación lineal por lineal	4,256	1	,039
N de casos válidos	553		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 31,74.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 11,128 con una significatividad del 0,025. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,025 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre sus propios Derechos y Deberes como colectivo. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes.

Observemos el siguiente gráfico, para saber cómo se comportan las muestras:

**INFORMACIÓN RECIBIDA
DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES**



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre sus propios Derechos y Deberes.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

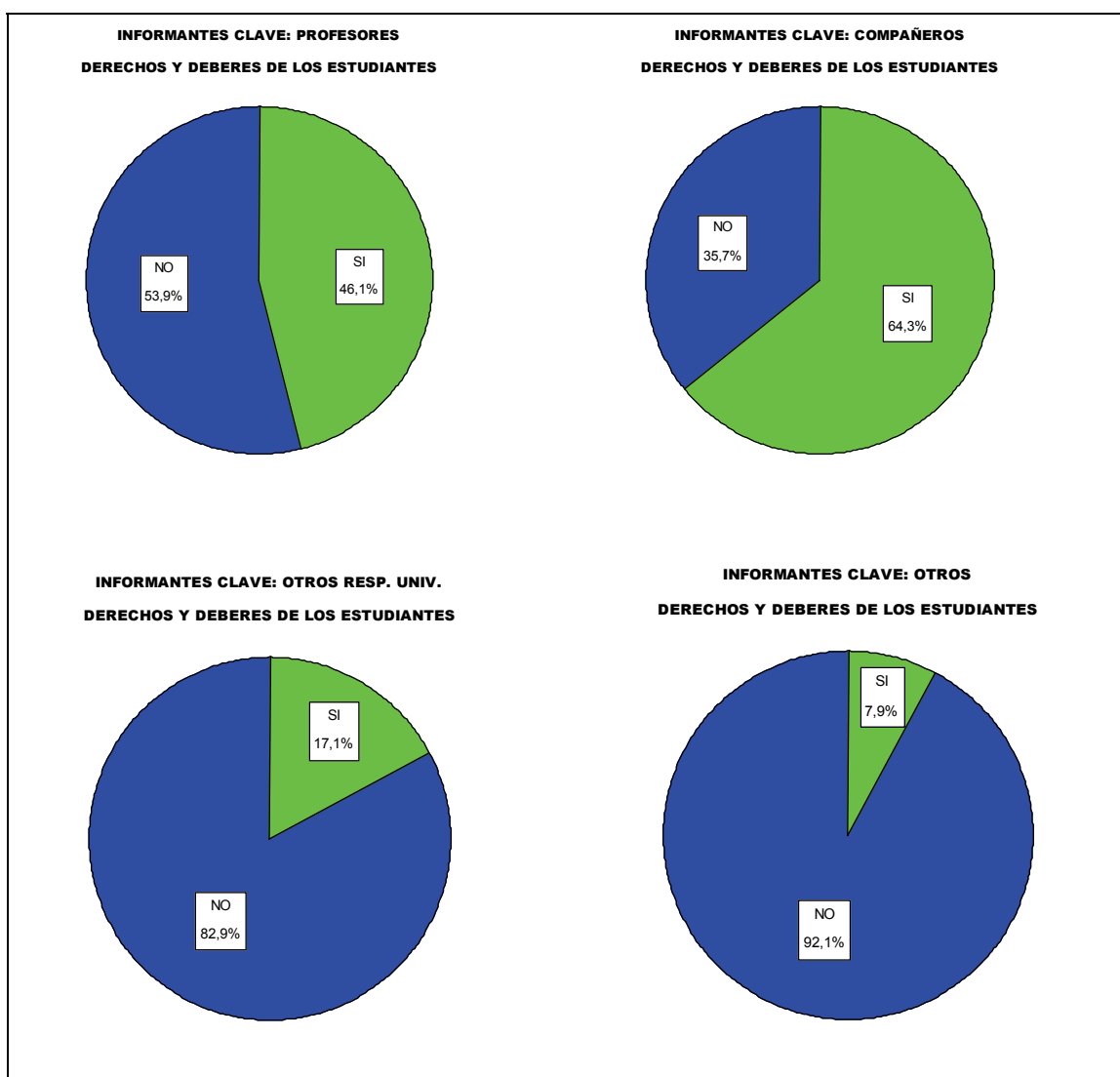
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre sus Derechos y Deberes como universitarios.
- Así, el Área de Cc. Sociales y Jurídicas se diferencia del resto de las Áreas por ser la que mayor proporción de estudiantes informados al respecto posee.
- En el resto de las Áreas, la diferencia entre informados y no informados no es tan significativa, si bien hay que diferenciar entre Cc. Experimentales, por un lado, por ser junto con Cc. Sociales y Jurídicas las únicas Áreas donde la proporción de informados supera a la de no informados; y, por otro lado, Humanidades, Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, que son las Áreas que menos información reciben y en las cuales la proporción de estudiantes informados es inferior a la de no informados.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes son principalmente: los compañeros con un 64,3% de respuestas a su favor; y los profesores con un 46,1% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios quedan en este caso en un segundo plano, con un 17,1% y 7,9% de respuestas a su favor, respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de los Derechos y Deberes de los estudiantes.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de los Derechos y Deberes de los estudiantes:

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	43	48,9	59	67,0	12	13,6	7	8,0
Cc. Experimentales	SI	30	55,6	34	63,0	8	14,8	3	5,6
Enseñanzas Técnicas	SI	16	53,3	19	63,3	3	10,0	3	10,0
Cc. de la Salud	SI	17	28,8	36	61,0	15	25,4	6	10,2
Humanidades	SI	23	36,9	32	65,3	10	20,4	3	6,1

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo compañeros y profesores, en este orden, y en algunos casos, otros responsables del ámbito universitario siguen de cerca de los profesores en cuanto a porcentaje de alusiones:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (67,0%) y Profesores (48,9%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (63,0%) y Profesores (55,6%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (63,3 %) y Profesores (53,3%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (61,0%), Profesores (28,8%) y Otros responsables del ámbito universitario (25,4%)
- Humanidades: Compañeros (65,3%), Profesores (36,9%) y Otros responsables del ámbito universitario (20,4%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros y los profesores siguen siendo, en este orden los informantes clave en todas las Áreas de Conocimiento.

- Es de destacar que en Cc. de la Salud y Humanidades (Áreas menos informadas en este caso), los informantes clave por excelencia son los Compañeros; los profesores y otros agentes universitarios, ocupan el segundo y tercer puesto con puntuaciones cercanas, pero a su vez alejadas de los compañeros como informantes clave.
- Los otros responsables del ámbito universitario mencionados por los estudiantes de estas dos Áreas de conocimiento son: los folletos y la información trasladada con la matrícula del estudiante. Asimismo, parecen jugar un papel importante las asociaciones de estudiantes. (Ver tabla siguiente)

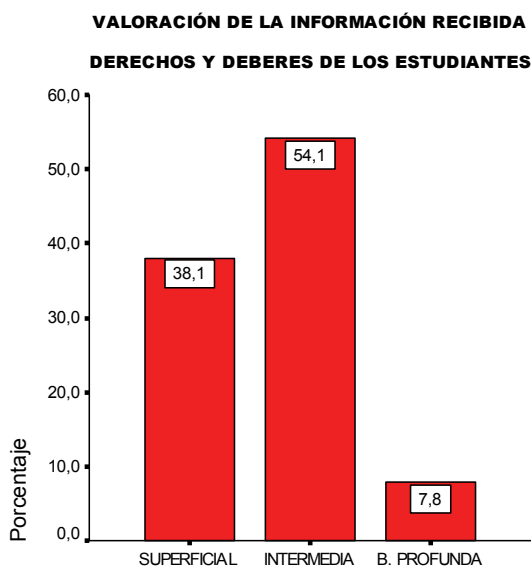
OTROS RESPONSABLES DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES	
ÁREA DE CC. DE LA SALUD	ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-AGENDA UNIVERSITARIA (2)	- DOCUMENTOS
-CONFERENCIA	-ADMINISTRACIÓN
-FOLLETOS (6)	-ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES (2)
-INTERNET	-CAF
-PAS	-COIE (2)
-SINDICATOS	-DIRECTOR SUR
	-FOLLETOS (4)
	-INFORMACIÓN CON LA MATRÍCULA (2)

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida todos los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 54,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre sus Derechos y Deberes, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo considerable de

estudiantes, que supone el 38,1% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 7,8% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que se traslada sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes es de carácter intermedio.
- Menos de un 10 % de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes es de carácter profundo.
- Y, un 38,1% de estudiantes afirman recibir información de carácter profundo.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES	
Chi-cuadrado	7,385
gl	4
Sig. asintót.	,117

a Prueba de Kruskal-Wallis

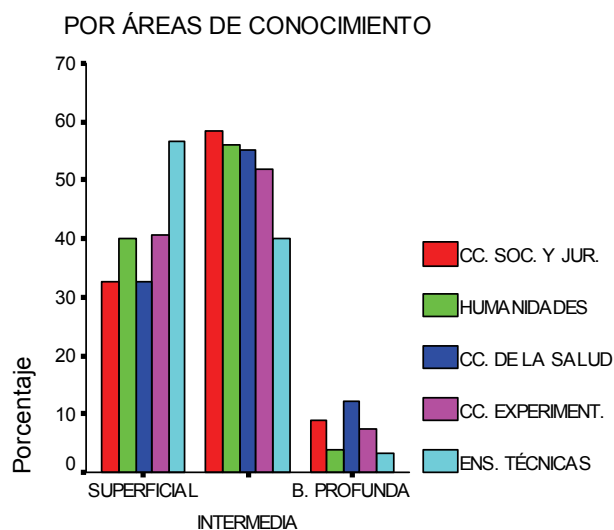
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 7,385 con una significatividad asintótica del 0,117. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,117 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes sobre sus propios Derechos y Deberes.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	29	32,6	20	40,0	19	32,8	22	40,7	17	56,7
INTERMEDIA	52	58,4	28	56,0	32	55,2	28	51,9	12	40,0
BASTANTE PROFUNDA	8	9,0	2	4,0	7	12,1	4	7,4	1	3,3

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES**



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

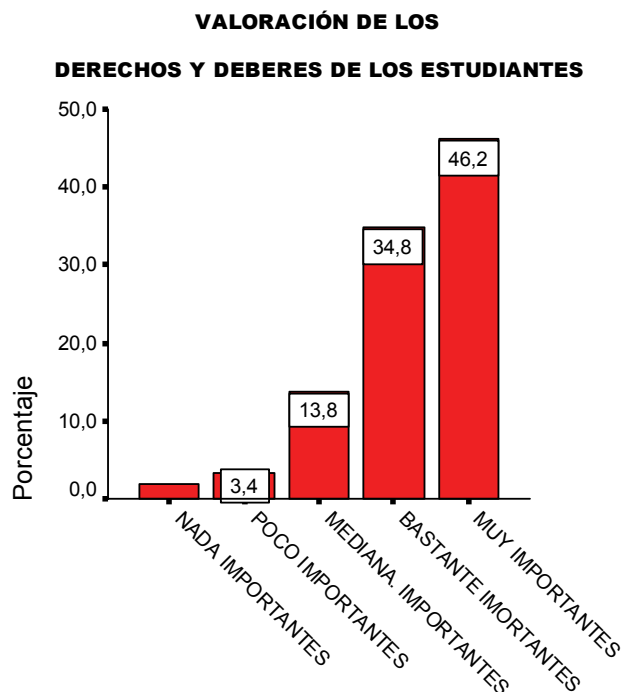
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que parece estar mejor informadas son: Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas; mientras que Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. Experimentales reflejan valores más bajos.

4. ¿Qué valor le reconocen a los Derechos y Deberes de los estudiantes?

4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes a sus Derechos y Deberes.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (81,0%) valoran sus Derechos y Deberes como “Muy Importantes”

o “Bastante Importantes”; del resto de estudiantes, un 13,8% afirma que sus Derechos y Deberes son “Medianamente Importantes”, y un 5,2% les conceden poca o ninguna importancia.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes encuestados, exactamente el 81,0% de la muestra de la muestra productora de datos le conceden bastante o mucha importancia a los Derechos y Deberes de los estudiantes como colectivo.
- Un porcentaje inferior (el 13,8%) les otorgan media importancia; y únicamente un 5,2% dicen que son “Poco Importantes” o “Nada Importantes”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar los Derechos y Deberes de los estudiantes, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes y los que no, a la hora de

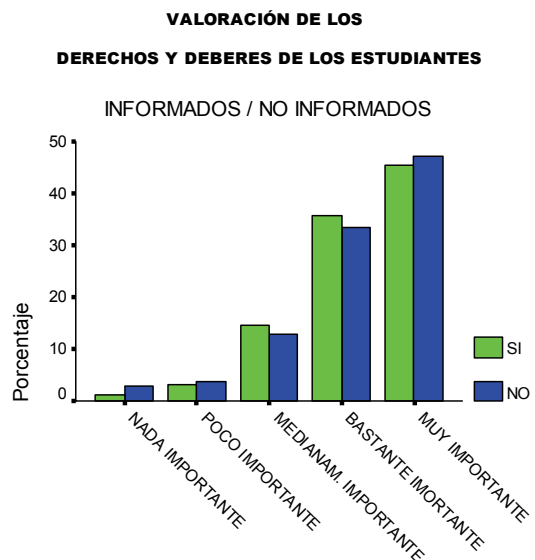
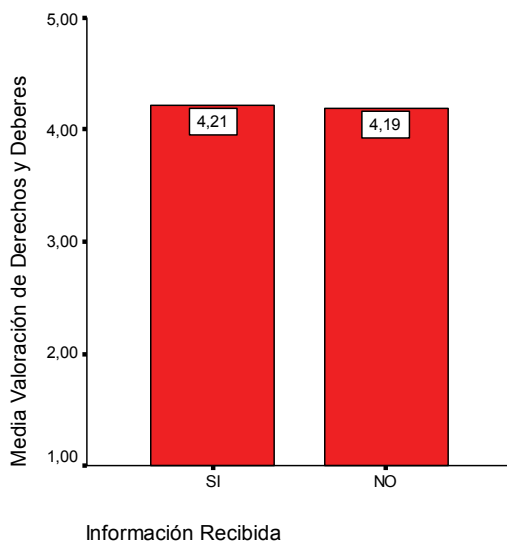
valorar dicha condición, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES
U de Mann-Whitney	30487,500
W de Wilcoxon	70390,500
Z	-,169
Sig. asintót. (bilateral)	,866

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes. El valor de U de Mann-Whitney es de 30487,500 con una significatividad del 0,866; y dado que $0,866 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan sus Derechos y Deberes como colectivo.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de los Derechos y Deberes de los estudiantes. Lo que podemos decir en

este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre sus Derechos y Deberes.
- Aún así, podemos observar como los estudiantes que no han sido informados al respecto muestran medias algo más bajas en la variable correspondiente a la valoración de Derechos y Deberes.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar sus Derechos y Deberes como colectivo, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de los Derechos y Deberes de los estudiantes.

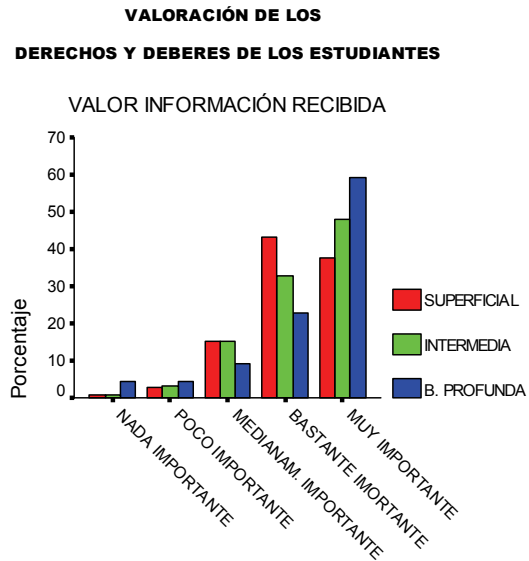
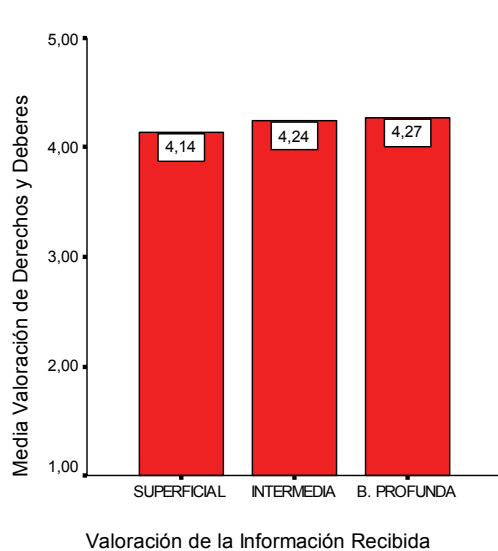
ANOVA

VALORACIÓN DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,751	2	,376	,479	,620
Intra-grupos	217,234	277	,784		
Total	217,986	279			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 0,479 con una significatividad del 0,620, y por lo tanto dado que $0,620 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre las diferentes muestras. O, lo que es lo mismo, la calidad de la información que se le traslada al estudiante, está repercutiendo en la valoración que éste emite sobre los Derechos y Deberes correspondientes a su colectivo dentro de la Universidad.

Observemos los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a sus Derechos y Deberes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que no está repercutiendo significativamente en la muestra, a la hora de valorar los Derechos y Deberes de los estudiantes.
- Aún así, los estudiantes que mejor valoran la información recibida poseen medias algo más altas, a la hora de valorar dichos Derechos y Deberes.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los Derechos y Deberes de los estudiantes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar los Derechos y Deberes de los estudiantes.

ANOVA

VALORACIÓN DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	21,537	4	5,384	6,548	,000
Intra-grupos	407,061	495	,822		
Total	428,598	499			

Comprobamos en la tabla que $F = 6,548$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los Derechos y Deberes de los estudiantes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren sus propios Derechos y Deberes dentro del ámbito universitario.

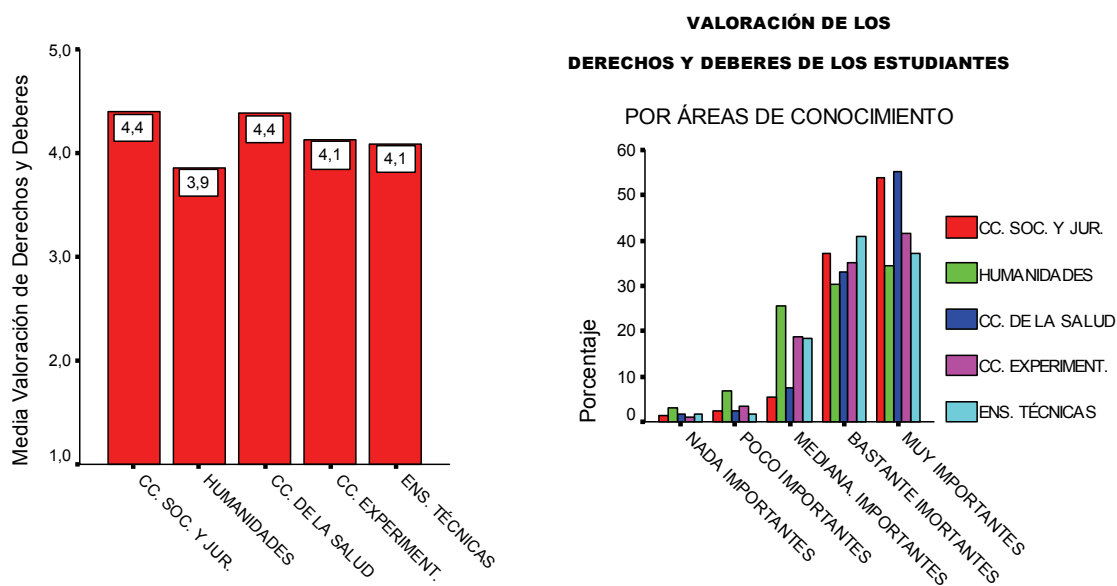
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba deScheffé

VALORACIÓN DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,86	
ENS. TÉCNICAS	4,09	4,09
CC. EXPERIMENT.	4,13	4,13
CC. DE LA SALUD		4,38
CC. SOC. Y JUR.		4,39

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a sus propios Derechos y Deberes dentro del ámbito universitario.
- Las Áreas de Conocimiento que valoran mejor los Derechos y Deberes de los estudiantes son: Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, Áreas que difieren significativamente de Humanidades, siendo ésta el Área que menos valora los Derechos y los Deberes de los estudiantes.
- Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, muestran unas puntuaciones intermedias, no difiriendo significativamente con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con sus Derechos y Deberes desde la perspectiva de su experiencia?

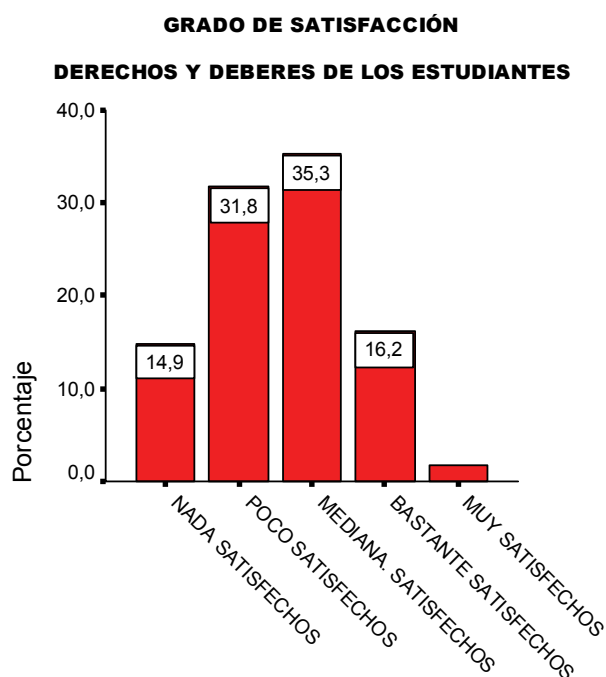
5.1. Grado de satisfacción de la muestra productora con los Derechos y Deberes de los estudiantes.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo de estudiantes mayoritario afirman estar “Medianamente Satisfechos” con sus Derechos y sus

Deberes como universitarios (el 35,3%).

Un grupo casi paralelo (del 31,8%) afirma estar poco satisfecho al respecto, y al cual le podemos añadir otro grupo menos numeroso (del 14,9%) que afirma no estar nada satisfecho en lo que concierne a sus Derechos y Deberes como estudiantes.

Y, finalmente, un 16,2% afirman estar bastante satisfechos y únicamente un 1,8% que afirman estar muy satisfechos al respecto.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes respecto de sus Derechos y Deberes como colectivo se sitúa en torno a niveles negativos. Es decir, un 46,7% de la muestra está poco o nada satisfecha al respecto.
- Un grupo considerable de un 35,3% de los estudiantes muestran grados de satisfacción intermedios.
- Y, el grupo menos numeroso, (concretamente el 18,0% de la muestra), afirman estar bastante o muy satisfechos al respecto.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con sus Derechos y Deberes como universitarios, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con ellos, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

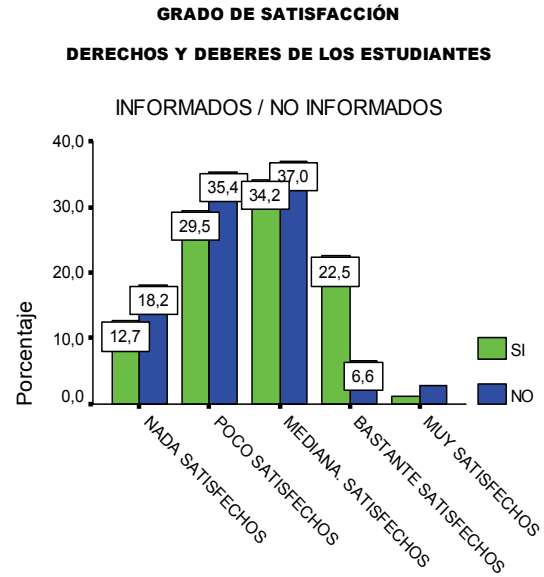
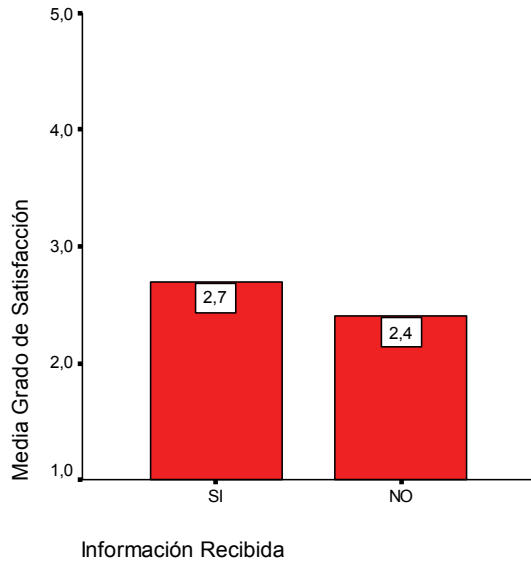
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES
U de Mann-Whitney	20590,000
W de Wilcoxon	37061,000
Z	-3,261
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes. El valor de la U de Mann-Whitney es de 20590,000 con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a sus Derechos y Deberes como tales.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con sus Derechos y Deberes como tales. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con sus Derechos y Deberes como tales.
- Así, la muestra de estudiantes informados tiende a sentirse significativamente más satisfecha que la muestra de estudiantes no informados, al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con sus Derechos y Deberes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con los Derechos y Deberes de los estudiantes.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,598	2	8,299	8,937	,000
Intra-grupos	251,651	271	,929		
Total	268,248	273			

Observamos en la tabla que $F = 8,937$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecho con los Derechos y Deberes de los estudiantes. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre los Derechos y Deberes de los estudiantes, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de los mismos.

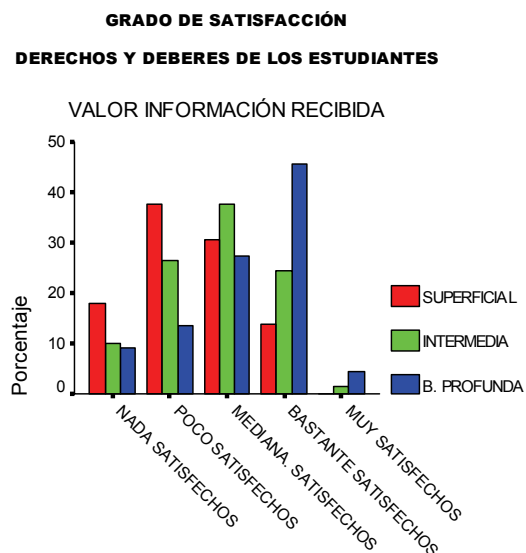
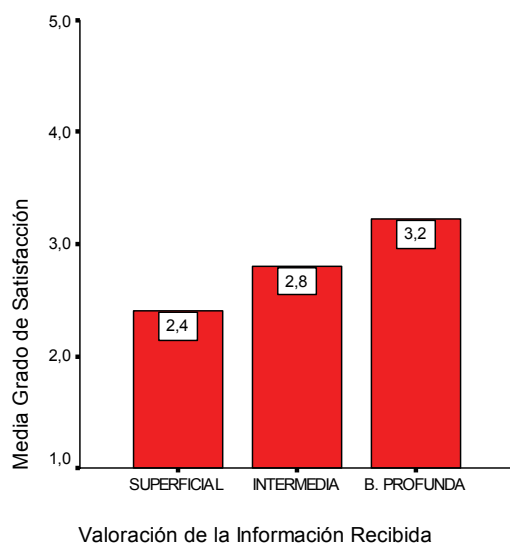
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,41	
INTERMEDIA	2,81	2,81
B. PROFUNDA		3,23

Prestemos a continuación los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con los Derechos y Deberes de los estudiantes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes en relación a sus Derechos y Deberes como tales.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos al respecto que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de mostrar su grado de satisfechos con los Derechos y Deberes de los estudiantes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa en este caso, entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar los Derechos y Deberes de los estudiantes.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,262	4	4,315	4,571	,001
Intra-grupos	425,736	451	,944		
Total	442,998	455			

Observamos en la tabla que $F = 4,571$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora de mostrar su grado de satisfacción respecto de los Derechos y Deberes de los estudiantes. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de sus Derechos y Deberes como tales.

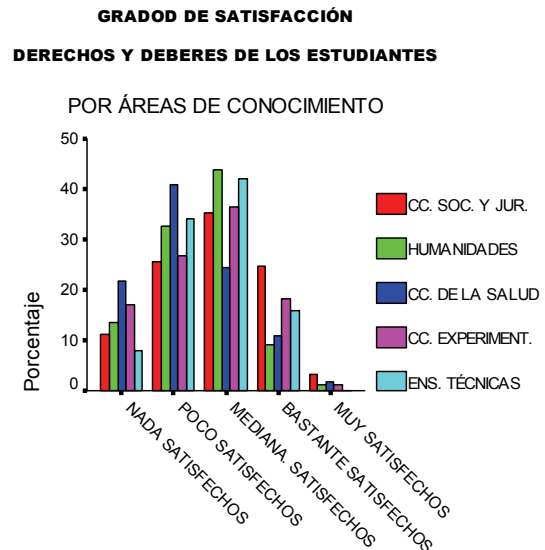
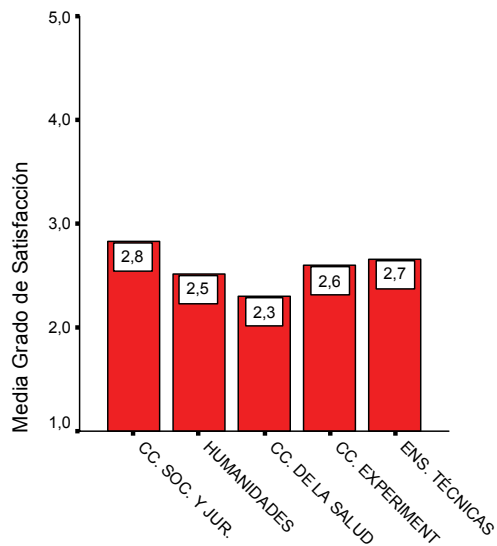
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
CC. DE LA SALUD	2,30	
HUMANIDADES	2,52	2,52
CC. EXPERIMENT.	2,60	2,60
ENS. TÉCNICAS	2,66	2,66
CC. SOC. Y JUR.		2,83

Observemos también los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción en relación a los Derechos y Deberes de los estudiantes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre sus propios Derechos y Deberes.
- Así, podemos decir que los estudiantes que se muestran más satisfechos con sus Derechos y Deberes en la Universidad son los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, quienes difieren significativamente de los estudiantes de Cc. de la Salud, por ser estos los que menos satisfacción muestran al respecto.
- Los estudiantes de las otras Áreas de Conocimiento, reflejan valores intermedios, de tal modo que no difieren significativamente con las dos Áreas mencionadas anteriormente.

7.8.4. LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

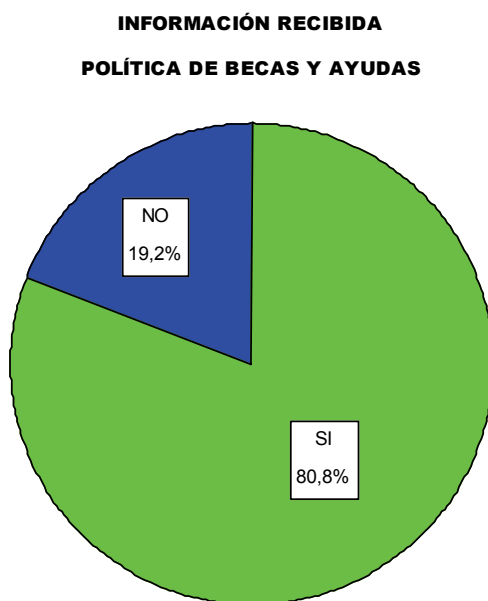
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la política de Becas y Ayudas como uno de los factores que condiciona significativamente el paso de los estudiantes por la Universidad.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la política de Becas y Ayudas en la Universidad?

1.1. La información recibida sobre la política de Becas y Ayudas.

Observamos en el gráfico como únicamente una quinta parte de la muestra productora de datos afirma no haber sido informada sobre la política de Becas y Ayudas en la Universidad. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 80,8% afirman haber sido informados sobre dicha cuestión, mientras que un 19,2% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, la información sobre la política de Becas y Ayudas llega aproximadamente a cuatro quintas partes de la muestra encuestada.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la política de Becas y Ayudas?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la política de Becas y Ayudas:

Pruebas de chi-cuadrado

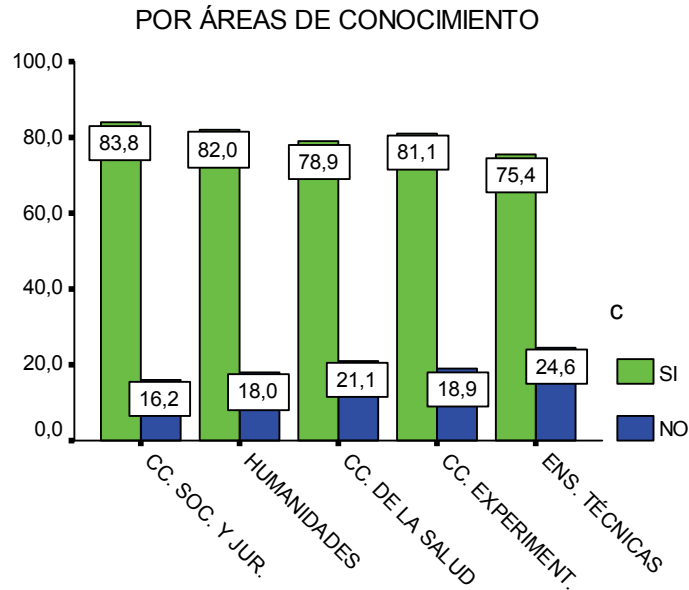
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,457(a)	4	,652
Razón de verosimilitud	2,411	4	,661
Asociación lineal por lineal	1,760	1	,185
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,48.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 2,457 con una significatividad del 0,185. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,185 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la política de Becas y Ayudas. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la política de Becas y Ayudas.

Observemos el siguiente gráfico, para saber cómo se comportan las muestras:

**INFORMACIÓN RECIBIDA
POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS**



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la política de Becas y Ayudas.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la política de Becas y Ayudas.
- Aún así, y de manera anecdótica se puede observar como las Áreas de Conocimiento proporcionalmente mejor informadas son, por este orden: Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. Experimentales; mientras que las menos informadas son, por este orden: Enseñanzas Técnicas y Cc. De la Salud.

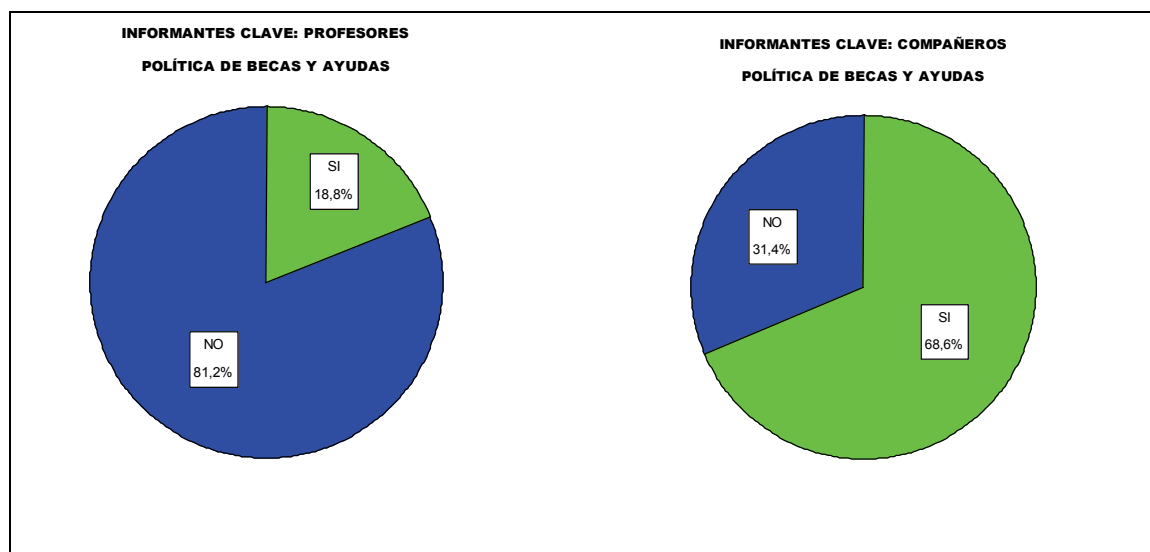
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la política de Becas y Ayudas?

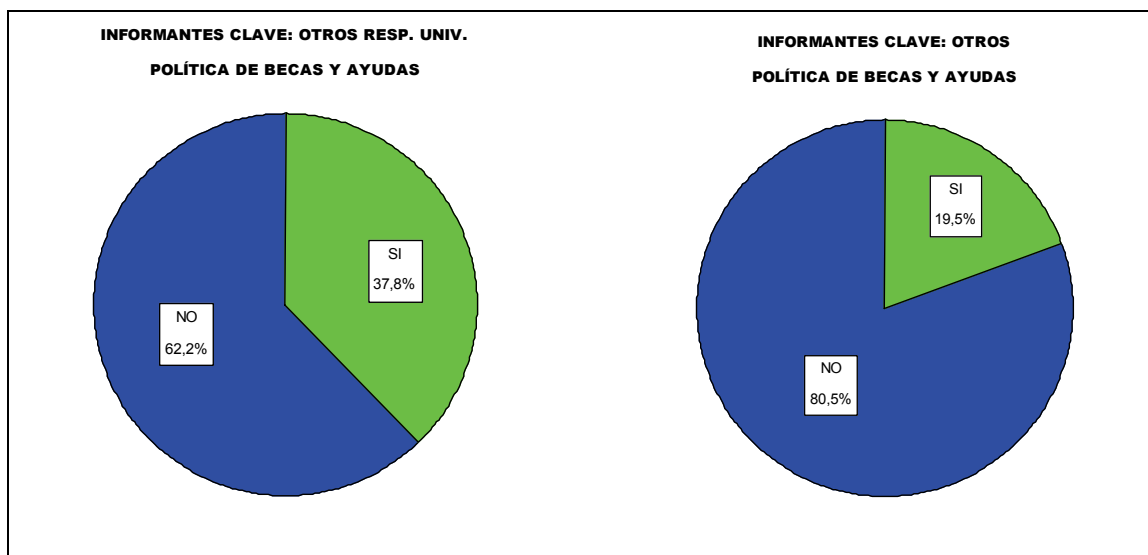
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la política de Becas y Ayudas.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la política de Becas y Ayudas son principalmente: los compañeros con un 68,6% de respuestas a su favor.

El segundo lugar lo ocupan otros responsables del ámbito universitario con un 37,8% de respuestas a su favor.

Y, finalmente, otros agentes no universitarios y profesores en este caso en un segundo plano, ocupando el tercer y cuarto lugar como informantes clave con un 19,5% y 18,8% de respuestas a su favor, respectivamente.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la política de Becas y Ayudas.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la política de Becas y Ayudas:

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	17	14,3	84	70,6	55	46,2	20	16,8
Humanidades	SI	21	23,3	64	71,1	37	41,1	20	22,2
Cc. Experimentales	SI	16	19,0	53	63,1	30	35,7	19	22,6
Cc. de la Salud	SI	16	15,8	69	68,3	33	32,7	20	19,8
Enseñanzas Técnicas	SI	13	27,1	33	68,8	12	25,0	7	14,6

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo compañeros; otros responsables del ámbito universitario ocupan el segundo lugar en todas las Áreas excepto en Enseñanzas Técnicas donde el segundo lugar es ocupado por los profesores, si bien otros responsables del ámbito universitario los siguen de cerca:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (70,6%) y otros responsables universitarios (46,2%)

- Humanidades: Compañeros (71,1%) y otros responsables del ámbito universitario (41,1%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (63,1 %) y otros responsables del ámbito universitario (35,7%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (68,3%) y otros responsables del ámbito universitario (32,7%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (68,8%), Profesores (27,1%) y otros responsables del ámbito universitario (25,0%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave en todas las Áreas de Conocimiento.
- El segundo lugar lo ocupan otros responsables del ámbito universitario, en todas las Áreas de Conocimiento exceptuando en el Área de Enseñanzas Técnicas, donde son los profesores los que ocupan dicho puesto, si bien los siguen de cerca los otros responsables del ámbito universitario a tan solo un 2,0% de contribuciones a su favor.
- A la hora de especificar de qué responsables universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente: COIE y servicios administrativos y de gestión, así como folletos informativos. (Ver siguiente tabla)

OTROS RESPONSABLES DE LA UNIVERSIDAD COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-ADMÓN. (8)	-ADMÓN (3)	-ADMÓN. (5)		
-AGENDA UNIVERSITARIA	-COIE (21)	-AGENDA UNIVERSITARIA		
-COIE (32)	-DOCUMENTOS	-CAF		-COIE (6)
-CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN	-FOLLETOS (10)	-COIE (10)	-COIE (2)	-CONSEJO SOCIAL
-DOGa	-INFORMACIÓN CON LA	-COLEGIO MAYOR	-INTERNET	-COORDINADOR INTERCAMBIO
-GUÍA UNIVERSITARIA	-INTERNET (2) MATRÍCULA	-COORDINADOR DE ERASMUS	-MCM (2)	-FOLLETOS
-MECD	-PAS	-FOLLETOS (5)	-PUBLICIDAD	-INFORMACIÓN CON LA MATRÍCULA
-RECTOR	-SOBRES DE BECAS	-MECD (2)	-WEB USC	
-UXA (4)	-UXA (3)	-OTA UNIVERSIDAD		
		-PROFESORES		
		-SERVICIO DE BECAS		
		-UXA (2)		
		-VICERRECTORADO		

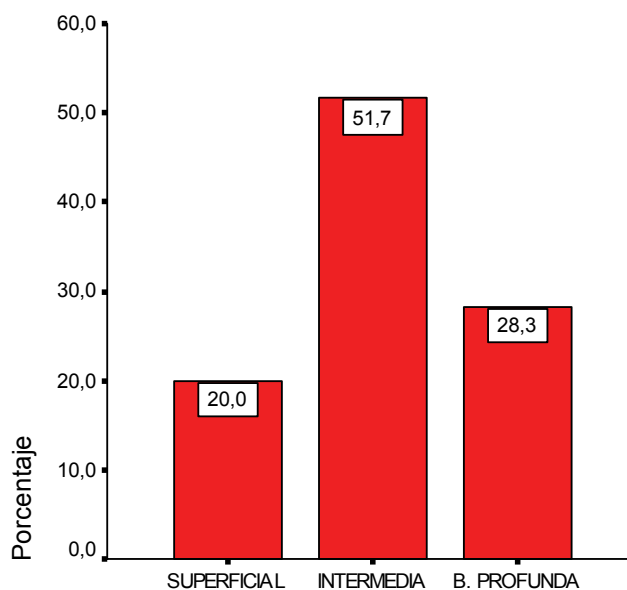
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 54,7% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la política de Becas y Ayudas, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo considerable de estudiantes, que supone el 28,3% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente, el 20,0% restante, valoran la información recibida como “superficial”.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que se traslada sobre la política de Becas y Ayudas es de carácter intermedio.
- Un 28,3% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre la política de Becas y Ayudas es de carácter profundo.
- Y el grupo más pequeño, es decir el 20,0% de la muestra, afirman haber sido informados superficialmente al respecto.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la política de Becas y Ayudas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la política de Becas y Ayudas.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS	
Chi-cuadrado	5,394
gl	4
Sig. asintót.	,249

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

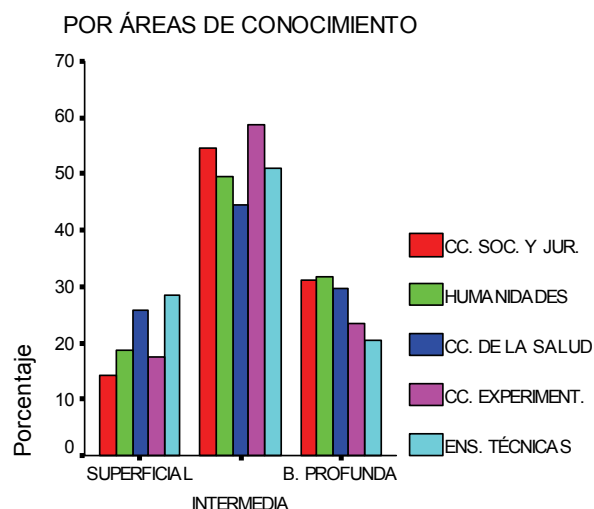
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 5,394 con una significatividad asintótica del 0,249. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,249 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la política de Becas y Ayudas. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes sobre la política de Becas y Ayudas.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	17	14,3	17	18,7	26	25,7	15	17,6	14	28,6
INTERMEDIA	65	54,6	45	49,5	45	44,6	50	58,8	25	51,0
BASTANTE PROFUNDA	37	31,1	29	31,9	30	29,7	20	23,5	10	20,4

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

POLÍTICA DE BECAS Y AYUAS



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

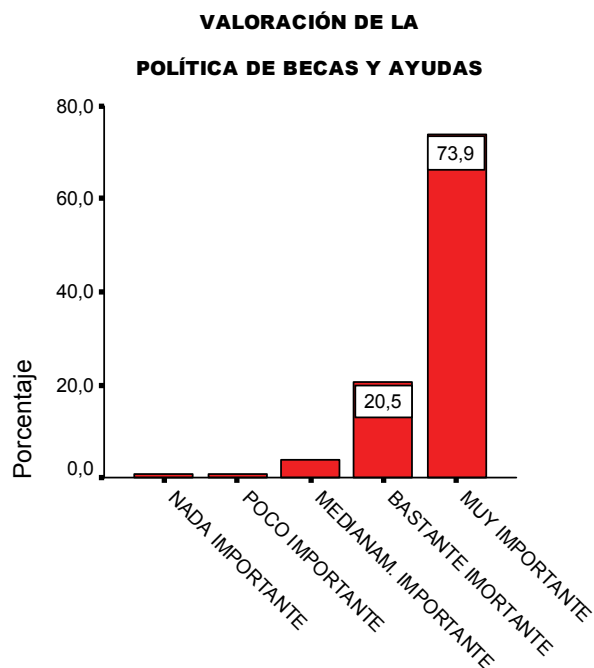
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que parece estar mejor informadas son: Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades; mientras que Enseñanzas Técnicas, Cc. de la Salud y Cc. Experimentales reflejan valores más bajos.

4. ¿Qué valor le reconocen a la política de Becas y Ayudas?

4.1. Valor que le reconoce la muestra de estudiantes a la política de Becas y Ayudas.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (94,4%) valoran la política de Becas y Ayudas como “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales el 73,9% afirma que dicha

política es muy importante; del resto de estudiantes, un 3,9% afirma que la política de Becas y Ayudas es “Medianamente Importantes”, y un 1,7% le concede poca o ninguna importancia.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Prácticamente la totalidad de los estudiantes, exactamente el 94,4% de la muestra de la muestra productora de datos le conceden mucha o bastante importancia a la política de Becas y Ayudas.
- Un porcentaje inferior (el 3,9%) le otorgan media importancia; y únicamente un 1,7% dicen que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la política de Becas y Ayudas, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la política de Becas y Ayudas y los que no, a la hora de valorar dicha

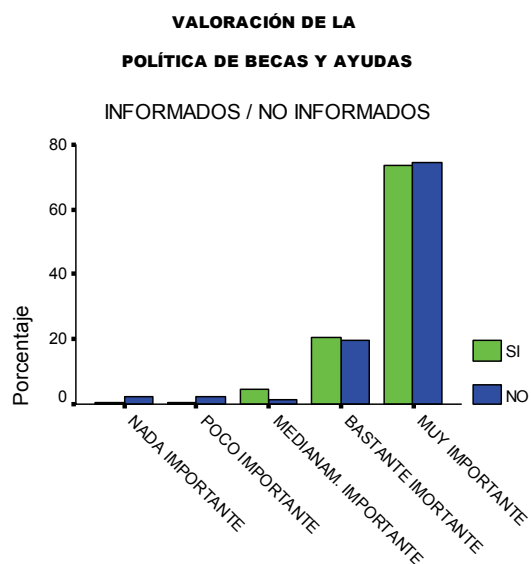
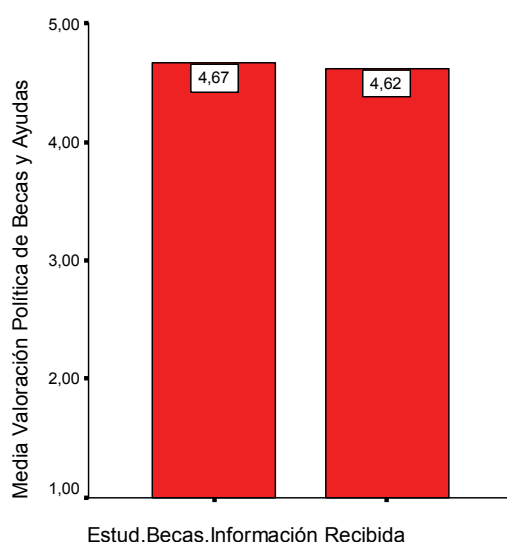
condición, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

VALORACIÓN DE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS	
U de Mann-Whitney	19219,000
W de Wilcoxon	118454,000
Z	-,138
Sig. asintót. (bilateral)	,890

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la política de Becas y Ayudas

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la política de Becas y Ayudas. El valor de U de Mann-Whitney es de 19219,000 con una significatividad del 0,890; y dado que $0,890 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan la política de Becas y Ayudas.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la política de becas y ayudas de los estudiantes. Lo que podemos

decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la política de Becas y Ayudas.
- Aún así, podemos observar como los estudiantes que no han sido informados al respecto muestran medias algo más bajas en la variable correspondiente a la valoración de la política de Becas y Ayudas.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la política de Becas y Ayudas, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la política de Becas y Ayudas.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,799	2	1,399	3,469	,032
Intra-grupos	178,311	442	,403		
Total	181,110	444			

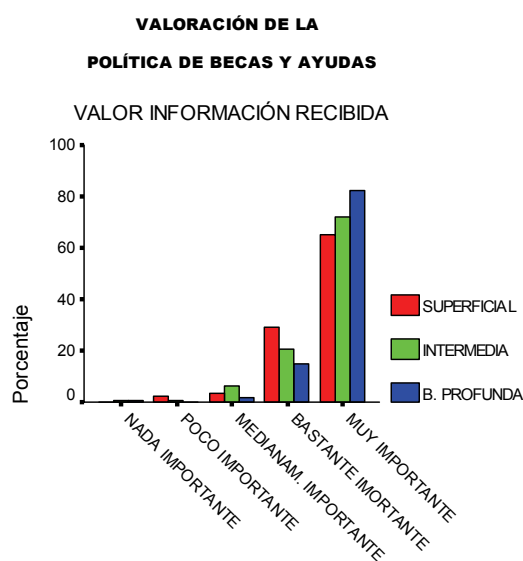
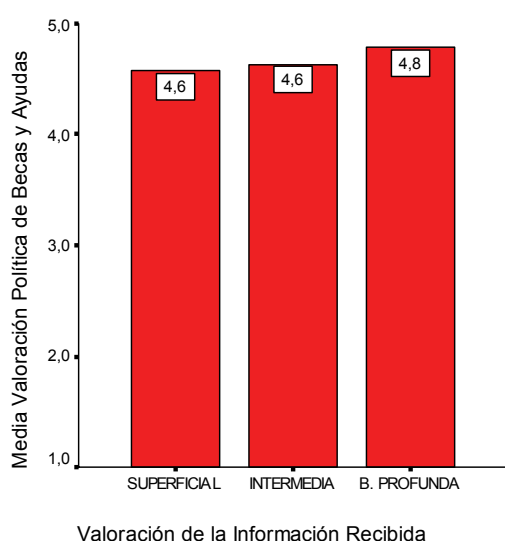
Observamos en la tabla que el valor de F es de 3,469 con una significatividad del 0,032, y por lo tanto dado que $0,032 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras. O, lo que es lo mismo, la calidad de la información que se le traslada al estudiante, está repercutiendo en la valoración que éste emite sobre la política de Becas y Ayudas que se pone en marcha desde la Universidad.

Para saber entre qué muestras se produce dicha diferencia significativa hemos aplicado la prueba pos hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS		
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,57	
INTERMEDIA	4,63	4,63
B. PROFUNDA		4,79

Observemos también los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la política de Becas y Ayudas. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que sí está repercutiendo significativamente en la muestra, a la hora de valorar la política de Becas y Ayudas.
- Así, los estudiantes que mejor valoran la información recibida como bastante profunda valoran significativamente mejor la política de Becas y Ayudas que los estudiantes que valoran la información recibida al respecto como superficial.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la política de Becas y Ayudas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la política de Becas y Ayudas.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,170	4	1,042	2,332	,055
Intra-grupos	235,567	527	,447		
Total	239,737	531			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,332$ con una significatividad del 0,055. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,055 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la política de Becas y Ayudas. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren la política de Becas y Ayudas.

Ahora bien, dado que en este caso los resultados de la prueba nos informan de que F está rozando la significatividad, hemos aplicado una prueba no paramétrica, y por lo tanto más robusta en los análisis, para saber si entre determinadas Áreas podríamos hablar de diferencia significativa. En concreto aplicamos la prueba para muestras independientes de Mann-Whitney, que se ha aplicado tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

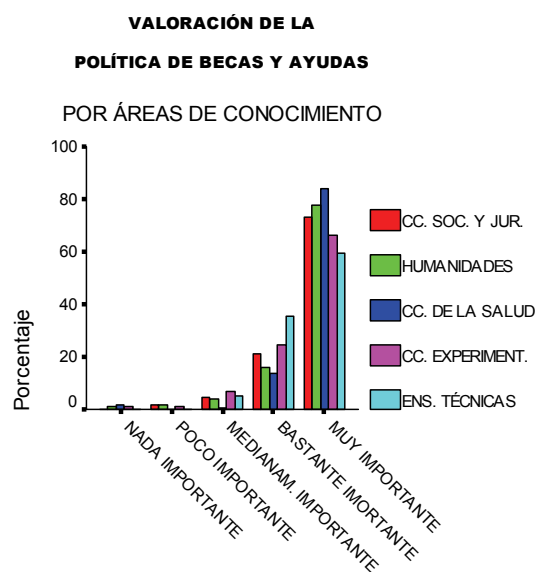
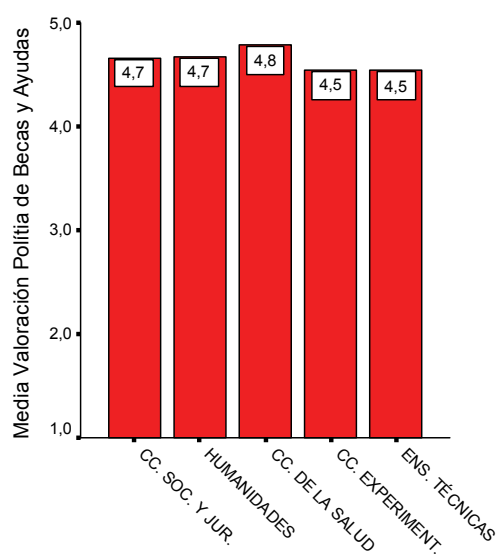
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la política de Becas y Ayudas

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	7164,500	0,514
	CC. DE LA SALUD	7798,500	0,031*
	CC. EXPERIMENTALES	6494,500	0,216
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3567,500	0,074
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	6269,500	0,177
	CC. EXPERIMENTALES	4813,500	0,083
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2633,000	0,026
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5199,000	0,001*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2804,000	0,000*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2830,500	0,534

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la política de Becas y Ayudas.
- Así, el Área de Conocimiento que valora mejor la política de Becas

y Ayudas es: Cc. de la Salud, Área que difiere significativamente de Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas, Áreas que conceden valoraciones más bajas a esta política de Becas y Ayudas.

- El Área de Cc. Experimentales, refleja unas puntuaciones intermedias de tal modo que no difiere significativamente de ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

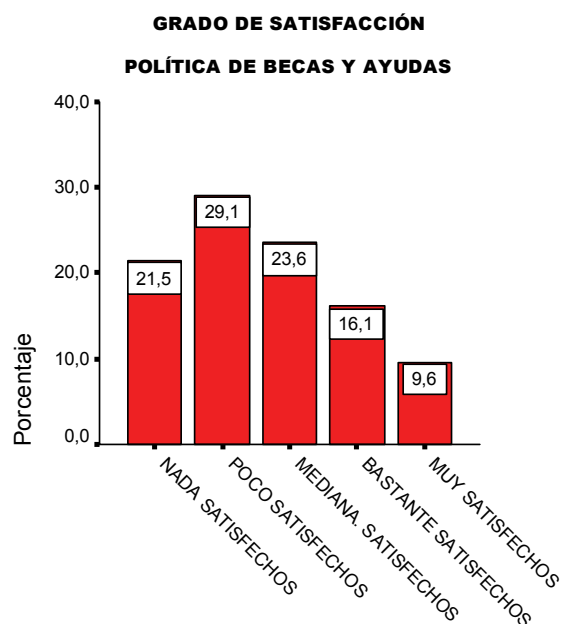
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la política de Becas y Ayudas desde la perspectiva de su experiencia?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la política de Becas y Ayudas.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo de estudiantes mayoritario afirman estar “Poco satisfecho” con la política de Becas y Ayudas (el 29,1%).

Un grupo un poco más reducido (del 23,6%) afirma estar medianamente satisfecho al respecto, y otro grupo casi paralelo (del 21,5%) que afirma no estar nada satisfecho en lo que concierne a la política de Becas y Ayudas.

Y, finalmente, un 16,1% afirman estar bastante satisfechos y únicamente un 9,6% que afirman estar muy satisfechos al respecto.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes respecto la política de Becas y Ayudas se sitúa en torno a niveles negativos. Es decir, un 50,6% de la muestra está poco o nada satisfecha al respecto.
- Un grupo considerable de un 23,6% de los estudiantes muestran grados de satisfacción intermedios.
- Y finalmente, un grupo poco más numeroso, (concretamente el 25,7% de la muestra), afirman estar bastante o muy satisfechos al respecto.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la política de Becas y Ayudas, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la política de Becas y Ayudas y los que no, a la hora de sentirse satisfechos al respecto, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

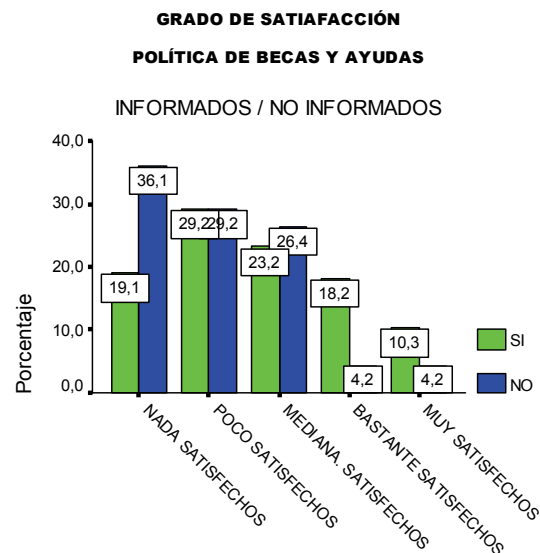
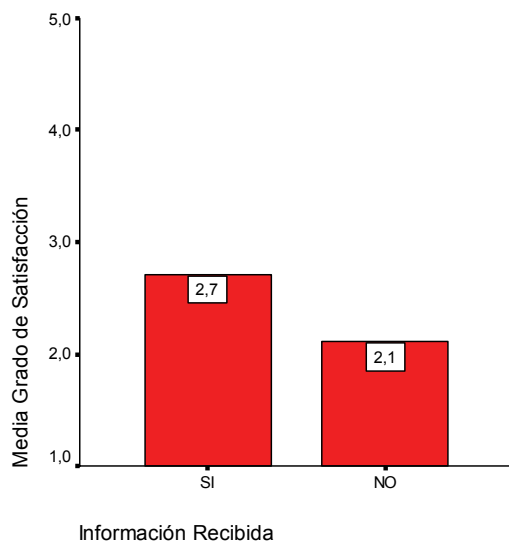
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS
U de Mann-Whitney	11394,000
W de Wilcoxon	14022,000
Z	-3,807
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Variable de agrupación: Información Recibida sobre la política de Becas y Ayudas

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la política de Becas y Ayudas. El valor de la U de Mann-Whitney es de 11394,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la política de Becas y Ayudas.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la política de Becas y Ayudas. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la política de Becas y Ayudas.
- Así, la muestra de estudiantes informados tiende a sentirse significativamente más satisfecha que la muestra de estudiantes no informados, al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la política de Becas y Ayudas, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la política de Becas y Ayudas.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	52,211	2	26,105	17,888	,000
Intra-grupos	630,442	432	1,459		
Total	682,653	434			

Observamos en la tabla que $F = 17,888$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecho con la política de Becas y Ayudas. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la política de Becas y Ayudas, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto.

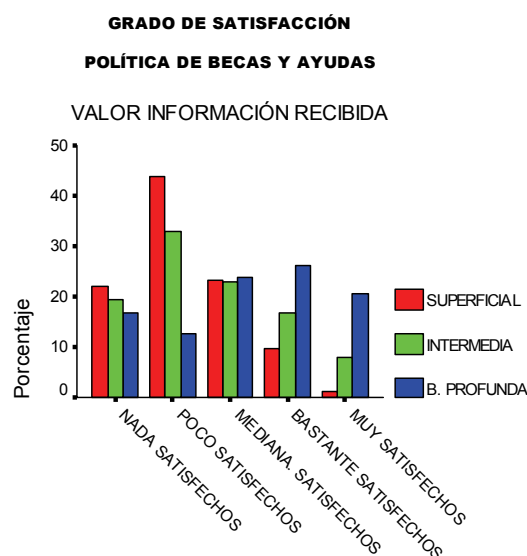
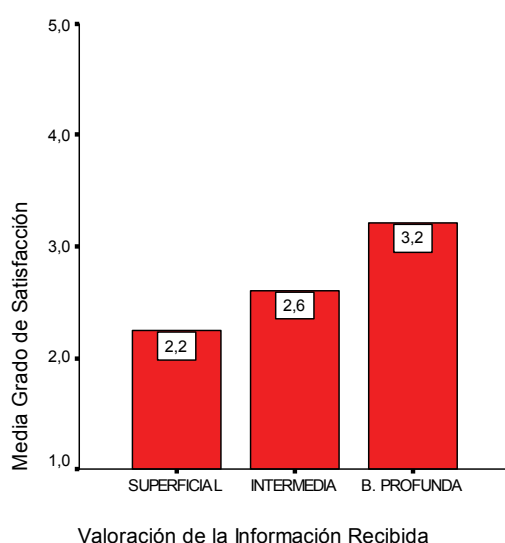
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,24	
INTERMEDIA	2,61	3,21
B. PROFUNDA		3,23

Prestemos a continuación los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la política de Becas y Ayudas. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la política de Becas y Ayudas.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos al respecto que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio y superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de mostrar su grado de satisfechos respecto de la política de Becas y Ayudas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa en este caso, entre las Áreas de conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con la política de Becas y Ayudas.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,596	4	3,399	2,191	,069
Intra-grupos	780,302	503	1,551		
Total	793,898	507			

Observamos en la tabla que $F = 2,191$ con una significatividad del 0,069. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,069 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora de mostrar su grado de satisfacción respecto de la política de Becas y Ayudas. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicha política.

Siendo así, la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señalaría entre qué muestras existe diferencia significativa, nos ofrece los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
CC. EXPERIMENT.	2,51
HUMANIDADES	2,52
CC. DE LA SALUD	2,54
ENS. TÉCNICAS	2,61
CC. SOC. Y JUR.	2,90

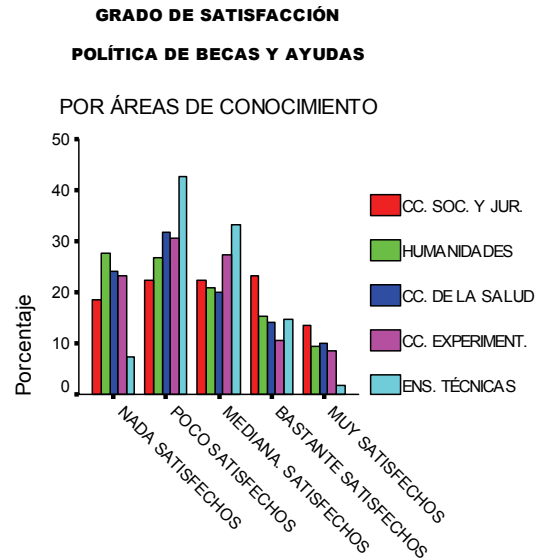
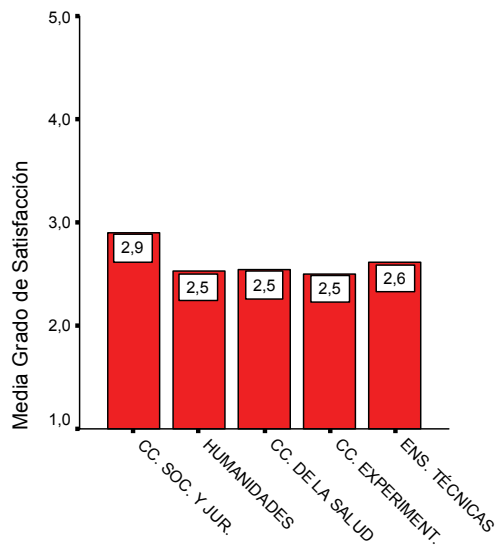
Ahora bien, dado que en este caso los resultados de la prueba nos informan de que F está rozando la significatividad, hemos aplicado una prueba no paramétrica, y por lo tanto más robusta en los análisis, para saber si entre determinadas Áreas podríamos hablar de diferencia significativa. En concreto aplicamos la prueba para muestras independientes de Mann-Whitney, que se ha aplicado tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Grado de Satisfacción con la política de Becas y Ayudas

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5880,500	0,026*
	CC. DE LA SALUD	6771,000	0,026*
	CC. EXPERIMENTALES	5260,000	0,0,22*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3159,000	0,162
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	6234,500	0,890
	CC. EXPERIMENTALES	4971,000	0,967
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2603,000	0,384
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5672,000	0,949
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2986,000	0,392
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2347,500	0,372

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente: Observemos también los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción en relación a la política de Becas y Ayudas. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la política de Becas y Ayudas.
- Así, podemos decir que los estudiantes que se muestran más satisfechos con dicha política son los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, quienes difieren significativamente de los estudiantes de Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, por ser estos los que menos satisfacción muestran al respecto.
- Los estudiantes de Enseñanzas Técnicas, reflejan valores intermedios, de tal modo que no difieren significativamente con las demás Áreas de Conocimiento.

7.8.5. CIERTAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS CUALITATIVO.

Esta pregunta de carácter abierto, constituye una parte (concretamente el apartado “f”) de la pregunta número 8 del cuestionario. En los apartados anteriores de esta pregunta 8 (en la parte cerrada del cuestionario), exponíamos a los estudiantes cuatro de las condiciones que nos parecieron más significativas respecto a la situación del estudiante en la Universidad, es decir: el acceso a la Universidad, el distrito abierto, los derechos y los deberes de los estudiantes, y la política de becas y ayudas. Asimismo, dejábamos dos casillas en blanco con el objeto de que los estudiantes pudieran cubrir, opinando sobre otro tipo de condiciones, si lo veían oportuno.

Siendo así, para el análisis de este apartado “f” de carácter abierto y cualitativo, procederemos estructurando la información que los estudiantes emiten al respecto de cada una de estas condiciones anteriormente mencionadas, y añadiendo, si es necesario las que ellos pudieran introducir fruto de su interés. Así, una vez hecha la primera lectura de las respuestas emitidas por los estudiantes, se analizarán sus comentarios tomando como referencia el Área de Conocimiento, en función de los siguientes núcleos temáticos:

1. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD: respecto del acceso a la Universidad, hemos de aclarar que todos los estudiantes que se refieren a esta condición, la han analizado desde la perspectiva del sistema de acceso que ellos han vivido. Es decir, durante la vigencia de la L.R.U.
2. EL DISTRITO ABIERTO.
3. LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES: en lo que concierne a este concepto, hemos podido observar que todos los estudiantes que manifiestan una observación al respecto, lo hacen centrándose en el ámbito de sus derechos, y no mencionando prácticamente en ningún caso el tema de los deberes de los estudiantes.

4. LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS.
5. LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN QUE TIENE EL ESTUDIANTE: introducimos este apartado, puesto que, en muchos casos, los estudiantes en lugar de emitir un comentario acerca de las condiciones anteriormente mencionadas, manifiestan la necesidad de obtener información sobre las mismas, o incluso sobre otros elementos que forman parte de sus centros de interés en el ámbito universitario. En este sentido, estructuramos el contenido de este epígrafe en subapartados referidos a los diferentes temas sobre los que los estudiantes reclaman la necesidad de más y/o mejor información.
6. OTRAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD: en este caso recogemos aquellas condiciones sobre las que los estudiantes emiten un juicio y que no hemos mencionado anteriormente.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	69
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	48,5 %

1. SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD:

El acceso a la Universidad, no es para los estudiantes del Área de Ciencias Sociales, una de las condiciones que suscite mayor necesidad de comentario, no siendo este el aspecto en el que se centre la mayoría.

Ahora bien, los estudiantes que han decidido hacer algún comentario a este respecto lo hacen, en su mayoría desde una perspectiva crítica. Es decir, valoran negativamente el sistema de acceso a la Universidad y lo hacen en base a dos tipos de argumentos:

- LAS TRABAS ORDEN ECONÓMICO:
 - “Cada día nos ponen más trabas para poder acceder a la universidad y una vez dentro las ayudas son mínimas o nulas. ¿Cómo se va a poder estudiar lo que uno quiere?” (Estudiante de Psicopedagogía, C25)
 - “Actualmente da la sensación de que no interesa que entren nuevos alumnos en la universidad pública, con todo lo que ello conlleva: residencias universitarias, becas, ...” (Estudiante de Derecho, C166)
- LA DIFICULTAD DE ACCESO:
 - “Creo que el acceso a la universidad está lo suficientemente mal planteado para que sea ineficaz. Lo único que consigue es frustrar vocaciones.” (Estudiante de Psicopedagogía, C16)
 - “El modo de acceso a la universidad no me parece justo en cuanto a lo que la selectividad se refiere, yo la padecí y no creo que en tres días pueda demostrar todo lo aprendido durante quince años de educación, además me parece injusto cortar la vocación de un individuo a una mísera nota obligándole a renunciar a veces a la carrera que realmente

hubiese querido estudiar, creo que se trata de un sistema jerárquico.” (Estudiante de Económicas, C491)

Hemos de señalar también, que en el caso de la titulación de Derecho hemos encontrado un estudiante que afirma estar conforme con el sistema de acceso a la Universidad:

- “(...) el acceso a la Universidad mediante la selectividad no es probablemente el mejor de los sistemas, pero es el más justo que conozco y que puedo imaginar (...)” (Estudiante de Derecho, C149)

2. SOBRE EL DISTRITO ABIERTO:

En lo que concierne al distrito abierto únicamente dos estudiantes de Derecho hacen alusión a este elemento del sistema educativo, y lo hacen desde una perspectiva positiva. Sus afirmaciones son las siguientes:

- “(...) el distrito abierto me parece una buena medida porque, hoy en día debido a la baja natalidad, algunas universidades ven disminuido el número de estudiantes, siendo esto una forma de solventar temporalmente dicho problema.” (Estudiante de Derecho, C164)
- “El distrito abierto es un gran logro, pero sería necesario para que todos los estudiantes pudiéramos acceder a él que se dieran más ayudas, como becas, programas de adaptación, ... (...)” (Estudiante de Derecho, C190)

3. SOBRE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES:

Entre los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas hemos observado que respecto de los derechos y los deberes de los estudiantes, se posicionan un grupo de estudiantes de Derecho y un único estudiante de Económicas, absteniéndose en este caso los estudiantes de Psicopedagogía de tratar este aspecto.

Las observaciones que manifiestan los que se refieren a este concepto, son en su totalidad de carácter negativo, y en las que se reclama la necesidad de que se respete en la práctica esos derechos que se manifiestan en la teoría.

Algunas de sus observaciones son las siguientes:

- “Los derechos y deberes de los estudiantes son un conjunto de palabras a los que nadie le hace un especial caso (...)” (Estudiante de Derecho, C149)
- “Pienso que los estudiantes no tenemos demasiados derechos, quiero decir, que nuestros derecho tenemos que pedirlos manifestándonos o haciendo huelgas.” (Estudiante de Derecho, C154)
- “(...) Los derechos de los estudiantes no se tienen en cuenta. Nuestra representación es mucho menor en los órganos de la USC. En cuanto ejercitas un derecho, tienes miedo a las represalias. (...)” (Estudiante de Derecho, C171)
- “(...) También creo que el estudiantado tiene poco poder en la toma de decisiones y se le hace menos caso del que merece.” (Estudiante de Económicas, C471)

4. SOBRE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS:

Para los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídica la política de becas y ayudas es un tema sobre el que reflejan un interés importante, sobre todo en el caso de los estudiantes de Derecho y Económicas, siendo este uno de los aspectos en los que más se detienen a la hora de hacer sus comentarios. Las cuestiones que critican los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas sobre la política de becas y ayudas universitaria son los siguientes:

- LA NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES:
 - “Considero que las condiciones de los estudiantes son muy malas, en general creo que estamos muy descontentos, cada vez sube más el precio de la matrícula y baja más las ayudas.” (Estudiante de Derecho, C165)
 - “Sólo respecto a la política de becas, cada vez se reparte menos y además suben las tasas, está acabando con la enseñanza pública a favor de la privada. Pero supongo que tenemos lo que nos merecemos.” (Estudiante de Económicas, C500)

- LA NECESIDAD DE REVISAR LOS REQUISITOS QUE SE VALORAN PARA LA CONCESIÓN DE UNA BECA: las causas a las que los estudiantes hacen referencia a la hora de hacer una crítica sobre los requisitos valorados para la concesión de una beca son:

- La sospecha de la existencia de un tráfico de influencias.
- La solicitud de que se valore más el plano académico como requisito a la hora de la concesión.
- La solicitud de que se valore más el plano económico como requisito a la hora de la concesión.

Algunos ejemplos de las elocuciones de los estudiantes son los siguientes:

- “La política de becas y ayudas debería de ser más estricta en la concesión y dárseles a quien realmente las necesita para poder estudiar una carrera universitaria.” (Estudiante de Psicopedagogía, C5)
- “Respecto a las becas, creo que están muy mal repartidas y que el hecho de conocer a <<gente influyente>> te puede abrir las puertas para conseguirlas.” (Estudiante de Derecho, C160)
- “Es muy grande la carencia de información sobre becas y si sabes que existen, en tu Facultad nadie te dice donde puedes solicitar información para conseguirlas. Me parece además que el baremo económico debería valorarse más pues es más fácil que consiga una beca una persona que aprueba todo con una buena posición económica real que otra que no apruebe todo pero que en realidad tenga carencias.” (Estudiante de Derecho, C177)
- “La política de becas es insuficiente, no siempre se ayuda a quien más lo necesita, porque se tienen más en cuenta los aspectos académicos que los económicos y se da la paradoja de que te pueden quedar tres y que te concedan la beca o que te quede una de muchos créditos y no te la concedan.” (Estudiante de Económicas, C474)

- LA NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA:

- “En mi opinión deberían acelerarse los plazos de entrega de becas, pues si te hace falta mucha falta, hasta que te la da, tu tienes unos gastos a los que hacer frente y si careces de recursos es muy difícil afrontarlos.” (Estudiante de Derecho, C167)
- “Que las becas que obtenemos nos las ingresan en el mes de abril-mayo y a esas alturas casi ha acabado el curso y ya no te hace falta, y si dependes de ella para pasar el año tienes que pedir un crédito o ponerte a trabajar.” (Estudiante de Derecho, C202)

En la línea opuesta, dos estudiantes de Derecho afirman estar satisfechos con la política de becas y ayudas de la Universidad. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Considero en cierto modo que acerca de la política de becas y ayudas para los estudiantes se ha avanzado mucho y estoy bastante satisfecho.” (Estudiante de Derecho, C173)
- “Las becas es una muy buena ayuda al estudiante, debería fomentarse.” (Estudiante de Derecho, C189)

5. SOBRE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN:

La necesidad de información es otro de los aspectos sobre el cual los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas se posicionan de manera significativa, en este caso hemos de destacar la cantidad de aportaciones de los estudiantes de Psicopedagogía, siendo éste el aspecto en el que más se centran.

A continuación, expondremos algunas de las aportaciones de los estudiantes, clasificándolas en función de las temáticas sobre las cuales reclaman información:

- NECESIDAD DE INFORMACIÓN EN GENERAL:

- “Si quieres información tienes que buscarla tú mismo. No se profundiza nada en cualquiera de los aspectos citados en esta pregunta.” (Estudiante de Psicopedagogía, C6)

- “La información que recibimos casi nunca es de forma directa sólo si estás realmente interesado accedes por iniciativa propia a esa información, eres tú quien tiene que buscar y preguntar respecto a un tema.” (Estudiante de Derecho, C152)
- “Me gustaría destacar que la información recibida es escasa y casi siempre has de buscarla o es a través de folletos informativos. Son temas lo suficientemente importantes como para ofrecer una información tan impersonal.” (Estudiante de Económicas, C477)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN A LA HORA DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD:
 - “Creo que todos estos temas deberían ser tratados incluso antes de acceder a la Universidad, pues tenemos que aprender qué son y cómo usarlos una vez dentro de la universidad, y quizás hubiésemos hecho otras cosas de haberlas sabido previamente.” (Estudiante de Psicopedagogía, C7)
 - “Hay muy poca información a los alumnos, sobre todo a los de primer curso que son los que más la necesitan.” (Estudiante de Derecho, C188)
 - “Creo que en los institutos, por poner un ejemplo, se debería introducir información sobre la universidad. Incluso en el primer año de la carrera. Parece que este año han empezado a hacerlo, es bueno saber el funcionamiento y los deberes y obligaciones de cada persona en la universidad para poder acudir en cada momento al lugar oportuno.” (Estudiante de Económicas, C518)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES:
 - “Me parece necesario y casi diría imprescindible saber ciertos aspectos como tus derechos y/o deberes, el acceso a la Universidad, etc. Sin embargo la información que se recibe y hablo personalmente es escasa por no decir nula, es un campo a tener en cuenta y prestarle mayor atención.” (Estudiante de Psicopedagogía, C20)

- “Desde mi punto de vista serían necesarias conferencias sobre la movilidad de los estudiantes.” (Estudiante de Derecho, C162)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE BECAS Y AYUDAS:
 - “En mi opinión debería haber mucha más información sobre las becas que hay ya que en mi caso si no fuera por los comentarios de los compañeros no me enteraría ni de la mitad de las becas que ofertan.” (Estudiante de Psicopedagogía, C17)
- NECESIDAD DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL:
 - “Me resultaría muy interesante que se nos proporcionara un mayor tipo de información acerca de: cursos relacionados con las titulaciones (organizados o no por la USC), salidas profesionales de la titulación a cursar.” (Estudiante de Psicopedagogía, C21)

6. SOBRE OTRAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD:

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas que hemos agrupado bajo este epígrafe se centran sobre todo en la pasividad tanto del alumnado como del profesorado, lo cual repercute en tanto en la falta de información que se reclamaba en el apartado anterior, como en la baja calidad de la enseñanza. Ejemplos de dichas aportaciones son los siguientes:

- “Creo que las condiciones se buscan, no hay que esperar a que se nos den. Su valoración en definitiva se corresponde a la intensidad con que se buscan.” (Estudiante de Derecho, C157)
- “El estudiante universitario creo que está demasiado acomodado así como la mayoría del profesorado. La propia universidad no crea incentivos para que cambie esta situación.” (Estudiante de Económicas, C475)
- “No creo que se nos tome demasiado en cuenta, nuestra enseñanza debería de ser primordial, pero muchos profesores no está aquí para ello sino para cobrar un sueldo y los perjudicados somos nosotros. “ (Estudiante de Derecho, C178)
- “Las condiciones en general de los estudiantes en la Universidad son buenas siempre y cuando lo único que hagas sea estudiar y

estudiar. No se valora, por regla general, la capacidad de crítica y el entendimiento de lo que se expone.” (Estudiante de Económicas, C490)

Concretamente, dos estudiantes de Derecho, hacen alusión a algunas de las condiciones del Sistema Universitario de Residencias (S.U.R.), y lo hacen de la siguiente manera:

- “(...) Las cuotas del SUR se elevaron este año un 13% y el año que viene <<subirán lo que la Universidad decida>>.” (Estudiante de Derecho, C171)
- “(...) De lo que sí tiene culpa directa la Universidad es de conceder plazas en las Residencias a quien no les hace falta. Hace sospechar de un claro tráfico de influencias.” (Estudiante de Derecho, C151)

TABLA RESUMEN 7.21: ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS (69 Respuestas de 142 Cuestionarios = 48,5% de participación)				
TEMAS	Nº ALUSIONES	CONSIDERACIONES		
CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD	EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	8	<ul style="list-style-type: none"> o TRABAS DE ORDEN ECONÓMICO o DIFICULTAD DE ACCESO o CONFORMIDAD CON EL SISTEMA DE ACCESO (1 – DERECHO)) 	
	EL DISTRITO ABIERTO	2	<ul style="list-style-type: none"> o VALORACIÓN POSITIVA 	
	LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES	8	<ul style="list-style-type: none"> o SE RECLAMA LA NECESIDAD DE QUE SE RESPETEN LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES 	
	LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS	29	<ul style="list-style-type: none"> o NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES o NECESIDAD DE REVISIÓN DE REQUISITOS PARA LA CONCESIÓN DE BECAS o NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA o SATISFACCIÓN CON LA POLÍTICA DE BECAS (2 – Estudiantes de Derecho) 	
	LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN	25	13	o INFORMACIÓN GENERAL
			5	o INFORMACIÓN ACCESO
			2	o INFORMACIÓN DISTRITO ABIERTO
1			o INFORMACIÓN DERECHO Y DEBERES	
2			o INFORMACIÓN POLÍTICA BECAS	
OTROS	10	2	o ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL	
			<ul style="list-style-type: none"> o LA SITUACIÓN DE ACOMODO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES o LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA o LAS CONDICIONES DE ACCESO AL S.U.R. 	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA - PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	113
Nº DE RESPUESTAS	67
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	59,2 %

1. SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD:

El acceso a la Universidad, no es para los estudiantes del Área de Humanidades, una de las condiciones que suscite mayor necesidad de comentario, no siendo este el aspecto en el que se centre la mayoría. De hecho los estudiantes de Filología Hispánica no hacen referencia a él y en el caso de Periodismo, únicamente un estudiante lo menciona.

Ahora bien, las aportaciones que hemos podido recoger en esta línea están todas ellas realizadas desde una perspectiva negativa. Los argumentos que utilizan para criticar el sistema de acceso a la Universidad:

- LA DIFICULTAD DE ACCESO:
 - “Considero que a veces los varemos de acceso a algunas facultades son injustos (...).” (Estudiante de Periodismo, C43)
 - “Las nuevas reformas educativas están condicionando claramente las posibilidades de muchos estudiantes para acceder a la carrera que quieres, (...).” (Estudiante de Historia, C112)
 - “El acceso a la Universidad debería ser más fácil y no poner barreras. (...).” (Estudiante de Historia, C122)
- LA FACILIDAD DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD:
 - “(...) Creo que el acceso a la Universidad debe estar más restringido, porque es fácil acceder.” (Estudiante de Historia, C118)

2. SOBRE EL DISTRITO ABIERTO:

En lo que concierne al distrito abierto únicamente dos estudiantes de hacen alusión a este elemento del sistema educativo, concretamente se trata

de un estudiante de Periodismo y otro de Historia, y lo hacen desde una perspectiva negativa refiriéndose a las dificultades que los estudiantes detectan a la hora de disfrutar de ese distrito abierto. Sus aportaciones son las siguientes:

- “El distrito abierto funciona, pero no ocurre lo mismo con los traslados de expediente y las teóricas convalidaciones de créditos, las universidades actúan por libre decidiendo si para ellas <<sirve>> la formación que has recibido en otro centro. (...)” (Estudiante de Periodismo, C79)
- “(...) El distrito abierto me parece una tontería si no hay una política de ayudas más grande para que la gente que no tiene muchos recursos se pueda desplazar o cursar estudios en su propia región en igualdad de condiciones que los que tienen más dinero. (...)” (Estudiante de Historia, C90)

3. SOBRE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES:

Entre los estudiantes del Área de Humanidades hemos observado que respecto de los derechos y los deberes de los estudiantes, se posicionan un grupo de estudiantes de Periodismo y un único estudiante de Historia, absteniéndose en este caso los estudiantes de Filología Hispánica de tratar este aspecto.

Las observaciones que manifiestan los que se refieren a este concepto, son en su totalidad de carácter negativo y, al igual que pasaba en el caso del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, los estudiantes reclama la necesidad de que se respete en la práctica esos derechos que se manifiestan en la teoría.

Algunas de sus observaciones son las siguientes:

- “Considero que, por ejemplo, los derechos y deberes de los alumnos son importantes, pero la burocracia determina que esos derechos y deberes estén, en la práctica, excesivamente restringidos. (...)” (Estudiante de Periodismo, C33)
- “(...) Creo que los derechos de los estudiantes sólo son algo teórico porque en la práctica el profesor decide qué derechos tienes. Sueles tener más deberes que derechos. Los profesores

actúan según su criterio y no puedes hacer nada en su contra, aunque tengas razón.” (Estudiante de Periodismo, C39)

- “(...) Los derechos del estudiantado deberían ser más explícitos y cumplirse siempre. (...)” (Estudiante de Historia, C90)

4. SOBRE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS:

Para los estudiantes del Área de Humanidades, la política de becas y ayudas es un tema sobre el que reflejan un interés importante. En este caso, únicamente dos estudiantes de Periodismo hacen una valoración positiva de este elemento del sistema educativo universitario, el resto de estudiantes que se refieren a él, lo hacen desde una perspectiva negativa.

Las aportaciones positivas sobre la política de becas y ayudas, se refieren a la importación de este servicio que ofrece la universidad al estudiante. Sus aportaciones son las siguientes:

- “(...) Las becas, en esta universidad en concreto, llevan una política muy positiva desde mi punto de vista.” (Estudiante de Periodismo, C33)
- “Estoy contenta con el servicio de BECAS en el tiempo que llevo en la USC, ayudan mucho. Sin embargo, no sé exactamente qué criterios siguen para no dárselas a algunas personas que, en principio, no tiene condiciones óptimas.” (Estudiante de Periodismo, C42)

Por otro lado, las cuestiones que critican los estudiantes del Área de Humanidades sobre la política de becas y ayudas universitaria son las siguientes:

- LA NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES:
 - “La política de becas y ayudas es esencial para que muchos alumnos puedan cursar sus estudios y, sin embargo, ésta se muestra insuficiente. Y no sólo eso, sino que la cantidad de ayudas se tiende a reducir.” (Estudiante de Periodismo, C52)

- “Las becas, sencillamente, son inexistentes, si eres tan pobre como para que te las den te dedicarías a trabajar, no a estudiar.” (Estudiante de Periodismo, C79)
- “Ja, ja!! ¿¡Becas!? Estamos como mínimo tres años fuera de nuestras casas, arruinando a nuestros padres: matrículas, casas, transporte, material, comida, ... y ni un céntimo. Debería ser enseñanza gratuita, o al menos un acceso más fácil a este tipo de ayudas.” (Estudiante de Historia, C109)
- LA NECESIDAD DE REVISAR LOS REQUISITOS QUE SE VALORAN PARA LA CONCESIÓN DE UNA BECA:
 - “(...) También creo que las becas son insuficientes y a veces injustas porque gente que lo necesita más no la recibe y gente que no la necesita tanto sí. Creo que hay que ser justos, todos tenemos derecho a estudiar.” (Estudiante de Periodismo, C38)
 - “(...) Y sobre las becas son claramente insuficientes y deberían estar más controladas, hay gente que engaña en la declaración de la renta de los familiares y se la dan, otros no tienen.” (Estudiante de Historia, C90)
 - “Creo que la política de Becas es bastante, por no decir totalmente, restrictiva, porque el número de créditos que te permiten suspender es mínimo y cierra las puertas a personas que podrían alcanzar una titulación universitaria pero que su condición económica le impide. La universidad no intenta resolver este problema sino que lo suscita todavía más.” (Estudiante de Historia, C104)
- LA NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA:
 - “Hay pocas becas y llegan tarde. Los criterios de exigencia académica son abusivos a menudo. No estamos en un sistema de enseñanza público.” (Estudiante de Filología Hispánica, C214)
 - “Está claro que la gente que solicita una beca no puede recibir el dinero al acabar el curso como sucede actualmente en determinadas situaciones; está claro que si se pide la ayuda es

por falta de ingresos y estos no pueden llegar a una vez acabado el curso. Además me parece muy poca la información y las ayudas que se están llevando a cabo para promocionar el distrito abierto por más que otra gente se empeñe en opinar lo contrario.” (Estudiante de Historia, C114)

Para finalizar este apartado, exponemos la contribución de un estudiante de Periodismo que se refiere a los tres aspectos anteriormente mencionados sobre la política de becas de la siguiente manera:

- “Únicamente remarcar lo que ya dije: las becas de estudios son de poca cuantía, llegan tarde, son poco flexibles a la relación nivel académico / dificultades económicas / situación familiar de excepciones. UNA VERGÜENZA. Gracias por dejarme decirlo. Las becas de estudio son cortas y llegan TARDE!!!” (Estudiante de Periodismo, C45)

5. SOBRE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN:

La necesidad de información es el aspecto sobre el cual los estudiantes del Área de Humanidades se posicionan de manera significativa.

A continuación, expondremos algunas de las aportaciones de los estudiantes, clasificándolas en función de las temáticas sobre las cuales reclaman información:

- **NECESIDAD DE INFORMACIÓN EN GENERAL:** la mayoría de los estudiantes de humanidades se refieren a la necesidad de información desde esta perspectiva general. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “La información no llega al estudiante, es el estudiante quien debe dirigirse a ella. La universidad pública es un servicio que debe ser ofrecido.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)
 - “Nadie habla directamente de estos puntos. Queda siempre en manos del alumnado ir a los documentos. La información es siempre muy cerrada y suele ir de boca en boca (en plan lo que vivió cada uno en relación con ello, pero es siempre información

- anecdótica y poco profunda para hacerse un criterio).” (Estudiante de Periodismo, C31)
- “Considero que la información me la han ofrecido a través de folletos y de la agenda universitaria. También, pero de manera superficial, en las conferencias que se realizan a comienzo de curso.” (Estudiante de Periodismo, C76)
 - “Como se viene comprobando a lo largo del cuestionario, la información es nula. La universidad no aprovecha sus posibilidades, debería dedicar tiempo a dar información sobre ella misma.” (Estudiante de Periodismo, C81)
 - “Normalmente no se nos habla de la Universidad. Cualquier información que queramos obtener debemos conseguirla por nuestros propios medios. Yo personalmente no tengo una concepción formada sobre mi Universidad.” (Estudiante de Historia, C108)
 - “Vuelvo a repetir que si la Universidad carece de algo es de información. Los alumnos apenas estamos informados de nada. La mayor parte de las veces es gracias a nuestros compañeros que son más espabilados y están metidos en el ambiente universitario político.” (Estudiante de Historia, 115)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN A LA HORA DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD: únicamente los estudiantes de Periodismo e Historia hacen referente a dicho núcleo temático. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
- “Yo creo que desde los institutos se debería informar mejor (se debería informar) sobre el acceso a la Universidad y sus titulaciones, para que el alumno no entrase con los ojos cerrados. (...)” (Estudiante de Periodismo, C84)
 - “¿Para qué servía el llamado Curso de Orientación Universitaria COU? Siempre me lo he preguntado.” (Estudiante de Historia, C96)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE BECAS Y AYUDAS: dos estudiantes de Periodismo reclaman este tipo de información, y lo hacen de la siguiente manera:

- “Creo que los estudiantes necesitaríamos más información sobre Becas y el funcionamiento de la USC para aprovechar al máximo nuestras posibilidades.” (Estudiante de Periodismo, C77)
- “Gracias a las orientadoras de los institutos ahora tenemos más información sobre el acceso y el distrito abierto, pero sigue faltando información sobre becas.”(Estudiante de Periodismo, C83)
- NECESIDAD DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL: sobre ello se habla desde las tres titulaciones del Área de Conocimiento que hemos seleccionado para el estudio. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “No puedo opinar más que de la falta total y absoluta de orientación universitaria o de otros estudios superiores de la que son víctimas miles de estudiantes cada año. Es vergonzoso que se encuentren (nos encontremos) siempre al final del bachillerato con la misma pregunta ¿Qué hago ahora?” (Estudiante de Filología Hispánica, 213)
 - “No estaría mal que algún responsable de las universidades ofreciera charlas en los colegios a los alumnos de los últimos cursos. No con orientación de promoción si no de información. La gente que acaba los estudios se encuentra muy perdida y desorientada, también sería interesante poder acudir a charlas sobre titulaciones concretas antes de matricularse en ellas.” (Estudiante de Periodismo, C61)
 - “(...) ¿Qué vamos a hacer cuando acabemos? ¿Improvisar como siempre? ¿Algún <<funcionario>> nos va a contestar de mal modo?” (Estudiante de Historia, C106)

6. SOBRE OTRAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD:

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Humanidades que hemos agrupado bajo este epígrafe se centran en aspectos como:

- La poca atención que desde la universidad se le ofrece al estudiante:

- “Creo que a los estudiantes cada vez se les ignora más, claro que no se puede generalizar, depende del profesor o del organismo del que estemos hablando.” (Estudiante de Filología Hispánica, C220)
- “(...) Las instituciones históricas defienden a sus funcionarios y le dedican poca (o ninguna) atención al estudiante que, sin embargo, es el pilar básico de las Universidades. (...)” (Estudiante de Periodismo, C33)
- La burocracia y la complejidad del lenguaje de los documentos oficiales, factores que dificulta la accesibilidad de los estudiantes a la información:
 - “Creo que a veces hay demasiada burocratización, demasiado papeleo, como en el resto de ámbitos públicos. (...)” (Estudiante de Periodismo, C38)
 - “Deberían simplificar un poco todos esos estatutos porque deben ser accesibles a cualquiera y el lenguaje usado es muy técnico.” (Estudiante de Filología Hispánica, C227)
- Y la necesidad de una formación más técnica para las carreras de Humanidades con vistas a una mejor preparación para la salida al mundo laboral:
 - “Las carreras y sobre todo las de humanidades, puesto que están marginadas, deberían de tener un curso a mayores con una base técnica hacia una inserción laboral efectiva.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)

TABLA RESUMEN 7.22: ÁREA DE HUMANIDADES				
(67 Respuestas de 113 Cuestionarios = 59,2% de participación)				
TEMAS	Nº ALUSIONES	CONSIDERACIONES		
CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD	EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	5	<ul style="list-style-type: none"> o DIFICULTAD DE ACCESO o DISCONFORMIDAD CON EL SISTEMA ACCESO POR LAS POCAS RESTRICCIONES QUE POSEE (1 – HISTORIA) 	
	EL DISTRITO ABIERTO	2	<ul style="list-style-type: none"> o DIFICULTADES PARA DISFRUTAR DE ESTA OPCIÓN 	
	LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES	5	<ul style="list-style-type: none"> o SE RECLAMA LA NECESIDAD DE QUE SE RESPETEN LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES 	
	LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS	27	<ul style="list-style-type: none"> o NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES o NECESIDAD DE REVISIÓN DE REQUISITOS PARA LA CONCESIÓN DE BECAS o NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA o SATISFACCIÓN CON LA POLÍTICA DE BECAS (2-PERIODISMO) 	
	LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN	38	28	o INFORMACIÓN GENERAL
			4	o INFORMACIÓN ACCESO
			1	o INFORMACIÓN DISTRITO ABIERTO
			0	o INFORMACIÓN DERECHO Y DEBERES
2			o INFORMACIÓN POLÍTICA BECAS	
3			o ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL	
OTROS	4	<ul style="list-style-type: none"> o LA POCA ATENCIÓN DE DESDE LA UNIVERSIDAD SE LE OFRECE AL ESTUDIANTE o LA BUROCRACIA COMO DIFICULTAD PARA EL ACCESO A LA INFORMACIÓN o LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA (DESPRESTIGIO DEL ÁREA DE HUMANIDADES) 		

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	130
Nº DE RESPUESTAS	85
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	65,3 %

1. SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD:

El acceso a la Universidad, no es para los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, una de las condiciones que suscite mayor necesidad de comentario, no siendo este el aspecto en el que se centre la mayoría.

Ahora bien, entre las aportaciones que hemos podido recoger en esta línea, tenemos que diferenciar: aquellas que están hechas desde una perspectiva positiva y las que están realizadas desde una perspectiva negativa.

Las primeras pertenecen a dos estudiantes de Medicina, los cuales se muestran satisfechos con el sistema de acceso a la universidad y con sus experiencias en esta línea, lo especifican de la siguiente manera:

- “Accedí a la universidad pudiendo elegir la carrera que quería y desde que entré no he tenido que pagar ninguna matrícula. Estoy satisfecha.” (Estudiante de Medicina, C359)
- “Estoy totalmente a favor de la selectividad. (...)” (Estudiante de Medicina, C390)

En lo que concierne a las aportaciones realizadas desde una perspectiva más negativa, los argumentos que utilizan para criticar el sistema de acceso a la Universidad son los siguientes:

- LAS TRABAS DE ORDEN ECONÓMICO:
 - “(...) Me parece muy caro y cada año más. Y el acceso al mismo, no me parece muy justo.” (Estudiante de Medicina, C423)
- LA DIFICULTAD DE ACCESO:
 - “Respecto al acceso en la Universidad me parece que ciertas materias son innecesarias (por decir pérdida de tiempo) para determinar titulaciones y no me parece una forma correcta de

escoger a gente según una nota para hacer unos u otros estudios.” (Estudiante de Medicina, C415)

- LA UNIVERSIDAD COMO ÚNICA ALTERNATIVA ACADÉMICA (NO PROFESIONAL):

- “Por lo menos en mi caso, el acceso a la Universidad presentaba un carácter muy verde; fuera del ámbito de poder estudiar no se abría otra puerta a la formación. (...)” (Estudiante de Farmacia, C126)

2. SOBRE EL DISTRITO ABIERTO:

El distrito abierto tampoco supone un referente sobre el que los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud muestren demasiado interés. Así, únicamente hemos encontrado cuatro aportaciones, dos por titulación investigada. Lo que podemos encontrar en dichas aportaciones son alusiones sobre las dificultades que los estudiantes detectan a la hora de disfrutar de ese distrito abierto, o bien falta de interés o de información de los estudiantes respecto de esta oportunidad. Sus aportaciones son las siguientes:

- “En general las condiciones de la USC están bien pero en el caso de la licenciatura de Farmacia la movilidad de estudiantes en cuanto a la realización de prácticas tuteladas y prácticas voluntarias (créditos libre configuración) está muchas veces, restringidas. (...)” (Estudiante de Farmacia, C132)
- “(...) El distrito abierto no me interesó nunca porque no pensé en cambiar de Universidad en ningún momento. (...)” (Estudiante de Medicina, C343)
- “No sé lo que es el distrito abierto. (...)” (Estudiante de Medicina, C378)

3. SOBRE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES:

Para los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud hemos observado que los derechos y los deberes de los estudiantes, si bien no es el tema que más les suscita opinión, sí lo hace en mayor medida que los dos tratados anteriormente.

Las observaciones que manifiestan los que se refieren a este concepto, son en su totalidad de carácter negativo y, al igual que pasaba en el caso del

Área de Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades, los estudiantes reclama la necesidad de que se respete en la práctica esos derechos que se manifiestan en la teoría.

Algunas de sus observaciones son las siguientes:

- “En general, creo que los estudiantes nos encontramos desamparados en cuanto a derechos, también influido por la falta de información o información mal dada por parte de organismos oficiales, sobre todo en el COIE.” (Estudiante de Farmacia, C142)
- “Con respecto a Derechos y deberes de los estudiantes creo que todo el mundo ha oído hablar de ellos pero pocos los conocen. Es desesperante saber que por ejemplo un examen ha de permanecer al menos 15 días accesible para el alumno y esto en mi experiencia es pura ciencia y ficción, que un parcial establecido adquiere los efectos de examen oficial también es leyenda. Hay multitud de derechos y deberes que nos son totalmente desconocidos y con el tiempo te acabas volviendo muy conformista.” (Estudiante de Medicina, C356)
- “Los estudiantes tenemos derechos que en el día a día no se nos reconocen y que es imposible exigirlos a título individual porque arriesgas tu expediente y a nivel colectivo la gente no se moja. (...)” (Estudiante de Medicina, C361)
- “En determinadas titulaciones los derechos de los estudiantes o no existen o se saltan a la ligera. No los conozco en profundidad, pero existen algunos mínimos como derecho a ver un examen, reclamación de notas, conocer previamente el criterio de puntuación antes de un examen, ... que no son tenidos en cuenta.” (Estudiante de Medicina, C370)

4. SOBRE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS:

Para los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, la política de becas y ayudas es un tema sobre el que reflejan un interés importante, sobre todo en el caso de los estudiantes de Medicina.

Las cuestiones en las que se centran los estudiantes del Área de Ciencias

de la Salud sobre la política de becas y ayudas universitarias son los siguientes:

- LA NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES:
 - “(...) A la hora de ayudas, becas, derechos, ... nunca se trató de fomentar todo eso, y pienso que no se hace.”(Estudiante de Farmacia, C126)
 - “Las becas me parecen insuficientes, tanto para quedarse en al USC, como sobre todo para un ERASMUS o SÓCRATES. A mucha gente le apetece irse un año, pero es demasiado caro el planteárselo y hay pocas ayudas. Además algunas becas son un poco camelo, llegada la hora cubren menos cosas de las que se hablaron en un principio. (Estudiante de Medicina, C411)
 - “(...) Por otra parte la política de becas es claramente insuficiente, teniendo en cuenta los precios de las tasas de la supuesta universidad <<pública>>.” (Estudiante de Medicina, C436)
- LA NECESIDAD DE REVISAR LOS REQUISITOS QUE SE VALORAN PARA LA CONCESIÓN DE UNA BECA:
 - “Más ayudas a la gente que realmente lo necesita. (...)” (Estudiante de Farmacia, C131)
 - “Creo que las ayudas (creo porque no tengo acceso a ellas, mi opción se basa e comentarios de compañeros) son bastante limitadas, cada vez más.” (Estudiante de Medicina, C357)
 - “Creo que los criterios usados para conceder las becas en muchos casos son injustos y poco flexibles, y que todavía se permite bastante <<enchufismo>> al respecto.” (Estudiante de Medicina, C366)
- LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM Y LA RENTA A LA HORA DE CONCEDER BECAS:
 - “(...) Creo que becas no deberían basarse sólo en datos económicos de la familia del estudiante, sino sobre todo en su expediente.” (Estudiante de Medicina, C390)
 - “(...) Lo de las becas me parece muy injusto porque conozco a gente que la necesita y se la merece y no se la dan porque ya se

las han dado a otros con más recursos que ella.” (Estudiante de Medicina, C432)

- “Las becas son asignadas a estudiantes cuyos padres tienen baja nómina sin importar muchas veces el expediente académico. Debería tenerse más en cuenta esto porque hay vagos disfrutando de un dinero por no hacer mucho.” (Estudiante de Medicina, C439)

- LA NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA: En este caso, encontramos a un estudiante de medicina que está conforme con el funcionamiento del sistema de becas universitario, a pesar de la lentitud del proceso. Su manera de expresarlo es la siguiente:

- “(...) Las becas creo que funcionan bastante bien, pero lento.” (Estudiante de Medicina, C346)

Para finalizar este apartado, exponemos la contribución de un estudiante de Medicina que se refiere a la política de becas de desde una perspectiva general, apuntando a varios de los aspectos que él considera negativos al respecto:

- “De lo más importante de entre todo lo que hay en la universidad es el acceso fácil a ella, para lo cual son fundamentales las ayudas económicas. Si bien es cierto que existen, creo que son escasas, de requisitos algo injustos por lo fácil que es burlarlos y, sobre todo, de tramitación tan lenta (aunque creo que esto no compete a la universidad) que llegan muchas veces cuando el alumno ya ha terminado que resistir mucho tiempo con sus recursos.” (Estudiante de Medicina, C417)

5. SOBRE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN:

La necesidad de información es el aspecto sobre el cual los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud se posicionan de manera más significativa.

A continuación, expondremos algunas de las aportaciones de los estudiantes, clasificándolas en función de las temáticas sobre las cuales reclaman información:

- NECESIDAD DE INFORMACIÓN EN GENERAL: la mayoría de los estudiantes se refieren a la necesidad de información desde esta perspectiva general. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “De manera explícita y si no es por cuenta ajena, apenas se nos da información sobre estas cuestiones. En el momento en que lo necesitas debes buscarte la vida para encontrar respuestas a tus preguntas. El boca a boca de los compañeros suele ser más efectivo que la información propia de la USC.” (Estudiante de Farmacia, C139)
 - “En ningún momento se nos orienta sobre ninguno de estos aspectos, simplemente estamos aquí, y todo aquello que conocemos es por interés personal o por los compañeros. Tenemos muchos servicios a nuestra disposición pero no los conocemos si no es por iniciativa personal.” (Estudiante de Medicina, C364)
 - “De estos temas, la poca información que tengo, se debe a los papeles informativos que recibes cuando haces la matrícula, no porque alguien se haya molestado en informarme. Supongo que la información se realiza más de <<boca en boca>>.” (Estudiante de Medicina, C393)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN A LA HORA DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD: únicamente para los estudiantes de Medicina parece preocuparles la falta de información a la hora de acceder a la universidad. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “El primer día de clase para un universitario debería aportar información sobre la Universidad como Institución, sus ofertas, sus deberes y derechos, etc.” (Estudiante de Medicina, C341)
 - “(...) Por otro lado creo que debería incrementarse la información a la gente que va a acceder a la Universidad sobre qué es la Universidad porque todos llegamos aquí en pañales. Las instituciones nos meten un rollo y del boca a boca sólo obtienes información de cuáles son las mejores zonas de marcha, o sea, un caos!” (Estudiante de Medicina, C361)

- “Con respecto a la información sobre acceso a la universidad, becas, ... ésta no es muy accesible. Te enteras de la mayoría de las cosas por tus compañeros, por información que va de boca en boca: debería informarse más y de una manera que llegara a todos los estudiantes.” (Estudiante de Medicina, C410)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES: este también representa un considerable objeto de preocupación, sobre todo en el caso de los estudiantes de Medicina. Algunas de sus aportaciones son:
 - “En general creo que los alumnos accedemos a la Universidad muy desorientados, desconociendo nuestros derechos y deberes.” (Estudiante de Farmacia, C127)
 - “Reconozco que no me he informado en cuanto a los Derechos y Deberes, ni sobre los Estatutos, y no darle mucha importancia a la figura del Valedor del Estudiante. Esto es más bien por no querer meterme en follones, aunque debería conocer mejor mis derechos para poder formular quejas. Todos deberíamos conocerlos mejor para poder hacer quejas justificadas. (...)” (Estudiante de Medicina, C371)
 - “Se ofrece poca información sobre los derechos de los estudiantes porque no interesa que hagamos ciertas reclamaciones. En cualquier caso todos conocemos casos en que se han ignorado, por parte de profesores, catedráticos, decanos, ... (...)” (Estudiante de Medicina, C436)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE BECAS Y AYUDAS: los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud consideran necesitar más información sobre becas y ayudas, y lo expresan de la siguiente manera:
 - “En cuanto al tema de becas y ayudas, considero que se informa muy poco y con mucha dificultad, ... Aún cuando el alumno se mueve a preguntar a un sitio y a otro estoy convencida de que deben acabar quedando plazas libres por falta de solicitudes, y esto es debido a falta de información.” (Estudiante de Farmacia, C130)

- “Lo poco que sé acerca de las becas y formas de obtenerlas es a través de compañeros y muchos están limitados y en carreras como medicina por lo visto el nivel exigido es muy elevado. Debería de informarse realmente a todo el mundo y no sólo cuando se vaya a pedir la información porque hay veces que no sabes que tu puedes optar a ellas.” (Estudiante de Medicina, C376)
- “En cuanto a la política de becas y ayudas he de decir que no sólo no se informa sino que además se desinforma cuando uno trata de saber a qué becas puede acceder.” (Estudiante de Medicina, C422)

6. SOBRE OTRAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD:

Las aportaciones de los estudiantes del Área Ciencias de la Salud que hemos agrupado bajo este epígrafe se centran en aspectos como:

- La poca atención que desde la universidad se le ofrece al estudiante y que se refleja en diferentes ámbitos:
 - “Se debería tener en cuenta determinadas opiniones de los estudiantes acerca de distintos temas con el fin de mejorar la universidad en general y también la enseñanza.” (Estudiante de Farmacia, C144)
 - “(...) El ambiente que se respira es de sálvese quien pueda y a sacar las mejores notas posibles. Como alumna me he sentido muy desamparada y casi 100% autodidacta.” (Estudiante de Medicina, C338)
 - “Respecto a las condiciones del estudiante en relación profesor-alumno me parece mentira que cuente tan poco la opinión del estudiante, que es fin último de la Universidad. Sin él sería una institución sin sentido.” (Estudiante de Medicina, C382)
 - “Las condiciones de los estudiantes en la Facultad de Medicina son pésimas. No hay sitios en las aulas, andas todo el día de la

- facultad al hospital. Las prácticas no valen para nada (de horma general).” (Estudiante de Medicina, C407)
- “Creo que los estudiantes apenas cuentan en la universidad: vas a clase, haces los exámenes y si consigues tu título bien, la opinión de los estudiantes no se tiene en cuenta cuando se trata de cosas importantes, por ejemplo: LOU, actitudes de ciertos profesores, ...” (Estudiante de Medicina, C435)
- La burocracia que dificulta la accesibilidad de los estudiantes a la información:
- “Creo que existe una mala organización de la Universidad. En lo que a mí respecta llevan cinco años machacándome en esta facultad. No tratan de ayudarnos sino de entorpecernos las cosas. La burocracia y la organización de esta universidad, resultado de mis vivencias es PÉSIMA!” (Estudiante de Medicina, C369)
- El S.U.R.:
- “Yo de lo que estoy más descontenta como se puede ver es sobre información y acceso a ayudas y al SUR, ambas muy necesarias para una estudiante que vive fuera de Galicia, con varios hermanos estudiando fuera, con el consiguiente gasto. Me parece que debería existir más control de a quién se conceden y valorar la lejanía y la nota con que accedes, que indique que tienes gran interés por estudiar, debería valer algo también no?” (Estudiante de Medicina, C344)
 - “(...) Me parece mal el sistema de adjudicación de plaza del SUR, todo el mundo debería tener derecho a acceder aunque tuviese que pagar más dinero. La alternativa son residencias de monjas y pensiones cutres.” (Estudiante de Medicina, C428)

TABLA RESUMEN 7.23: ÁREA DE CC. DE LA SALUD				
(85 Respuestas de 130 Cuestionarios = 65,3% de participación)				
TEMAS	Nº ALUSIONES	CONSIDERACIONES		
CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD	EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	7	<ul style="list-style-type: none"> o TRABAS DE ORDEN ECONÓMICO o DIFICULTAD DE ACCESO o LA UNIVERSIDAD COMO ÚNICA ALTERNATIVA ACADÉMICA (NO PROFESIONAL) o CONFORMIDAD CON EL SISTEMA DE ACCESO (2 - MEDICINA) 	
	EL DISTRITO ABIERTO	4	<ul style="list-style-type: none"> o DIFICULTADES PARA DISFRUTAR DE ESTA OPCIÓN 	
	LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES	10	<ul style="list-style-type: none"> o SE RECLAMA LA NECESIDAD DE QUE SE RESPETEN LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES 	
	LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS	30	<ul style="list-style-type: none"> o NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES o NECESIDAD DE REVISIÓN DE REQUISITOS PARA LA CONCESIÓN DE BECAS o NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA 	
	LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN	45	21	o INFORMACIÓN GENERAL
			8	o INFORMACIÓN ACCESO
			0	o INFORMACIÓN DISTRITO ABIERTO
9			o INFORMACIÓN DERECHO Y DEBERES	
7			o INFORMACIÓN POLÍTICA BECAS	
0			o ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL	
OTROS	12	<ul style="list-style-type: none"> o LA POCA ATENCIÓN DE DESDE LA UNIVERSIDAD SE LE OFRECE AL ESTUDIANTE o LA BUROCRACIA COMO DIFICULTAD PARA EL ACCESO A LA INFORMACIÓN o LAS CONDICIONES DE ACCESO AL S.U.R. 		

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	108
Nº DE RESPUESTAS	46
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	42,5 %

1. SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD:

En el caso de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, no hemos encontrado en esta pregunta, ninguna alusión al sistema de acceso a la Universidad, pudiendo sobreentenderse que este elemento no está dentro de los centros de interés principales de los estudiantes de dicha Área de Conocimiento.

2. SOBRE EL DISTRITO ABIERTO:

Al igual que en el caso anterior, los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales tampoco se refieren en ningún momento al distrito abierto, en el contexto de la pregunta que estamos analizando.

3. SOBRE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES:

Respecto de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios sí hemos encontrado comentarios. Este elemento sí suscita algún tipo de comentario en los estudiantes de Ciencias Experimentales puesto que, si bien no es el tema en el que se centran la mayoría de estos estudiantes, hay una minoría que sí se refieren a los derechos y deberes de los estudiantes.

Las observaciones que manifiestan los que se refieren a este concepto, son en su totalidad de carácter negativo y, al igual que pasaba en las Áreas ya comentadas, los estudiantes reclama la necesidad de que se respete en la práctica esos derechos que se manifiestan en la teoría; y además en este caso, se reclama directamente el cumplimiento de algunos derechos el de recibir una formación de calidad.

Algunas de sus observaciones son las siguientes:

- “Yo creo que en lo referido a los derechos de los estudiantes. Conste que en las carreras técnicas debemos percibir una formación práctica de calidad con los medios necesarios (no es así), para ello pagamos en la matrícula una parte correspondiente

a formación práctica: materiales necesarios, laboratorios docentes especializados, ... (...)" (Estudiante de Biología, C313)

- "Los estudiantes tienen derecho a acceder a la universidad y a partir de ahí se acabaron los derechos."(Estudiante de Físicas)
- "Derechos y deberes: inexistentes en la vida real." (Estudiante de Físicas, C233)

4. SOBRE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS:

La política de becas y ayudas y la necesidad de recibir información desde la Universidad (aspecto que trataremos a continuación) son los temas que más parecen preocupar a los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, dado que son los temas sobre los cuales hemos encontrado más alusiones.

Ahora bien, en el caso de la política de becas y ayudas, las alusiones encontradas son todas alusiones hechas desde una perspectiva negativa. Las cuestiones que critican los estudiantes al respecto son las siguientes:

- LA NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES:
 - "Me parece que las becas se reparten de una manera muy injusta y que son insuficientes. Las tasas de las matrículas son altísimas (sobre todo en ciencias) si estamos en una universidad pública. Aprender idiomas, irte al extranjero, ... es difícil ya que es una carga añadida a los gastos mensuales y para la mayoría es imposible debido a las ridículas becas que dan. Debería ser un derecho incluido en tu formación, no un privilegio." (Estudiante de Biología, C314)
 - "Qué decir sobre becas, ... son como una especie de maná que algunos afortunados obtienen sin saber muy bien en base a qué, como un favor que cae del cielo. Son escandalosamente insuficientes, es un verdadero delito la política de becas." (Estudiante de Físicas, C235)

- LA NECESIDAD DE REVISAR LOS REQUISITOS QUE SE VALORAN PARA LA CONCESIÓN DE UNA BECA: éste es el criterio en el que se

centran la mayoría de los estudiantes, algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “No nos informan acerca de las becas porque no les interesa. Exigen demasiado y no son justos. Hay gente que las necesita y no se la conceden habiendo trabajado mucho mas durante el curso y otros hacen pequeños <<arreglos>> para que se las den.” (Estudiante de Biología, C326)
- “La existencia de becas es muy importante, ya que da la posibilidad de estudiar a gente probablemente capacitada pero que su nivel económico se lo impediría. Creo que es justo que todos tengamos igualdad de posibilidades por ello en el ámbito de concesión de becas habría que pararse un poco ya que todos sabemos que estas ayudas no sólo las reciben quienes las necesitan sino también aquellos que no dudan en engañar para conseguirlas.” (Estudiante de Biología, C330)
- “Considero que las ayudas son ridículas y los requisitos para acceder a ellas abusivas. Creo también que debería valorarse de forma separada las carreras de ciencias y las carreras de letras o mixtas a la hora de poder acceder a las becas, lo especifico, en el sentido del expediente académico que se valora de igual forma y lo considero injusto.” (Estudiante de Físicas, C247)
- LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM Y LA RENTA A LA HORA DE CONCEDER BECAS: un estudiante de Físicas expresa lo siguiente:
 - “(...) Becas y ayudas: considero injusto las exigencias de notas puesto que si unimos carrera difícil más poco dinero, no se puede estudiar.” (Estudiantes de Físicas, C234)
- LA NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA: un estudiante de Biología hacía referencia a ello de la siguiente manera:
 - “(...) Lo referente a becas creo que es insuficiente la cantidad percibida para el mantenimiento de un curso escolar, aparte cuando se reciben las ayudas ya corre el mes de Enero o Febrero como mínimo. Antes de esa fecha qué hacemos ¿pedimos un crédito?” (Estudiante de Biología, C313)

5. SOBRE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN:

La necesidad de información, como anunciábamos anteriormente, es el otro aspecto sobre el cual los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales se posicionan de manera más significativa.

A continuación, expondremos algunas de las aportaciones de los estudiantes, clasificándolas en función de las temáticas sobre las cuales reclaman información:

- **NECESIDAD DE INFORMACIÓN EN GENERAL:** la mayoría de los estudiantes se refieren a la necesidad de información desde esta perspectiva general. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Todo lo que sea informar al estudiante es fundamental tanto para el tiempo que dure su titulación como para formarlo y ayudar a que sepa moverse en el día a día, ... y creo que no se hace como se debiera.” (Estudiante de Biología, C319)
 - “Pienso que la información en general es escasísima y la mayor parte de las cosas nos enteramos gracias a compañeros o iniciativa propia pero el desinterés mostrado por la universidad y, ¿por qué no?, el gobierno es inmenso con respecto a ayudas, becas, derechos y demás.” (Estudiante de Físicas, C259)
- **NECESIDAD DE INFORMACIÓN A LA HORA DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD:** este tipo de información también parece ser un centro de interés importante para los estudiantes de Ciencias Experimentales. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Estamos informados sobre el acceso a la universidad porque hemos tenido que entrar, pero no se nos informa de otro tipo de alternativas ni de cómo son las carreras en realidad, hay que llegar a vivir la experiencia.” (Estudiante de Biología, C317)
 - “Cuando alguien llega por primera vez a la universidad está muy perdido y la verdad, el personal que debería orientarte no lo hace. (...)” (Estudiante de Físicas, C230)
- **NECESIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES:** únicamente dos estudiantes de Biología realizan comentarios al respecto. Sus comentarios son los siguientes:

- “(...) También conocer nuestros derechos porque muchos nos putean (perdón por la palabra). (...)” (Estudiante de Biología, C321)
- “(...) También opino que se debería informar a los alumnos de sus derechos.” (Estudiante de Biología, C322)
- **NECESIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE BECAS Y AYUDAS:** un estudiante de Biología y otro de Físicas reclaman información sobre las becas y ayudas de la siguiente manera:
 - “Mayor implicación de los profesores en explicar el sistema de ayudas y becas de los distintos departamentos.” (Estudiante de Biología, C284)
 - “Me gustaría tener más información sobre todo sobre las becas y ayudas a los estudios.” (Estudiante de Físicas, C260)
- **NECESIDAD DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL:** un estudiante de Biología expresa la necesidad de obtener orientación para enfrentarse al futuro laboral así:
 - “Deberíamos tener más voz de voto en ocasiones y por otro lado debería haber más información. Sobre todo porque si tu consigues acabar una carrera nadie te informa de las posibles vías que puedes seguir, imlemente tú tienes que buscarte la vida.” (Estudiante de Biología, C279)

6. SOBRE OTRAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD:

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales que hemos agrupado bajo este epígrafe se centran en aspectos como:

- La poca atención que desde la universidad se le ofrece al estudiante y que se refleja en diferentes ámbitos:
 - “Se echa de menos una referencia explícita a la opinión del alumnado de la USC sobre la calidad de la docencia, también sobre su representación en los órganos de la Universidad, ...” (Estudiante de Físicas, C244)
- La necesidad de mejorar la calidad de la formación práctica:

- “No hay suficiente material para hacer las prácticas, las cuales están masificadas. (...)” (Estudiante de Físicas, C249)
- La crítica a la Reforma Educativa:
 - “No estoy de acuerdo con la nueva reforma educativa.” (Estudiante de Biología, C323)

TABLA RESUMEN 7.24: ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES			
(46 Respuestas de 108 Cuestionarios = 42,5% de participación)			
TEMAS	Nº ALUSIONES	CONSIDERACIONES	
EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	0		
EL DISTRITO ABIERTO	0		
LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES	6	<ul style="list-style-type: none"> ○ SE RECLAMA LA NECESIDAD DE QUE SE RESPETEN LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES ○ SE RECLAMA EL DERECHO A RECIBIR INFORMACIÓN DE CALIDAD 	
LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS	21	<ul style="list-style-type: none"> ○ NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES ○ NECESIDAD DE REVISIÓN DE REQUISITOS PARA LA CONCESIÓN DE BECAS ○ NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA 	
LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN	22	11	○ INFORMACIÓN GENERAL
		7	○ INFORMACIÓN ACCESO
		0	○ INFORMACIÓN DISTRITO ABIERTO
		3	○ INFORMACIÓN DERECHO Y DEBERES
		0	○ INFORMACIÓN POLÍTICA BECAS
		1	○ ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL
OTROS	4	<ul style="list-style-type: none"> ○ LA POCA ATENCIÓN DE DESDE LA UNIVERSIDAD SE LE OFRECE AL ESTUDIANTE ○ LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA (NECESIDAD DE FORMACIÓN PRÁCTICA) ○ CRÍTICA A LA REFORMA EDUCATIVA 	

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	19
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	29,3 %

1. SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD:

El acceso a la Universidad, no parece ser para los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, puesto que no hemos encontrado ninguna aportación al respecto.

2. SOBRE EL DISTRITO ABIERTO:

El distrito abierto tampoco supone un referente sobre el que los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas muestren demasiado interés. Así, únicamente hemos encontrado una aportación de un estudiante de Ingeniería Química. Su relato es el siguiente:

- “Respecto al distrito abierto, no existía cuando inicié mis estudios, por tanto no puedo valorarlo.” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)

3. SOBRE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS ESTUDIANTES:

Para los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, hemos observado que los derechos y los deberes de los estudiantes, tampoco son un aspecto que les suscite demasiado interés. En este caso, únicamente dos estudiantes de Ingeniería Ambiental hacen alguna afirmación al respecto.

Como en los demás casos que hemos visto hasta ahora, los comentarios son en su totalidad de carácter negativo, y nuevamente reclaman su cumplimiento:

- “(...) No sé si existe pero también sería necesario que existan unas obligaciones del profesorado, y que alguien controle que se cumplan.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C445)

- “(...) Los derechos y deberes de los estudiantes son poco conocidos, y cuando se ven afectados no suele haber respuesta por ese desconocimiento, y la posición de poder de quien infringe estos derechos.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)

4. SOBRE LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS:

Para los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, la política de becas y ayudas tampoco es un tema sobre el que reflejan un interés importante, dado que es un tema al que no dedican demasiada atención.

En este caso, encontramos a un estudiante de Ingeniería Ambiental que está conforme con el funcionamiento del sistema de becas universitario. Su manera de expresarlo es la siguiente:

- “Lo de las becas está muy bien. Quizás críticas a las Erasmus (son poco dinero y limitadas en los lugares de destino). (...)” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C457)

Por otro lado, las cuestiones que critican los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas sobre la política de becas y ayudas universitaria son los siguientes:

- LA NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES, ASÍ COMO LA NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA:
 - “A la hora de resolución de las becas, el proceso es muy lento, incluso cuando se trata de becas para estudiar en otras universidades. Creo que debería haber un mayor número de plazas en cada universidad, para que las pueda disfrutar un número mayor de personas.” (Estudiante de Ingeniería Química, C533)
- LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM Y LA RENTA A LA HORA DE CONCEDER BECAS:
 - “Las becas no deberían ser sólo para los estudiantes con problemas económicos también para los de mejor expediente.” (Estudiante de Ingeniería Química, C541)

5. SOBRE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN:

La necesidad de información es el aspecto sobre el cual los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas se posicionan de manera más significativa, sobre todo los estudiantes de Ingeniería Ambiental.

A continuación, expondremos algunas de las aportaciones de los estudiantes, clasificándolas en función de las temáticas sobre las cuales reclaman información:

- NECESIDAD DE INFORMACIÓN EN GENERAL: la mayoría de los estudiantes se refieren a la necesidad de información desde esta perspectiva general. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “De la mayor parte (si no de todos) los asuntos a los que se refiere esta pregunta, no he recibido información desde la universidad. La que poso ha sido conseguida por iniciativa propia por el <<boca a boca>> o desde el instituto en lo que refiere al acceso. En esta universidad la mayor parte de los estudiantes nos enteramos de los servicios, ayudas, cursos, por otros compañeros.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C461)
 - “De la mayor parte de las cosas no me habló nadie, como mucho escuché rumores o referencias. Casi toda mi información viene de mi madre (funcionaria de educación), del ensayo-error y de lo que intuyo que será así.” (Estudiante de Ingeniería Química, C550)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN A LA HORA DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD: es un tema que parece tener cierta relevancia para los estudiantes de Ingeniería Ambiental, dado que hay un grupo considerable de alusiones al tema en el ámbito de dicha titulación, y ninguna alusión en el caso de Ingeniería Química. Algún ejemplo de los comentarios encontrados son los siguientes:
 - “La información acerca del acceso a la Universidad es bastante mala, especialmente cuando accedes por primera vez a una titulación, pues desconoces los mecanismos y se genera demasiada confusión. (...)” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)

- “Yo creo que en cuanto a esta cuestión se debería dar esta información por parte de personal universitario, pero antes de llegar a la universidad, o incluso en primero de carrera. Quizás ahora lo hacen, pero a mí 26 años a mí no me lo enseñaron.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)
- NECESIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE BECAS Y AYUDAS: únicamente un estudiante de Ingeniería Química hace referencia a este tema, y lo hace de la siguiente manera:
 - “Las becas es un punto muy importante a considerar en la universidad: deberían fomentarse, y aumentarse dentro de lo posible.” (Estudiante de Ingeniería Química, C555)
- NECESIDAD DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL: en este caso, el testimonio de un estudiante de Ingeniería Ambiental, reclama la necesidad de información sobre el Tercer Ciclo universitario, y lo hace de la siguiente manera:
 - “Tercer ciclo: ventajas e inconvenientes.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C454)

6. SOBRE OTRAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD:

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas que hemos agrupado bajo este epígrafe la poca atención que desde la universidad se le ofrece al estudiante y que se refleja en diferentes ámbitos. Los testimonios de los estudiantes al respecto son los siguientes:

- “Los estudiantes están a la merced de lo que sus responsables hagan.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C458)
- “Creo que se ha desvirtuado y se ha convertido al estudiante en un simple hombrecito que hace exámenes.” (Estudiante de Ingeniería Química, C530)

TABLA RESUMEN 7.25: ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS			
(19 Respuestas de 65 Cuestionarios = 29,3% de participación)			
TEMAS	Nº ALUSIONES	CONSIDERACIONES	
EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	0		
EL DISTRITO ABIERTO	0		
LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES	2	<ul style="list-style-type: none"> o SE RECLAMA LA NECESIDAD DE QUE SE RESPETEN LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES 	
LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS	4	<ul style="list-style-type: none"> o NECESIDAD DE MÁS BECAS O MÁS CUANTÍA ECONÓMICA EN LAS YA EXISTENTES o NECESIDAD DE ADELANTAR LA ADJUDICACIÓN DE LA CUANTÍA ECONÓMICA CONCEDIDA o SATISFACCIÓN CON LA POLÍTICA DE BECAS (1 – I. AMBIENTAL) 	
LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN	12	6	o INFORMACIÓN GENERAL
		4	o INFORMACIÓN ACCESO
		0	o INFORMACIÓN DISTRITO ABIERTO
		0	o INFORMACIÓN DERECHO Y DEBERES
		1	o INFORMACIÓN POLÍTICA BECAS
		1	o ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL
OTROS	3	o LA POCA ATENCIÓN DE DESDE LA UNIVERSIDAD SE LE OFRECE AL ESTUDIANTE	

7.8.6. CIERTAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE AQUELLAS CONDICIONES MÁS RELEVANTES QUE LA PROPIA UNIVERSIDAD PONE A SU DISPOSICIÓN PARA FACILITAR LA TRAYECTORIA UNIVERSITARIA?

Para responder a esta pregunta vamos a exponer en primer lugar las conclusiones extraídas de cada uno de los análisis cuantitativos realizados, para lo cual hemos elaborado el siguiente cuadro resumen:

	EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	EL DISTRITO ABIERTO	LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES	LA POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS
NO INFORMADOS	5,4%	56,6%	48,8%	19,2%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	INTERMEDIA ○ B. PROFUNDA	INTERMEDIA ○ SUPERFICIAL	INTERMEDIA ○ SUPERFICIAL	INTERMEDIA ○ B. PROFUNDA
INFORMANTES CLAVE	PROFESORES ○ COMPAÑEROS	COMPAÑEROS ○ PROFESORES	COMPAÑEROS ○ PROFESORES	COMPAÑEROS U OTROS RESP. UNIV.

A la vista del cuadro, se puede concluir que:

- El Acceso a la Universidad es el aspecto mejor cuidado a nivel informativo desde el punto de vista institucional. Es decir, llega información a la mayor parte de los estudiantes y ésta, en pocos casos es de carácter superficial. Aún así, hemos de pensar que en la importancia de este aspecto para el alumno. Y es por ello que aunque las condiciones que se están dando respecto del Sistema de Acceso a la Universidad, son mejores que para el resto de los elementos analizados, también hay que reconocer que el nivel de exigencia aquí sea más elevado por la trascendencia que pueda tener el momento del acceso a la Universidad en la vida académica de un estudiante. Es decir, a través del análisis cualitativo, este es aspecto acerca del cual más estudiantes reclaman más y mejor información. Por otra parte, el hecho de que los

profesores, y en algún caso los compañeros sean los canales que en estos momentos se estén responsabilizando de informar a los estudiantes sobre el Sistema de Acceso a la Universidad, nos genera dudas de la siguiente índole:

- Los profesores constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. Dudamos que sean ellos los agentes que deban realizar este tipo de tarea puesto que su contacto con los estudiantes es posterior al acceso de estos a la Universidad. Y por lo tanto la información correspondiente deberían de poseerla en un momento anterior. Además, y como en los casos anteriores, dudamos de que los profesores tengan elaborado un discurso común, compartido y único sobre lo que representa el acceso a la universidad, y las posibles opciones que acompañan dicho acceso.
 - En segundo lugar, en los casos en los que los compañeros constituyen un agente de cierto peso, compartiendo casi protagonismo con los profesores; en este caso, en cuestiones relativas al momento de trasladar la información estamos en las mismas condiciones que con el profesorado, y en cuanto al contenido de lo que los compañeros puedan estar trasladando, el contraste o responsabilidad institucional está ausente en toda regla.
- La Política de Becas y Ayudas, constituye el segundo aspecto, en este caso, sobre el cual la Universidad se responsabiliza en cierta medida a la hora de mantener al estudiante informado al respecto. Es decir, llega información a la mayor parte de los estudiantes y ésta en pocos casos es de carácter superficial. Ahora bien, el hecho de que los compañeros sean el principal canal de información, y otros responsables del ámbito universitario ocupen un segundo puesto nos genera dudas de la siguiente índole:
- Otros responsables de ámbito universitario constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. Si bien es desde este ámbito, desde el cual se debe trasladar la información sobre Becas y Ayudas, dudamos que

exista un discurso compartido y contrastado al respecto y, en todo caso, hemos comprobado que no llega a todos los estudiantes por igual.

- En segundo lugar, sea como fuere la naturaleza de este discurso, para los estudiantes es considerado siempre en segundo lugar después del que les trasladan sus compañeros; y en este caso, el contraste o responsabilidad institucional está ausente en toda regla.
 - Y estas condiciones se agravan si tenemos en cuenta que después del acceso a la Universidad, este es el segundo tema sobre el cual se reclama más y mejor información por parte de los estudiantes a través de los análisis cualitativos.
- El Distrito Abierto y los Derechos y Deberes de los Estudiantes son las condiciones sobre cuales la Universidad se responsabiliza en menor medida de informar y formar a los estudiantes al respecto. Es decir, el porcentaje de estudiantes no informados es mayor que el de no informados en el primer caso, y en el segundo caso, si bien sucede lo contrario, las muestras están bastante equilibradas. En ambos caso la información recibida es de carácter intermedio, o superficial en segunda instancia, y también en ambos casos los informantes clave son los compañeros, quedando ausente en toda regla la responsabilidad institucional.

Por lo tanto, la Universidad se responsabiliza en cierta medida de informar a los estudiantes sobre algunas de las condiciones que pone a la disposición de este colectivo para facilitar su estancia en la universidad (p.ej.: acceso a la Universidad y Política de Becas y Ayudas); y descuida un poco más otras no menos importantes (p.ej.: Distrito Abierto y Derechos y Deberes de los Estudiantes).

Ahora bien, los resultados de los análisis cualitativos nos muestran, que sea como fuere, los estudiantes sienten que necesitan más y mejor información, sobre todos a cada uno de los aspectos que interfieren en su estancia en la Universidad. Así, sin haberles preguntado explícitamente al

respecto la mayor parte de las intervenciones de los estudiantes en la pregunta abierta correspondiente a este tema ellos se centran en solicitar más y mejor información, y lo hacen bajo los siguientes argumentos:

- Se necesita más y mejor información. Es decir, el estudiante tiene que buscar la información por sus propios medios, porque es difícil que ésta le llegue por iniciativa de la Universidad.
- Debido a ello, el estudiante afirma manejar información a través de fuentes secundarias, a través de lo que ellos mismos denominan el “boca a boca entre compañeros”, confirmándose así los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos en lo que se refiere a informantes clave.
- A esta forma de acceder a la información se le une la información recibida a través de folletos, que los estudiantes califican de información indirecta y superficial. Y que suponen lo que en los análisis cuantitativos denominábamos “otros responsables universitarios”.
- Se reclama por lo tanto información más personalizada, más profunda, y más cordialidad por parte de los agentes de información a la hora de ejercer su labor informativa.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LAS CONDICIONES QUE LA PROPIA UNIVERSIDAD PONE A SU DISPOSICIÓN PARA FACILITAR LA TRAYECTORIA UNIVERSITARIA?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que la valoración de los estudiantes es bastante alta en todos los aspectos por los cuales hemos preguntado. Así:

- El Acceso a la Universidad, es valorado como MUY o BASTANTE importante por la mayor parte de los estudiantes encuestados, concretamente el 79,1%.
- El Distrito Abierto, es valorado como BASTANTE o MUY importante por más de la mitad de la muestra encuestada, concretamente el 58,9%.

- Los Derechos y Deberes de los estudiantes, son valorados como MUY o BASTANTE importantes por la mayor parte de los estudiantes encuestados, concretamente el 81,0%.
- La Política de Becas y Ayudas, es valorada como MUY o BASTANTE importante por prácticamente la totalidad de los estudiantes encuestados, concretamente el 94,4%.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO E SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LAS CONDICIONES QUE LA UNIVERSIDAD PONE A SU DISPOSICIÓN PARA FACILITAR SU ESTANCIA EN DICHA INSTITUCIÓN?

Los grados de satisfacción de los estudiantes respecto a las condiciones universitarias por las que se les preguntaba son más bajos en general que las valoraciones que acabamos de observar y que iban referidas a dichas condiciones. Estas conclusiones se refuerzan a través de los análisis cualitativos, puesto que después de la necesidad de información, la alusión a aquellas condiciones que funcionan de manera poco adecuada es más frecuente que las valoraciones positivas acerca de las mismas. Así:

- Los grados de satisfacción de los estudiantes con la Política de Becas y Ayudas son generalmente BAJOS. Es decir, un 50,6% de la muestra está poco o nada satisfecha al respecto; un 23,6% de los estudiantes muestran grados de satisfacción intermedios; y el 25,7% restante afirman estar bastante o muy satisfechos al respecto. En este sentido, los análisis cualitativos nos muestran como éste es el aspecto (de los cuatro establecidos) más criticado por los estudiantes. Así, las principales críticas son las siguientes:
 - Necesidad de más becas o de mayor cuantía económica en las ya existentes.
 - Necesidad de que las resoluciones de las becas y sobre todo la adjudicación de las cuantías económicas se realice con la mayor rapidez posible.
 - La necesidad de revisar los requisitos actuales para la adjudicación de becas. En este caso, los argumentos que fundamentan esta crítica son los siguientes:

- La sospecha de la existencia de un tráfico de influencias. Es decir, se adjudican becas a gente que no cumple los requisitos explicitados en las bases de las mismas.
 - El debate que se genera al respecto de los requisitos, puesto que hay estudiantes que defienden que se debería valorar más el plano académico que el económico a la hora de conceder las becas, mientras que otros manifiestan la versión opuesta, es decir, que lo económico debe primar sobre lo académico.
- Los grados de satisfacción de los estudiantes con los Derechos y Deberes del colectivo estudiantil en general BAJOS, aunque tienden hacia niveles INTERMEDIOS. Es decir, un 46,7% de la muestra está poco o nada satisfecha al respecto; un 35,3% muestra grados de satisfacción intermedios; y el 18,0% restante afirma estar bastante o muy satisfechos al respecto. De acuerdo con ello, los análisis cualitativos nos muestran como tema de los derechos y deberes de los estudiantes es después de la política de becas y ayudas el que más interés suscita entre los estudiantes. En este caso sus intervenciones van dirigidas únicamente a reclamar a la Universidad el cumplimiento de los derechos de los estudiantes que parecen estar sólo establecidos a nivel teórico.
- Los grados de satisfacción de los estuantes con el sistema de Acceso a la Universidad son levemente ALTOS, aunque en realidad las muestras son están bastante EQUILIBRADAS. Es decir, el 41,4% de los estudiantes afirman estar bastante o muy satisfechos; el 32,7% afirman estar medianamente satisfechos; y el 25,9% dicen estar poco o nada satisfechos al respecto. Aún así, desde los análisis cualitativos se muestra como un tema conflictivo para los estudiantes y que suscitan una considerable cantidad de críticas por parte de este colectivo. Así, las críticas estudiantiles van dirigidas fundamentalmente a los siguientes temas:
 - Trabas de carácter económico: es decir, los estudiantes manifiestan que la Universidad es cada vez más cara y que las

- ayudas no aumentan en la misma proporción, con lo cual ello dificulta el acceso a dicha institución.
- Dificultad de acceso: la selectividad, el límite de plazas en ciertas titulaciones, la existencia de nota de corte, son factores vinculados a las condiciones de acceso a la Universidad y que en muchos casos, según los estudiantes, frustran vocaciones al impedir acceder a las carreras que más les motivan.
 - Desde una argumentación totalmente opuesta, un estudiante del Área de Humanidades considera que el acceso a la Universidad debería ser más restrictivo.
- Y finalmente, los grados de satisfacción de los estudiantes con el Distrito Abierto son claramente de carácter INTERMEDIO, aunque la tendencia se inclina más hacia el polo negativo que hacia el polo positivo. Es decir, un 48,9% afirma estar medianamente satisfecha al respecto; un 30,6% afirma estar poco o nada satisfecho; y el 20,4% restante afirma estar bastante o muy satisfecho con esta opción. Desde la perspectiva cualitativa, el Distrito Abierto es el aspecto al que menos alusión se hace, o dicho de otro modo, es el tema que menos interés parece suscitar en los estudiantes. En este caso, las críticas que se explicitan se basan en una dificultad manifiesta desde el punto de vista del estudiante para poder disfrutar de esta opción.
- Para concluir este apartado no hemos de olvidar que otras condiciones con las que los estudiantes no están conformes dentro del ámbito universitario, y que sin haber sido interrogados al respecto, muestran igualmente sus opiniones, son las siguientes:
- La poca atención que se le presta al colectivo estudiantil desde la Universidad, en este sentido los estudiantes manifiestan sentirse desamparados. Desde una perspectiva más autocrítica, algunos estudiantes del Área de Cc. Sociales y Jurídicas manifiestan que en muchos casos existe una falta de iniciativa tanto de profesores como de estudiantes para que las cosas salgan bien.
 - La baja calidad de la enseñanza que según las diferentes Áreas se argumenta de diversas maneras: el estudiante como receptor de información (Cc. Sociales y Jurídicas), la falta de contenidos

más técnicos y el desprestigio de las titulaciones del Área de Humanidades (Humanidades), la escasez de material para la realización de prácticas y la masificación de las mismas (Cc. Experimentales).

- La excesiva burocracia administrativa y las dificultades que esto conlleva, relentización de procesos, complejidad de los mismos, etc.
- Las condiciones de acceso al S.U.R.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS CONDICIONES QUE LA UNIVERSIDAD PONE A SU DISPOSICIÓN PARA FACILITAR SU PASO POR DICHA INSTITUCIÓN?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de cada una de las cuatro condiciones sobre las que fueron interrogados, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el Acceso a la Universidad, los Derecho y Deberes del colectivo estudiantil y la Política de Becas y Ayudas, no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre estos tres elementos de la vida del estudiante en la Universidad. Si bien es así, los gráficos obtenidos de los análisis estadísticos nos muestran como:
 - Excepto en los análisis sobre el Acceso a la Universidad, para los otros dos elementos las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los no informados cuando valoran sendos aspectos.
 - Para los tres aspectos analizados el porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar el respectivo aspecto como “Bastante Importante”.
 - Para los tres aspectos analizados el porcentaje de estudiantes

informados es inferior al de no informados a la hora de valorar el respectivo aspecto como “Poco Importante” o “Nada Importante”.

- Informar a los estudiantes sobre el Distrito Abierto sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emitan sobre el mismo. Así, los estudiantes informados valoran el Distrito Abierto significativamente mejor que los no informados al respecto.
- Informar a los estudiantes sobre el Acceso a la Universidad, el Distrito Abierto, los Derechos y Deberes del colectivo estudiantil y la Política de Becas y Ayudas, sí influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran los estudiantes con estos cuatro aspectos. Es decir, los estudiantes informados al respecto de los mismos están significativamente más satisfechos con todos ellos que los no informados.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre cada uno de los aspectos mencionados influye significativamente, tanto en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto de los mismos (excepto en el caso de los Derecho y los Deberes de los estudiantes⁴⁹), como en los grados de satisfacción que manifiestan sobre todos ellos. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente mejor cada uno de dichos aspectos y se sienten significativamente más satisfechos con los mismos que los estudiantes que están informados de manera más superficial.

Queda confirmada entonces la importancia de no sólo informar sobre lo que suponen aquellas condiciones que facilitan el paso del estudiante por la universidad como son: el Acceso a la Universidad, el Distrito Abierto, los Derechos y los Deberes de los Estudiantes, y la Política de Becas y Ayudas, sino también y sobre todo de hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que los estudiantes les reconozcan cierto

⁴⁹ En este caso hay que matizar que el valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre los Derechos y Deberes del colectivo estudiantil no influye significativamente en la valoración que los estudiantes le otorgan a estos Derechos y Deberes. Aún así, los gráficos nos muestran como: - La media de estudiante informados es ligeramente superior a la de no informados a la hora de valorar mejor este conjunto de Derechos y Deberes; - El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar los Derechos y Deberes de los estudiantes como “Bastante Importantes”; -Y, el porcentaje de informados es inferior al de no informados a la hora de valorar los Derechos y Deberes de los Estudiantes como “Poco Importantes” o “Nada Importantes”.

valor, y las disfruten y aprovechen adecuadamente.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que estos se encuentren satisfechos con las condiciones que la universidad les proporciona para facilitar sus carreras universitarias.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman como, no habiendo diferencia significativa entre Áreas para ninguno de los aspectos analizados en cuanto a información recibida y calidad de la misma (excepto en el caso del Área de Cc. Sociales y Jurídicas que se muestra como significativamente más informada que las demás sobre Derechos y Deberes de los Estudiantes), sí existen diferencias significativas entre Áreas a la hora de valorar cada uno de los aspectos analizados o de expresar grados de satisfacción al respecto de los mismo (excepto en el caso del la satisfacción con el Distrito Abierto, respecto a la cual no existe diferencia significativa entre Áreas).

Sea como fuere, las tendencias que se observan nos muestran como las Áreas de Conocimiento más y mejor informadas, suelen estar entre las que mejor valoran los aspectos analizados y más elevados grados de satisfacción expresan al respecto de los mismos. Obsérvense los comportamientos de las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.

Tabla Resumen 7.26: ÁREAS DE CONOCIMIENTO													
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS				HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
		N	MATICES	N	MATICES	N	MATICES	N	MATICES	N	MATICES	N	MATICES
CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD	EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	8	X	5									
	TRABAS DE ORDEN ECONÓMICO		X				X						
	DIFICULTAD DE ACCESO		X				X						
	POCAS RESTRICCIONES UNIV. COMO ÚNICA ALTERNATIVA						X(1)						
	CONFORMIDAD CON EL SISTEMA DE ACCESO		X(1)					X(1)					
	VALORACIONES POSITIVAS							X(2)					
EL DISTRITO ABIERTO		2	X	2									
	DIFICULTAD PARA DISFRUTAR DE ESTA OPCIÓN						X						
DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES		8		5				10					
	NECESIDAD DE QUE SE RESPETEN DERECHOS												2

Tabla Resumen 7.27: ÁREAS DE CONOCIMIENTO											
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS		
	N	MATICES	N	MATICES	N	MATICES	N	MATICES	N	MATICES	
CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD	MÁS BECAS / MÁS CUANTÍA	X		X		X		X		X	
	REVISIÓN DE REQUISITOS	X		X		X		X			
	ADELANTAR ADJUDICACIÓN CUANTÍA ECONÓMICA	29	X	27	X	30	21	X	4	X	
	SATISFACCIÓN CON POLÍTICA DE BECAS		X(2)		X(2)					X(1)	
LA NECESIDAD DE LA UNIVERSIDAD	GENERAL	13	28	21	11	6					
	ACCESO A LA UNIVERSIDAD	5	4	8	7	4					
	DISTRITO ABIERTO	2	1	0	0	0					
	DERECHOS Y DEBERES	1	0	9	3	0					
	BECAS Y AYUDAS	2	2	7	0	1					
	ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL	2	3	0	1	1					
OTROS	ACOMODO PROFESORES Y ESTUDIANTES	X									
	POCA ATENCIÓN A ESTUDIANTES		X	X	X	X					
	BUROCRACIA		X	X	X	3					
	BAJA CALIDAD DE ENSEÑANZA	X	X		X						
	CONDICIONES ACCESO S.U.R.	X	X	X	X						
	CRÍTICA A REFORMA EDUCATIVA			X	X						

7.9. LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO.

Cuando preguntamos a los estudiantes por los Órganos de Gobierno de la Universidad nos centramos concretamente en los siguientes: el Rector, el Decano y el Director de Departamento, como órganos unipersonales de gobierno; y por el Consejo de Gobierno, el Claustro Universitario y la Junta de Facultad, en cuanto que órganos de gobierno colegiados.

Hemos preguntado sobre todos ellos a través de preguntas cerradas y, por lo tanto, susceptibles únicamente de un análisis cuantitativo; y hemos estructurado las respuestas de los estudiantes sobre cada uno de los órganos siguiendo el esquema que se presenta a continuación:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre los Órganos de Gobierno?
 - 1.1. La información recibida sobre los Órganos de Gobierno.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Órganos de Gobierno?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los Órganos de Gobierno?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los Órganos de Gobierno.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre los Órganos de Gobierno.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Órganos de Gobierno?
4. ¿Qué estima le reconocen a los Órganos de Gobierno?
 - 4.1. Estima que le reconoce la muestra de estudiantes a los Órganos de Gobierno.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de reconocerle una determinada estima a los Órganos de Gobierno, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora reconocerle una determinada estima a los Órganos de Gobierno,

en función del valor que le asignan a la información recibida?

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de reconocerle una determinada estima a los Órganos de Gobierno?

A continuación, presentamos los análisis de los datos obtenidos sobre cada uno de los órganos de gobierno mencionados, así como las conclusiones parciales agrupadas en dos bloques: conclusiones parciales de los análisis sobre los órganos unipersonales, y conclusiones parciales de los análisis sobre los órganos colegiados.

7.9.1. LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES DE GOBIERNO.

7.9.1.1. EL RECTOR: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

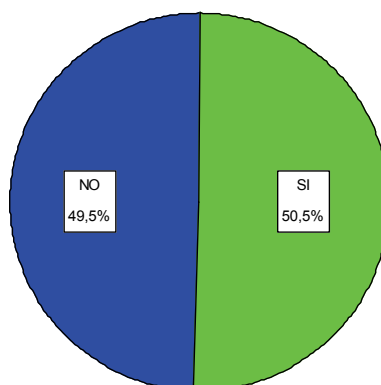
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Rector?

1.1. La información recibida sobre el Rector.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es prácticamente la misma que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 50,5% afirman haber sido informados sobre el Rector, mientras que un 49,5% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces que prácticamente la mitad de los estudiantes encuestados no han recibido información sobre el Rector, qué representa en cuanto a órgano de gobierno unipersonal, etc.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
EL RECTOR**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Rector?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Rector:

Pruebas de chi-cuadrado

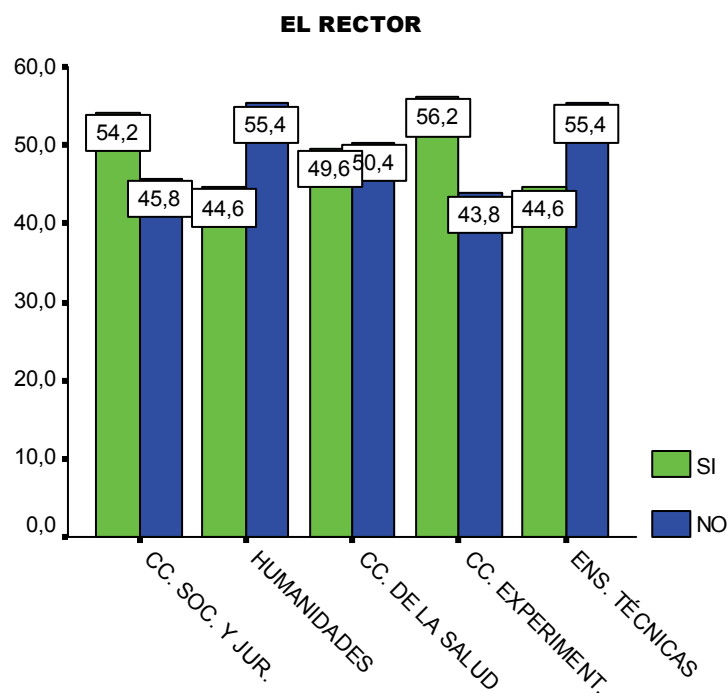
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,626(a)	4	,328
Razón de verosimilitud	4,635	4	,327
Asociación lineal por lineal	,133	1	,715
N de casos válidos	553		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 32,21.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 4,626 con una significatividad del 0,328. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,328 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Rector. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Rector.

Observemos estos resultados gráficamente:

INFORMACIÓN RECIBIDA



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Rector.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

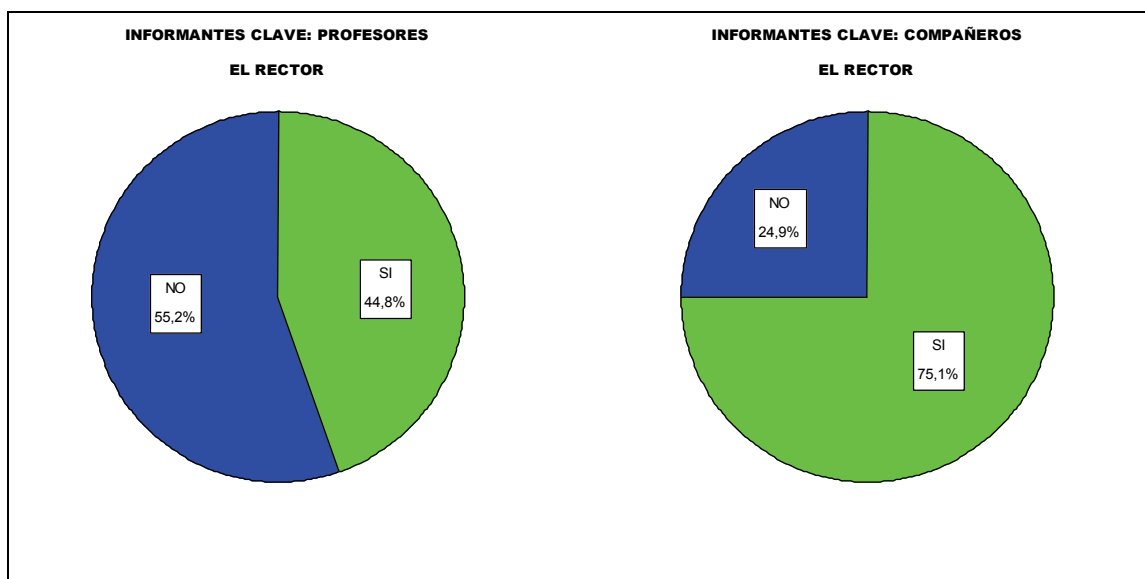
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Rector.
- Aún así, en el gráfico observamos como, las Áreas de Conocimiento más informadas son: Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas, Áreas en las que el porcentaje de informados supera al porcentaje de no informados.
- Por otro lado las Áreas proporcionalmente menos informadas son: Humanidades y Enseñanzas Técnicas, Áreas en las que el porcentaje de no informados supera al de informados; y finalmente, Cc. de la Salud, Área en la que si bien el porcentaje de informados supera al de no informados, la distancia entre ambos es mínima.

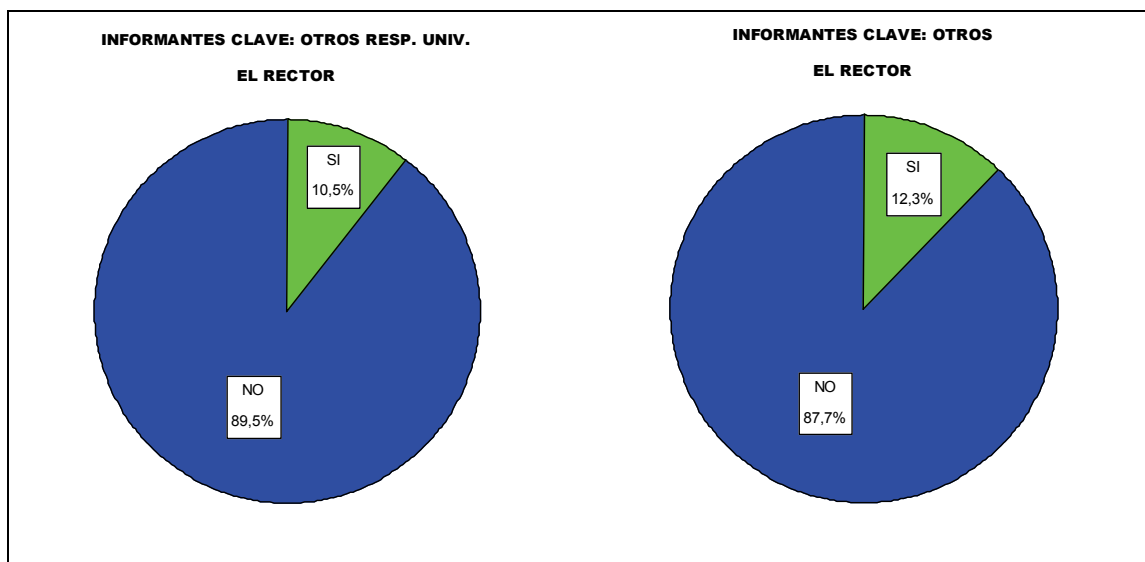
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Rector?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Rector.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Rector son principalmente: los compañeros con un 75,1% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los profesores con un 44,8% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el Rector son: en primer lugar, otros responsables del ámbito universitario seguidos de otros agentes no universitarios, puesto que únicamente un 10,5% y un 12,3% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos, respectivamente.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del Rector.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del Rector.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Experimentales	SI	25	43,1	51	87,9	7	12,1	3	5,2
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	49	63,6	54	70,1	11	14,3	6	7,8
Cc. de la Salud	SI	19	30,2	45	71,4	5	7,9	14	22,2
Humanidades	SI	19	38,0	38	76,0	4	8,0	4	8,0
Enseñanzas Técnicas	SI	12	41,4	20	69,0	2	6,9	7	24,1

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros, y los profesores siguen ocupando el segundo puesto en todas las Áreas de Conocimiento:

- Cc. Experimentales: Compañeros (78,9%) y Profesores (43,1%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (70,1%) y Profesores (63,6%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (71,4%)
- Humanidades: Compañeros (76,0%) y Profesores (38,0%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (69,0%) y Profesores (41,1%)

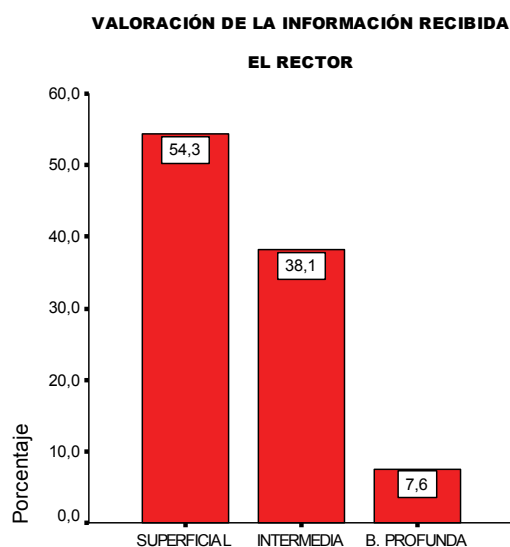
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los Compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento.
- Los Profesores ocupan el segundo lugar como informantes claves, también en todas las Áreas de Conocimiento, si bien lo hacen a una distancia considerable del primer agente, exceptuando en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde la distancia es tan sólo de un 6,5% de alusiones.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 54,3% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Rector, valoran la información recibida como “superficial”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 38,1% del total, valoran la información recibida como “intermedia”. Y finalmente únicamente un 7,6% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (54,3%), afirma recibir información de carácter superficial.
- Menos de un 10% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre el Rector es de carácter profundo.
- Y, un 38,1 % de la muestra afirman recibir información de carácter intermedio.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Rector?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Rector.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL RECTOR
Chi-cuadrado	2,891
gl	4
Sig. asintót.	,576

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,891 con una significatividad asintótica del 0,576. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,576 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Rector. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Rector.

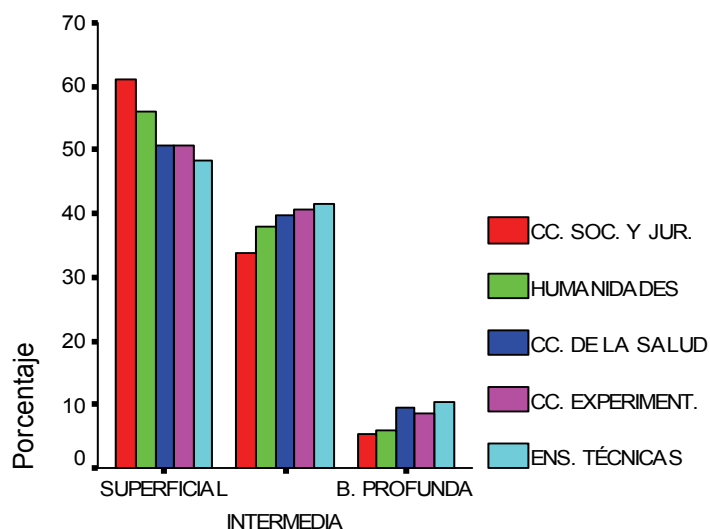
Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	47	61,0	28	56,0	32	50,8	30	50,8	14	48,3
INTERMEDIA	26	33,8	19	38,0	25	39,7	24	40,7	12	41,4
B. PROFUNDA	4	5,2	3	6,0	6	9,5	5	8,5	3	10,3

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

EL RECTOR

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

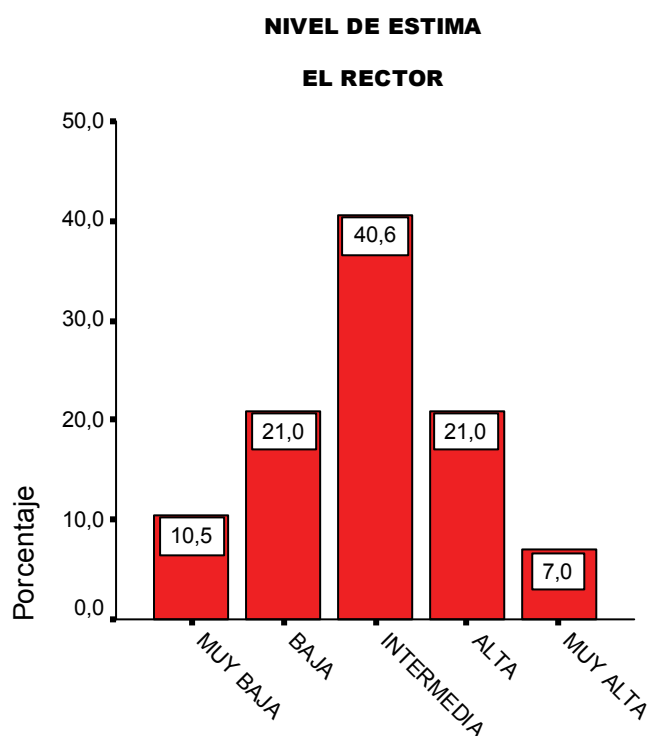
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son: Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud; y en cambio, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas son las que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué estima le reconocen al Rector?

4.1. Estima que le reconoce la muestra de estudiantes al Rector.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo más numeroso de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos le reconocen al Rector una estima intermedia (un 40,6%); en segundo lugar nos encontramos dos grupos de estudiantes con un peso idéntico (un 21,0%) dentro de la muestra total, que le reconocen respectivamente baja estima y alta estima al Rector. A continuación aparece un grupo de estudiantes que representa el 10,5% de la muestra total y que afirman que el Rector les merece muy baja estima. Y finalmente, sólo un 7,0% de la muestra afirman que el Rector les merece muy alta estima.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Cerca de la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 40,6% de los estudiantes, le reconocen al Rector una estima intermedia.
- Un 27,0% de estudiantes le reconoce una alta o muy alta estima a

dicho cargo.

- Y, finalmente, un grupo un poco más numeroso, (representando un 31,5%, de la muestra total), le reconocen al Rector, una muy baja, o simplemente baja, estima.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de reconocerle una determinada estima al Rector, en función de si han sido informados o no al respecto?

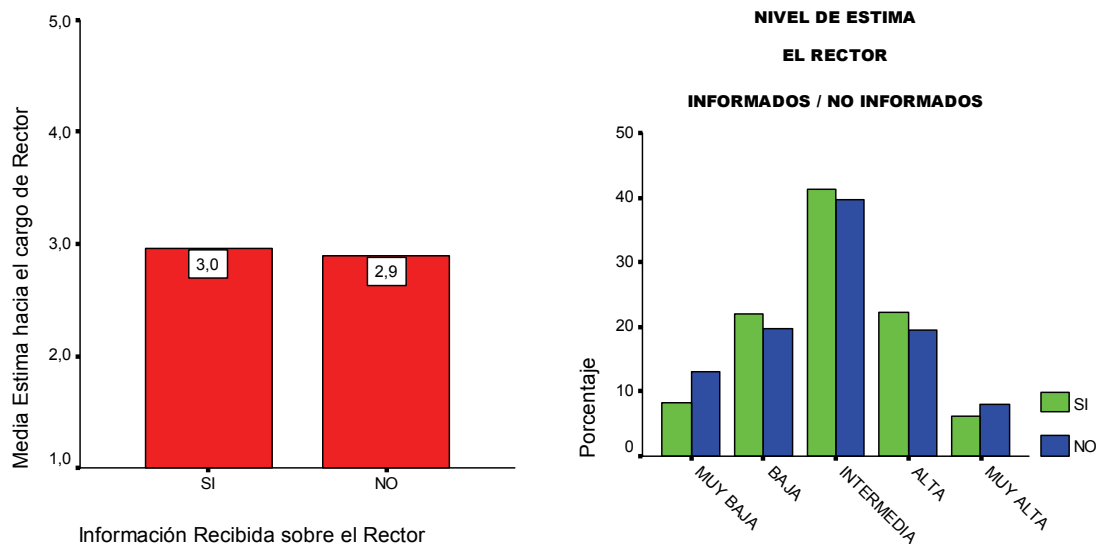
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Rector, y los que no, a la hora de valorar dicho cargo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	NIVEL DE ESTIMA HACIA EL RECTOR
U de Mann-Whitney	31872,500
W de Wilcoxon	60075,500
Z	-,666
Sig. asintót. (bilateral)	,506

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Rector

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre este cargo. El valor de U de Mann-Whitney es de 31872,500 con una significatividad del 0,506; y dado que $0,506 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en la estima que le tienen a dicho cargo.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la estima que le otorgan al Rector. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en la estima que los estudiantes desarrollan respecto de dicho cargo académico.
- Aún así, podemos observar como los estudiantes que no han sido informados al respecto muestran niveles de estima más elevados que aquellos que no han sido informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, a la hora de reconocerle una determinada estima al Rector, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la estima que les merece el Rector.

ANOVA

ESTIMA HACIA EL RECTOR

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,538	2	4,769	4,805	,009
Intra-grupos	271,942	274	,992		
Total	281,480	276			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,805 con una significatividad del 0,009. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,009 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de reconocerle una determinada estima al Rector, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

ESTIMA HACIA EL RECTOR

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
SUPERFICIAL	2,79
INTERMEDIA	3,10
B. PROFUNDA	3,17

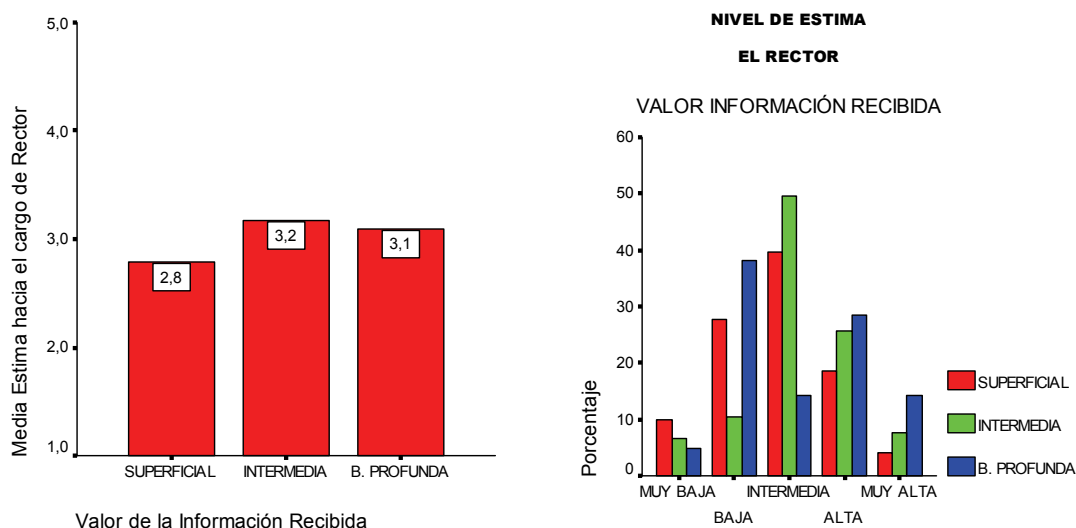
Ahora bien, dado que en este caso la prueba Scheffé no nos señala entre qué muestras se producen la diferencia significativa, hemos aplicado una prueba no paramétrica, y por lo tanto más robusta en los análisis, encontrar dicha diferencia significativa. En concreto aplicamos la prueba para muestras independientes de Mann-Whitney, que se ha aplicado tantas veces como posibilidades de agrupar las tres alternativas de respuesta al ítem referido a la valoración de la información recibida, dos a dos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Estima hacia el cargo de Rector

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	6161,500	0,001*
	B. PROFUNDA	1384,500	0,326
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	1039,500	0,663

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva de la estima que le reconocen al Rector. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente en la estima que los estudiantes le reconocen al Rector.
- La diferencia significativa está entre los estudiantes que han sido informados de manera superficial, y los que afirma haber recibido información de calidad intermedia; de tal manera que los primeros

expresan niveles de estima significativamente más bajos que los segundos.

- Si bien, observamos a través del gráfico de porcentajes que la tónica general refleja que a mejor calidad de información mayores niveles de estima, y viceversa; se produce un caso excepcional, ya que el grupo mayoritario de estudiantes informados profundamente afirma haber desarrollado una estima baja hacia el cargo de Rector.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima al Rector?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima al Rector.

ANOVA

ESTIMA HACIA EL CARGO DE RECTOR

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,638	4	5,159	4,760	,001
Intra-grupos	552,846	510	1,084		
Total	573,483	514			

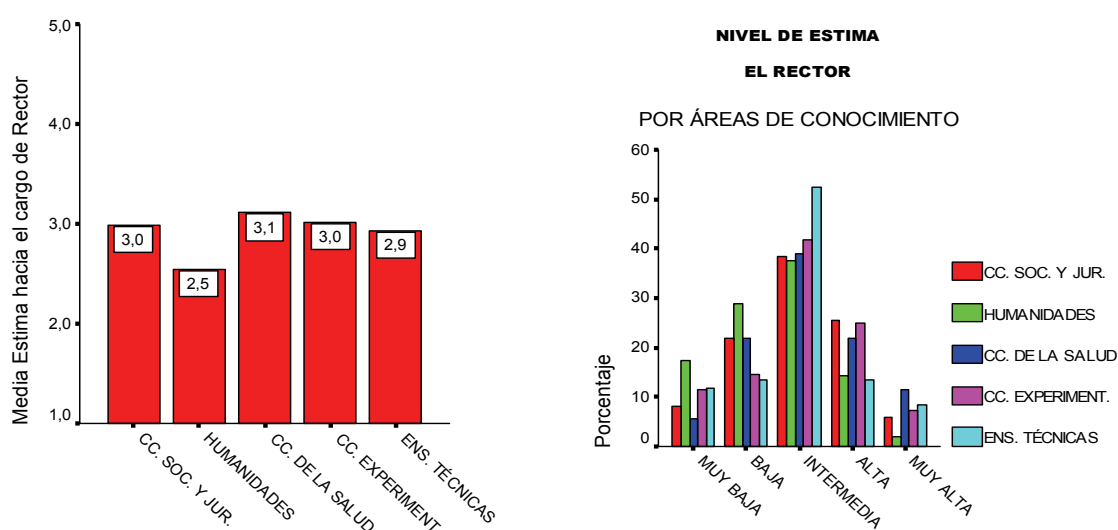
Comprobamos en la tabla que $F = 4,760$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima al Rector. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en la estima que los estudiantes desarrollan hacia el cargo de Rector.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

**Prueba de Scheffé
ESTIMA HACIA EL CARGO DE RECTOR**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	2,55	
ENS. TÉCNICAS	2,93	2,93
CC. SOC. Y JUR.	2,99	2,99
CC. EXPERIMENT.		3,02
CC. DE LA SALUD		3,11

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la estima que los estudiantes le reconocen al Rector.
- Las Áreas de Conocimiento que le reconocen a dicho cargo una estima más alta son: Cc. de la Salud y Cc. Experimentales; ambas difieren significativamente con el Área de Humanidades, la cual es la que refleja unos niveles de estima más bajos.
- Las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas reflejan valores intermedios al respecto, no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas anteriormente mencionadas.

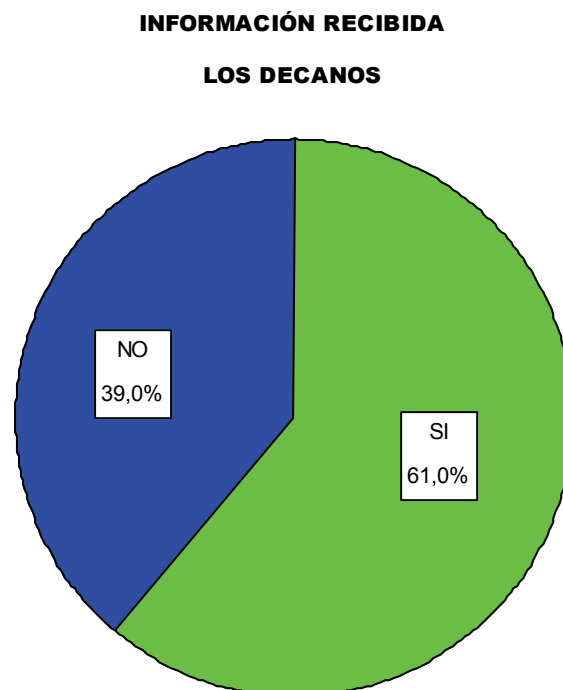
7.9.1.2. LOS DECANOS: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre los Decanos?

1.1. La información recibida sobre los Decanos.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto supera al de aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 61,0% afirman haber sido informados sobre los Decanos, mientras que un 39,0% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces más de la mitad de los estudiantes encuestados han recibido información sobre los Decanos, qué representa en cuanto a órgano de gobierno unipersonal, etc.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las dÁreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Decanos?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Decanos:

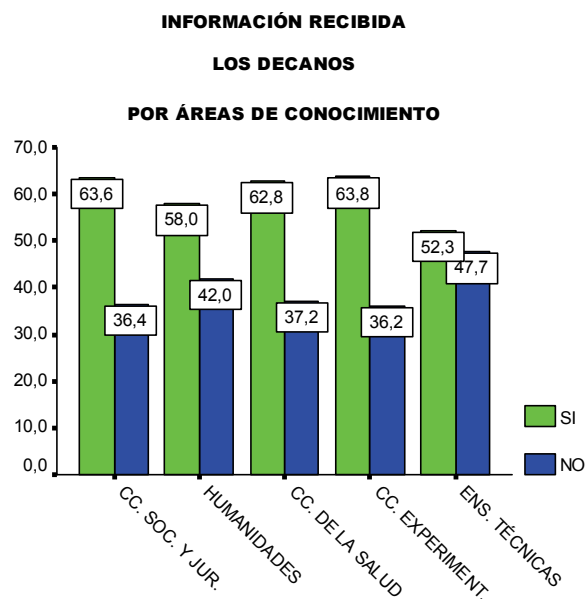
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,389(a)	4	,495
Razón de verosimilitud	3,350	4	,501
Asociación lineal por lineal	,636	1	,425
N de casos válidos	551		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 25,36.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 3,389 con una significatividad del 0,425. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,425 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre los Decanos. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre los Decanos.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre los Decanos.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre los Decanos.
- Aún así, en el gráfico observamos como, las Áreas de Conocimiento más informadas son: Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales, Cc. de la Salud y Humanidades por este orden.
- El Área de Enseñanzas Técnicas es el Área que recibe menos información, proporcionalmente.

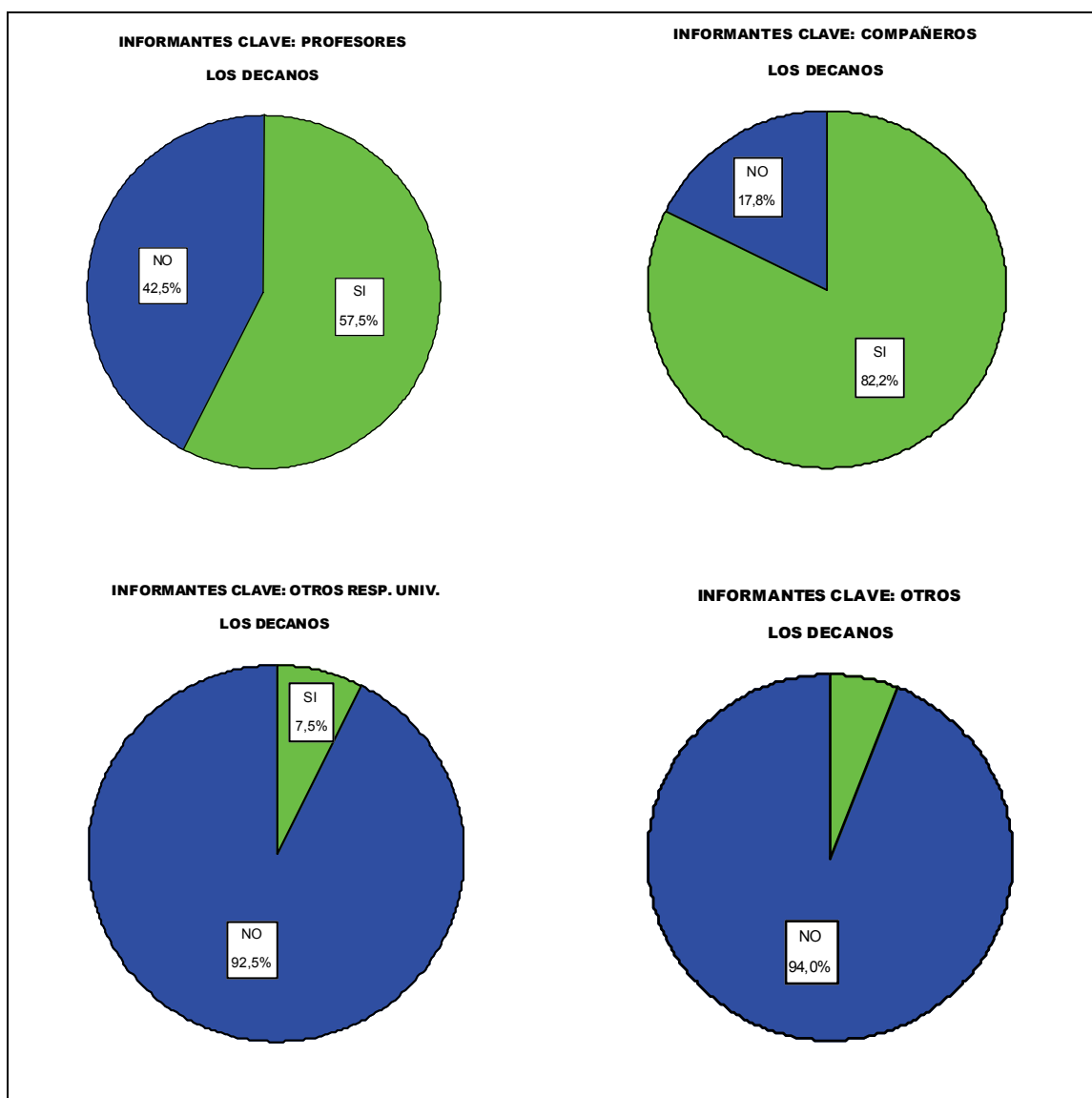
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los Decanos?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los Decanos.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre los Decanos son principalmente: los compañeros con un 82,2% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los profesores con

un 57,5% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre los Decanos son: en primer lugar, otros agentes no universitarios seguidos de otros responsables universitarios, puesto que únicamente un 6,0% y un 7,5% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos, respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre los Decanos.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de los Decanos.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Experimentales	SI	30	45,5	58	87,9	4	6,1	3	4,5
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	63	71,6	68	77,3	8	9,1	4	4,5
Cc. de la Salud	SI	45	55,6	69	85,2	5	6,2	4	4,9
Humanidades	SI	38	59,4	50	78,1	6	9,4	4	6,3
Enseñanzas Técnicas	SI	15	45,5	28	84,8	2	6,1	5	15,2

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros, y los profesores siguen ocupando el segundo puesto en todas las Áreas de Conocimiento:

- Cc. Experimentales: Compañeros (87,9%) y Profesores (45,5%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (77,3%) y Profesores (71,6%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (85,2%) y Profesores (55,6%)
- Humanidades: Compañeros (78,1%) y Profesores (59,4%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (84,8%) y Profesores (45,5%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

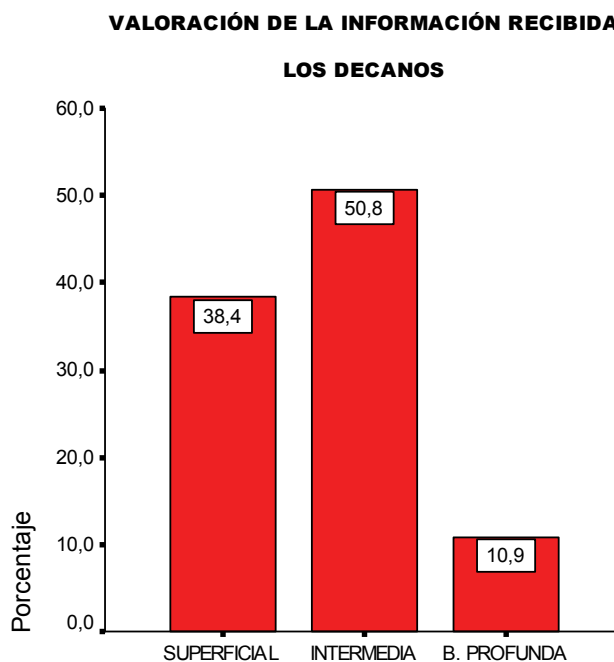
- Los Compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento.
- Los Profesores ocupan el segundo lugar como informantes claves, también en todas las Áreas de conocimiento, si bien, lo hacen a una distancia considerable del primer agente, exceptuando en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde la distancia es tan sólo de un 5,7% de alusiones.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 50,8% de los

estudiantes que afirman haber sido informados sobre los Decanos, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 38,4% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 10,9% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mitad de la muestra (50,0%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Sobre un 11% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre los Decanos es de carácter profundo.
- Y, un 38,4 % de la muestra afirman recibir información de carácter superficial.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Decanos?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la

información recibida sobre los Decanos.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS DECANOS	
Chi-cuadrado		1,493
gl		4
Sig. asintót.		,828

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

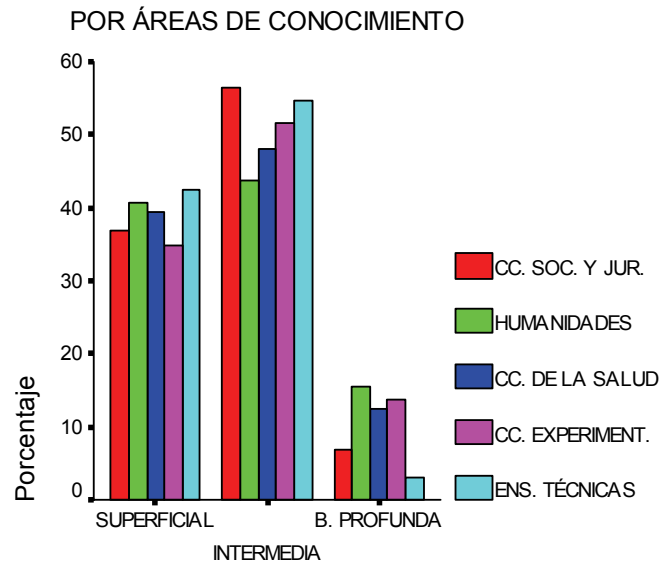
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,493 con una significatividad asintótica del 0,828. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,828 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Decanos. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a los Decanos.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	32	36,8	26	40,6	32	39,5	23	34,8	14	42,4
INTERMEDIA	49	56,3	28	43,8	39	48,1	34	51,5	18	54,5
B. PROFUNDA	6	6,9	10	15,6	10	12,3	9	13,6	1	3,0

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

LOS DECANOS



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

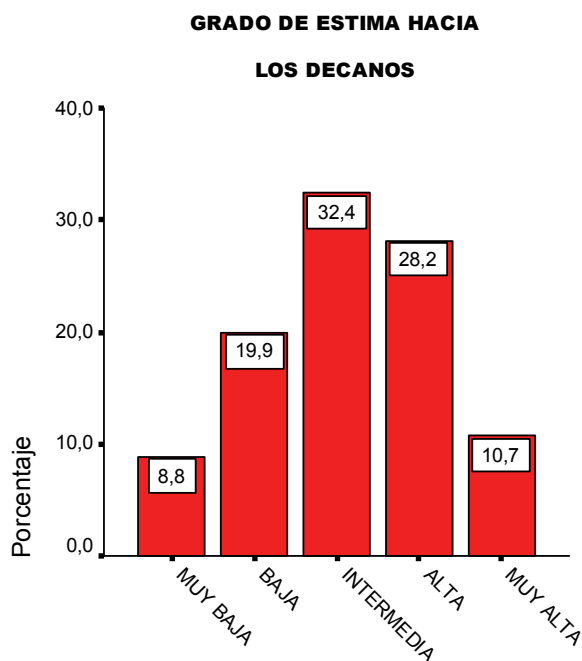
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son: Cc. Experimentales, Cc. de la Salud y Humanidades; y en cambio, Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas son las que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué estima le reconocen los Decanos?

4.1. Estima que le reconoce la muestra de estudiantes a los Decanos.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo más numeroso de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos le reconocen a

los Decanos una estima intermedia (un 32,4%); en segundo lugar nos encontramos un grupo de estudiantes con un peso de un 28,2% dentro de la muestra total, que le reconocen una alta estima a los Decanos. A continuación aparece un grupo de estudiantes que representa el 19,9% de la muestra total y que afirman que los Decanos les merecen una baja estima. Y finalmente, sólo un 10,7% de la muestra afirman que los Decanos les merecen muy alta estima, y un 8,8%, en el otro extremo afirman que este órgano de gobierno tiene muy baja estima para ellos.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes, un 38,9% de la muestra productora de datos le reconocen a los Decanos una alta o muy alta estima.
- Un 32,4% hablan de una estima de carácter intermedio al respecto.
- Y finalmente, un 28,7% de estudiantes le reconocen a los Decanos, baja o muy baja estima.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de reconocerle una determinada estima a los Decanos, en función de si han sido informados o no al respecto?

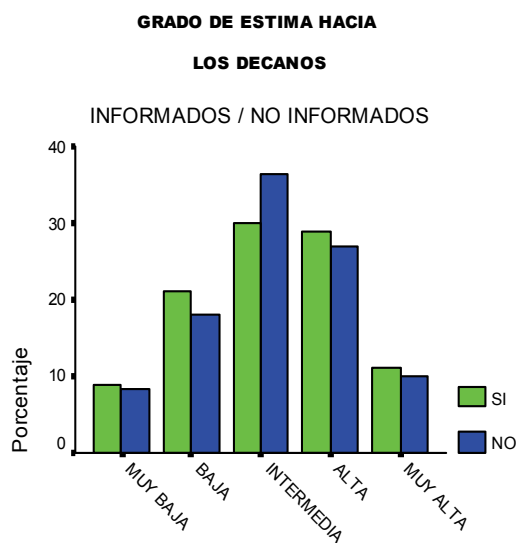
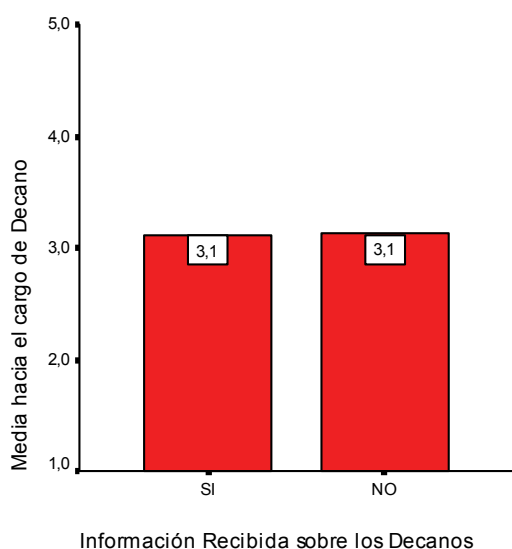
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre los Decanos, y los que no, a la hora de valorar dicho cargo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE ESTIMA HACIA LOS DECANOS
U de Mann-Whitney	31423,500
W de Wilcoxon	49378,500
Z	-,028
Sig. asintót. (bilateral)	,978

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre los Decanos

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre este cargo. El valor de U de Mann-Whitney es de 31423,500 con una significatividad del 0,978; y dado que $0,506 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en la estima que le tienen a dicho cargo.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la estima que le otorgan a los Decanos. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en la estima que los estudiantes desarrollan respecto de dicho cargo académico.
- Aún así, en el gráfico de porcentajes podemos observar como los estudiantes informados al respecto se muestran más tajantes en sus expresiones, (tanto hacia el polo positivo como hacia el polo negativo, superando en todos los casos a la muestra de no informados); mientras que los estudiantes no informados al respecto se decantan más por expresar grados de satisfacción intermedios.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, a la hora de reconocerle una determinada estima a los Decanos, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la estima que les merece los Decanos.

ANOVA

ESTIMA HACIA LOS DECANOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,559	2	4,279	3,406	,034
Intra-grupos	409,557	326	1,256		
Total	418,116	328			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 3,406 con una significatividad del 0,034. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,0034 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de reconocerle una determinada estima a los Decanos, en función del

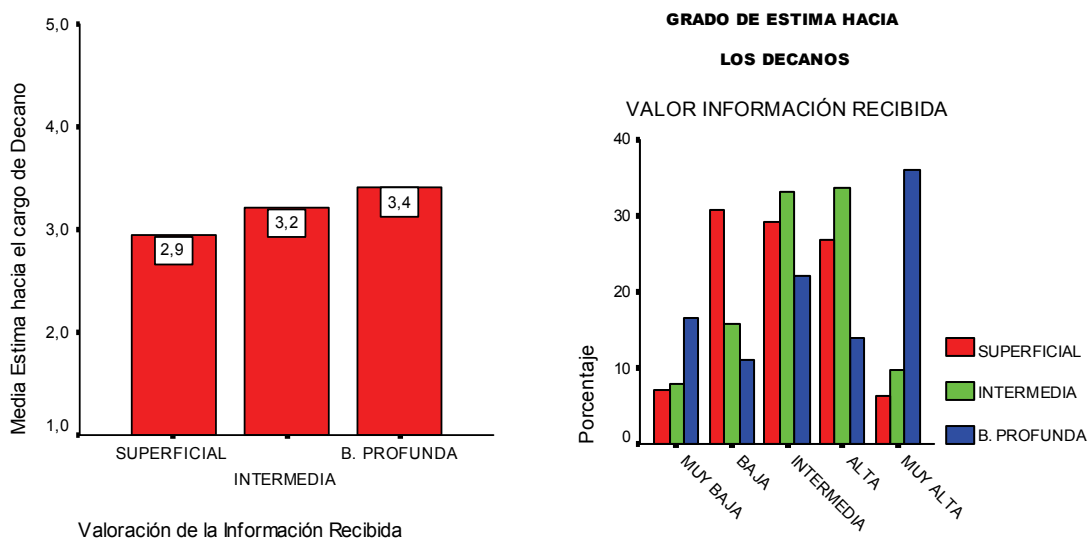
valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

ESTIMA HACIA LOS DECANOS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,94	
INTERMEDIA	3,22	3,22
B. PROFUNDA		3,42

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva de la estima que le reconocen los Decanos. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente en la estima que los estudiantes le

reconocen a los Decanos.

- La diferencia significativa está entre los estudiantes que han sido informados de manera superficial, y los que afirma haber recibido información de calidad bastante profunda; de tal manera que los primeros expresan niveles de estima significativamente más bajos que los segundos.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima a los Decanos?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima los Decanos.

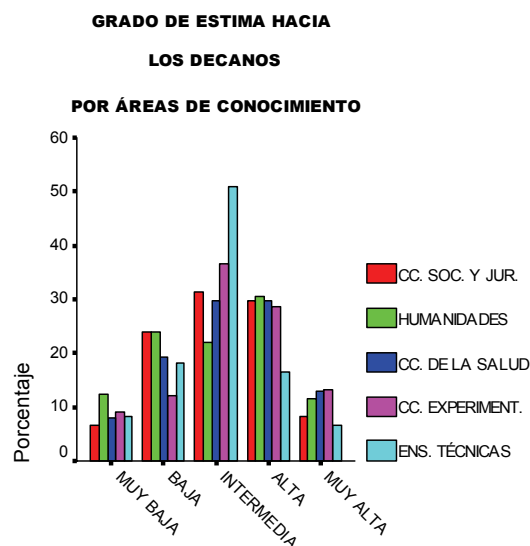
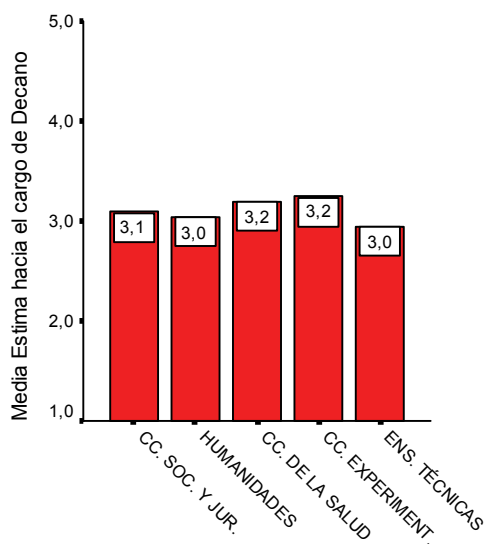
ANOVA

ESTIMA HACIA EL CARGO DE DECANO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,775	4	1,194	,954	,432
Intra-grupos	646,622	517	1,251		
Total	651,397	521			

Comprobamos en la tabla que $F = 0,954$ con una significatividad del 0,432. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,432 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de reconocer una determinada estima a los Decanos. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en la estima que los estudiantes desarrollan hacia el cargo de Decano.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la estima que los estudiantes le reconocen a los Decanos.
- Aún así, si ordenamos las Áreas de Conocimiento en función del grado de estima que expresan en relación a los Decanos, comenzando por las que expresan una estima más elevada obtenemos los siguiente: Cc. Experimentales, Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Enseñanzas Técnicas.

7.9.1.3. LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

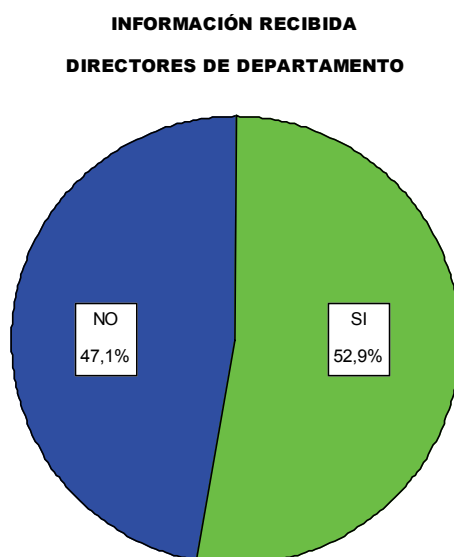
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre los Directores de Departamento?

1.1. La información recibida sobre los Directores de Departamento.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es prácticamente similar al de aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 52,9% afirman

haber sido informados sobre los Directores de Departamento, mientras que un 47,1% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces poco más de la mitad de los estudiantes encuestados han recibido información sobre los Directores de Departamento, qué representa en cuanto a órgano de gobierno unipersonal, etc.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Directores de Departamento?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los Directores de Departamento:

Pruebas de chi-cuadrado

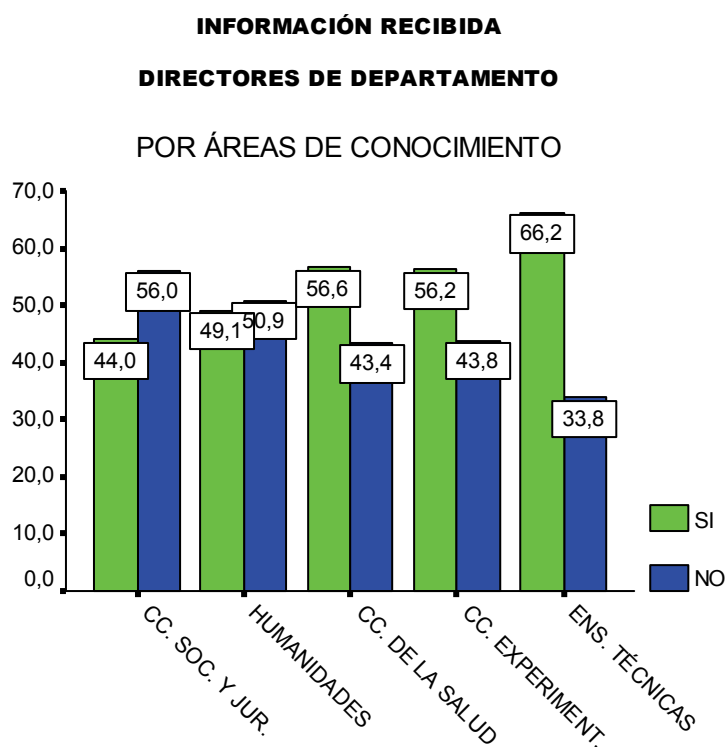
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,901(a)	4	,028
Razón de verosimilitud	11,003	4	,027
Asociación lineal por lineal	10,108	1	,001
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 30,62.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson

es de 10,901 con una significatividad del 0,028. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,028 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre los Directores de Departamento. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre los Directores de Departamento.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre los Directores de Departamento.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre los Directores de Departamento.
- Así, en el gráfico observamos como, las Áreas de Conocimiento más informadas son: Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales,

Cc. de la Salud, en las cuales la proporción de informados supera a la de no informados.

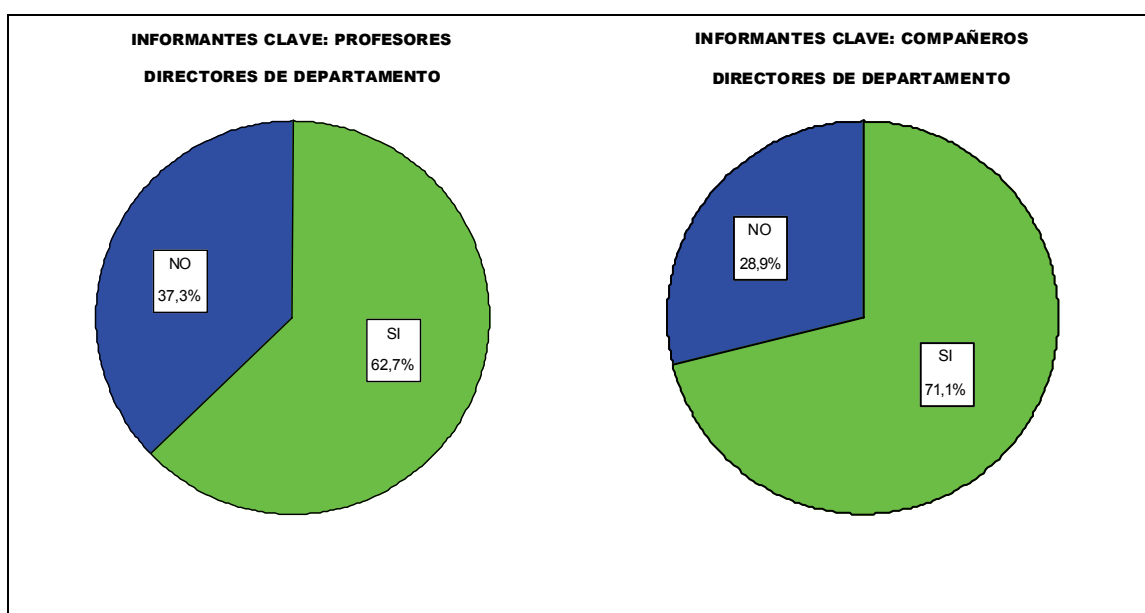
- Mientras que en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, la proporción de informados es inferior a la de no informados.

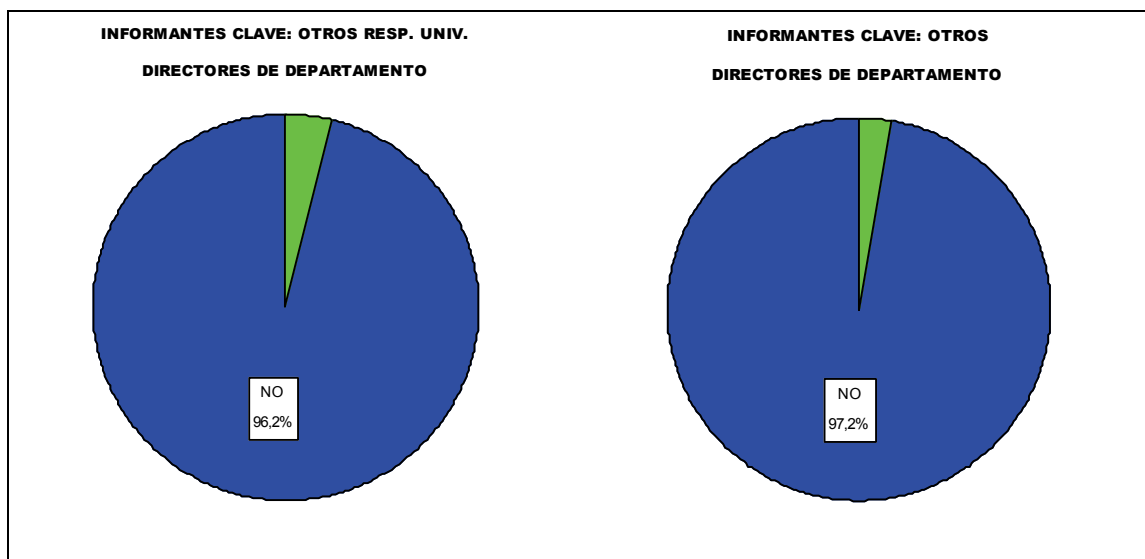
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los Directores de Departamento?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los Directores de Departamento.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre los Directores de Departamento son principalmente: los compañeros con un 71,1% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los profesores con un 62,7% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre los Directores de Departamento son: en primer lugar, otros agentes no universitarios seguidos de otros responsables universitarios, puesto que únicamente un 2,8% y un 3,8% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos, respectivamente.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre los Directores de Departamento.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de los Directores de Departamento.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	22	52,4	31	73,8	1	2,4	1	2,4
Cc. Experimentales	SI	36	61,0	42	71,2	3	5,1	0	0,0
Cc. de la Salud	SI	44	60,3	52	71,2	4	5,5	2	2,7
Humanidades	SI	38	73,1	33	63,5	2	3,8	4	7,7
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	40	65,6	46	75,4	1	1,6	1	1,7

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros, y los profesores siguen ocupando el segundo puesto en todas las Áreas de Conocimiento excepto en Humanidades donde el orden se invierte:

- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (73,8%) y Profesores (52,4%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (71,2%) y Profesores (61,0%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (71,2%) y Profesores (60,3%)

- Humanidades: Profesores (73,1%) y Compañeros (63,5%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (75,4%) y Profesores (65,6%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

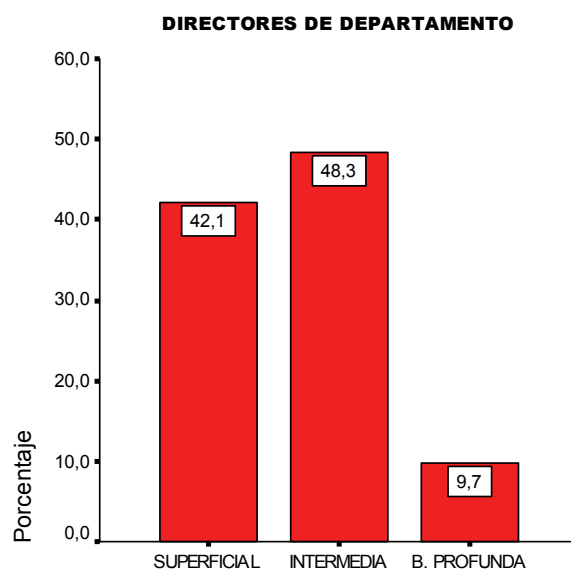
- Los Compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento, excepto en el caso de Humanidades donde los Profesores ocupan el primer puesto.
- Los Profesores ocupan el segundo lugar como informantes claves, también en todas las Áreas de conocimiento, excepto en el caso de Humanidades donde este puesto es ocupado por los Compañeros.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 48,3% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre los Directores de Departamento, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo secundario de estudiantes y cercano al anterior, que supone el 42,1% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 9,7% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Prácticamente la mitad de la muestra (48,3%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un grupo casi paralelo aunque inferior al anterior afirman recibir información de carácter superficial al respecto.
- Y finalmente, menos de un 10,0% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre los Directores de Departamento es de carácter profundo.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Directores de Departamento?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Directores de Departamento.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO	
Chi-cuadrado	5,653
gl	4
Sig. asintót.	,227

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 5,653 con una significatividad asintótica del 0,227. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,227 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los Directores de Departamento. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a los Directores de Departamento.

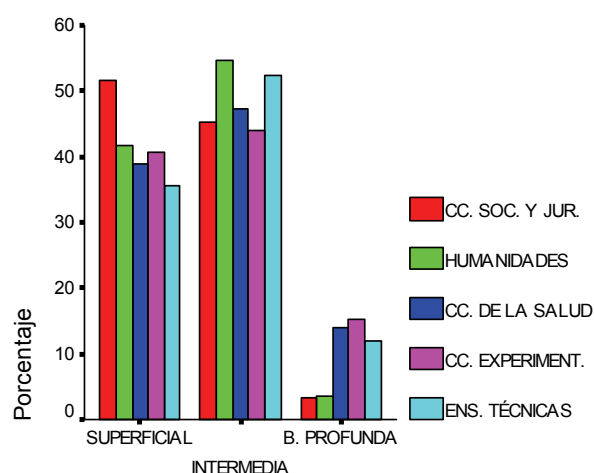
Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	32	51,6	23	41,8	28	38,9	24	40,7	15	35,7
INTERMEDIA	28	45,2	30	54,5	34	47,2	26	44,1	22	52,4
B. PROFUNDA	2	3,2	2	3,6	10	13,9	9	15,3	5	11,9

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA

DIRECTORES DE DEPARTAMENTO

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

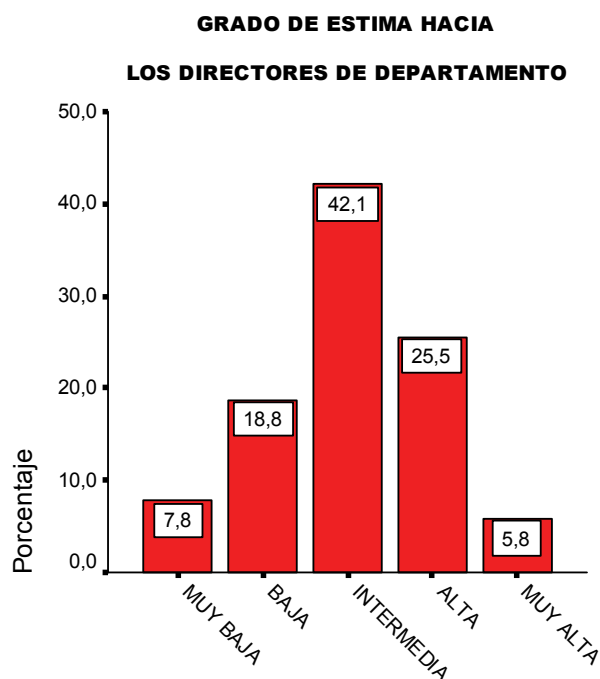
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son: Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales, Cc. de la Salud; y en cambio, Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades son las que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué estima le reconocen los Directores de Departamento?

4.1. Estima que le reconoce la muestra de estudiantes a los Directores de Departamento.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo más numeroso de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos le reconocen a los Directores de Departamento una estima intermedia (un 42,1%); en segundo

lugar nos encontramos un grupo de estudiantes con un peso de un 31,3% dentro de la muestra total, que le reconocen una alta o muy alta estima a los Directores de Departamento. Y finalmente, el 26,6% restante de la muestra afirman que los Directores de Departamento les merecen una baja o muy baja estima.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes, un 41,1% de la muestra productora de datos le reconocen a los Directores de Departamento una estima intermedia.
- Un 31,3% hablan de una estima alta o muy alta al respecto.
- Y finalmente, un grupo inferior representado por el 26,6% restante se inclinan por una baja o muy baja estima hacia este cargo.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de reconocerle una determinada estima a los Directores de Departamento, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados

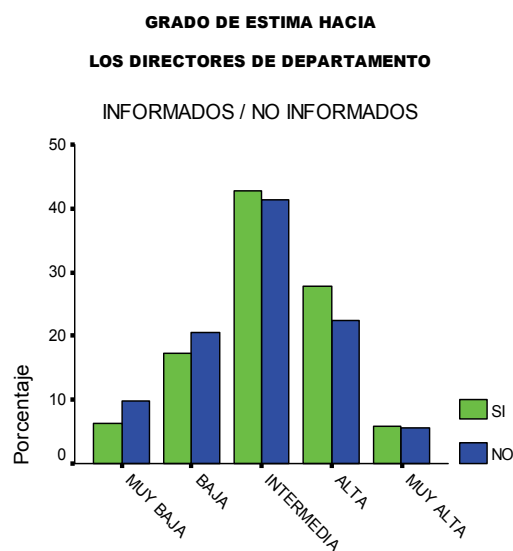
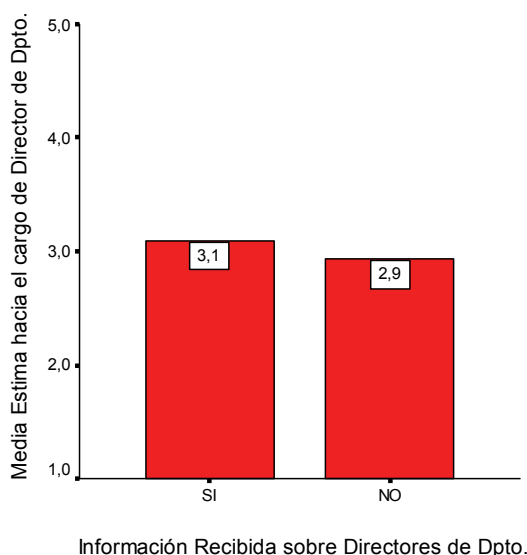
sobre los Directores de Departamento, y los que no, a la hora de valorar dicho cargo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE ESTIMA HACIA LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO
U de Mann-Whitney	27919,000
W de Wilcoxon	50710,000
Z	-1,810
Sig. asintót. (bilateral)	,070

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre los Directores de Departamento

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre dicho órgano de gobierno. El valor de U de Mann-Whitney es de 27919,000 con una significatividad del 0,070; y dado que $0,070 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en la estima que le tienen a dicho cargo.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la estima que le otorgan los Directores de Departamento. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en la estima que los estudiantes desarrollan respecto de dicho cargo académico.
- Aún así, en ambos gráficos de porcentajes podemos observar como los estudiantes informados al respecto muestran una estima más elevada que los no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, a la hora de reconocerle una determinada estima a los Directores de Departamento, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la estima que les merece los Directores de Departamento.

ANOVA

ESTIMA HACIA LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,269	2	3,135	3,409	,034
Intra-grupos	260,182	283	,919		
Total	266,451	285			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 3,409 con una significatividad del 0,034. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,034 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de reconocerle una determinada estima a los Directores de Departamento, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

ESTIMA HACIA LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
SUPERFICIAL	2,92
INTERMEDIA	2,92
B. PROFUNDA	3,19

Ahora bien, dado que en este caso la prueba Scheffé no nos señala entre qué muestras se producen la diferencia significativa, hemos aplicado una prueba no paramétrica, y por lo tanto más robusta en los análisis, encontrar dicha diferencia significativa. En concreto aplicamos la prueba para muestras independientes de Mann-Whitney, que se ha aplicado tantas veces como posibilidades de agrupar las tres alternativas de respuesta al ítem referido a la valoración de la información recibida, dos a dos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

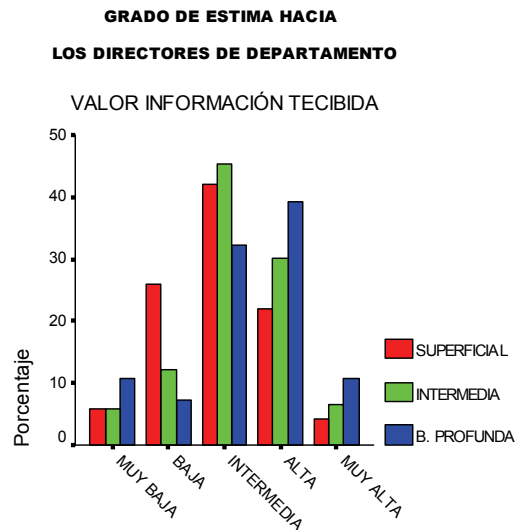
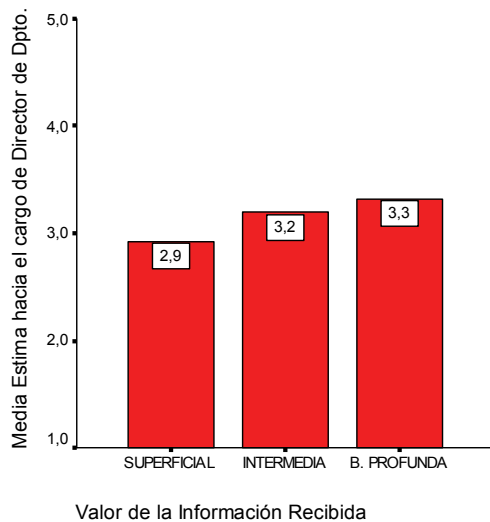
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Estima hacia el cargo de Director de Departamento

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	6871,000	0,013*
	B. PROFUNDA	1249,000	0,031*
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	1736,000	0,339

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva de la estima que le reconocen los Directores de Departamento. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente en la estima que los estudiantes le reconocen a los Directores de Departamento.
- La diferencia significativa está entre los estudiantes que han sido informados de manera superficial, y los que afirma haber recibido información de calidad intermedia o bastante profunda; de tal manera que los primeros expresan niveles de estima significativamente más bajos que los segundos.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima a los Directores de Departamento?

La tabla que se presenta a continuación nos informa sobre la existencia de diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima los Directores de Departamento.

ANOVA

ESTIMA HACIA EL CARGO DE DIRECTOR DE DEPARTAMENTO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,189	4	2,297	2,352	,053
Intra-grupos	484,420	496	,977		
Total	493,609	500			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,297$ con una significatividad del 0,053. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,053 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de reconocer una determinada estima a los Directores de Departamento, si bien los resultados rozan dicha significatividad.

Dado que los resultados están rozando la significatividad, hemos decidido aplicar de nuevo la prueba no paramétrica para muestras independientes de Mann Whitney con el objeto de comprobar si puede estar existiendo cierta diferencia significativa entre determinadas Áreas de Conocimiento. Dicha prueba fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos, y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

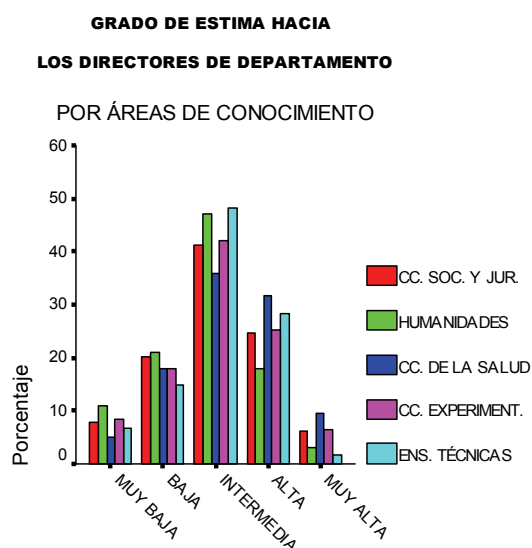
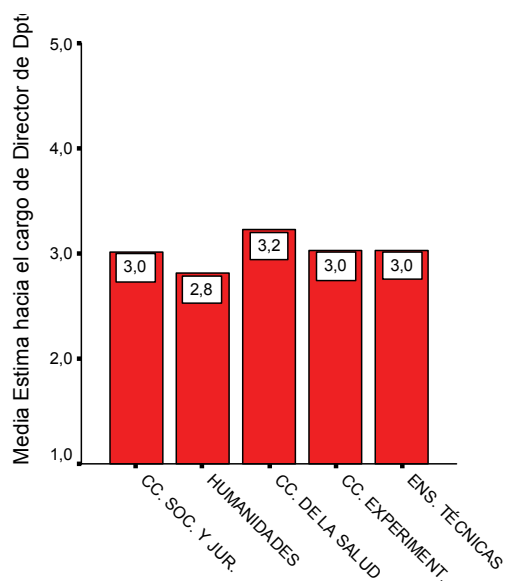
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Estima hacia el cargo de Director de Departamento

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5740,500	0,123
	CC. DE LA SALUD	6695,000	0,110
	CC. EXPERIMENTALES	6054,000	0,872
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3790,500	0,810
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	4545,000	0,003*
	CC. EXPERIMENTALES	4167,500	0,118
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2580,500	0,114
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4993,500	0,184
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3151,500	0,242
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2829,500	0,936

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- Tal y como nos demuestra la prueba de Mann Whitney, el Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la estima que los estudiantes le reconocen a los Directores de Departamento.
- Así, la diferencia significativa está entre los estudiantes del Área de Humanidades y los estudiantes del Área de Cc. de la Salud, de tal manera que los primeros difieren significativamente de los segundos por expresar grados de estima significativamente más bajos hacia los Directores de Departamento.
- La estima hacia este cargo en las demás Áreas de conocimiento se sitúa en niveles intermedios no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas mencionadas.

7.9.1.4. LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES DE GOBIERNO: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO UNIPERSONALES MÁS RELEVANTES EN LA UNIVERSIDAD?

Para responder a esta pregunta vamos a exponer en primer lugar las conclusiones extraídas de cada uno de los análisis cuantitativos realizados, para lo cual hemos elaborado el siguiente cuadro resumen:

	EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD	LOS DECANOS DE LAS FACULTADES	LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO
NO INFORMADOS	49,5%	30,9%	47,1%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	SUPERFICIAL ○ INTERMEDIA	INTERMEDIA ○ SUPERFICIAL	INTERMEDIA ○ SUPERFICIAL
INFORMANTES CLAVE	COMPAÑEROS ○ PROFESORES	COMPAÑEROS ○ PROFESORES	COMPAÑEROS ○ PROFESORES

A la vista del cuadro podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- **INFORMACIÓN RECIBIDA:** cerca de la mitad de la muestra de estudiantes encuestados no reciben información, ni sobre el Rector de la Universidad ni sobre los Directores de Departamento en el ámbito de las Facultades. En el caso de los Decanos de las Facultades, es tan sólo una tercera parte de la muestra encuestada la que afirma no tener información sobre este órgano de gobierno.
- **VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA:** la información que reciben los estudiantes sobre el Decano y los Directores de Departamento, es evaluada por los estudiantes como intermedia o en todo caso superficial; y sobre el Rector de la Universidad dicen recibir información principalmente superficial, e intermedia en segunda instancia.
- **INFORMANTES CLAVE:** para todos los casos, los estudiantes

afirman que los principales informantes son los *Compañeros*, y en segundo lugar los *Profesores*.

Por lo tanto, siendo los Decanos de las Facultades, los órganos de gobierno unipersonales sobre los que más y mejor se informa a los estudiantes, y el Rector de la Universidad, el órgano de gobierno unipersonal sobre el que menos y peor se informa a los estudiantes, las conclusiones generales son las que se exponen a continuación.

No llega información a una cantidad considerable de estudiantes sobre los órganos de gobierno unipersonales, y la que llega, en escasas ocasiones es de carácter profundo. Además, el hecho de que los compañeros sean el principal canal de información, y los profesores ocupen un segundo puesto, nos genera dudas de la siguiente índole:

- Los profesores constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. En este sentido dudamos de la existencia de un discurso compartido y contrastado al respecto y, en todo caso, hemos comprobado que no llega a todos los estudiantes por igual
- En segundo lugar, sea como fuere la naturaleza de este discurso, para los estudiantes es considerado siempre en segundo lugar después del que les trasladan sus compañeros; y en este caso, el contraste o responsabilidad institucional está ausente en toda regla.

2. ¿CUÁL ES LA ESTIMA QUE LE TIENEN LOS ESTUDIANTES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO UNIPERSONALES?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que la estima que le tienen los estudiantes a los órganos de gobierno unipersonales varía ligeramente en función del órgano en particular del que estemos hablando. Así:

- Los Decanos de las Facultades, son los órganos de gobierno unipersonales a los que los estudiantes les conceden una estima más

elevada. Así, el 38,9% de la muestra productora les reconoce una ALTA o MUY ALTA ESTIMA; un 32,4% muestran una ESTIMA INTERMEDIA; y el 28,7% restante les reconocen una BAJA o MUY BAJA ESTIMA.

- Los Directores de los Departamentos universitarios, están un poco menos valorados como órganos de gobierno que los Decanos. Así, la mayor parte de los estudiantes, un 41,1% de la muestra productora les reconoce una ESTIMA INTERMEDIA; Un 31,3% hablan de una ESTIMA ALTA o MUY ALTA al respecto; y el 26,6% restante se inclinan por una BAJA o MUY BAJA ESTIMA hacia este cargo.
- Y, finalmente, el Rector de la Universidad, constituye el órgano de gobierno unipersonal menos valorados por los estudiantes. Es decir, el 40,6% de los estudiantes encuestados les reconocen una ESTIMA INTERMEDIA; un segundo grupo de un 27,0% les reconocen una ALTA o MUY ALTA ESTIMA; y el 31,5% restante, les reconocen una MUY BAJA o BAJA ESTIMA.

3. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO UNIPERSONALES DE LA UNIVERSIDAD?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre la estima que los estudiantes muestran respecto de cada uno de los órganos unipersonales sobre los que fueron interrogados, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el Rector de la Universidad, los Decanos de las Facultades y los Directores de los Departamentos, no influye significativamente en la estima que los estudiantes muestran respecto de estos cargos. Pero, a pesar de todo ello, se puede observar en los gráficos de medias o de porcentajes como los estudiantes informados expresan con mayor frecuencia grados de estima más elevados que los no informados.

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre cada uno de los órganos de gobierno mencionados sí influye significativamente, en la estima que los estudiantes muestran al respecto de los mismos. Es decir, en general, los estudiantes mejor informados muestran grados de estima significativamente más elevados sobre cada uno de dichos órganos, que los estudiantes que están informados de manera más superficial.

Queda confirmada entonces la importancia de no sólo informar sobre lo que suponen los órganos unipersonales de gobierno en la Universidad, sino también y sobre todo hacerlo de forma que dicha información impacte de algún modo en los estudiantes, si pretendemos que los estudiantes les reconozcan cierta estima a los cargos institucionales encargados del gobierno de la Universidad.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman como existe diferencia significativa entre Áreas a la hora de expresar los grados de estima respecto del Rector y respecto de los Directores de Departamento. En ambos casos observamos como:

- o Las Áreas que difieren significativamente de las demás por expresar grados de estima significativamente más elevados, son las áreas cuyos estudiantes afirmaban estar entre los más y mejor informados. (Concretamente: Cc. de la Salud, y Cc. Experimentales)
- o En el caso opuesto, el Área que muestra una estima significativamente más baja que las demás, se corresponde con el Área cuyos estudiantes afirman estar menos y peor informados. (Concretamente: Humanidades)

Si bien en los análisis sobre el Decano como órgano de gobierno unipersonal no hemos observado ninguna diferencia significativa entre áreas, se puede confirmar asimismo la tendencia que pone de manifiesto que las áreas más y mejor informadas son las que muestran una estima más alta y viceversa. Obsérvese respectivamente el caso de Cc de la Salud y Cc. Experimentales, por un lado, y Enseñanzas Técnicas, por el otro.

7.9.2. LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO COLEGIADOS.

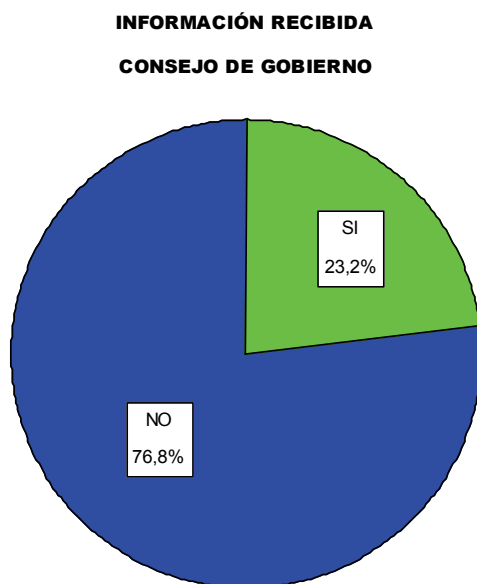
7.9.2.1. EL CONSEJO DE GOBIERNO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Consejo de Gobierno?

1.1. La información recibida sobre el Consejo de Gobierno.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto representa menos que una cuarta parte de aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 23,2% afirman haber sido informados sobre el Consejo de Gobierno, mientras que un 76,8% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces que incluso menos de una cuarta parte de los estudiantes encuestados han recibido información sobre el Consejo de Gobierno, qué representa en cuanto a órgano de gobierno colegiado, etc.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Consejo de Gobierno?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Consejo de Gobierno:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,151(a)	4	,272
Razón de verosimilitud	5,245	4	,263
Asociación lineal por lineal	,004	1	,948
N de casos válidos	552		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,07.

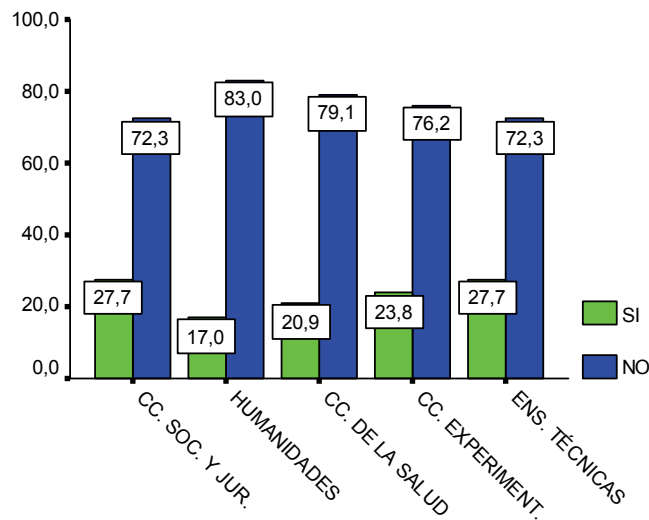
Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 5,151 con una significatividad del 0,272. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,272 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Consejo de Gobierno. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Consejo de Gobierno.

Observemos estos resultados gráficamente:

INFORMACIÓN RECIBIDA

CONSEJO DE GOBIERNO

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el Consejo de Gobierno.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Consejo de Gobierno.
- Aún así, en el gráfico observamos como, las Áreas de Conocimiento más informadas proporcionalmente son: Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas.
- Mientras que en las Áreas de Humanidades, Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, la proporción de informados es inferior.

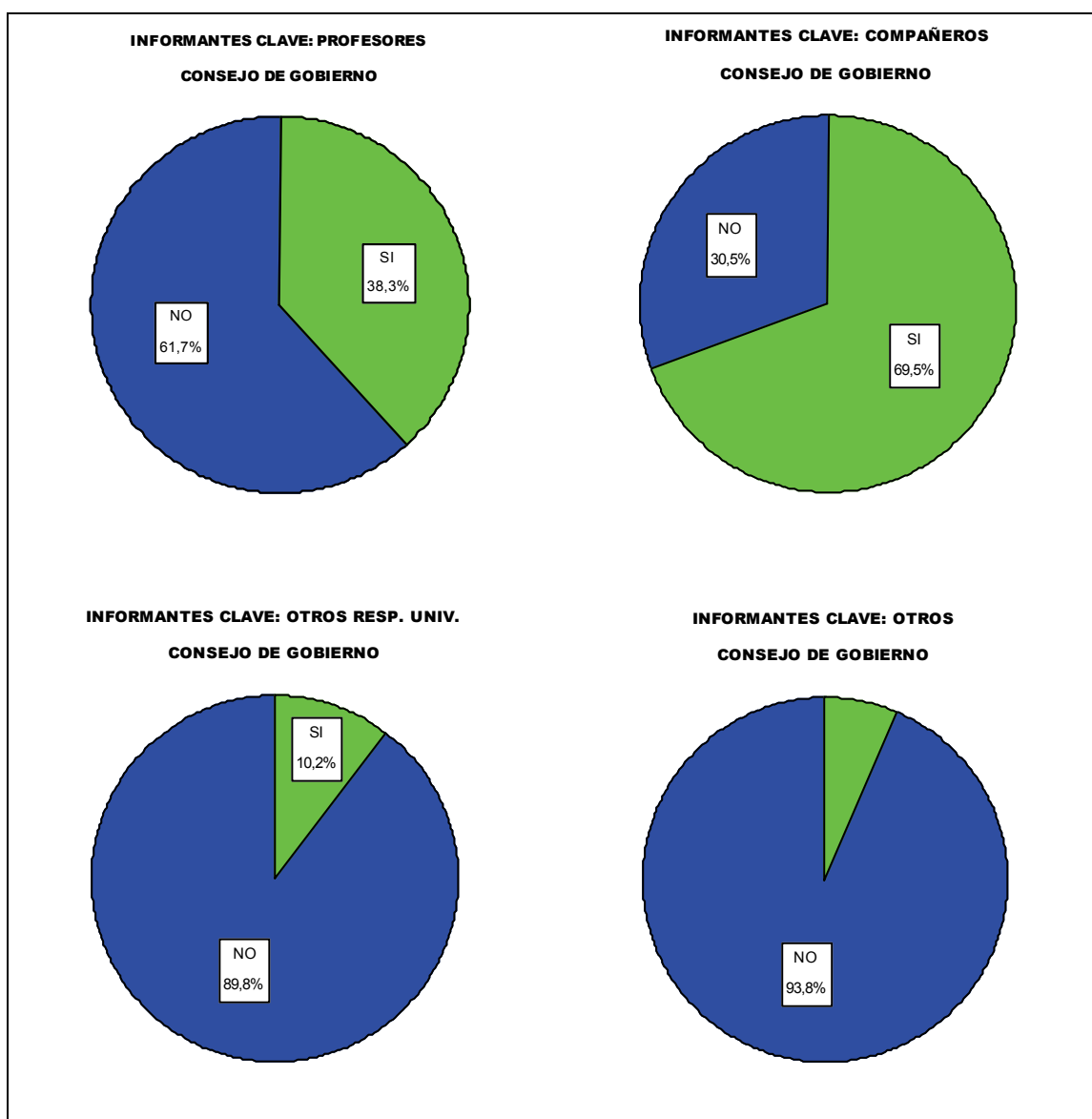
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Consejo de Gobierno?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Consejo de Gobierno.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Consejo de Gobierno son principalmente: los

compañeros con un 69,5% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los profesores con un 38,3% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el Consejo de Gobierno son: en primer lugar, otros agentes no universitarios seguidos de otros responsables universitarios, puesto que únicamente un 6,3% y un 10,2% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos, respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre el Consejo de Gobierno.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para

cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del Consejo de Gobierno.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	26	66,7	24	61,5	3	7,7	1	2,6
Enseñanzas Técnicas	SI	3	16,7	15	83,3	1	5,6	1	5,6
Cc. Experimentales	SI	6	24,0	19	76,0	3	12,0	2	8,0
Cc. de la Salud	SI	5	18,5	20	74,1	4	14,8	2	7,4
Humanidades	SI	9	47,4	11	57,9	2	10,5	2	10,5

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros, y los profesores siguen ocupando el segundo puesto en todas las Áreas de Conocimiento excepto en Cc. Sociales y Jurídicas donde el orden se invierte. Además, habría que decir que el papel de los profesores como segundos informantes clave en las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, es poco significativo. Observemos las cifras a tener en cuenta finalmente:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (66,7%) y Compañeros (61,5%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (83,3%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (76,0%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (74,1%)
- Humanidades: Compañeros (57,9%) y Profesores (47,4%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

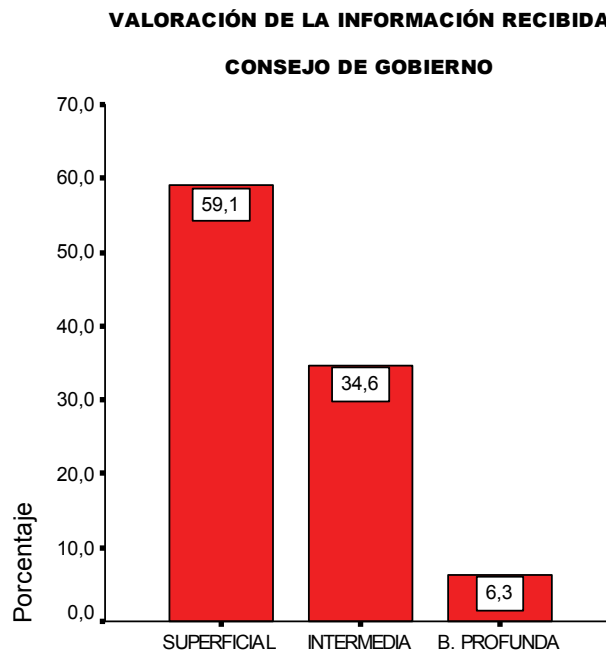
- Los Compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento, excepto en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde los Profesores ocupan el primer puesto.
- Los Profesores ocupan el segundo lugar como informantes claves, también en todas las Áreas de conocimiento, excepto en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde este puesto es ocupado por los Compañeros; si bien en el caso de Enseñanzas Técnicas, Cc.

Experimentales y Cc. de la Salud, su peso como informantes clave no es demasiado significativo.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 59,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Consejo de Gobierno, valoran la información recibida como “superficial”. Un grupo secundario de estudiantes y cercano al anterior, que supone el 34,6% del total, valoran la información recibida como “intermedia”. Y finalmente únicamente un 6,3% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de mitad de la mitad de la muestra (59,1%), afirma recibir información de carácter superficial.
- Un grupo menor de estudiantes que supone el 34,6% afirman

recibir información de carácter intermedio al respecto.

- Y finalmente, poco más del 5,0% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre el Consejo de Gobierno es de carácter profundo.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Consejo de Gobierno?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Consejo de Gobierno.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL CONSEJO DE GOBIERNO
Chi-cuadrado	3,604
gl	4
Sig. asintót.	,462

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 3,604 con una significatividad asintótica del 0,462. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,462 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Consejo de Gobierno. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Consejo de Gobierno.

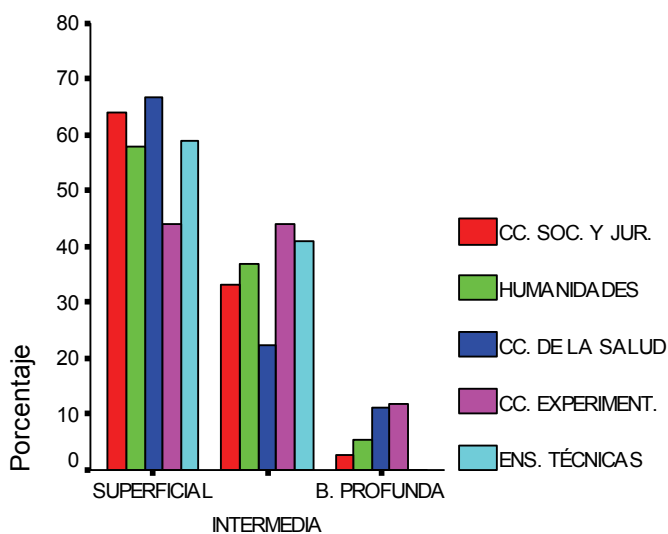
Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	25	64,1	11	57,9	18	66,7	11	44,0	10	58,8
INTERMEDIA	13	33,3	7	36,8	6	22,2	11	44,0	7	41,2
B. PROFUNDA	1	2,6	1	5,3	3	11,1	3	12,0	0	0,0

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

CONSEJO DE GOBIERNO

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

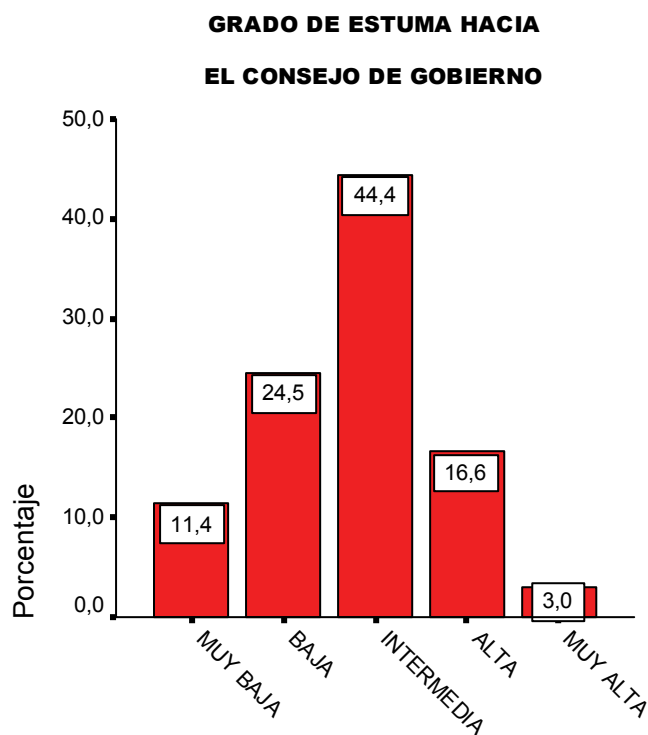
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son: Cc. Experimentales y Cc. de la Salud; y en cambio, Enseñanzas Técnicas, Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades son las que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué estima le reconocen al Consejo de Gobierno?

4.1. Estima que le reconoce la muestra de estudiantes al Consejo de Gobierno.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo más numeroso de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos le reconocen al Consejo de Gobierno una estima intermedia (un 44,4%); en segundo lugar nos encontramos un grupo de estudiantes con un peso de un 35,9% dentro de la muestra total, que le reconocen una baja o muy baja estima al Consejo de Gobierno. Y finalmente, el 19,6% restante de la muestra afirman que el Consejo de Gobierno les merece una alta o muy alta estima.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes, un 44,4% de la muestra productora de datos le reconocen al Consejo de Gobierno una estima intermedia.
- Un 35,9% hablan de una estima baja o muy baja al respecto.
- Y finalmente, un grupo inferior representado por el 19,6% restante

se inclinan por una alta o muy alta estima hacia este órgano.

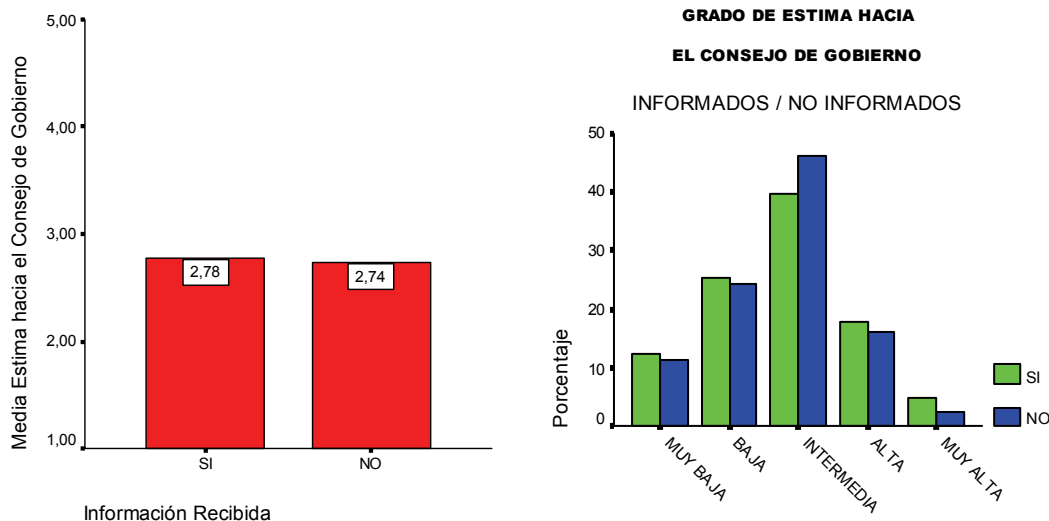
4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de reconocerle una determinada estima al Consejo de Gobierno, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Consejo de Gobierno, y los que no, a la hora de valorar dicho órgano, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
GRADO DE ESTIMA HACIA EL CONSEJO DE GOBIERNO	
U de Mann-Whitney	18486,500
W de Wilcoxon	65151,500
Z	-,248
Sig. asintót. (bilateral)	,804

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Consejo de Gobierno

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre este órgano de gobierno. El valor de U de Mann-Whitney es de 18486,500 con una significatividad del 0,804; y dado que $0,804 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en la estima que le tienen a dicho órgano.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la estima que le otorgan el Consejo de Gobierno. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en la estima que los estudiantes desarrollan respecto de dicho órgano de gobierno.
- Aún así, en el gráfico de porcentajes podemos observar como los estudiantes informados son más tajantes en sus valoraciones, superando a los no informados tanto en la vertiente positiva como en la negativa a la hora de expresar su grado de estima. Mientras que los no informados se colocan en mayor medida entorno a la opción intermedia.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de reconocerle una determinada estima al Consejo de Gobierno, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la estima que les merece el Consejo de Gobierno.

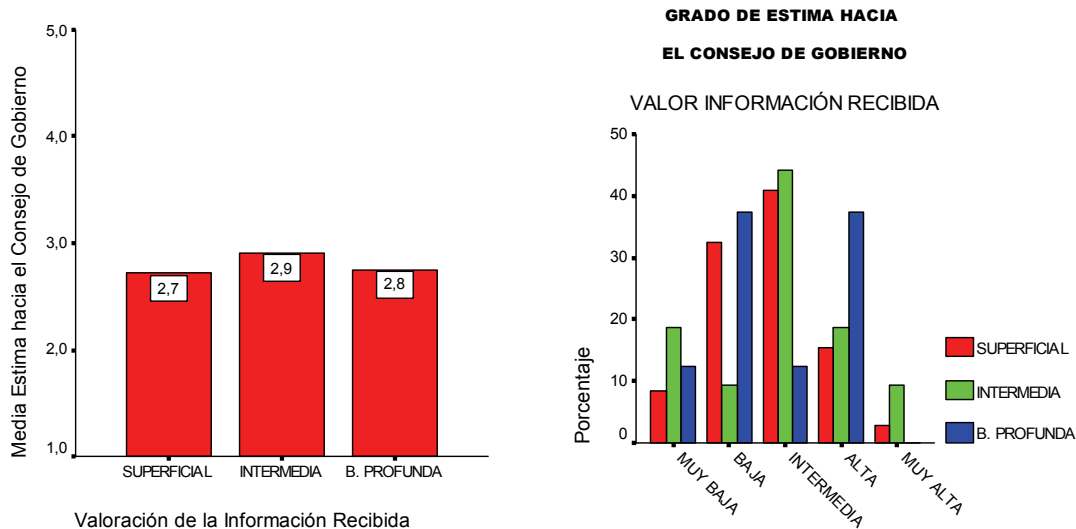
ANOVA

ESTIMA HACIA EL CONSEJO DE GOBIERNO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,965	2	,482	,443	,643
Intra-grupos	129,494	119	1,088		
Total	130,459	121			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 0,443 con una significatividad del 0,643. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,443 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de reconocerle una determinada estima al Consejo de Gobierno, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo.

Observemos los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva de la estima que le reconocen al Consejo de Gobierno. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que no está

repercutiendo significativamente en la estima que los estudiantes le reconocen al Consejo de Gobierno.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima al Consejo de Gobierno?

La tabla que se presenta a continuación nos informa sobre la existencia de diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima al Consejo de Gobierno.

ANOVA

ESTIMA HACIA EL CONSEJO DE GOBIERNO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,879	4	3,970	4,397	,002
Intra-grupos	381,869	423	,903		
Total	397,748	427			

Comprobamos en la tabla que $F = 4,397$ con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de reconocer una determinada estima al Consejo de Gobierno.

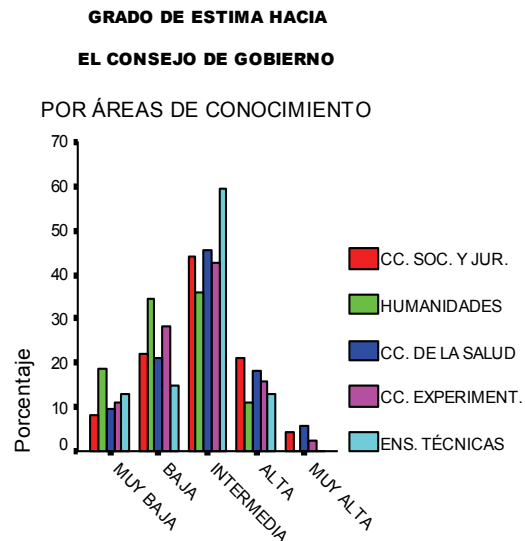
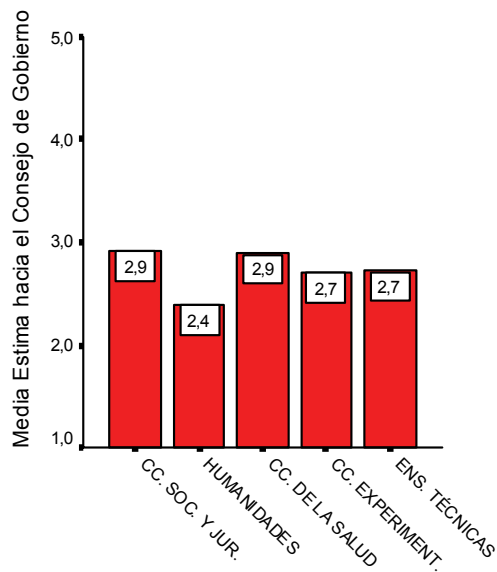
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se producía esta diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

ESTIMA HACIA EL CONSEJO DE GOBIERNO

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	2,40	
CC. EXPERIMENT.	2,71	2,71
ENS. TÉCNICAS	2,72	2,72
CC. DE LA SALUD		2,90
CC. SOC. Y JUR.		2,92

Observemos asimismo los siguientes gráficos para observar como se comportan las muestras:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la estima que los estudiantes le reconocen al Consejo de Gobierno.
- Así, la diferencia significativa está entre los estudiantes del Área de Humanidades, por un lado y los estudiantes del Área de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas por otro, de tal manera que los primeros difieren significativamente de los segundos por expresar grados de estima significativamente más bajos hacia el Consejo de Gobierno.
- La estima hacia este órgano en las demás Áreas de conocimiento se sitúa en niveles intermedios no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas mencionadas.

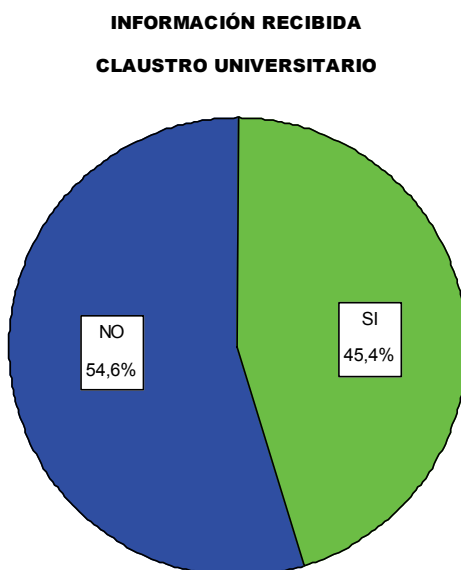
7.9.2.2. EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el Claustro Universitario?

1.1. La información recibida sobre el Claustro Universitario.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es prácticamente similar al de aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 45,4% afirman haber sido informados sobre el Claustro Universitario, mientras que un 54,6% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados han recibido información sobre el Claustro Universitario, que representa en cuanto a órgano de gobierno colegiado, etc.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Claustro Universitario?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el Claustro Universitario:

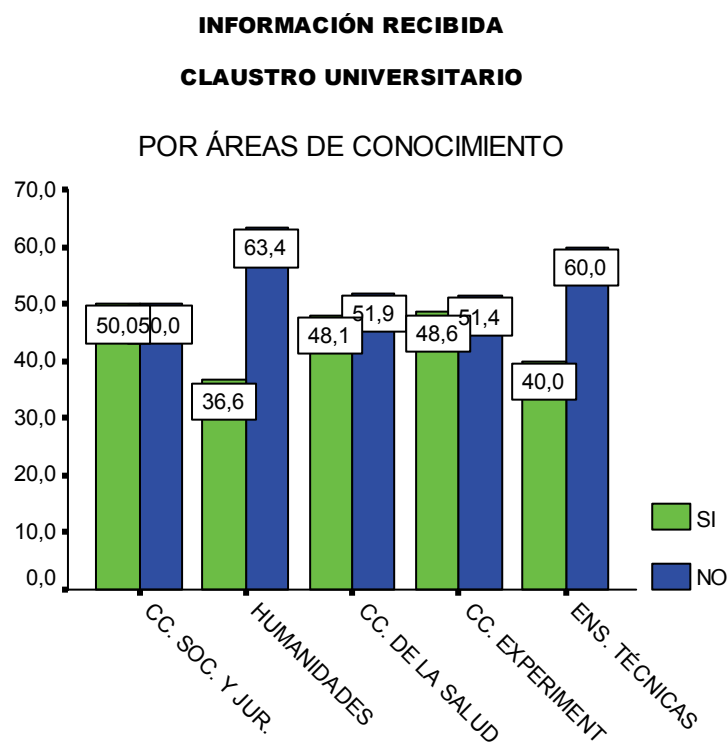
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,265(a)	4	,180
Razón de verosimilitud	6,322	4	,176
Asociación lineal por lineal	,193	1	,660
N de casos válidos	553		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 29,50.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 6,265 con una significatividad del 0,180. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,180 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el Claustro Universitario. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el Claustro Universitario.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que

dicen recibir los estudiantes sobre el Claustro Universitario.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

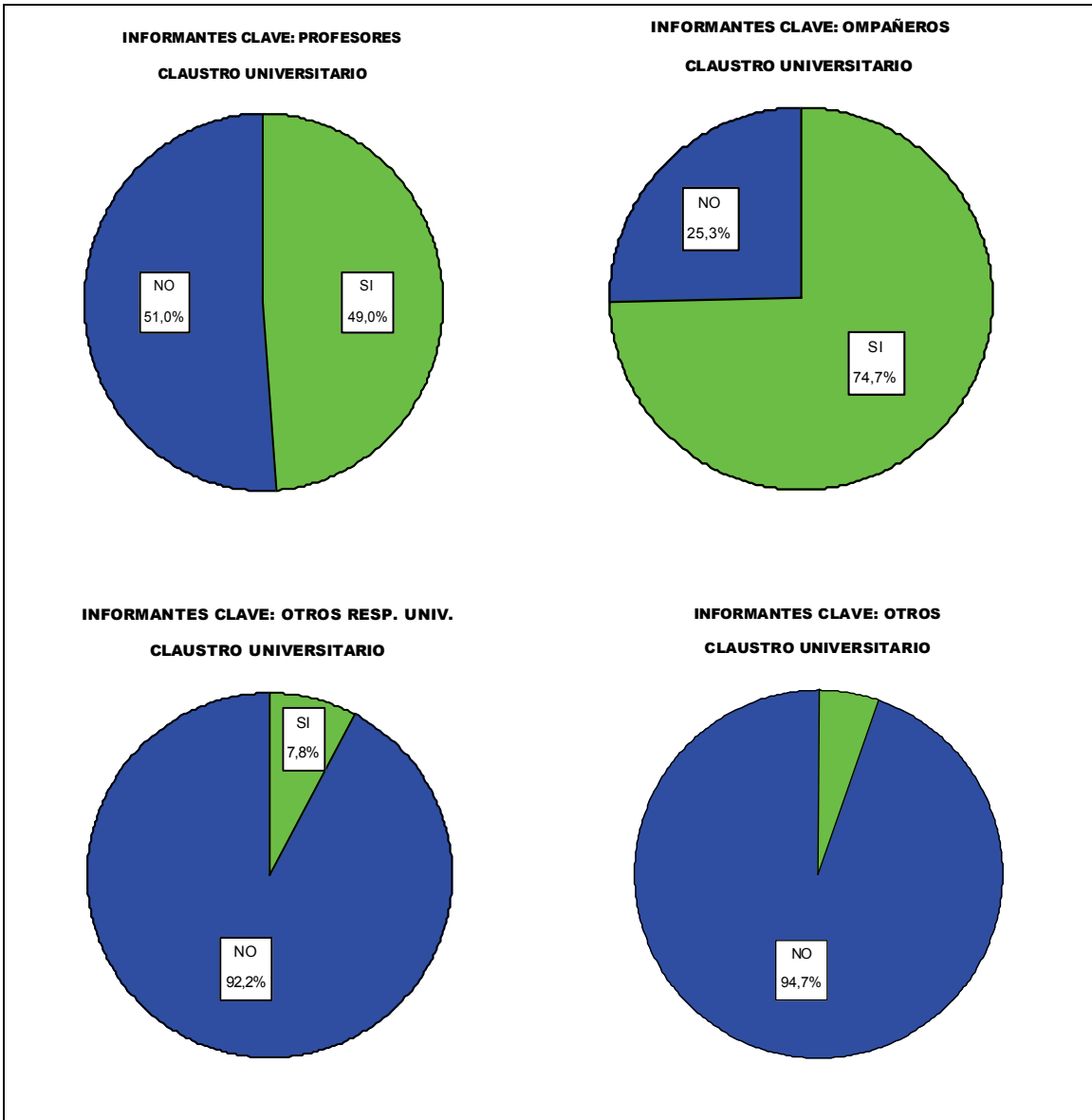
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el Claustro Universitario.
- Aun así, en el gráfico observamos como, el Área de Conocimiento más informada es Cc. Sociales y Jurídicas donde el porcentaje de informados es similar al de no informados.
- En segundo lugar, las Áreas más informadas son: Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, en las cuales, si bien la proporción de informados es menor que la de no informados las diferencias entre unos y otros son bajas.
- Y finalmente, las Áreas menos informadas son: Humanidades y Enseñanzas Técnicas, donde la proporción de informados es menor.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el Claustro Universitario?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el Claustro Universitario.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el Claustro Universitario son principalmente: los compañeros con un 71,1% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los profesores con un 62,7% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el Claustro Universitario son: en primer lugar, otros agentes no universitarios seguidos de otros responsables universitarios, puesto que únicamente un 2,8% y un 3,8% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos, respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre el Claustro Universitario.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del Claustro Universitario.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	54	78,3	48	69,6	6	8,7	2	2,9
Cc. Experimentales	SI	19	38,0	40	80,0	4	8,0	3	6,0
Cc. de la Salud	SI	22	36,7	42	70,0	7	11,7	4	6,7
Enseñanzas Técnicas	SI	7	28,0	22	80,0	2	8,0	1	4,0
Humanidades	SI	18	43,9	31	75,6	0	0,0	3	7,3

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros, y los profesores siguen ocupando el segundo puesto en todas las Áreas de Conocimiento excepto en Cc. Sociales y Jurídicas donde el orden se invierte. Además, habría que decir que el papel de los profesores como segundos informantes clave en las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, es poco significativo. Observemos las cifras a tener en cuenta finalmente:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (78,3%) y Compañeros (69,6%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (80,0%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (70,0%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (80,0%)
- Humanidades: Compañeros (75,6%) y Profesores (43,9%)

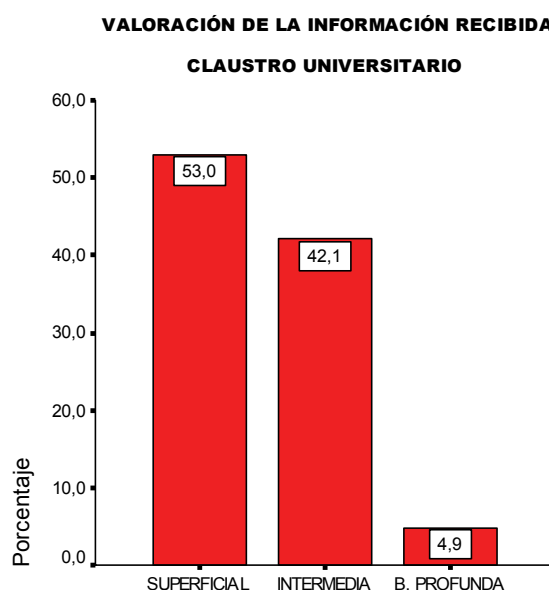
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los Compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento, excepto en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde los Profesores ocupan el primer puesto.
- Los Profesores ocupan el segundo lugar como informantes claves, también en todas las Áreas de conocimiento, excepto en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde este puesto es ocupado por los Compañeros; si bien en el caso de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, su peso como informantes clave no es demasiado significativo.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 53,0% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Claustro Universitario, valoran la información recibida como “superficial”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 42,1% del total, valoran la información recibida como “intermedia”. Y finalmente únicamente un 4,9% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Algo más de la mitad de la muestra (53,0%), afirma recibir información de carácter superficial.
- Un grupo también considerable de estudiantes (el 42,1%) afirma recibir información de carácter superficial al respecto.
- Y finalmente, menos del 5,0% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre el Claustro Universitario es de carácter profundo.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Claustro Universitario?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Claustro Universitario.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO	
Chi-cuadrado	1,378
gl	4
Sig. asintót.	,848

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

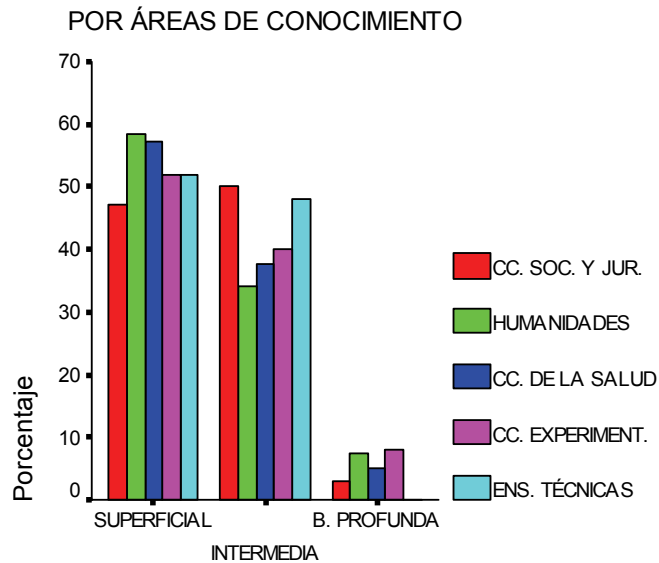
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,378 con una significatividad asintótica del 0,848. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,848 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el Claustro Universitario. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al Claustro Universitario.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	33	47,1	24	58,5	35	57,4	26	52,0	13	52,0
INTERMEDIA	35	50,0	14	34,1	23	37,7	20	40,0	12	48,0
B. PROFUNDA	2	2,9	3	7,3	3	4,9	4	8,0	0	0,0

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

CLAUSTRO UNIVERSITARIO



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

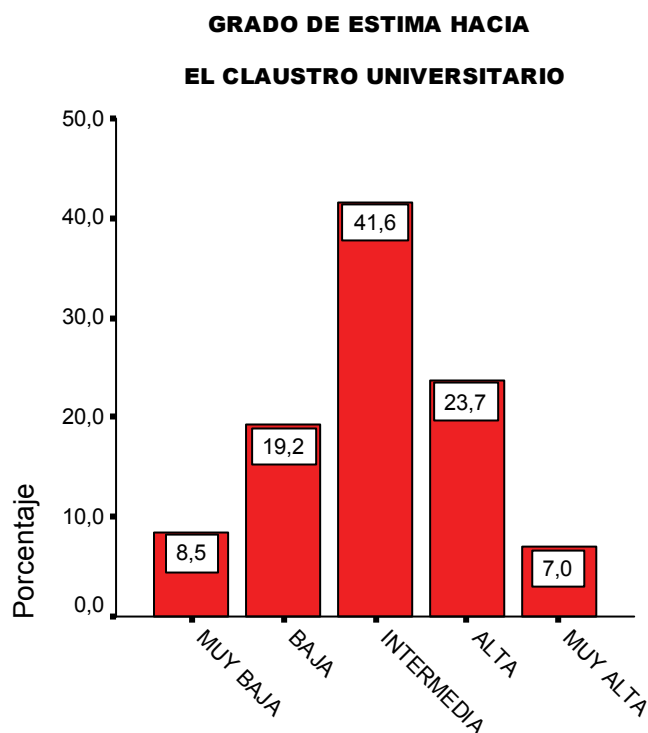
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son: Cc. Experimentales y Humanidades; y en cambio, Enseñanzas Técnicas, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud son las que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué estima le reconocen al Claustro Universitario?

4.1. Estima que le reconoce la muestra de estudiantes al Claustro Universitario.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo más numeroso de los

estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos le reconocen al Claustro Universitario una estima intermedia (un 41,6%); en segundo lugar nos encontramos un grupo de estudiantes con un peso de un 30,7% dentro de la muestra total, que le reconocen una alta o muy alta estima al Claustro Universitario. Y finalmente, el 27,7% restante de la muestra afirman que el Claustro Universitario les merece una baja o muy baja estima.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes, un 41,6% de la muestra productora de datos le reconocen al Claustro Universitario una estima intermedia.
- Un 30,7% hablan de una estima alta o muy alta al respecto.
- Y finalmente, un grupo inferior representado por el 27,7% restante se inclinan por una baja o muy baja estima hacia este órgano.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de reconocerle una determinada estima al Rector, en función de si han sido informados o no al respecto?

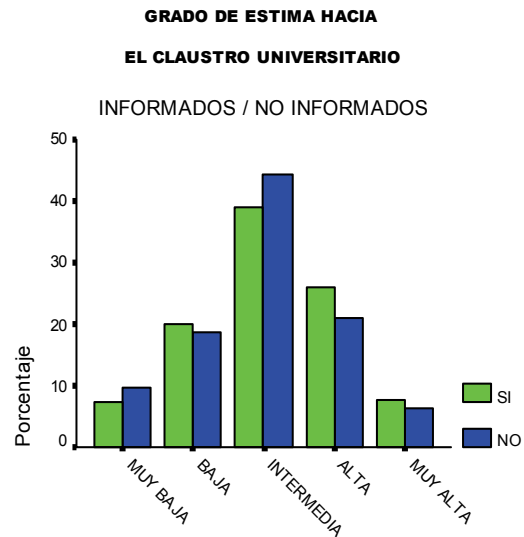
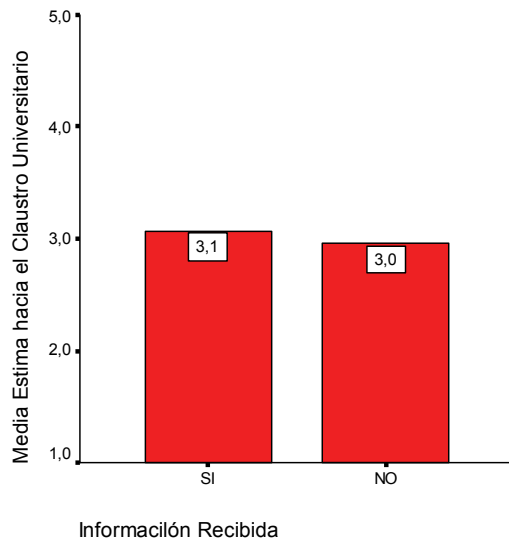
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el Claustro Universitario, y los que no, a la hora de valorar dicho órgano, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE ESTIMA HACIA EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO
U de Mann-Whitney	26269,000
W de Wilcoxon	52147,000
Z	-1,168
Sig. asintót. (bilateral)	,243

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el Claustro Universitario

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre este órgano de gobierno. El valor de U de Mann-Whitney es de 26269,000 con una significatividad del 0,243; y dado que $0,243 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en la estima que le tienen a dicho órgano.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la estima que le otorgan el Claustro Universitario. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en la estima que los estudiantes desarrollan respecto de dicho órgano de gobierno.
- Aún así, en ambos gráficos de porcentajes podemos observar como los estudiantes informados al respecto muestran una estima más elevada que los no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, a la hora de reconocerle una determinada estima al Claustro Universitario, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la estima que les merece el Claustro Universitario.

ANOVA

ESTIMA HACIA EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,674	2	3,837	3,679	,027
Intra-grupos	249,268	239	1,043		
Total	256,942	241			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 3,679 con una significatividad del 0,027. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,027 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de reconocerle una determinada estima al Claustro Universitario, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

ESTIMA HACIA EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
SUPERFICIAL	2,90
INTERMEDIA	3,24
B. PROFUNDA	3,33

Ahora bien, dado que en este caso la prueba Scheffé no nos señala entre qué muestras se producen la diferencia significativa, hemos aplicado una prueba no paramétrica, y por lo tanto más robusta en los análisis, encontrar dicha diferencia significativa. En concreto aplicamos la prueba para muestras independientes de Mann-Whitney, que se ha aplicado tantas veces como posibilidades de agrupar las tres alternativas de respuesta al ítem referido a la valoración de la información recibida, dos a dos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

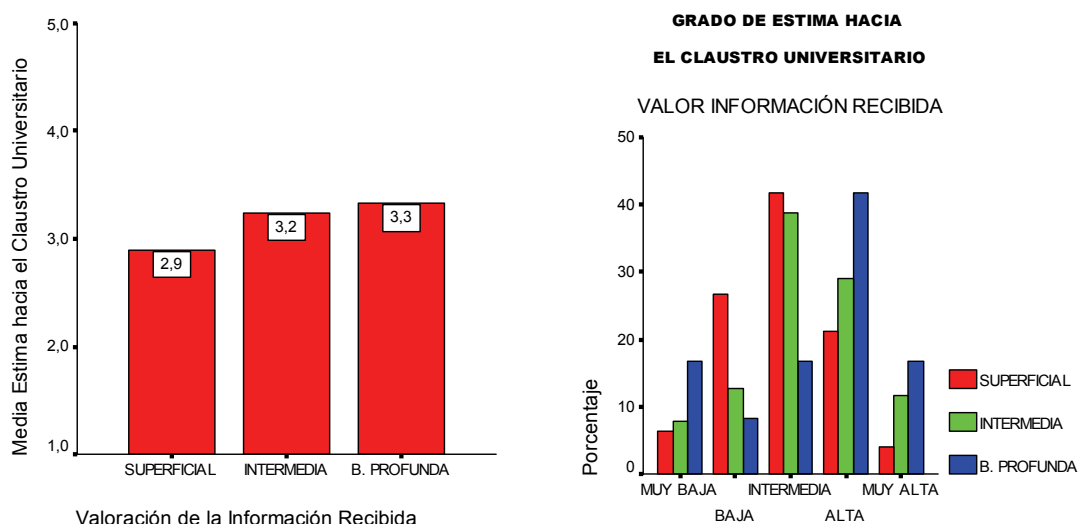
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Estima hacia el Claustro Universitario

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	5235,000	0,006*
	B. PROFUNDA	562,500	0,117
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	557,500	0,564

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva de la estima que le reconocen al Claustro Universitario. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente en la estima que los estudiantes le reconocen al Claustro Universitario.
- La diferencia significativa está entre los estudiantes que han sido informados de manera superficial, y los que afirma haber recibido información de calidad intermedia; de tal manera que los primeros expresan niveles de estima significativamente más bajos que los

segundos.

- Si bien la tendencia general refleja que a medida que aumenta la calidad de información recibida, aumenta también la estima de los estudiantes, no parece haber diferencia significativa entre los estudiantes informados superficialmente y los informados de manera profunda, puesto que como podemos observar en el gráfico de porcentajes, el porcentaje de estudiantes informados profundamente supera a los demás en la alternativa que se refiere a una baja estima hacia el Claustro Universitario.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima al Claustro Universitario?

La tabla que se presenta a continuación nos informa sobre la existencia de diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima al Claustro Universitario.

ANOVA

ESTIMA HACIA EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	24,963	4	6,241	6,215	,000
Intra-grupos	469,934	468	1,004		
Total	494,896	472			

Comprobamos en la tabla que $F = 6,215$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de reconocer una determinada estima al Claustro Universitario.

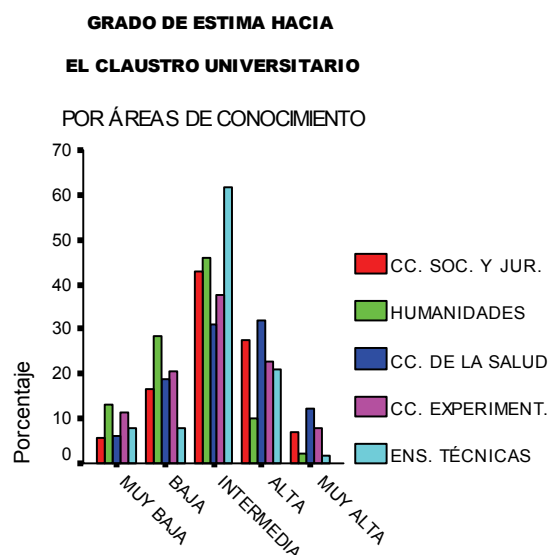
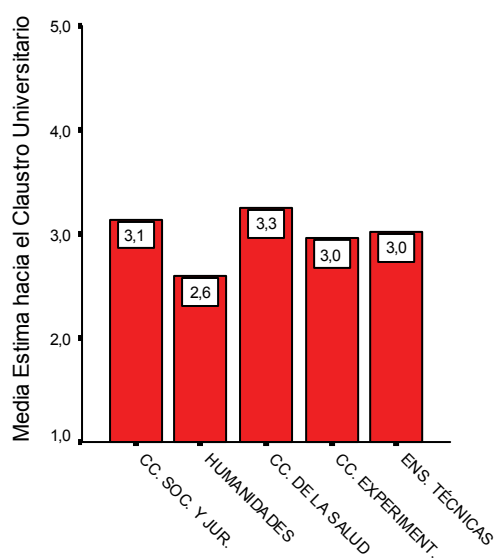
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se producía esta diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

ESTIMA HACIA EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	2,59	
CC. EXPERIMENT.	2,95	2,95
ENS. TÉCNICAS	3,02	3,02
CC. SOC. Y JUR.		3,14
CC. DE LA SALUD		3,25

Observemos asimismo los siguientes gráficos para observar como se comportan las muestras:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la estima que los estudiantes le reconocen al Claustro Universitario.
- Así, la diferencia significativa está entre los estudiantes del Área de Humanidades, por un lado, y los estudiantes de las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas por otro, de tal manera que los primeros difieren significativamente de los segundos por expresar grados de estima significativamente más bajos hacia el Claustro Universitario.

- La estima hacia este órgano en las demás Áreas de conocimiento se sitúa en niveles intermedios no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas mencionadas.

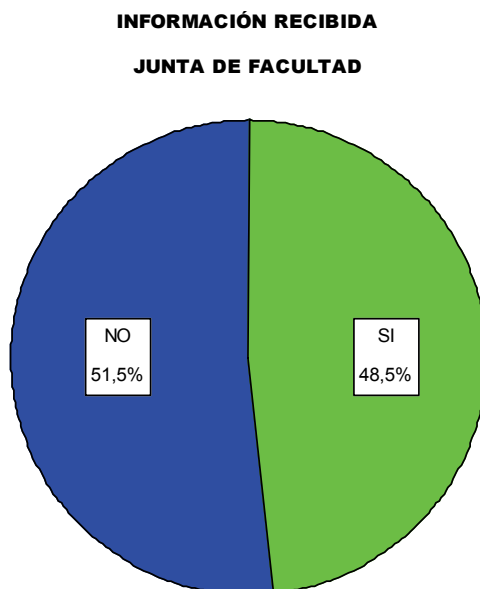
7.9.2.3. LA JUNTA DE FACULTAD: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la Junta de Facultad?

1.1. La información recibida sobre la Junta de Facultad, en general.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es prácticamente similar al de aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 48,5% afirman haber sido informados sobre la Junta de Facultad, mientras que un 51,5% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados han recibido información sobre la Junta de Facultad, que representa en cuanto a órgano de gobierno colegiado, etc.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Junta de Facultad?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Junta de Facultad:

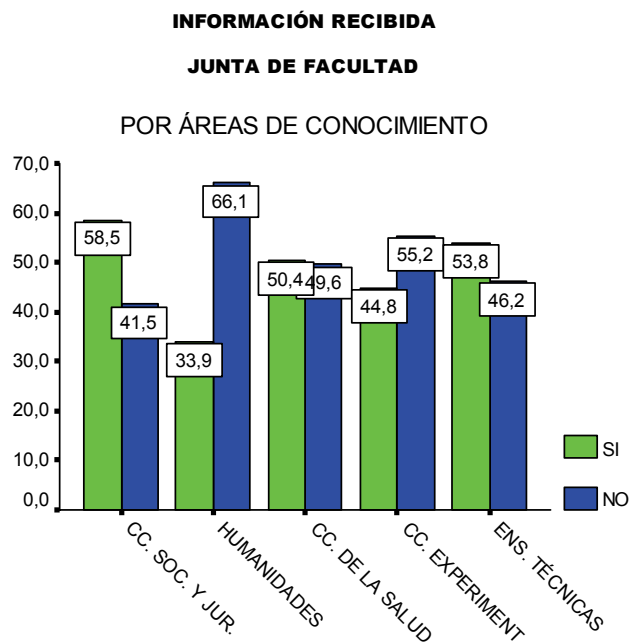
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,666(a)	4	,002
Razón de verosimilitud	16,880	4	,002
Asociación lineal por lineal	,323	1	,570
N de casos válidos	553		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 31,50.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 16,666 con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la Junta de Facultad. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la Junta de Facultad.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la Junta de Facultad.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la Junta de Facultad.
- Así, en el gráfico observamos como, las Áreas de Conocimiento más informadas son: Cc. Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud, en este orden y donde la proporción de informados supera a la de no informados.
- Mientras que en las Áreas de Humanidades y Cc. Experimentales, la proporción de informados es inferior a la de no informados.

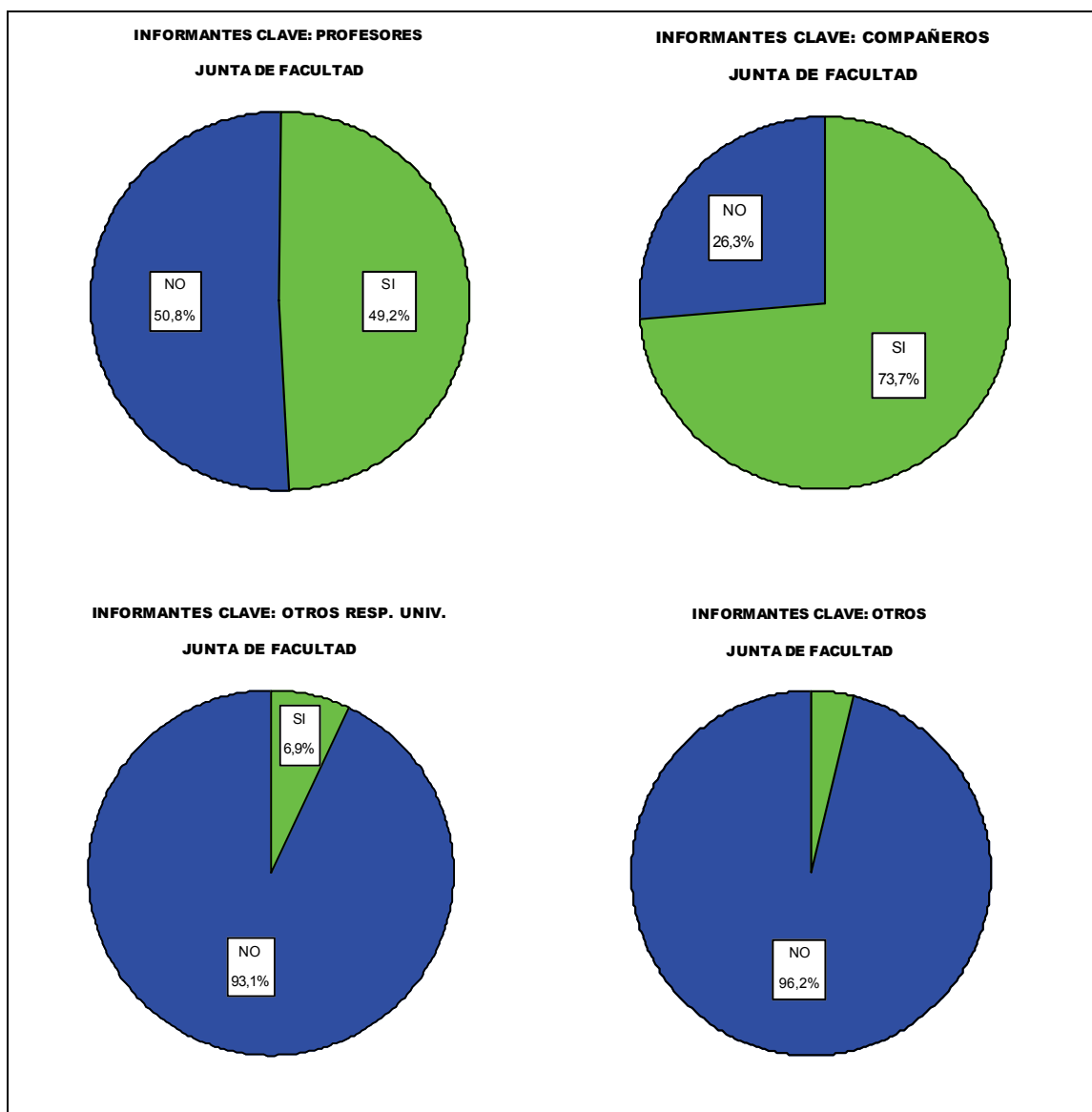
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la Junta de Facultad?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la Junta de Facultad.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como

los informantes clave sobre la Junta de Facultad son principalmente: los compañeros con un 73,7% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los profesores con un 49,2% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la Junta de Facultad son: en primer lugar, otros agentes no universitarios seguidos de otros responsables universitarios, puesto que únicamente un 3,8% y un 6,9% de los estudiantes afirman haber sido informados por ellos, respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre la Junta de Facultad.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para

cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la Junta de Facultad.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	60	75,9	53	67,1	8	10,1	1	1,3
Enseñanzas Técnicas	SI	7	20,0	31	88,6	1	2,9	1	2,9
Cc. de la Salud	SI	15	23,8	51	81,0	7	11,1	5	7,9
Cc. Experimentales	SI	27	57,4	34	72,3	2	4,3	3	6,4
Humanidades	SI	20	52,6	24	63,2	0	0,0	0	0,0

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros, y los profesores siguen ocupando el segundo puesto en todas las Áreas de Conocimiento excepto en Cc. Sociales y Jurídicas donde el orden se invierte:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (75,9%) y Compañeros (67,1%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (88,6%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (81,0%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (72,3%) y Profesores (57,4%)
- Humanidades: Profesores (63,2%) y Compañeros (52,6%)

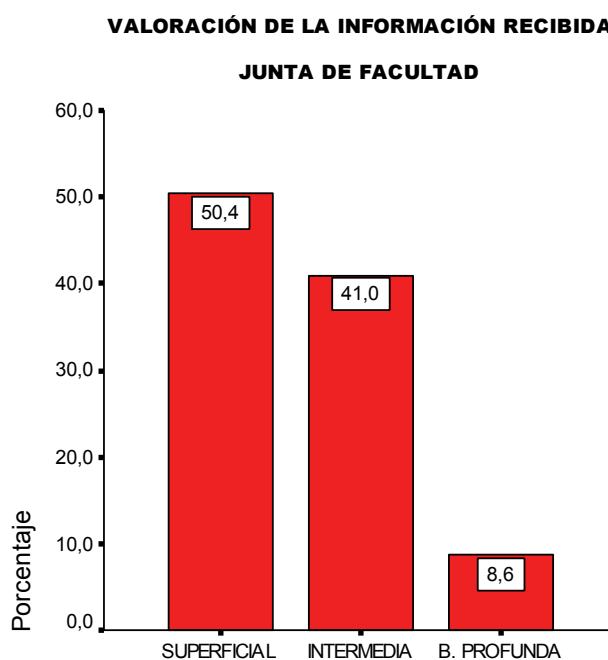
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los Compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento, excepto en el caso Cc. Sociales y Jurídicas donde los Profesores ocupan el primer puesto.
- Los Profesores ocupan el segundo lugar como informantes claves, también en todas las Áreas de conocimiento, excepto en el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde este puesto es ocupado por los Compañeros; si bien en el caso de Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud, su peso como informantes clave no es demasiado significativo.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 50,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Junta de Facultad, valoran la información recibida como “superficial”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 41,0% del total, valoran la información recibida como “intermedia”. Y finalmente únicamente un 8,6% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Poco más de la mitad de la muestra (50,4%), afirma recibir información de carácter superficial.
- Un grupo también considerable de estudiantes (el 41,0%) afirma recibir información de carácter superficial al respecto.
- Y finalmente, menos del 10,0% de la muestra afirma que la

información que se ofrece sobre la Junta de Facultad es de carácter profundo.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Junta de Facultad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Junta de Facultad.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA JUNTA DE FACULTAD
Chi-cuadrado	2,961
gl	4
Sig. asintót.	,564

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

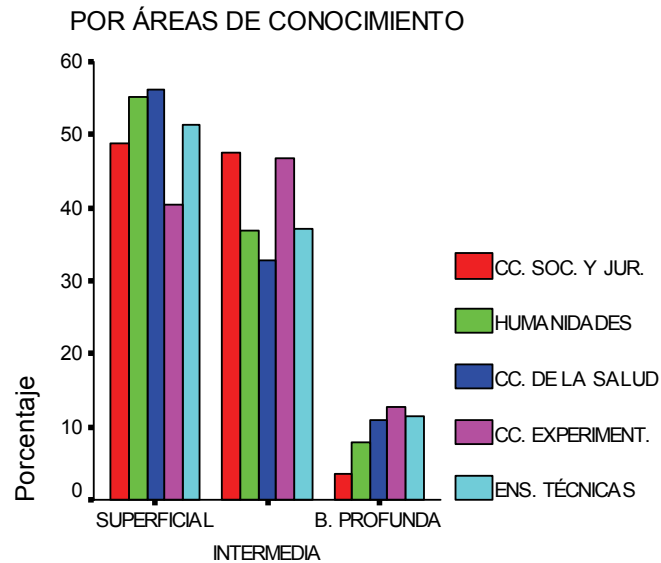
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,961 con una significatividad asintótica del 0,564. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,564 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Junta de Facultad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la Junta de Facultad.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	40	48,8	21	55,3	36	56,3	19	40,4	18	51,4
INTERMEDIA	39	47,6	14	36,8	21	32,8	22	46,8	13	37,1
B. PROFUNDA	3	3,7	3	7,9	7	10,9	6	12,8	4	11,4

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

JUNTA DE FACULTAD



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

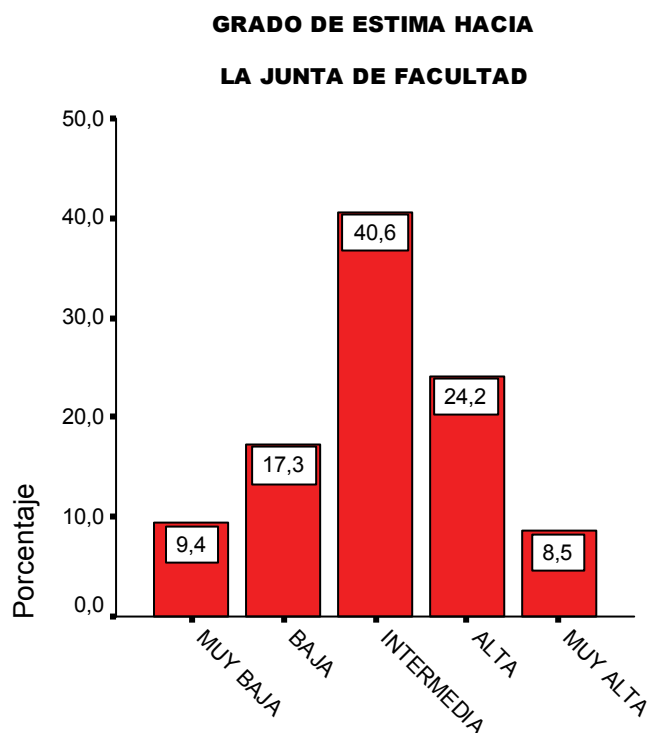
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mayor proporción de sujetos mejor informados tienen son: Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas; y en cambio, Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. de la Salud son las que peor calidad de información reciben.

4. ¿Qué estima le reconocen a la Junta de Facultad?

4.1. Estima que le reconoce la muestra de estudiantes a la Junta de Facultad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo más numeroso de los

estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos le reconocen a la Junta de Facultad una estima intermedia (un 40,6%); en segundo lugar nos encontramos un grupo de estudiantes con un peso de un 32,7% dentro de la muestra total, que le reconocen una alta o muy alta estima a la Junta de Facultad. Y finalmente, el 26,7% restante de la muestra afirman que la Junta de Facultad les merece una baja o muy baja estima.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes, un 40,6% de la muestra productora de datos le reconocen a la Junta de Facultad una estima intermedia.
- Un 32,7% hablan de una estima alta o muy alta al respecto.
- Y finalmente, un grupo inferior representado por el 26,7% restante se inclinan por una baja o muy baja estima hacia este órgano.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de reconocerle una determinada estima al Rector, en función de si han sido informados o no al respecto?

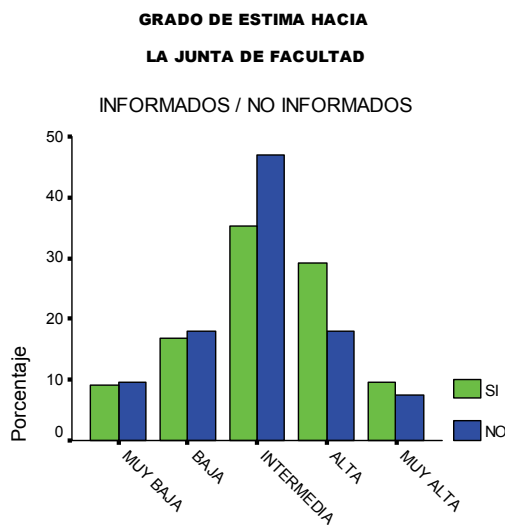
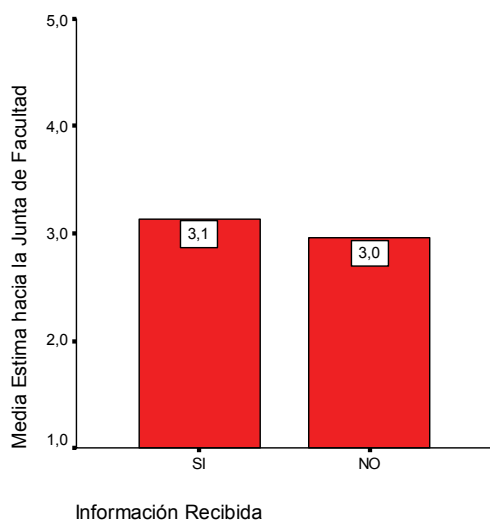
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la Junta de Facultad, y los que no, a la hora de valorar dicho órgano, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE ESTIMA HACIA LA JUNTA DE FACULTAD
U de Mann-Whitney	25513,500
W de Wilcoxon	49166,500
Z	-2,092
Sig. asintót. (bilateral)	,036

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la Junta de Facultad

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados la política de Becas y Ayudas. El valor de U de Mann-Whitney es de 15513,500 con una significatividad del 0,036; y dado que $0,036 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en la estima que le tienen a dicho órgano.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la estima que le otorgan la Junta de Facultad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto influye significativamente en la estima que los estudiantes desarrollan respecto de dicho órgano de gobierno.
- Así, en ambos gráficos de porcentajes podemos observar como los estudiantes informados al respecto muestran una estima significativamente más elevada que los no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, a la hora de reconocerle una determinada estima a la Junta de Facultad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la estima que les merece la Junta de Facultad.

ANOVA

ESTIMA HACIA LA JUNTA DE FACULTAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,548	2	3,774	3,232	,041
Intra-grupos	301,279	258	1,168		
Total	308,828	260			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 3,232 con una significatividad del 0,041. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,041 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de reconocerle una determinada estima a la Junta de Facultad, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a

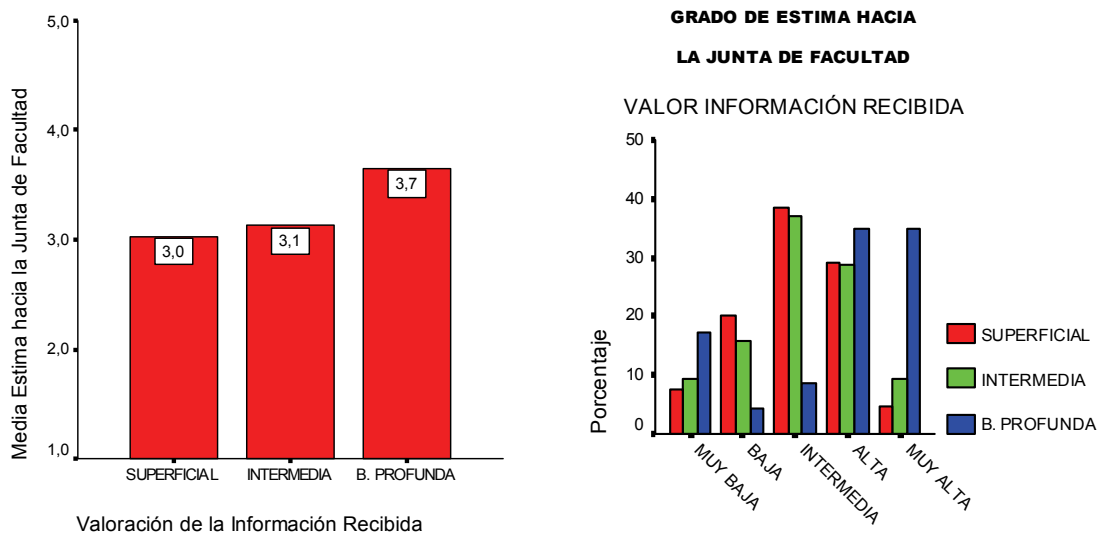
la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

ESTIMA HACIA LA JUNTA DE FACULTAD

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,03	
INTERMEDIA	3,13	3,13
B. PROFUNDA		3,65

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva de la estima que le reconocen a la Junta de Facultad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente en la estima que los estudiantes le reconocen a la Junta de Facultad.
- La diferencia significativa está entre los estudiantes que han sido informados de manera superficial, y los que afirma haber recibido información de calidad bastante profunda; de tal manera que los primeros expresan niveles de estima significativamente más bajos

que los segundos.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima a la Junta de Facultad?

La tabla que se presenta a continuación nos informa sobre la existencia de diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de reconocerle una determinada estima a la Junta de Facultad.

ANOVA

ESTIMA HACIA LA JUNTA DE FACULTAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	24,006	4	6,001	5,507	,000
Intra-grupos	517,692	475	1,090		
Total	541,698	479			

Comprobamos en la tabla que $F = 5,507$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de reconocer una determinada estima a la Junta de Facultad.

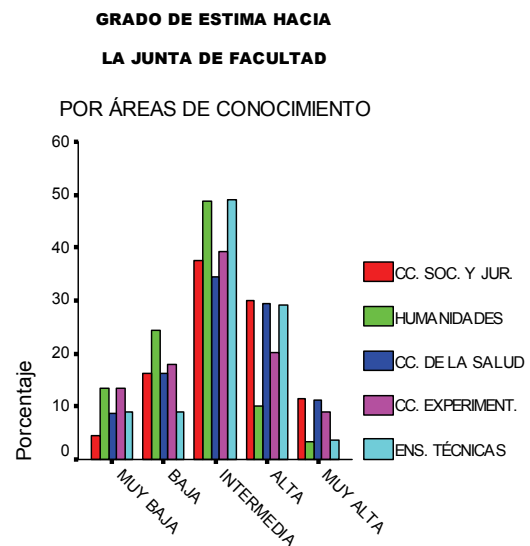
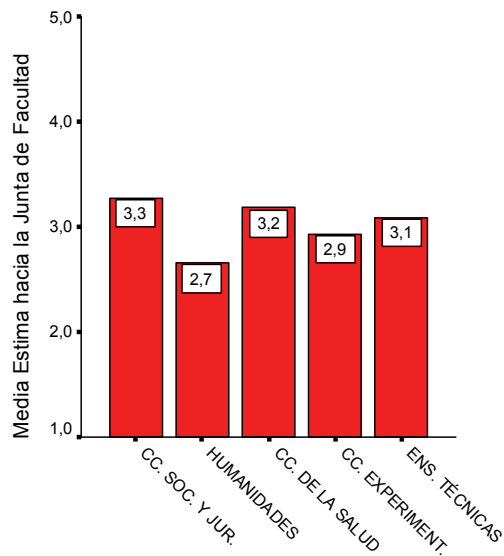
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se producía esta diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

ESTIMA HACIA LA JUNTA DE FACULTAD

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	2,66	
CC. EXPERIMENT.	2,93	2,93
ENS. TÉCNICAS	3,09	3,09
CC. DE LA SALUD		3,18
CC. SOC. Y JUR.		3,28

Observemos asimismo los siguientes gráficos para observar como se comportan las muestras:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la estima que los estudiantes le reconocen a la Junta de Facultad.
- Así, la diferencia significativa está entre los estudiantes del Área de Humanidades, por un lado, y los estudiantes de las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas, por otro, de tal manera que los primeros difieren significativamente de los segundos por expresar grados de estima significativamente más bajos hacia la Junta de Facultad.
- La estima hacia este órgano en las demás Áreas de conocimiento se sitúa en niveles intermedios no difiriendo significativamente con ninguna de las Áreas mencionadas.

7.9.2.4. LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO COLEGIADOS: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO COLEGIADOS MÁS RELEVANTES EN LA UNIVERSIDAD?

Para responder a esta pregunta vamos a exponer en primer lugar las conclusiones extraídas de cada uno de los análisis cuantitativos realizados, para lo cual hemos elaborado el siguiente cuadro resumen:

	EL CONSEJO DE GOBIERNO	EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO	LA JUNTA DE FACULTAD
NO INFORMADOS	76,8%	54,6%	51,5%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	SUPERFICIAL ○ INTERMEDIA	SUPERFICIAL ○ INTERMEDIA	SUPERFICIAL ○ INTERMEDIA
INFORMANTES CLAVE	COMPAÑEROS ○ PROFESORES	COMPAÑEROS ○ PROFESORES	COMPAÑEROS ○ PROFESORES

A la vista del cuadro podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA: más de la mitad de la muestra de estudiantes encuestados no reciben información, ni sobre el Claustro Universitario, ni sobre la Junta de Facultad. En el caso del Consejo de Gobierno, es tan sólo una tercera parte de la muestra encuestada la que afirma tener información sobre este órgano de gobierno.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben los estudiantes sobre los órganos de gobierno colegiados es principalmente superficial en todos los casos, y en segundo lugar, de carácter intermedio.
- INFORMANTES CLAVE: para todos los casos, los estudiantes afirman que los principales informantes son los *Compañeros*, y en segundo lugar los *Profesores*.

Por lo tanto, siendo la Junta de Facultad, el órgano de gobierno colegiado sobre el que más se informa a los estudiantes, y el Consejo de Gobierno, el órgano de gobierno colegiado sobre el que menos se informa a los estudiantes, las conclusiones generales son las que se exponen a continuación.

No llega información a la mayor parte de los estudiantes sobre los órganos de gobierno colegiados, y la que llega, en escasas ocasiones es de carácter profundo. Además, el hecho de que los compañeros sean el principal canal de información, y los profesores ocupen un segundo puesto, nos genera dudas de la siguiente índole:

- Los profesores constituyen en este caso el canal institucional como agentes principales de información. En este sentido dudamos de la existencia de un discurso compartido y contrastado al respecto y, en todo caso, hemos comprobado que no llega a todos los estudiantes por igual
- En segundo lugar, sea como fuere la naturaleza de este discurso, para los estudiantes es considerado siempre en segundo lugar después del que les trasladan sus compañeros; y en este caso, el contraste o responsabilidad institucional está ausente en toda regla.

2. ¿CUÁL ES LA ESTIMA QUE LE TIENEN LOS ESTUDIANTES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO COLEGIADOS?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que la estima que le tienen los estudiantes a los órganos de gobierno colegiados, es generalmente de carácter INTERMEDIO, si bien varía ligeramente en función del órgano en particular del que estemos hablando. Así:

- La Junta de Facultad es el órgano de gobierno colegiado al que los estudiantes le conceden una estima más elevada. Así, el 40,6% de la muestra productora les reconoce ESTIMA INTERMEDIA; un 32,7% muestran una ALTA o MUY ALTA ESTIMA al respecto; y el 26,7% restante le reconocen una BAJA o MUY BAJA ESTIMA.

- El Claustro Universitario, están un poco menos valorado como órgano de gobierno. Así, la mayor parte de los estudiantes, un 41,6% de la muestra productora le reconoce una ESTIMA INTERMEDIA; un 30,7% hablan de una ESTIMA ALTA o MUY ALTA al respecto; y el 27,7% restante se inclinan por una BAJA o MUY BAJA ESTIMA hacia este órgano.
- Y, finalmente, el Consejo de Gobierno, constituye el órgano de gobierno colegiado menos valorados por los estudiantes. Es decir, el 44,4% de los estudiantes encuestados le reconocen una ESTIMA INTERMEDIA; un segundo grupo de un 35,9% les reconocen una BAJA o MUY BAJA; y el 19,6% restante, les reconocen una BAJA O MUY BAJA ESTIMA.

3. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO COLEGIADOS DE LA UNIVERSIDAD?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre la estima que los estudiantes muestran respecto de cada uno de los órganos colegiados sobre los que fueron interrogados, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el Consejo de Gobierno y el Claustro Universitario no influye significativamente en la estima que los estudiantes muestran respecto de estos órganos. Pero, a pesar de todo ello, se puede observar en los gráficos de medias y de porcentajes como los estudiantes informados expresan con mayor frecuencia grados de estima más elevados que los no informados.
- Informar a los estudiantes sobre la Junta de Facultad sí influye significativamente en la estima que los estudiantes muestran respecto de este órgano de gobierno. Así, los estudiantes informados muestran una estima significativamente más alta al respecto que los no informados.

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el Consejo de Gobierno, no influye significativamente en la estima que los estudiantes muestran respecto de dicho órgano. Aún así, los gráficos nos muestran como los estudiantes informados superficialmente muestran grados de estima más bajos sobre el Consejo de Gobierno que el resto de estudiantes.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el Claustro de Profesores y la Junta de Facultad sí influye significativamente, en la estima que los estudiantes muestran al respecto de los mismos. Es decir, los estudiantes mejor informados muestran grados de estima significativamente más elevados sobre cada uno de dichos órganos, que los estudiantes que están informados de manera más superficial.

Queda confirmada entonces la importancia de no sólo informar sobre lo que suponen los órganos colegiados de gobierno en la Universidad, sino también y sobre todo de hacerlo de forma que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que éstos les reconozcan cierta estima a dichos órganos.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman como existe diferencia significativa entre Áreas a la hora de expresar los grados de estima respecto de los tres órganos colegiados. En general observamos como:

- Las Áreas que difieren significativamente de las demás por expresar grados de estima significativamente más elevados, son las áreas cuyos estudiantes afirmaban estar entre los más y/o mejor informados. (Concretamente: Cc. de la Salud, y Cc. Sociales y Jurídicas)
- En el caso opuesto, el Área que muestra una estima significativamente más baja que las demás, se corresponde con el Área cuyos estudiantes afirman estar menos y/o peor informados. (Concretamente: Humanidades)

7.10. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA.

Cuando preguntamos a los estudiantes por su participación como miembros de la comunidad universitaria, lo hicimos concretamente sobre las siguientes cuestiones: la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, la participación a través de la representación estudiantil en los órganos de gobierno, la participación como miembros de asociaciones de estudiantes, y en general, la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

En este caso, no sólo hemos querido saber qué información reciben los estudiantes al respecto, qué valor le reconocen a dichas formas de participación y qué grado de satisfacción manifiestan al respecto, sino que también hemos querido saber el grado de participación de los estudiantes en las mismas, y específicamente hemos establecido una pregunta abierta para que aquellos estudiantes que afirmaban participar o haber participado en alguna iniciativa para la consecución de los fines de la Universidad en general, explicitaran concretamente de qué tipo de iniciativa se trataba.

Como resultado de todo ello, a continuación presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas para cada uno de los cuatro núcleos temáticos anunciados (de carácter cuantitativo). Expondremos de manera diferenciada el resultado de los análisis de la información que los estudiantes nos ofrecen sobre las cuatro formas de participación, siguiendo el esquema se presenta a continuación:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre esta forma de participación?
 - 1.1. La información recibida sobre esta forma de participación.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre esta forma de participación?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre esta forma de participación?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre esta forma de participación.

- 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre esta forma de participación.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
- 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
- 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre esta forma de participación?
4. Porcentaje de estudiantes que participan.
- 4.1. Porcentaje de la muestra que participa.
- 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora de participar?
- 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados a la hora de participar, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de participar?
5. ¿Qué valor le reconocen a esta forma de participación?
- 5.1. Valor que le reconoce la muestra a esta forma de participación.
- 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar esta forma de participación, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar esta forma de participación, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que participan y los que no, a la hora de valorar esta forma de participación?
- 5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar esta forma de participación?
6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con esta forma de participación?
- 6.1. Grado de satisfacción de la muestra con esta forma de participación.
- 6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con esta forma de participación, en función de si han sido informados o no al respecto?

- 6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con esta forma de participación, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes participantes y no participantes, a la hora de sentirse satisfechos con esta forma de participación?
- 6.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con esta forma de participación?

En segundo lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos mediante la pregunta abierta (de carácter cualitativo); y, finalmente, las conclusiones a las que llegamos a través de ambos análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por su participación como miembros de la comunidad Universitaria.

7.10.1. LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la participación estudiantil en las elecciones a los órganos de gobierno a través del ejercicio del derecho al voto en el ámbito universitario.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno?

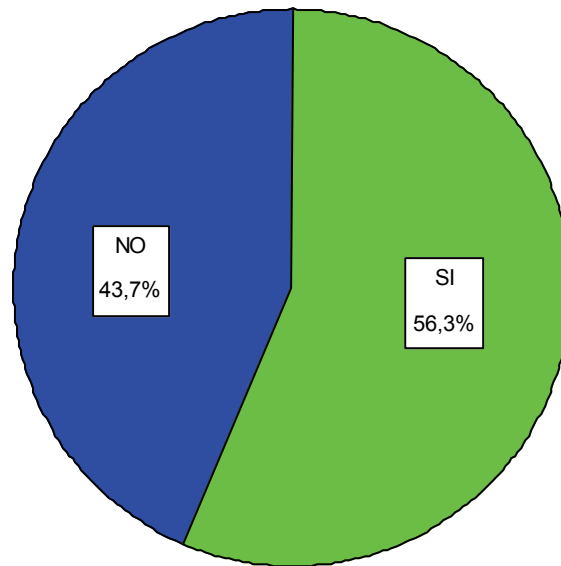
1.1. La información recibida sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 43,7% afirman no haber sido informados sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, mientras que un 56,3% afirman haber sido informados al respecto.

Aún así, la conclusión a sacar es que poco más de la mitad de la muestra

encuestada afirma haber recibido información sobre la participación de los estudiantes en las elecciones a los órganos de gobierno.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
PARTICIPACIÓN EN ELECCIONES**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno:

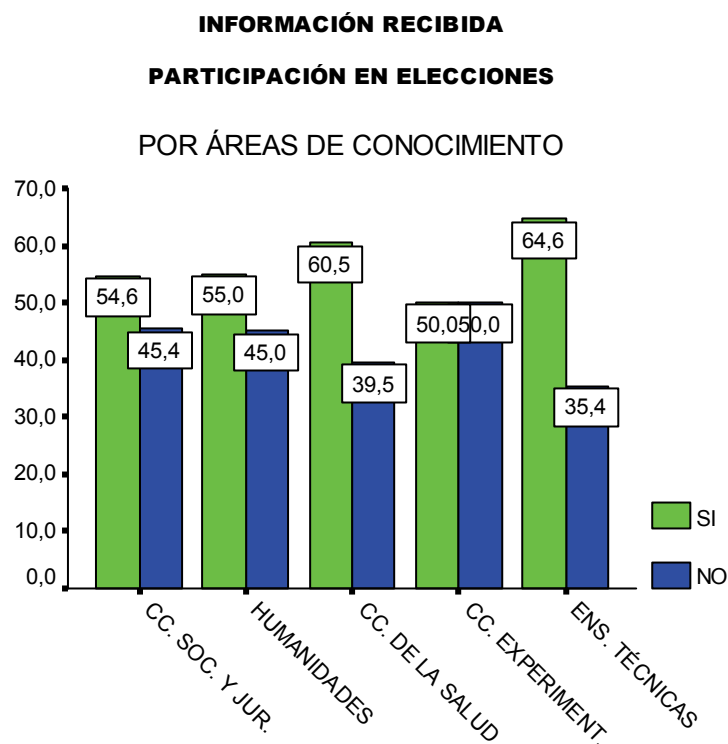
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,692(a)	4	,320
Razón de verosimilitud	4,720	4	,317
Asociación lineal por lineal	,445	1	,505
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 28,38.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 4,692 con una significatividad del 0,320. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,320 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la

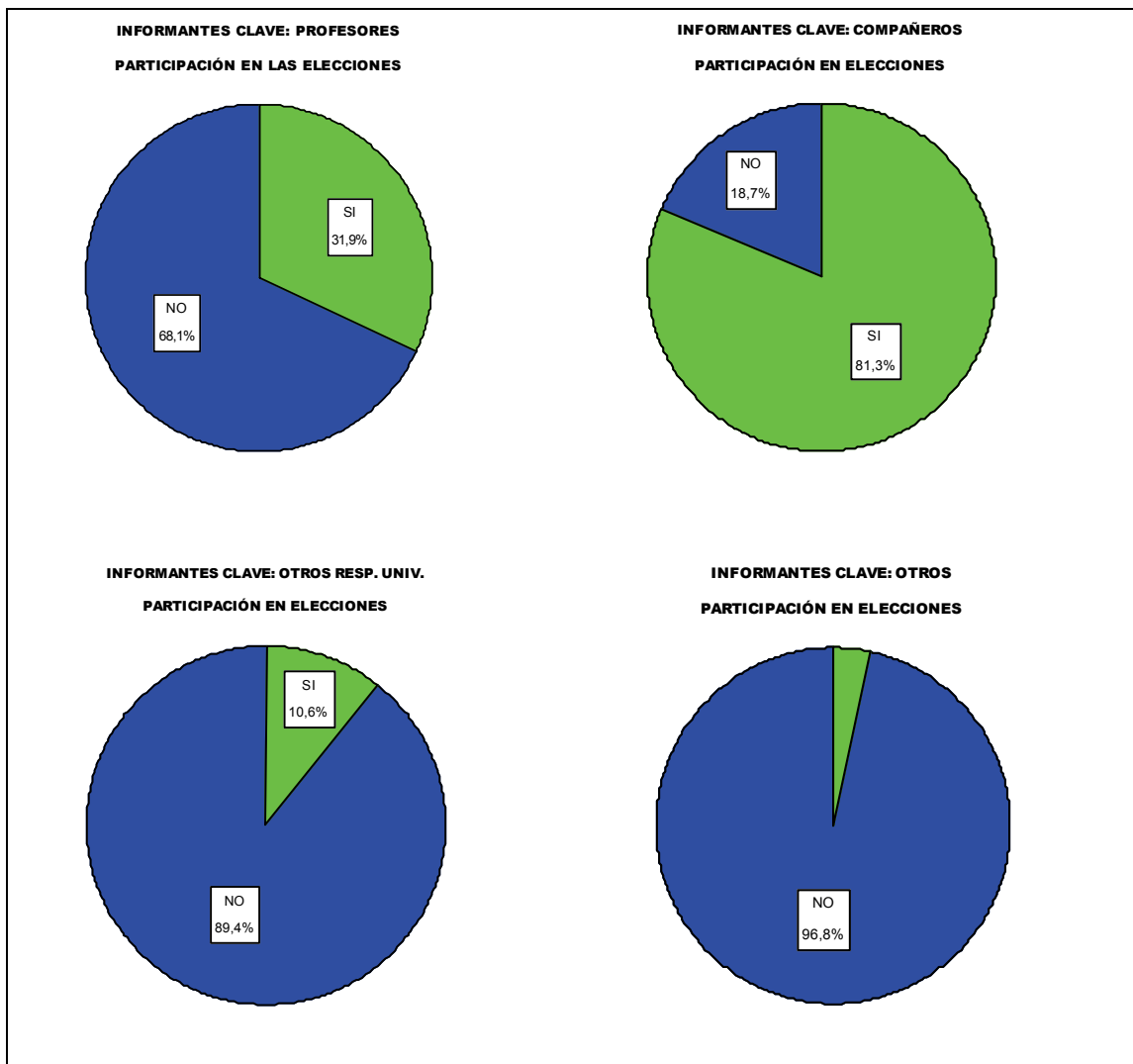
- participación en las elecciones a los órganos de gobierno
- El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento, excepto en Cc. Experimentales donde el porcentaje de informados es similar al de no informados.
 - Así, a la vista del gráfico, podemos decir que las Áreas de Conocimiento mejor informadas son, en este orden: Enseñanzas Técnicas, Cc. de la Salud, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas.
 - Y tienen menos información los estudiantes del Área de Cc. Experimentales.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno son principalmente: los compañeros con un 81,3% de respuestas a su favor. Los profesores ocuparían el segundo lugar como informantes clave en este caso con un 31,9% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos información transmiten a los estudiantes sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno son: en primer lugar otros agentes no universitarios y en segundo lugar otros responsables universitarios, con un porcentaje de alusiones del 3,2% y del 10,6% respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla de la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	14	33,3	33	78,6	5	11,9	0	0,0
Cc. de la Salud	SI	18	23,1	64	82,1	7	9,0	3	3,8
Humanidades	SI	25	41,7	48	80,0	4	6,7	4	6,7
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	29	37,7	65	84,4	11	14,3	1	1,3
Cc. Experimentales	SI	13	24,5	42	79,2	6	11,3	2	3,8

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros de manera generalizada, y los profesores aparecen en segundo lugar, si bien a una distancia considerable de los primeros agentes:

- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (78,6%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (82,1%)
- Humanidades: Compañeros (80,0%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (84,4%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (79,2%).

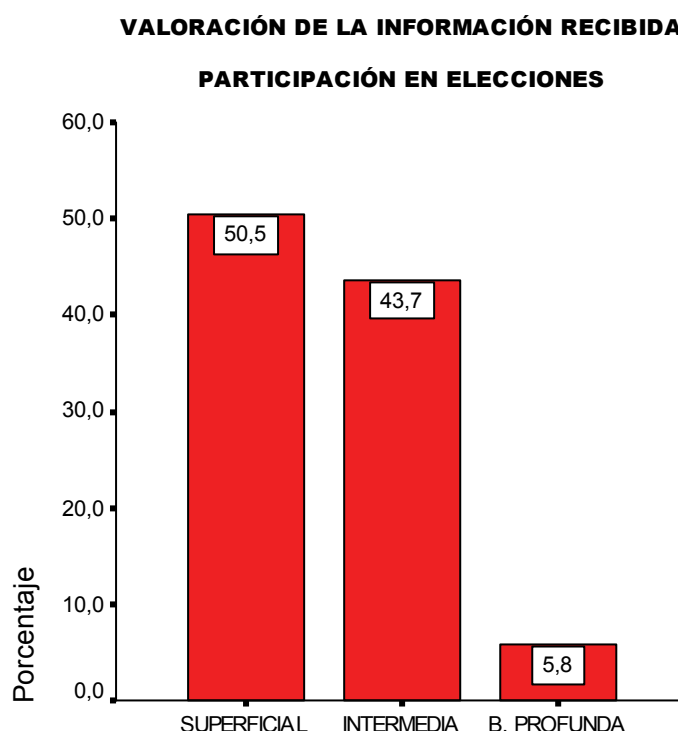
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.
- Los profesores ocupan en este caso el segundo puesto como informantes clave en todas las Áreas de Conocimiento, aunque a una distancia considerable de los compañeros, no llegando en ningún caso a obtener el 50,0 de alusiones a su favor.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente la mitad de la muestra, concretamente el 50,5% de los estudiantes, afirman haber sido informados sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, de carácter “superficial”. Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 43,7% de la muestra afirman que la información que les llega sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno es de carácter intermedio; y finalmente un 5,8% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno es de carácter superficial, y en segundo lugar de carácter intermedio.

- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	
Chi-cuadrado	4,092
gl	4
Sig. asintót.	,394

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

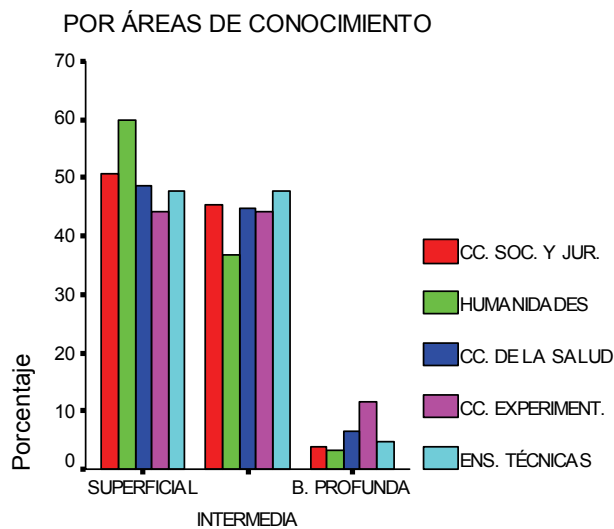
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 4,092 con una significatividad asintótica del 0,394. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,394 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	39	50,6	36	60,0	38	48,7	23	44,2	20	47,6
INTERMEDIA	35	45,5	22	36,7	35	44,9	23	44,2	20	47,6
B. PROFUNDA	3	3,9	2	3,3	5	6,4	6	11,5	2	2,8

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

PARTICIPACIÓN EN ELECCIONES



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

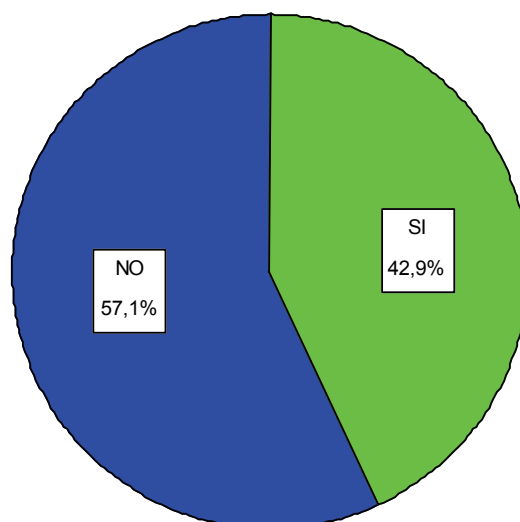
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, podemos observar gráficamente que las áreas con mayor proporción de estudiantes mejor informados son, en este orden: Cc. Experimentales, Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas.
- Humanidades es el Áreas en la que hay mayor proporción de estudiantes informados de manera superficial.

4. Porcentaje de estudiantes que participan en las elecciones a los órganos de gobierno.

4.1. Porcentaje de la muestra que participan en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observamos en el gráfico siguiente como un 42,9% de la muestra productora de datos afirma haber participado en elecciones a representantes de estudiantes para los órganos de gobierno; frente al 57,1% restante que afirma no haber participado nunca de dicho proceso.

**PARTICIPACIÓN EN LAS
ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Más de la mitad de los estudiantes encuestados afirman no haber participado nunca en las elecciones de sus propios representantes para los órganos de gobierno de la Universidad.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora de participar en las elecciones a los órganos de gobierno?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia

significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno y los que no, a la hora de optar por la propia participación en las mismas, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,384(b)	1	,000
Corrección por continuidad(a)	57,064	1	,000
Razón de verosimilitud	60,187	1	,000
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por lineal	58,277	1	,000
N de casos válidos	550		

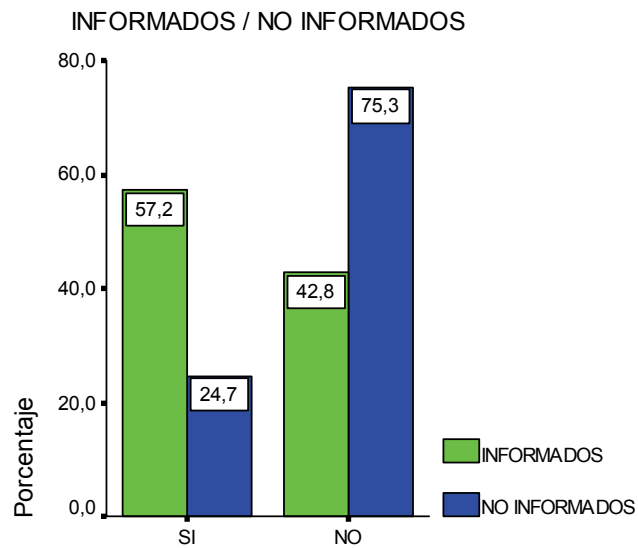
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 102,99.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de la correlación por continuidad es 57,064, con una significatividad asintótica bilateral del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de participar en las elecciones a órganos de gobierno. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el hecho de que los estudiantes decidan participar en la elección de sus propios representantes.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos el siguiente gráfico:

**PARTICIPACIÓN EN LAS
ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en el hecho de que los estudiantes opten por participar en las elecciones de sus representantes en los órganos de gobierno.
- Los estudiantes que han sido informados participan significativamente más dichas elecciones que los no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados a la hora participar en las elecciones a los órganos de gobierno, en función del valor que le den a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la participación en las elecciones a los órganos de gobierno:

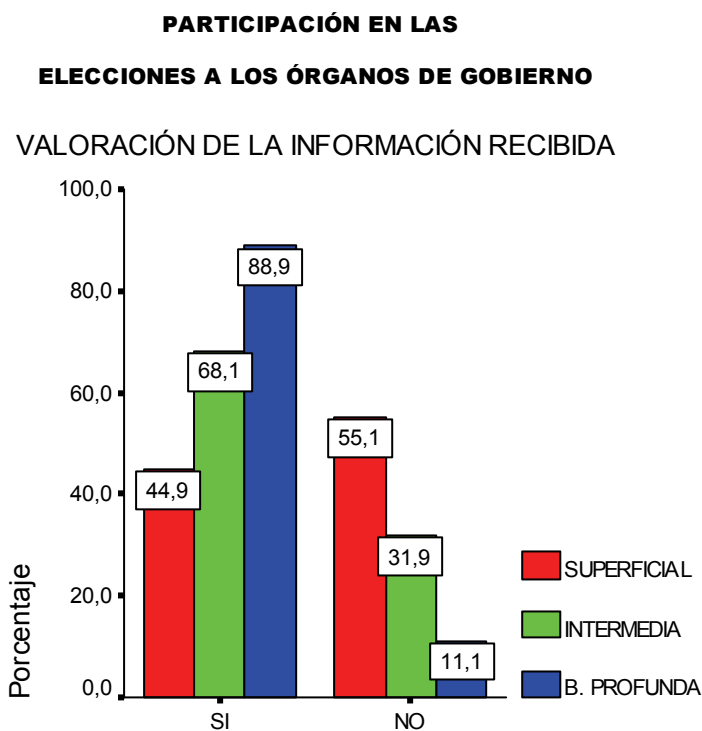
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,715(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	25,060	2	,000
Asociación lineal por lineal	23,609	1	,000
N de casos válidos	309		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,63.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 23,715 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de optar por la participación en las elecciones. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye el hecho de que los estudiantes decidan participar en la elección de sus representantes para los órganos de gobierno.

Para ver como se comportan las muestras, observemos el siguiente gráfico:



Ante los resultados de la prueba, tal y como se visualiza en el gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante a la hora de que los estudiantes participen o no en las elecciones de sus representantes.
- El comportamiento de las muestras nos informa que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la tendencia a participar en dichas elecciones.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de participar en las elecciones a los órganos de gobierno?

Para responder a dicha pregunta, hemos utilizado la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Observemos la tabla siguiente:

Pruebas de chi-cuadrado

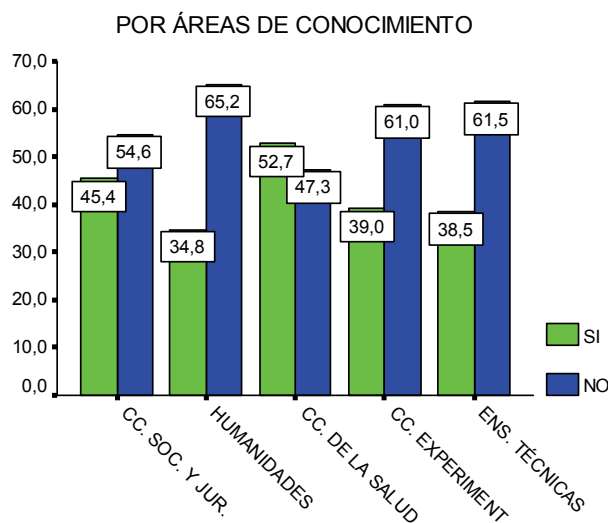
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,569(a)	4	,048
Razón de verosimilitud	9,580	4	,048
Asociación lineal por lineal	,245	1	,621
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 27,91

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 9,569 con una significatividad del 0,048. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,048 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de participar en las elecciones a los órganos de gobierno, entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención al siguiente gráfico:

**PARTICIPACIÓN EN LAS
ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.
- Así, podríamos observar como los estudiantes de Cc. de la Salud son los que muestran porcentajes de participación significativamente más elevados, percibiéndose como en dicha Área el porcentaje de estudiantes que participan en las elecciones supera al porcentaje de estudiantes que no participan.
- En las demás Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que participan en las elecciones es inferior al porcentaje de estudiantes que no participan. Si las ordenamos en función del porcentaje de participantes, de menor a mayor obtenemos que: el Área de Humanidades es la que menos participación demuestra, seguida de Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales; y finalmente, estaría Cc. Sociales y Jurídicas, Área en la que si bien el porcentaje de participantes es inferior al de no participantes, la diferencia entre ambas muestras es menor.

5. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a la participación en las elecciones a los órganos de gobierno?

5.1. Valor que le reconoce la muestra a la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda la participación en las elecciones a los órganos de gobierno es un derecho importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 62,4% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la participación en las elecciones a los órganos de gobierno como algo “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales un 29,4% la valoran como “Muy Importante”; un 20,1% de la muestra habla de la participación en las elecciones a los órganos de gobierno como algo “Medianamente Importante”; y finalmente, un 17,5% la valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 62,4% de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a la participación en las elecciones.
- Un 20,1% de la muestra habla de la participación en las elecciones a los órganos de gobierno como algo de mediana importancia; y el 17,5% restante se refieren a dicha forma de participación como poco o nada importante.

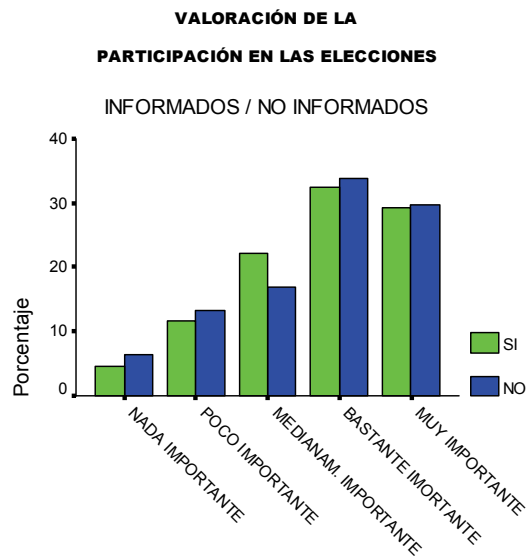
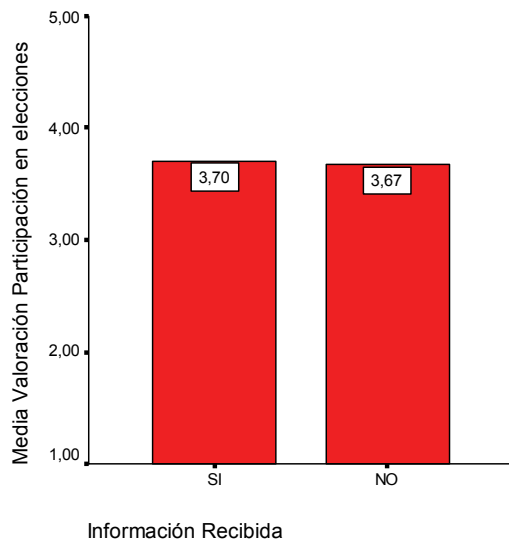
5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno y los que no, a la hora de valorar dicha forma de participación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	
U de Mann-Whitney	29052,000
W de Wilcoxon	47007,000
Z	-,036
Sig. asintót. (bilateral)	,971

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. El valor de U de Mann-Whitney es de 29052,000 con una significatividad del 0,971; y dado que $0,971 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la participación en las elecciones.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.
- Es más, en el gráfico de porcentajes podemos observar que los estudiantes no informados superan a los informados en todas las categorías de valoración (tanto positivas como negativas), exceptuando en la opción de valoración intermedia.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

ANOVA

**VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN
LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

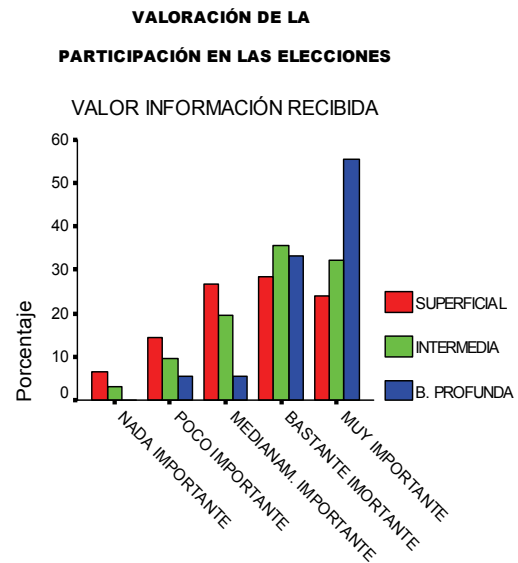
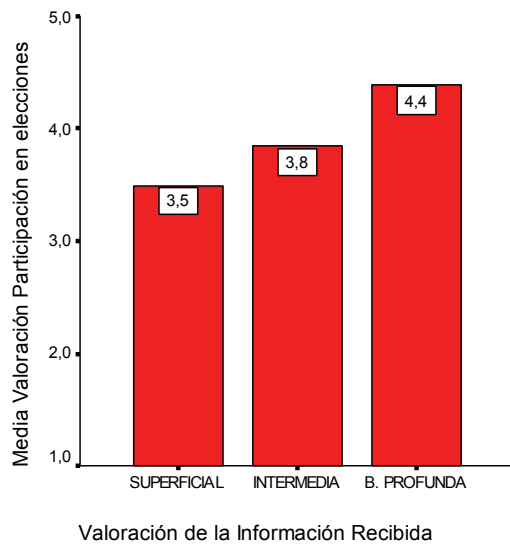
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,860	2	8,930	7,074	,001
Intra-grupos	382,480	303	1,262		
Total	400,340	305			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 7,074 con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

**VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN
LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,49	
INTERMEDIA	3,84	3,84
B. PROFUNDA		4,39



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la participación en las elecciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, valoran también mejor dicha participación. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que afirman haber sido informados superficialmente, en tanto que sus medias a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno son más altas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que participan en las elecciones a los órganos de gobierno y los que no, a la hora de valorar dicha forma de participación?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre participantes y no participantes en las elecciones a los órganos de gobierno, a la hora de valorar dicha participación, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

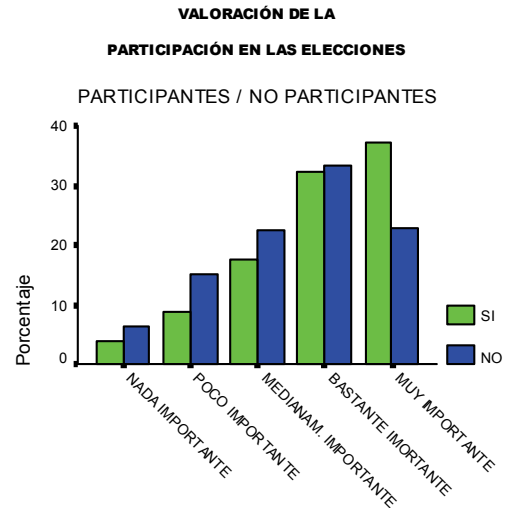
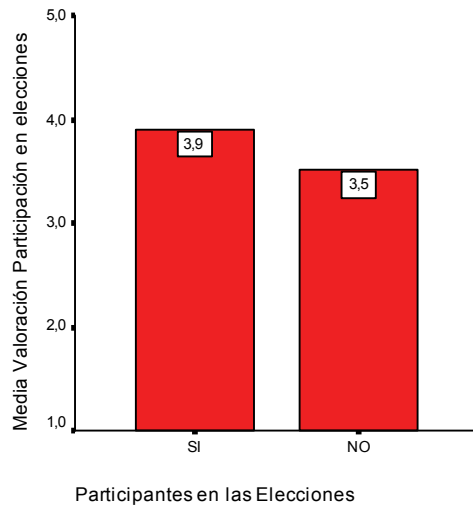
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO
U de Mann-Whitney	24651,000
W de Wilcoxon	60966,000
Z	-3,913
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: La participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. El valor de la U de Mann-Whitney es de 24651,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de haber participado en dichas elecciones, está influyendo en el valor que los estudiante le otorgan a dicha forma de participación.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber participado o no en las elecciones a los órganos de gobierno sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre dicha participación.
- Los estudiantes que han participado en dichas elecciones, valoran significativamente mejor esta oportunidad que aquellos que no han participado en ninguna ocasión en las mismas.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

ANOVA

**VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN
LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,257	4	4,564	3,413	,009
Intra-grupos	658,024	492	1,337		
Total	676,282	496			

Comprobamos en la tabla que $F = 3,413$ con una significatividad del 0,009. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,009 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dicha forma de participación.

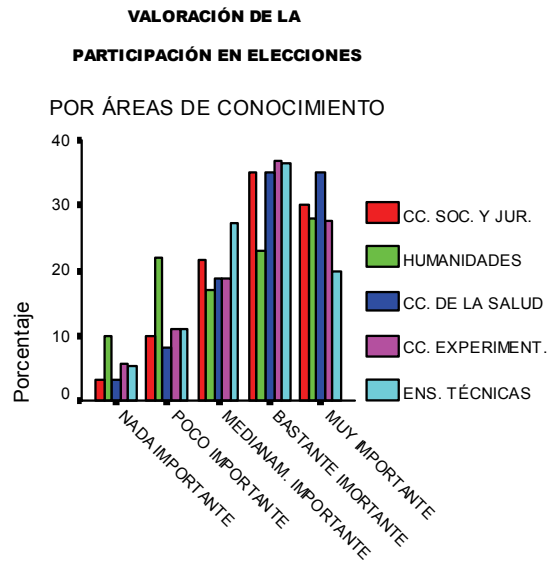
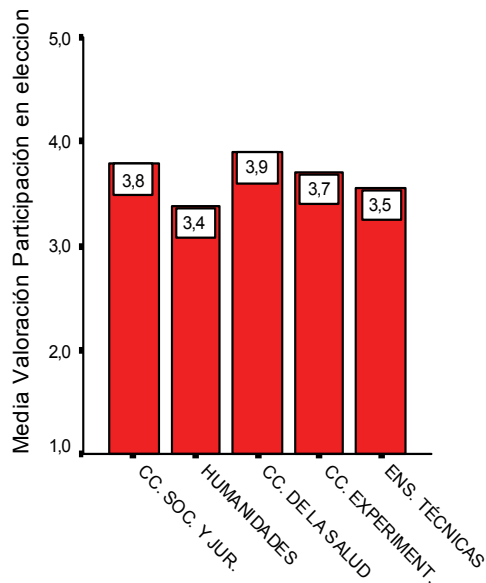
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

**VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN
LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,37	
ENS. TÉCNICAS	3,55	3,55
CC. EXPERIMENT.	3,70	3,70
CC. SOC. Y JUR.	3,79	3,79
CC. DE LA SALUD		3,90

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la participación en las elecciones.
- Así, podríamos decir que el Área de Conocimiento que mejor valora la participación en las elecciones a los órganos de gobierno es Cc. de la Salud, difiriendo significativamente con las Áreas de Humanidades, Área que peor la valora.
- El resto de las Áreas de Conocimiento expresan puntuaciones intermedias de manera que no difieren significativamente de ninguna de las dos Áreas anteriormente mencionadas.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes encuestados (56,2%) se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada satisfechos” con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno;

un grupo secundario (32,3%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno; y finalmente el 11,5% restantes se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con este tipo de participación.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes (el 56,2%), afirman estar poco o nada satisfechos con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.
- El 32,3% se muestran medianamente satisfechos con este tipo de participación.
- Y únicamente un 11,5% dicen estar bastante o muy satisfechos con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia

significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicha forma de participación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

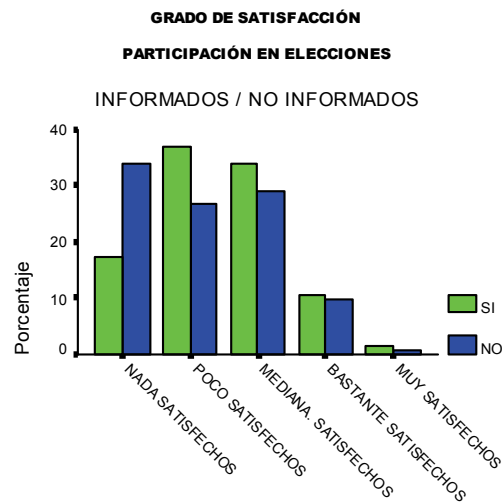
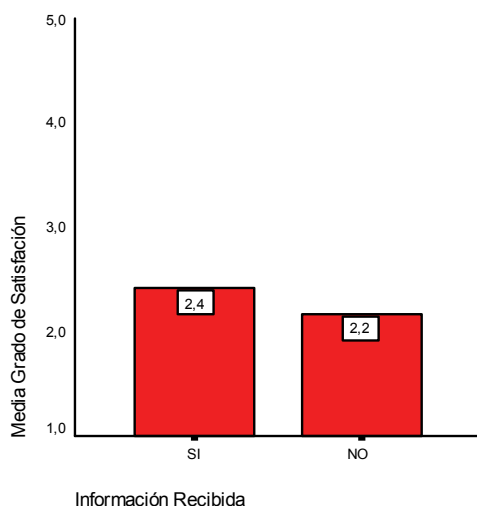
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO
U de Mann-Whitney	18340,000
W de Wilcoxon	28493,000
Z	-2,519
Sig. asintót. (bilateral)	,012

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. El valor de la U de Mann-Whitney es de 18340,000 con una significatividad asintótica bilateral del 0,012; y dado que $0,012 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.
- Así, podemos observar en los gráficos como, incluso dentro de la baja satisfacción que demuestran en general los estudiantes, aquellos que han recibido información al respecto se muestran más satisfechos que los que no han recibido tal información.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, si bien no existe diferencia significativa entre las muestras, los resultados están rozando dicha significatividad.

ANOVA
GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN EN
LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,107	2	2,553	2,909	,056
Intra-grupos	259,796	296	,878		
Total	264,903	298			

Observamos en la tabla que $F = 2,909$ con una significatividad del $0,056$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,056 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la participación

en las elecciones a los órganos de gobierno, no parece estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con la misma.

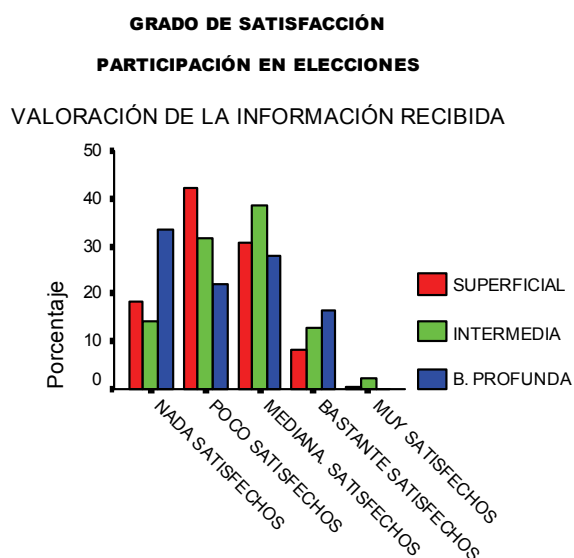
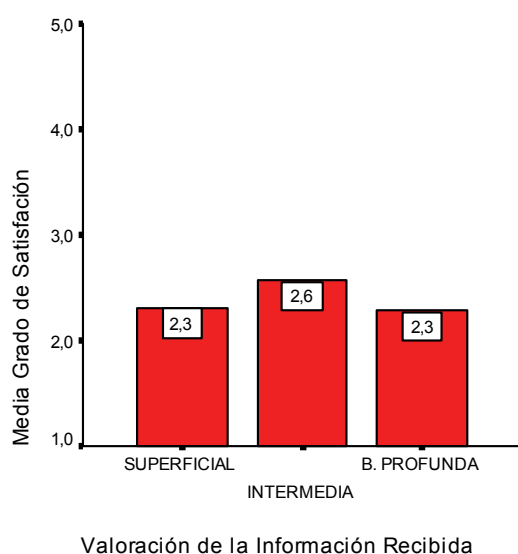
Dado que los resultados están rozando la significatividad, hemos decidido aplicar de nuevo la prueba no paramétrica para muestras independientes de Mann Whitney con el objeto de comprobar si puede estar existiendo cierta diferencia significativa entre las muestras en función de la calidad de información recibida. Dicha prueba fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las tres alternativas que describen la calidad de la información recibida dos a dos, y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Grado de satisfacción con
la participación en las elecciones a los órganos de gobierno

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	8332,000	0,020*
	B. PROFUNDA	1377,000	0,849
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	1011,000	0,284

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la participación en las elecciones a los órganos de gobierno.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información superficial se sienten significativamente menos satisfechos con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio.
- En el caso de los estudiantes informados profundamente, estos rompen en cierta medida la tendencia anterior al superar a los demás estudiantes en la alternativa “Nada Satisfechos”.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes participantes y no participantes en las elecciones a los órganos de gobierno, a la hora de sentirse satisfechos con esta forma de participación?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre participantes y no participantes en las elecciones a los órganos de gobierno, a la hora de expresar su satisfacción al respecto, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

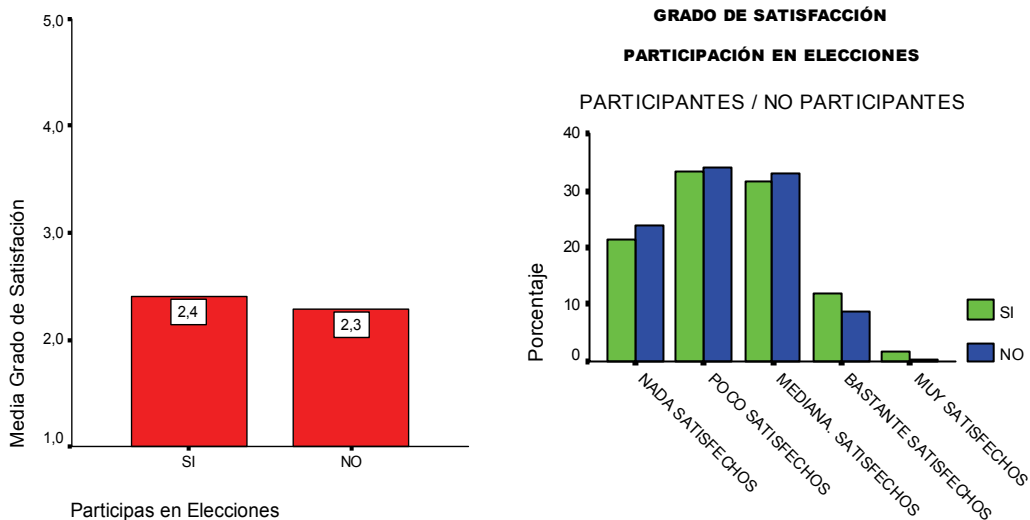
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO
U de Mann-Whitney	23150,000
W de Wilcoxon	49028,000
Z	-1,060
Sig. asintót. (bilateral)	,289

a Variable de agrupación: La participación en las elecciones a los órganos de gobierno.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. El valor de la U de Mann-Whitney es de 23150,000 con una significatividad del 0,289; y dado que $0,289 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que

es lo mismo, el hecho de haber participado en dichas elecciones, no está influyendo en el grado de satisfacción que los estudiantes expresan al respecto.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva del grado de satisfacción que los estudiantes muestran con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber participado o no en las elecciones a los órganos de gobierno no parece influir significativamente en satisfacción que los estudiantes manifiestan al respecto de dicha participación.
- Aún así, los gráficos nos muestran como los estudiantes que han participado en las elecciones tienden a expresar grados de satisfacción más elevados que aquellos que no han participado.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno en función del Área de Conocimiento?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora expresar su

grado de satisfacción con la participación en las elecciones de los órganos de gobierno.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,302	4	4,076	4,409	,002
Intra-grupos	404,908	438	,924		
Total	421,210	442			

Observamos en la tabla que $F = 4,409$ con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicha participación.

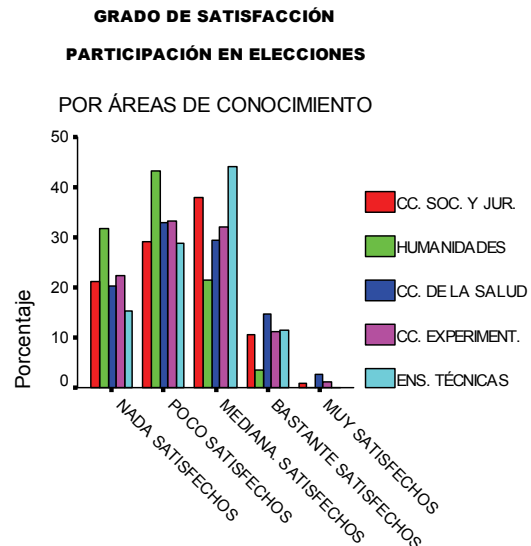
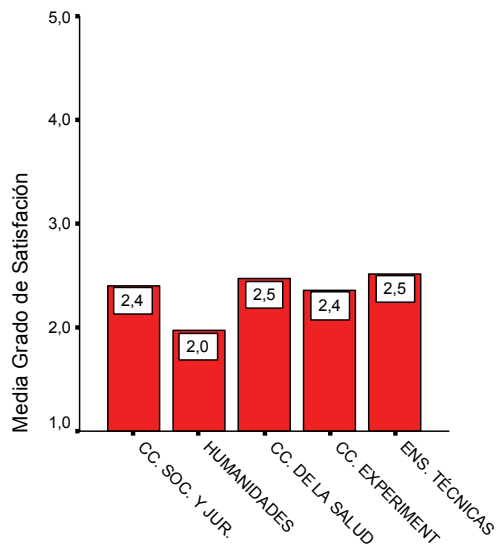
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA
PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	1,97	
CC. EXPERIMENT.	2,36	2,36
CC. SOC. Y JUR.	2,41	2,41
CC. DE LA SALUD		2,47
ENS. TÉCNICAS		2,52

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno
- Así, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud, se sienten significativamente más satisfechos con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno que los estudiantes de Humanidades.
- Los estudiantes de Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas, expresan puntuaciones intermedias de tal manera que no difieren significativamente con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

7.10.2. LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

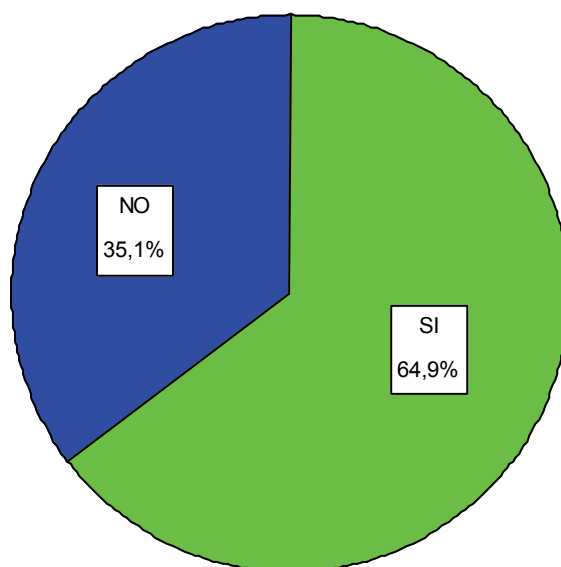
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno?

1.1. La información recibida sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 345,1% afirman no haber sido informados sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno, mientras que un 64,9% afirman haber sido informados al respecto.

Así, la conclusión a sacar es que más de la mitad de la muestra encuestada afirma haber recibido información sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
REPRESENTACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno:

Pruebas de chi-cuadrado

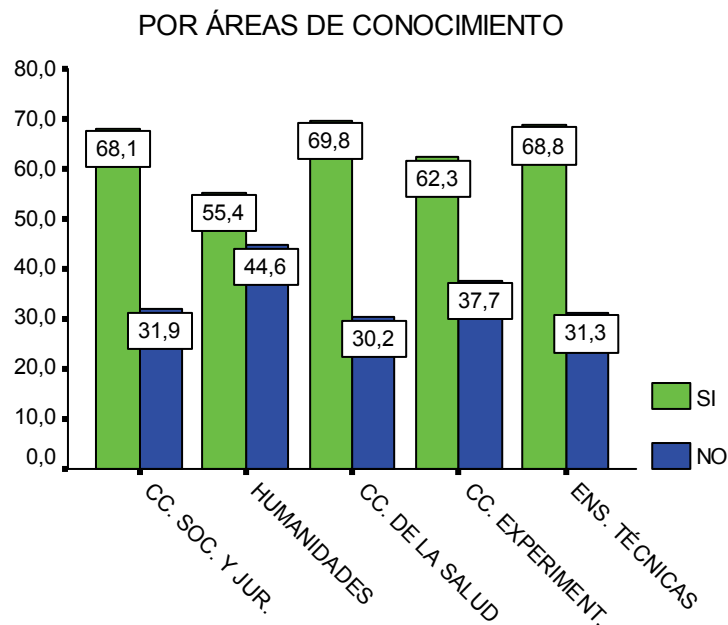
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,182(a)	4	,127
Razón de verosimilitud	7,082	4	,132
Asociación lineal por lineal	,063	1	,802
N de casos válidos	552		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 22,49.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 7,182 con una significatividad del 0,137. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,127 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Observemos estos resultados gráficamente:

INFORMACIÓN RECIBIDA
REPRESENTACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

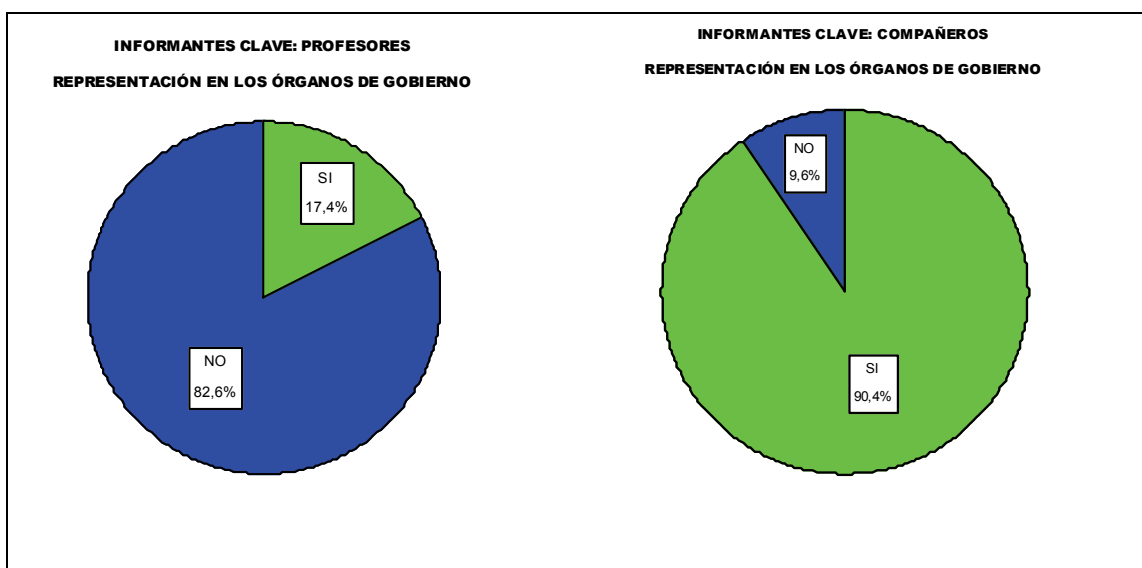
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- Aún así, a la vista del gráfico, podemos decir que las Áreas de Conocimiento mejor informadas son, en este orden: Cc. de la Salud, Enseñanzas Técnicas, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales.
- El Área de Humanidades es la que menos proporción de estudiantes informados posee.

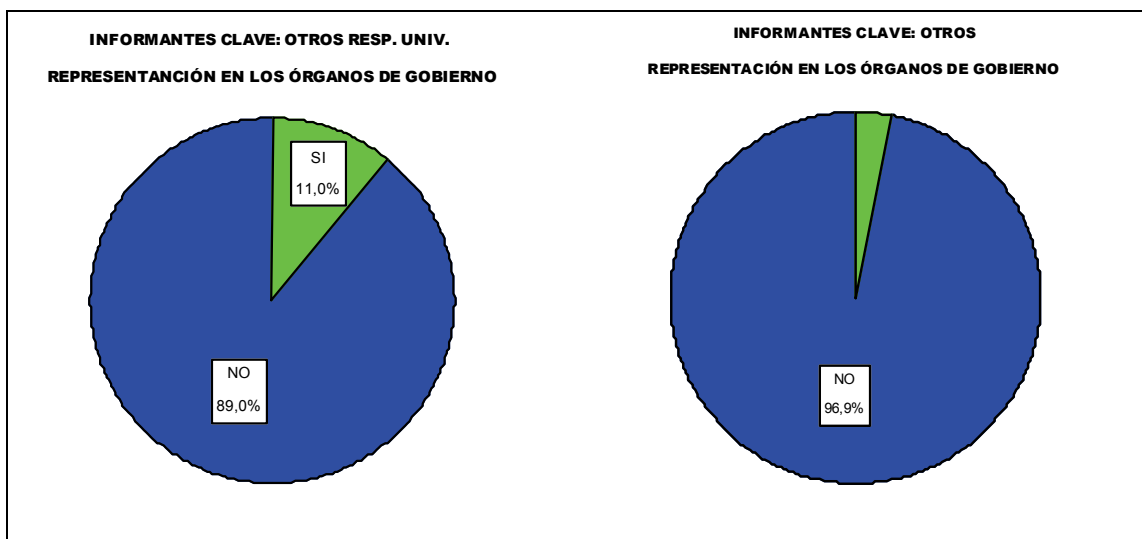
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno son principalmente: los compañeros con un 90,4% de respuestas a su favor. Los profesores ocuparían el segundo lugar como informantes clave en este caso con un 17,4% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos información transmiten a los estudiantes sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno son: en primer lugar otros agentes no universitarios y en segundo lugar otros responsables universitarios, con un porcentaje de alusiones del 3,1% y del 11,0% respectivamente.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones encada caso, cuando se habla de la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	10	11,1	83	92,2	10	11,1	3	3,3
Enseñanzas Técnicas	SI	7	15,9	41	93,2	3	6,8	1	2,3
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	23	24,0	84	87,5	18	18,8	1	1,0
Cc. Experimentales	SI	10	15,4	60	92,3	5	7,7	3	4,6
Humanidades	SI	12	19,7	54	88,5	3	4,9	3	4,9

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros de manera generalizada, y los profesores aparecen en segundo lugar, y en el caso de Cc. de la Salud compartiendo puesto con otros responsables del ámbito universitario, si bien siempre a una distancia considerable de los primeros agentes:

- Cc. de la Salud: Compañeros (92,2%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (93,2%)

- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (87,5%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (92,3%)
- Humanidades: Compañeros (88,5%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

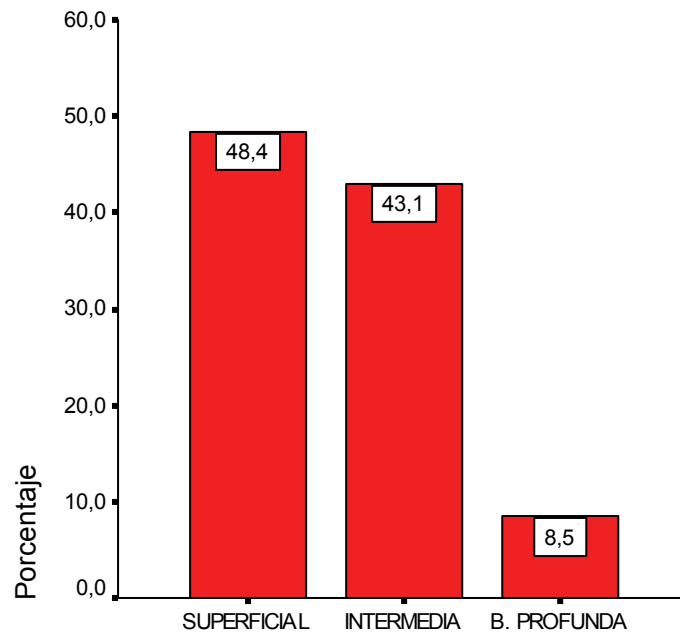
- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- Los profesores ocupan en este caso el segundo puesto como informantes clave en todas las Áreas de Conocimiento, aunque a una distancia considerable de los compañeros, no llegando en ningún caso a obtener el 25,0% de alusiones a su favor.
- En el caso de Cc. de la Salud, los profesores comparte el segundo puesto con otros responsables del ámbito universitario.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente casi la mitad de la muestra, concretamente el 48,4% de los estudiantes, afirman haber sido informados sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno, de carácter "superficial". Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 43,1% de la muestra afirman que la información que les llega sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno es de carácter intermedio; y finalmente un 8,5% valoran la información recibida como información de carácter profundo.

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
REPRESENTACIÓN EN ÓRGANOS DE GOBIERNO**



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno es de carácter superficial, y en segundo lugar de carácter intermedio.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO
Chi-cuadrado	6,304
gl	4
Sig. asintót.	,178

a Prueba de Kruskal-Wallis

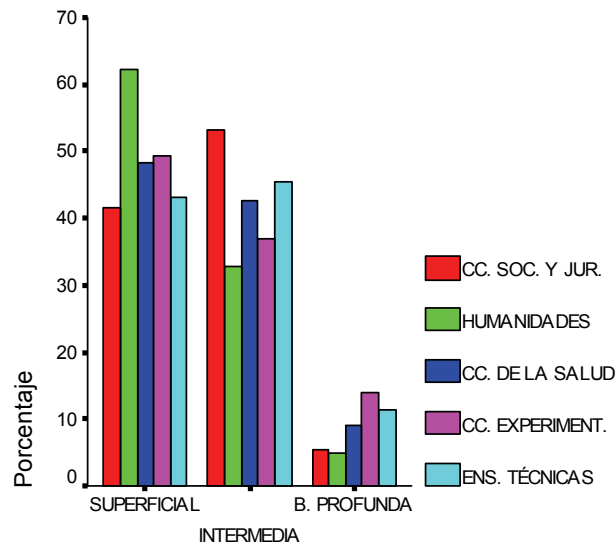
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 6,304 con una significatividad asintótica del 0,178. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,178 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	39	41,5	38	62,3	43	48,3	32	49,2	19	43,2
INTERMEDIA	50	53,2	20	32,8	38	42,7	24	36,9	20	45,5
B. PROFUNDA	5	5,3	3	4,9	8	9,0	9	13,8	5	11,4

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
REPRESENTACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

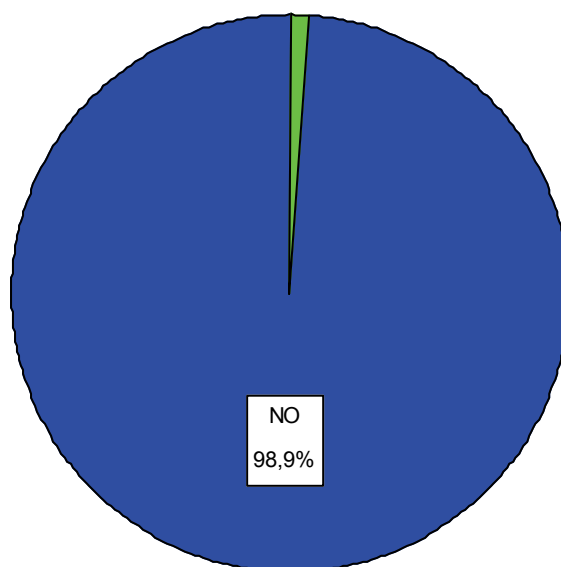
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, podemos observar gráficamente que las áreas con mayor proporción de estudiantes mejor informados son, en este orden: Cc. Experimentales, Enseñanzas Técnicas, Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas.
- Humanidades es el Áreas en la que hay mayor proporción de estudiantes informados de manera superficial.

4. Porcentaje de estudiantes que son o han sido representantes de estudiantes en los órganos de gobierno.

4.1. Porcentaje de la muestra que son o han sido representantes de estudiantes en los órganos de gobierno.

Observamos en el gráfico siguiente como un 98,9% de la muestra productora de datos afirma no ser o haber sido nunca representantes de estudiantes en los órganos de estudiantes; frente al 1,1% restante, es decir 6 estudiantes, que afirma haber sido en algún momento representantes.

**PARTICIPACIÓN COMO REPRESENTANTES
EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Únicamente un 1,1% de la muestra (lo que representa un total de 6 estudiantes de un total de 554), afirma ser o haber sido representantes de estudiantes en los órganos de gobierno.

4.2. Porcentaje de estudiantes informados y valor que la dan a la información recibida, entre los que son o han sido representantes en los órganos de gobierno.

En este caso no tiene sentido analizar la existencia o no de diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de haber ejercido como representantes de su colectivo en los órganos de gobierno, dado que el hecho de ser representante depende de manera directa de haber sido votado por los miembros de tu colectivo, y por lo tanto elaborar inferencias a mayores respecto de la influencia de la información recibida, y sobre todo ante una muestra tan pequeña, es demasiado arriesgado.

Siendo así, lo que sí pudimos saber fue si aquellos que habían sido elegidos alguna vez como representantes de estudiantes en los órganos de gobierno habían sido informados al respecto y cual era la calidad de la información que habían recibido, y los resultados fueron los siguientes:

- De los 6 estudiantes que afirman haber sido o ser representantes de su colectivo en órganos de gobierno pertenecientes a la Universidad, 5 de ellos afirman haber sido informados al respecto mientras que 1 afirma no haber recibido información sobre la representación estudiantil.
- De estos 5 estudiantes que afirman haber sido informados al respecto: 2 de ellos afirman haber recibido información de carácter superficial, otros 2 dicen haber sido informados de manera bastante profunda, y sólo 1 dice haber sido informado superficialmente.

4.3. Áreas de Conocimiento a las que pertenecen los estudiantes que afirman ser o haber sido representantes de estudiantes en los órganos de gobierno.

Para responder a dicha pregunta, hemos realizado un análisis de frecuencias cuyos resultados fueron los siguientes:

- De los 6 estudiantes que afirman haber sido o ser representantes de su colectivo en órganos de gobierno pertenecientes a la

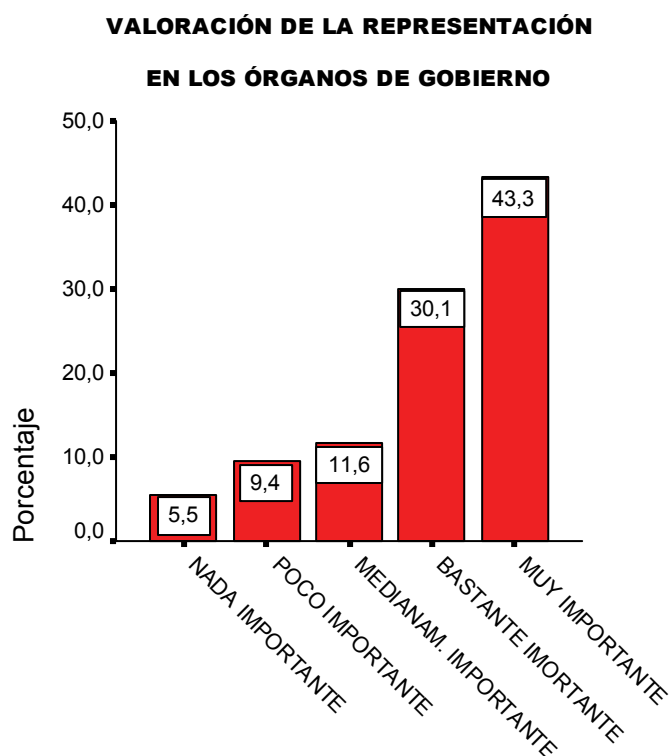
Universidad, 2 de ellos pertenecen al Área de Cc. de la Salud, y 4 al Área de Enseñanzas Técnicas.

5. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la representación estudiantil en los órganos de gobierno?

5.1. Valor que le reconoce la muestra a la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda la representación estudiantil en los órganos de gobierno es un derecho importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 73,4% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la representación estudiantil en los órganos de gobierno como una forma de participación “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales un 43,3% lo valoran como “Muy Importante”; un 11,6% de la muestra habla de la representación estudiantil en los órganos de gobierno como una forma de participación “Medianamente Importante”; y finalmente, un 14,9% la valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Cerca de tres cuartas partes de la muestra productora de datos, exactamente el 73,4% de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- Un 11,6% de la muestra habla de la representación estudiantil en los órganos de gobierno como algo de mediana importancia; y el 14,9% restante se refieren a dicha representación como poco o nada importante.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno, en función de si han sido informados o no al respecto?

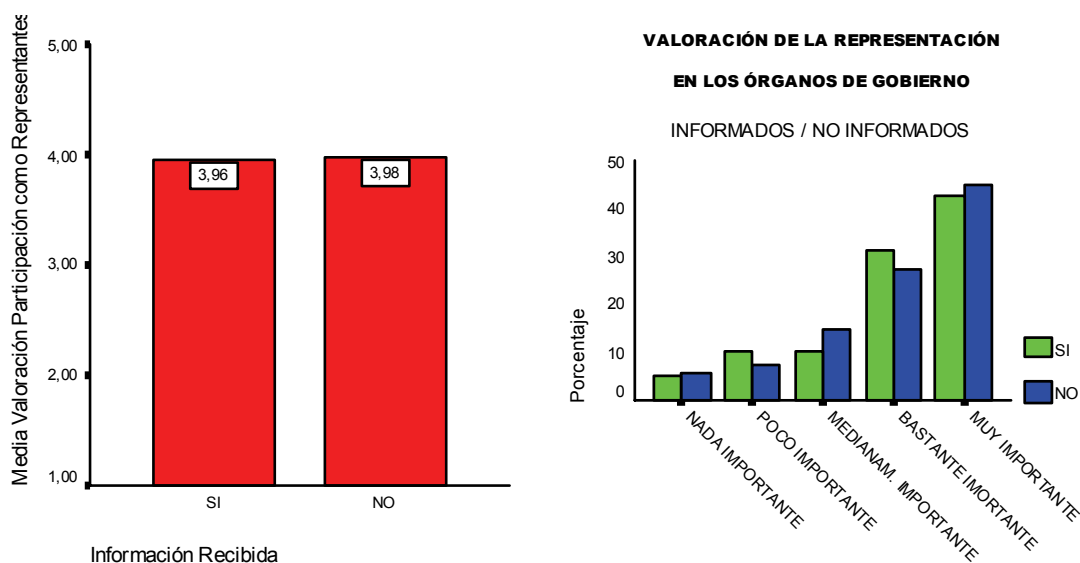
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno y los que no, a la hora de valorar dicha participación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
VALORACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	
U de Mann-Whitney	26553,000
W de Wilcoxon	90456,000
Z	-,281
Sig. asintót. (bilateral)	,779

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno. El valor de U de Mann-Whitney es de 26553,000 con una significatividad del 0,779; y dado que $0,779 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en

el valor que los estudiantes le otorgan a la participación como representantes.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la representación estudiantil en los órganos de gobierno. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- Es más, en el gráfico de medias, los estudiantes informados parece valorar un poco peor dicha forma de participación que los no informado.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

ANOVA

**VALORACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL
EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

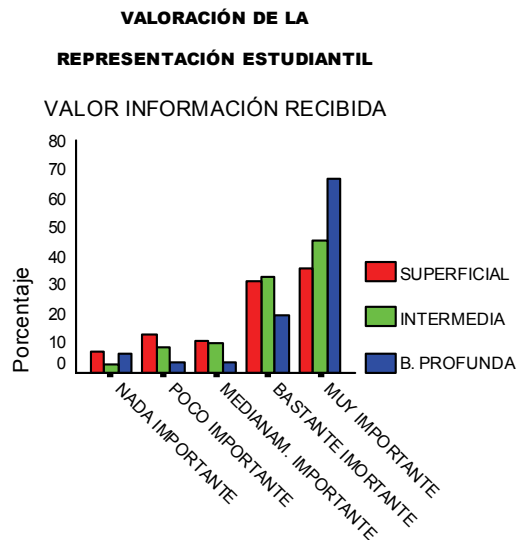
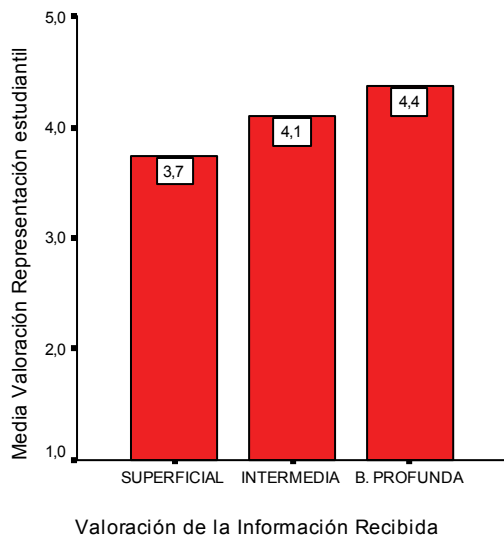
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,569	2	7,785	5,560	,004
Intra-grupos	488,610	349	1,400		
Total	504,179	351			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 5,560 con una significatividad del 0,004. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,004 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

**VALORACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN
LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,75	
INTERMEDIA	4,10	4,10
B. PROFUNDA		4,37



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la representación estudiantil. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno, valoran también mejor dicha participación. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que afirman haber sido informados superficialmente, en tanto que sus medias a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno son más altas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que participan en las elecciones a los órganos de gobierno y los que no, a la hora de valorar dicha forma de participación?

En este caso, nuevamente nos encontramos con que no tiene sentido

analizar la existencia o no de diferencia significativa entre representantes y no representantes a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno, dada la baja proporción de representantes dentro del tamaño total de la muestra productora de dato.

Hemos realizado, de todos modos un análisis con el objeto de ver como se comportaban ambas muestras, ante el ítem que valora la representación estudiantil en los órganos de gobierno. Y aunque ello nos sirva únicamente para argumentar unas conclusiones que únicamente han de ser consideradas anecdóticamente, lo que obtuvimos fue lo siguiente:

LA REPRESENTACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

		REPRESENTANTES		NO REPRESENTANTES	
		N	%	N	%
VALORACIÓN	NADA IMPORTANTE			28	5,6%
	POCO IMPORTANTE	1	20,0%	47	9,3%
	MEDIANAM. IMPORTANTE			59	11,7%
	BASTANTE IMPORTANTE	2	40,0%	151	30,0%
	MUY IMPORTANTE	2	40,0%	218	43,3%

- Observamos como los representantes en los órganos de gobierno tienden a valorar esta oportunidad como algo bastante o muy importante, si bien 1 estudiante, que representa el 20% de la muestra de representantes afirma que la representación es algo poco importante.
- La tendencia de ambas muestras transcurre en la misma línea, y ambas repiten el comportamiento de la muestra tomada conjuntamente.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe

diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno:

ANOVA

**VALORACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN
LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,309	4	4,327	3,087	,016
Intra-grupos	704,981	503	1,402		
Total	722,289	507			

Comprobamos en la tabla que $F = 3,087$ con una significatividad del 0,016. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,016 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la representación estudiantil en los órganos de gobierno O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dicha forma de participación.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

**VALORACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN
LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,64
ENS. TÉCNICAS	3,84
CC. EXPERIMENT.	4,01
CC. SOC. Y JUR.	4,05
CC. DE LA SALUD	4,15

Como los resultados de la Prueba Scheffé, no nos reflejan entre qué muestras existe diferencia significativa, para saber entre qué Áreas se produce dicha diferencia significativa aplicamos la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces

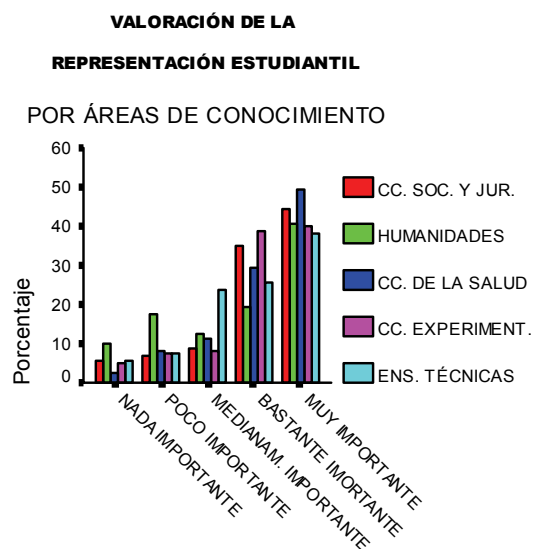
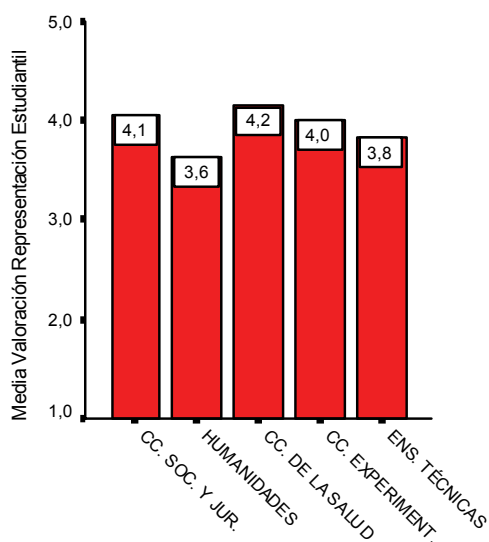
como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de la Representación estudiantil
en los órganos de gobierno

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5732,500	0,058
	CC. DE LA SALUD	7765,000	0,508
	CC. EXPERIMENTALES	5920,500	0,644
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3139,500	0,191
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5319,000	0,013*
	CC. EXPERIMENTALES	4348,000	0,156
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2689,500	0,586
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5517,000	0,286
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2928,500	0,077
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2384,500	0,348

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



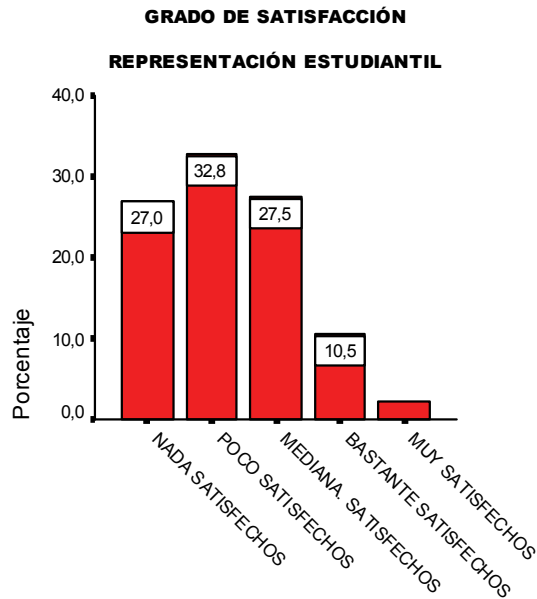
Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- Así, podríamos decir que el Área de Conocimiento que mejor valora la representación estudiantil en los órganos de gobierno es el Área de Cc. de la Salud, difiriendo significativamente con el Área de Humanidades, Área que peor la valora.
- El resto de las Áreas de Conocimiento expresan puntuaciones intermedias de manera que no difieren significativamente de ninguna de las dos Áreas anteriormente mencionadas.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la representación estudiantil en los órganos de gobierno?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes encuestados (59,8%) se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada satisfechos” con la representación estudiantil en los órganos de gobierno; un grupo secundario (27,5%) afirma estar “Medianamente Satisfecho” con la representación estudiantil en los órganos de gobierno; y finalmente el 12,6% restantes se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con este tipo de participación.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes (el 59,8%), afirman estar poco o nada satisfechos con la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- El 27,5% se muestran medianamente satisfechos con este tipo de participación.
- Y únicamente un 12,6% dicen estar bastante o muy satisfechos con la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la representación estudiantil en los órganos de gobierno, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con este tipo de participación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

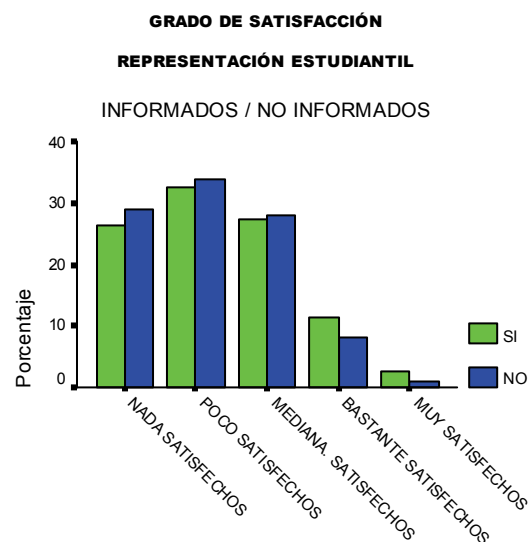
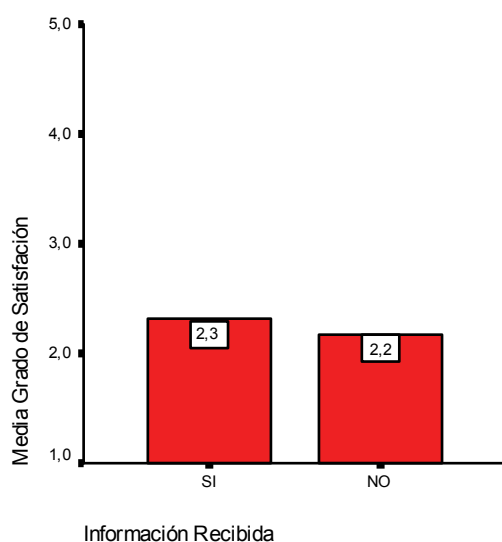
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO
U de Mann-Whitney	19625,000
W de Wilcoxon	27006,000
Z	-1,019
Sig. asintót. (bilateral)	,308

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno. El valor de la U de Mann-Whitney es de 19625,000 con una significatividad asintótica bilateral del 0,308; y dado que $0,308 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la representación estudiantil en los órganos de gobierno. Lo que podemos decir

en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parece ser un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- Aún así, podemos observar en los gráficos como, incluso dentro de la baja satisfacción que demuestran en general los estudiantes, aquellos que han recibido información al respecto se muestran más satisfechos que los que no han recibido tal información.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la representación estudiantil en los órganos de gobierno, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las muestras.

ANOVA GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,455	2	5,728	5,196	,006
Intra-grupos	373,691	339	1,102		
Total	385,146	341			

Observamos en la tabla que $F = 5,196$ con una significatividad del $0,006$. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a $0,05$ ($0,066 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la representación estudiantil en los órganos de gobierno. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno, sí parece estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras reproduce dicha diferencia hemos aplicado

la prueba pos hoc Scheffé obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL
EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
SUPERFICIAL	2,12
B. PROFUNDA	2,33
INTERMEDIA	2,51

Como los resultados de la Prueba Scheffé, no nos reflejan entre qué muestras existe diferencia significativa, aplicamos la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las categorías de valoración de la información recibida dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

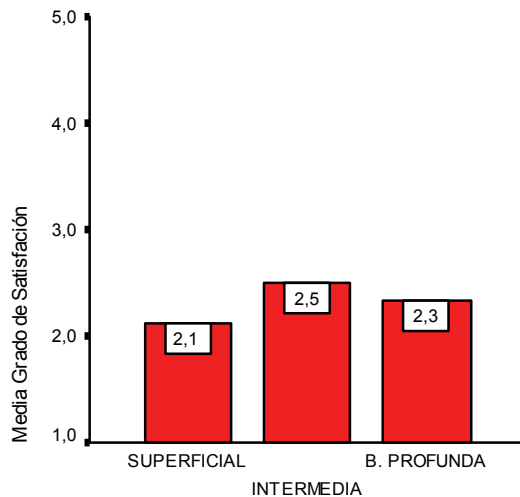
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Grado de Satisfacción con la Representación estudiantil en los órganos de gobierno

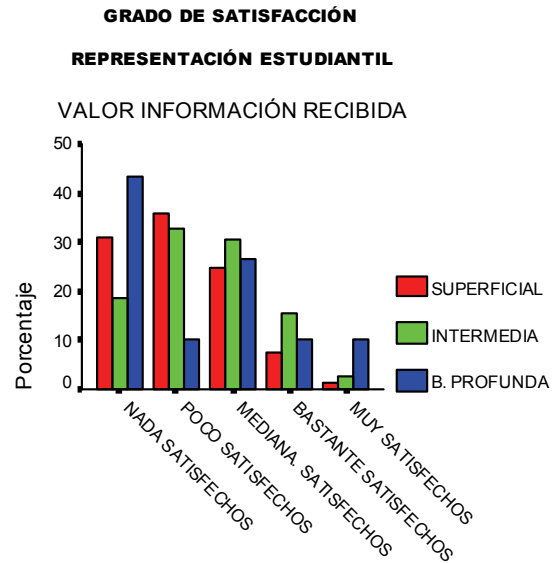
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	8455,000	0,000*
	B. PROFUNDA	2005,000	0,303
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	1934,000	0,313

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



valoración de la Información Recibida



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información superficial se sienten significativamente menos satisfechos con la representación estudiantil en los órganos de gobierno que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio.
- En el caso de los estudiantes informados profundamente, estos rompen en cierta medida la tendencia anterior al superar a los demás estudiantes en la alternativa “Nada Satisfechos”.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los representantes en los órganos de gobierno y no representantes, a la hora de sentirse satisfechos con este tipo de participación?

En este caso, nuevamente nos encontramos con el hecho de que no tiene sentido analizar la existencia o no de diferencia significativa entre representantes y no representantes a la hora mostrar su grado de satisfacción con la representación estudiantil en los órganos de gobierno, dada la baja

proporción de representantes dentro del tamaño total de la muestra productora de dato.

Hemos realizado, de todos modos un análisis con el objeto de ver como se comportaban ambas muestras, ante el ítem que refleja el grado de satisfacción de los estudiantes con la representación estudiantil en los órganos de gobierno. Y aunque ello nos sirva únicamente para argumentar unas conclusiones que únicamente han de ser consideradas anecdóticamente, lo que obtuvimos fue lo siguiente:

LA REPRESENTACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

		REPRESENTANTES		NO REPRESENTANTES	
		N	%	N	%
GRADO DE SATISFACCIÓN	NADA SATISFECHOS/AS	3	60,0	123	26,7
	POCO SATISFECHOS/AS	1	20,0	152	33,0
	MEDI. SATISFECHOS/AS	1	20,0	127	27,5
	BAST. SATISFECHOS/AS			49	10,6
	MUY SATISFECHOS/AS			10	2,2

- Observamos como los representantes en los órganos de gobierno tienden a sentirse muy poco satisfecho con la representación en los órganos de gobierno.
- La tendencia de ambas muestras transcurre en la misma línea, y ambas repiten el comportamiento de la muestra tomada conjuntamente.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la representación estudiantil en los órganos de gobierno, en función del Área de Conocimiento?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora expresar su grado de satisfacción con la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,859	4	5,215	4,978	,001
Intra-grupos	482,875	461	1,047		
Total	503,734	465			

Observamos en la tabla que $F = 4,978$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la representación estudiantil en los órganos de gobierno. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicha forma de participación.

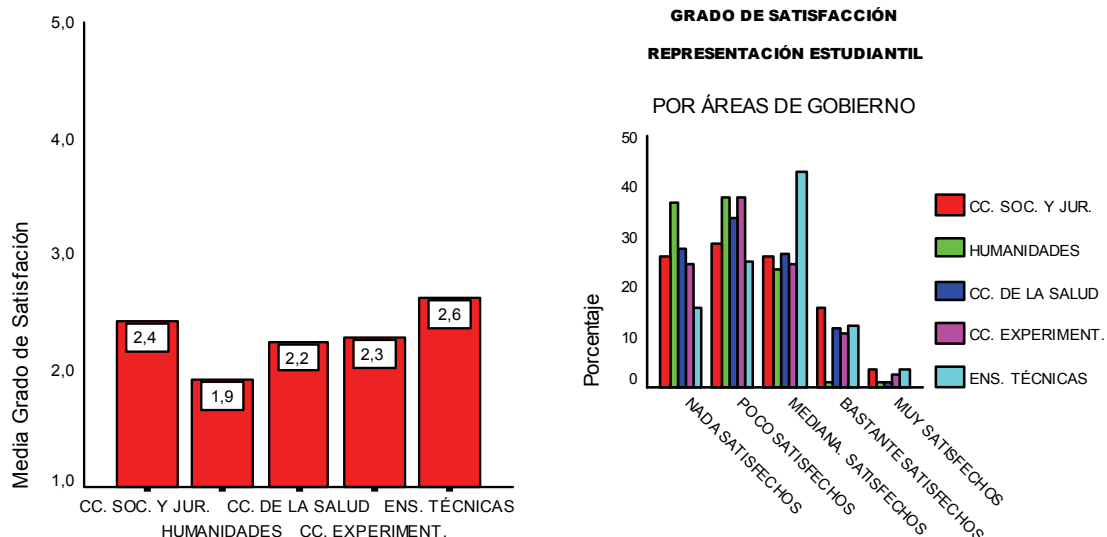
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA
REPRESENTACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	1,92	
CC. DE LA SALUD	2,25	2,25
CC. EXPERIMENT.	2,28	2,28
CC. SOC. Y JUR.		2,42
ENS. TÉCNICAS		2,63

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
- Así, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas, se sienten significativamente más satisfechos con la representación estudiantil en los órganos de gobierno que los estudiantes de Humanidades.
- Los estudiantes de Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, expresan puntuaciones intermedias de tal manera que no difieren significativamente con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

7.10.3. LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

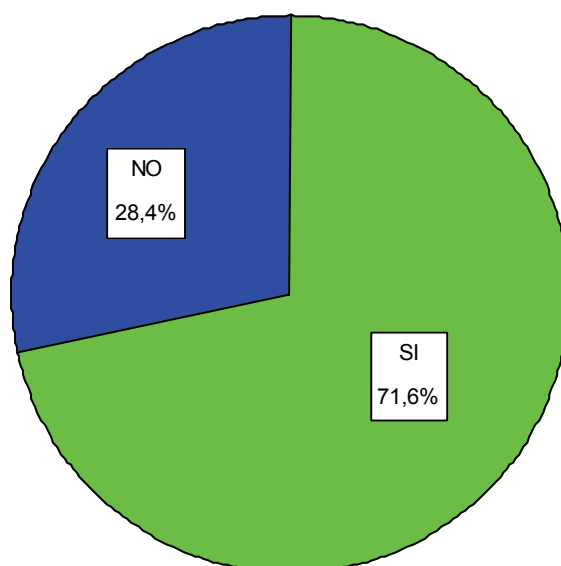
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre las asociaciones de estudiantes?

1.1. La información recibida sobre las asociaciones de estudiantes.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 28,4% afirman no haber sido informados sobre las asociaciones de estudiantes, mientras que un 71,6% afirman haber sido informados al respecto.

Así, la conclusión a sacar es que casi las tres cuartas partes de la muestra encuestada afirman haber recibido información sobre la participación en asociaciones de estudiantes.

**INFORMACIÓN RECIBIDA
ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre las asociaciones de estudiantes?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre las asociaciones de estudiantes:

Pruebas de chi-cuadrado

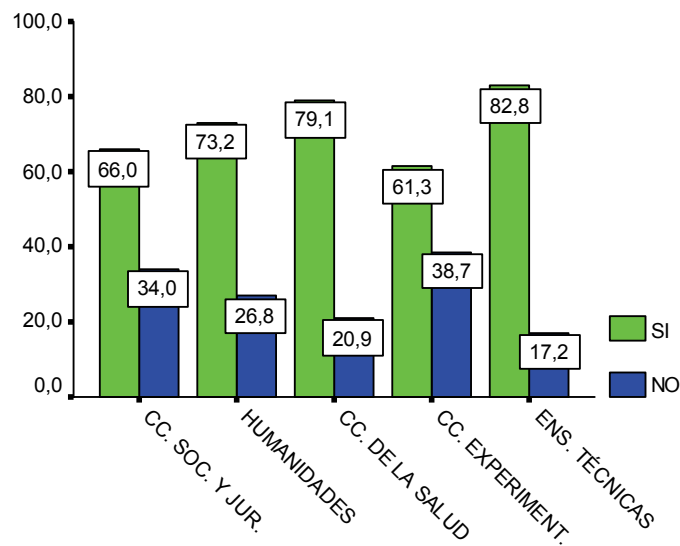
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,342(a)	4	,004
Razón de verosimilitud	15,594	4	,004
Asociación lineal por lineal	1,513	1	,219
N de casos válidos	552		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 18,20.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 15,342 con una significatividad del 0,004. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,004 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre las asociaciones de estudiantes. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento sí está influyendo a la hora de proporcionar información sobre las asociaciones de estudiantes

Observemos estos resultados gráficamente:

INFORMACIÓN RECIBIDA
ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES
POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre las asociaciones de estudiantes.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre las asociaciones de estudiantes.
- El porcentaje de estudiantes informados es superior al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- Así, a la vista del gráfico, podemos decir que las Áreas de Conocimiento mejor informadas son, en este orden: Enseñanzas Técnicas, Cc. de la Salud y Humanidades.
- Y tienen menos información los estudiantes del Área de Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas.

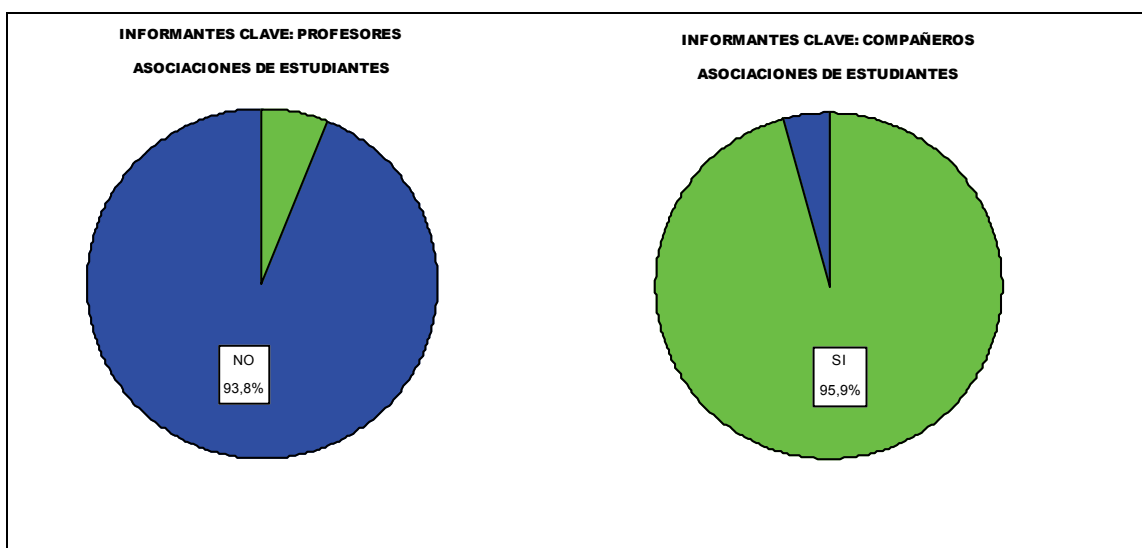
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre las asociaciones de estudiantes?

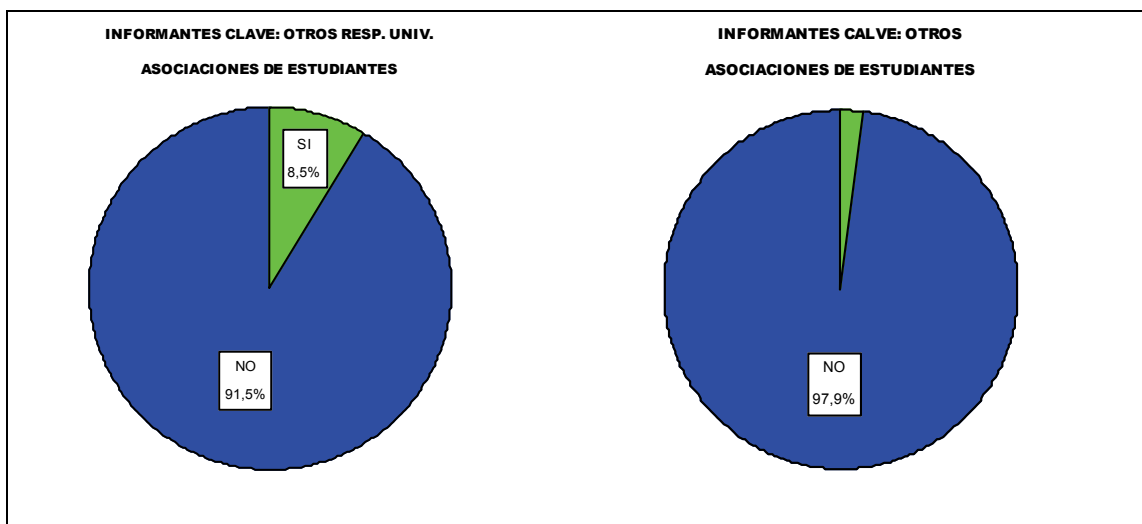
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre las asociaciones de estudiantes.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre las asociaciones de estudiantes son principalmente: los compañeros con un 95,9% de respuestas a su favor.

Los otros agentes, no son prácticamente mencionados por los estudiantes en este caso, como transmisores de información sobre asociaciones estudiantiles.

Así, otros representantes del ámbito universitario ocuparían el segundo lugar como informantes clave con un 8,5% de respuestas a su favor; los profesores ocuparían el tercer lugar con un 4,1% de respuestas a su favor; y finalmente, otros agentes no universitarios ocuparían el último lugar con un 2,1% de alusiones a su favor.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de las asociaciones de estudiantes.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de las asociaciones de estudiantes.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	5	9,4	49	92,5	4	7,5	1	1,9
Cc. de la Salud	SI	4	4,0	95	94,1	9	8,9	2	2,0
Humanidades	SI	3	3,8	78	98,7	7	8,9	2	2,5
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	8	8,8	88	96,7	12	13,2	1	1,1
Cc. Experimentales	SI	4	6,3	62	96,9	1	1,6	2	3,1

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son claramente los compañeros de manera generalizada, siendo los demás agentes universitarios mencionados en muy pocas ocasiones:

- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (92,5%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (94,1%)
- Humanidades: Compañeros (98,7%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (96,7%)

- Cc. Experimentales: Compañeros (96,9%).

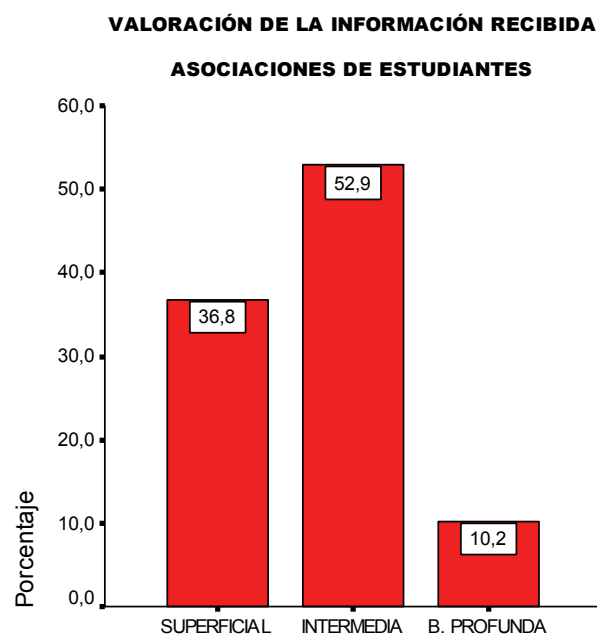
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave para todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre las asociaciones de estudiantes.
- Profesores, otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios apenas ejercen como agentes informativos sobre las asociaciones estudiantiles.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente poco más de la mitad de la muestra, concretamente el 52,9% de los estudiantes, afirman haber sido informados sobre las asociaciones de estudiantes, de carácter intermedio. Un segundo grupo considerable de estudiantes que reúne al 36,8% de la muestra afirman que la información que les llega sobre las asociaciones de estudiantes es de carácter superficial; y finalmente un 10,2% valoran la información recibida como información de carácter profundo.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que llega a los estudiantes sobre las asociaciones de estudiantes es de carácter intermedio, y en segundo lugar de carácter superficial.
- En pocos casos llega información profunda a los estudiantes sobre las asociaciones de estudiantes.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre las asociaciones de estudiantes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre las asociaciones de estudiantes.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	
Chi-cuadrado	4,692
gl	4
Sig. asintót.	,320

a Prueba de Kruskal-Wallis

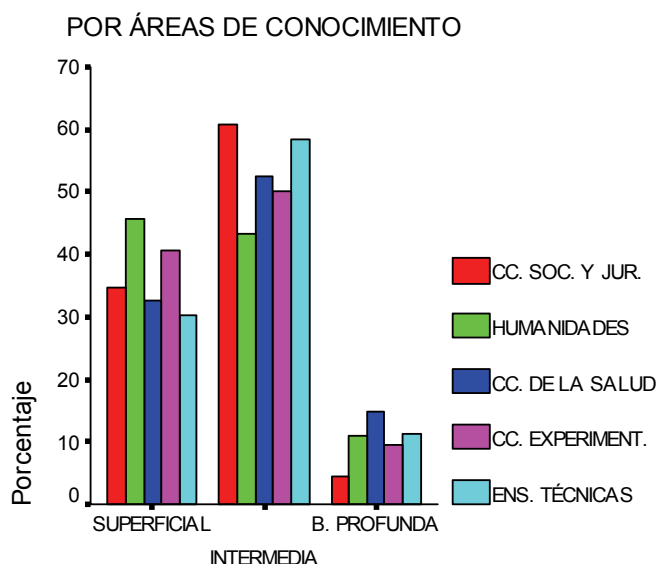
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 4,692 con una significatividad asintótica del 0,320. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,320 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre las asociaciones de estudiantes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a las asociaciones estudiantiles.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	32	34,8	37	45,7	33	32,7	26	40,6	16	30,2
INTERMEDIA	56	60,9	35	43,2	53	52,5	32	50,0	31	58,5
B. PROFUNDA	4	4,3	9	11,1	15	14,9	6	9,4	6	11,3

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES**



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las

tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

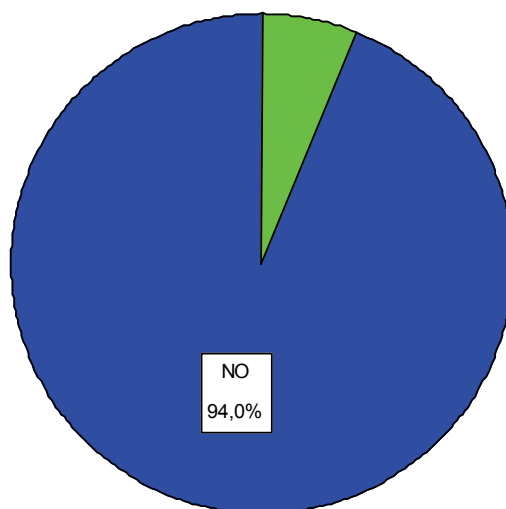
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, podemos observar gráficamente que las áreas con mayor proporción de estudiantes mejor informados son, en este orden: Cc. de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales.
- Humanidades es el Área en la que hay mayor proporción de estudiantes informados superficialmente y Cc. Sociales y Jurídicas es el Área en la que hay menor proporción de estudiantes informados de manera profunda.

4. Porcentaje de estudiantes que son o han sido miembros de asociaciones de estudiantes.

4.1. Porcentaje de la muestra en general que son o han sido miembros de asociaciones de estudiantes.

Observamos en el gráfico siguiente como un 94,0% de la muestra productora de datos afirma no haber sido nunca miembro de asociaciones estudiantiles; frente al 6,0% restante, es decir un total de 33 estudiantes, que afirma ser o haber sido miembros de dichas asociaciones.

**PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS
DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES**



A la vista de estos datos podemos decir que:

- Únicamente un 6,0% de la muestra encuestada (lo que representa un total de 33 estudiante, de una muestra de 554), afirman ser o haber sido miembros de asociaciones estudiantiles en el ámbito universitario.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados, a la hora ser o haber sido miembros de asociaciones de estudiantes?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre las asociaciones de estudiantes y los que no, a la hora de optar por formar parte dichas asociaciones, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Pruebas de chi-cuadrado

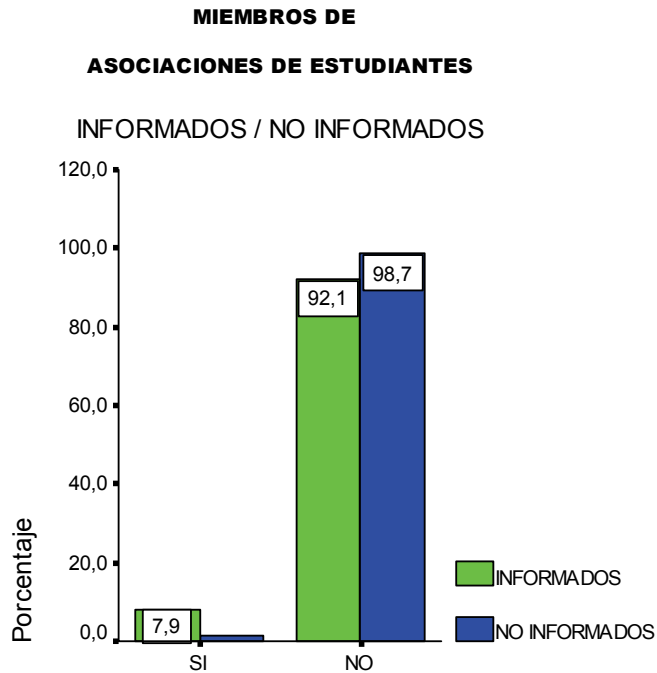
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,594(b)	1	,003
Corrección por continuidad(a)	7,466	1	,006
Razón de verosimilitud	11,142	1	,001
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por lineal	8,579	1	,003
N de casos válidos	550		

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,36.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de la correlación por continuidad es 7,466, con una significatividad asintótica bilateral del 0,006; y dado que $0,006 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de formar parte de las asociaciones de estudiantes. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el hecho de que los estudiantes decidan ser miembros de dichas asociaciones.

Para saber cuál es el comportamiento de ambas muestras observemos el siguiente gráfico:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en el hecho de que los estudiantes opten por formar parte de asociaciones.
- Los estudiantes que han sido informados forman parte significativamente más de dichas asociaciones que los no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes informados miembros de asociaciones y los que no lo son, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la participación en asociaciones de estudiantes.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,022(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	31,112	2	,000
Asociación lineal por lineal	29,108	1	,000
N de casos válidos	390		

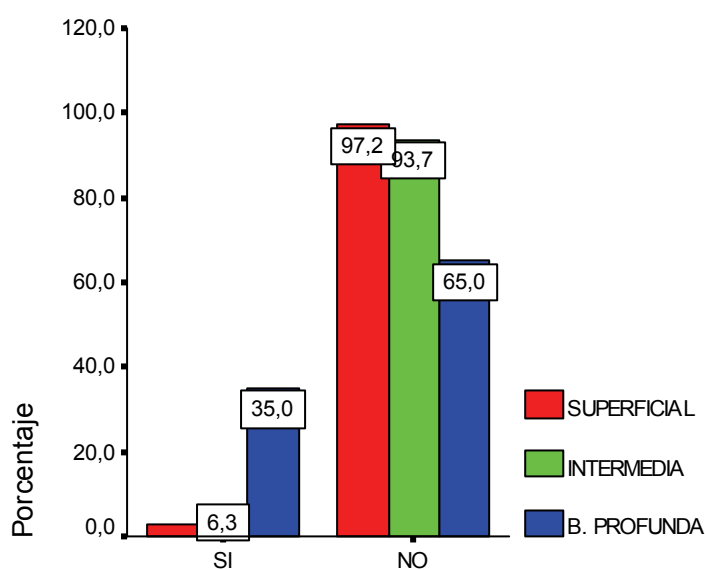
a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,18.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 46,022 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras, a la hora de optar por la participación en las asociaciones. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, influye el hecho de que los estudiantes decidan ser miembros de asociaciones estudiantiles.

Para ver cómo se comportan las muestras, observemos el siguiente gráfico:

MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Ante los resultados de la prueba, tal y como se visualiza en el gráfico, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor determinante a la hora de que los estudiantes participen o no en las asociaciones de estudiantes.
- El comportamiento de las muestras nos informa que cuanto mejor es la información que afirman recibir los estudiantes, mayor es la tendencia a participar en dichas asociaciones.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de que sus estudiantes se decidan a formar parte de asociaciones de estudiantes?

Para responder a dicha pregunta, hemos utilizado la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Observemos la tabla siguiente:

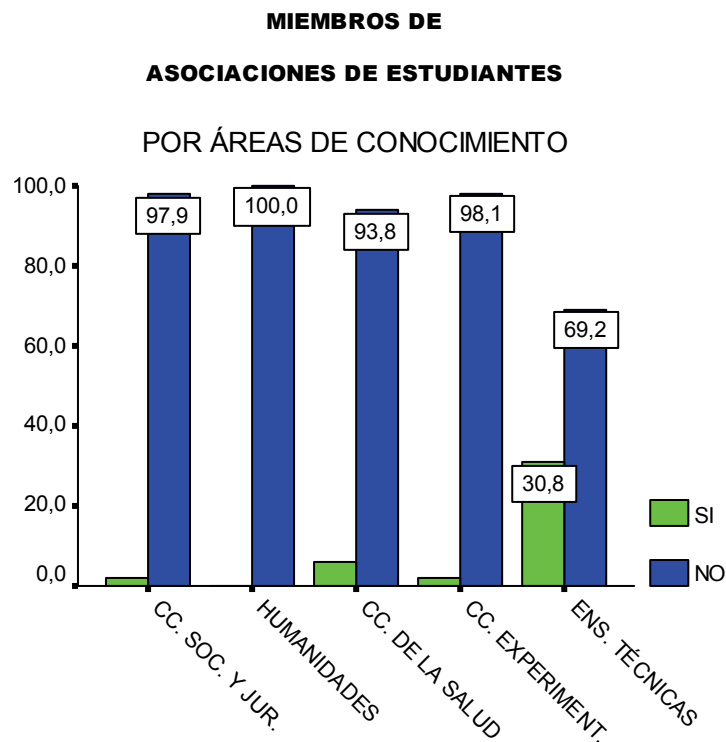
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	85,024(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	60,849	4	,000
Asociación lineal por lineal	36,951	1	,000
N de casos válidos	552		

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,89.

Comprobamos en la tabla como el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 85,024 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de participar en las asociaciones de estudiantes, entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención al siguiente gráfico:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico, las conclusiones son las siguientes:

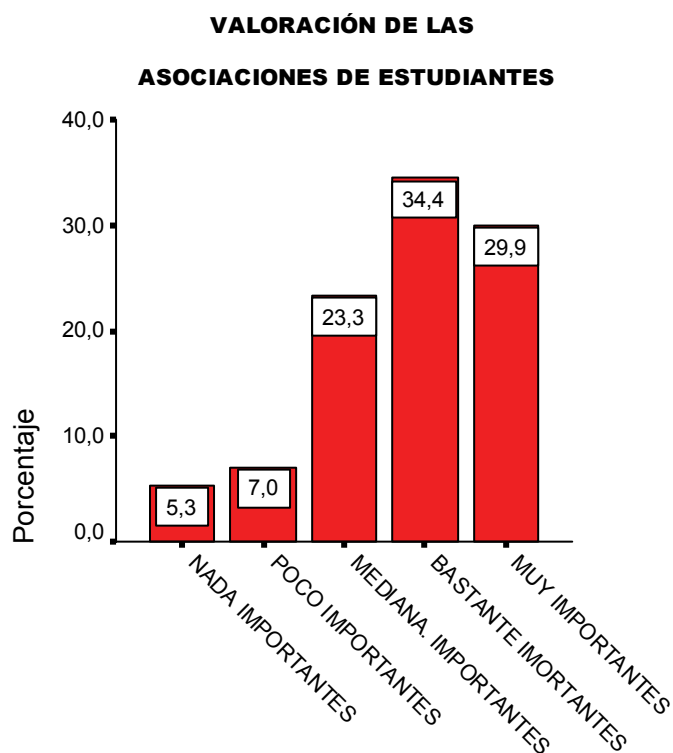
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la opción por formar parte de asociaciones de estudiantes.
- Así, podríamos observar como los estudiantes de Enseñanzas Técnicas son los que muestran porcentajes de participación significativamente más elevados, concretamente 30,8% de los estudiantes de Enseñanzas Técnicas afirman ser o haber sido miembros de asociaciones de estudiantes.
- En las demás Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que afirman ser o haber sido miembros de asociaciones es menor no superando en ningún caso al 6,2%.
- Es de destacar el caso del Área de Humanidades en la cual ningún estudiante encuestado afirma haber estado nunca vinculado a esta forma de participación en la vida universitaria.

5. ¿Qué valor le reconocen a las asociaciones de estudiantes?

5.1. Valor que le reconoce la muestra a las asociaciones de estudiantes.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda las asociaciones de estudiantes es un derecho importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

El 64,3% de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran las asociaciones de estudiantes como algo “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales un 29,4% lo valoran como “Muy Importante”; un 23,3% de la muestra habla de las asociaciones de estudiantes como algo “Medianamente Importante”; y finalmente, un 12,3% las valoran como poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra productora de datos, exactamente el 64,3% de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a las asociaciones de estudiantes.

- Un 23,3% de la muestra habla de las asociaciones de estudiantes como algo de mediana importancia; y el 12,3% restante se refieren a las asociaciones como poco o nada importantes.

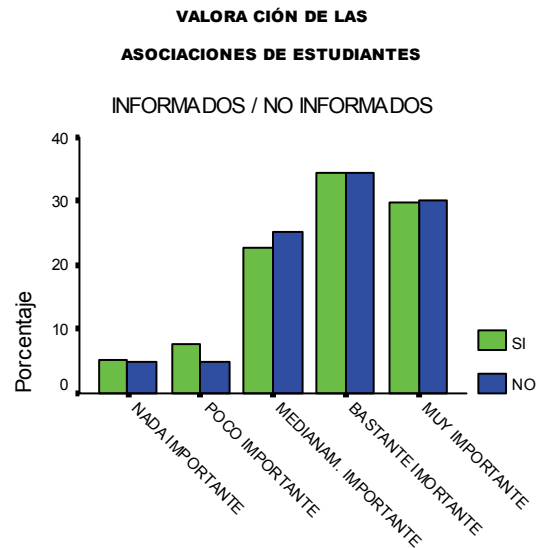
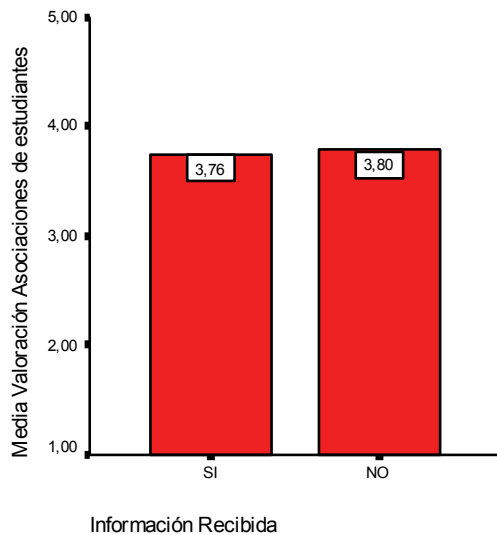
5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre las asociaciones de estudiantes y los que no, a la hora de valorar dicha forma de participación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
VALORACIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	
U de Mann-Whitney	22990,500
W de Wilcoxon	100018,500
Z	-,247
Sig. asintót. (bilateral)	,805

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre las asociaciones de estudiantes.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre las asociaciones de estudiantes. El valor de U de Mann-Whitney es de 22990,500 con una significatividad del 0,805; y dado que $0,805 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a las asociaciones de estudiantes.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de las asociaciones de estudiantes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre las asociaciones de estudiantes.
- Es más, en el gráfico de porcentajes podemos observar que los estudiantes no informados superan a los informados a la hora de valorar positivamente las asociaciones de estudiantes.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de las asociaciones de estudiantes.

ANOVA

VALORACIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES

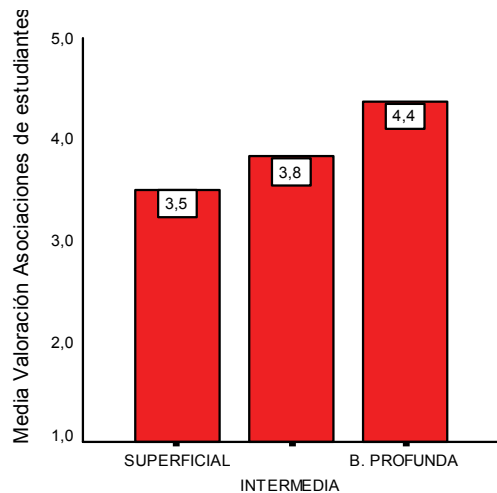
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	25,410	2	12,705	10,688	,000
Intra-grupos	458,832	386	1,189		
Total	484,242	388			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 10,688 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

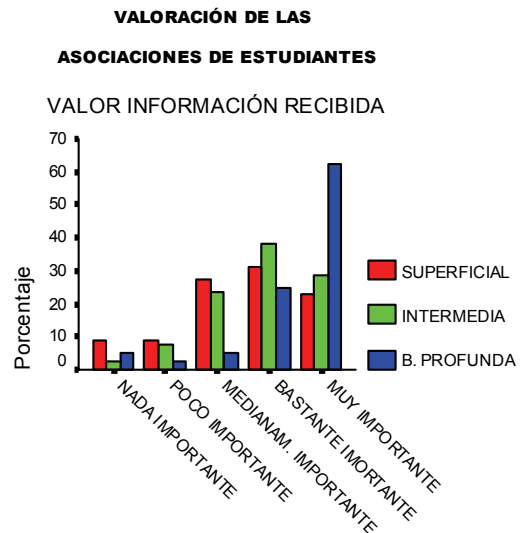
Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,50	
INTERMEDIA	3,83	
B. PROFUNDA		4,38



Valoración de la Información Recibida



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la participación en las asociaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre las asociaciones de estudiantes, valoran también mejor dicha participación. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que afirman haber sido informados superficialmente o de manera intermedia, en tanto que sus medias a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes son más altas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes que son o han sido miembros de asociaciones y los que no, a la hora de valorar dichas asociaciones?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre los miembros de las asociaciones y los que no lo son, a la hora de valorar dichas asociaciones, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

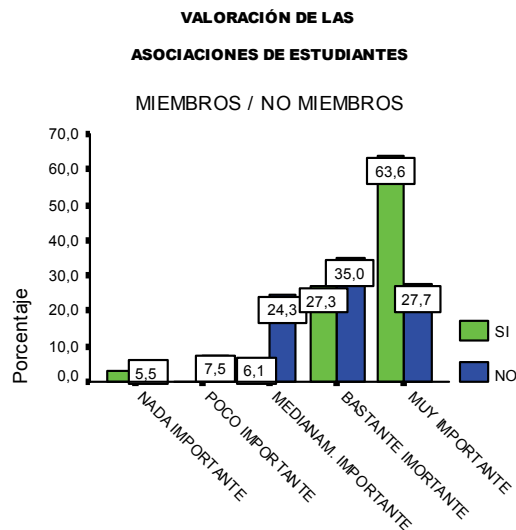
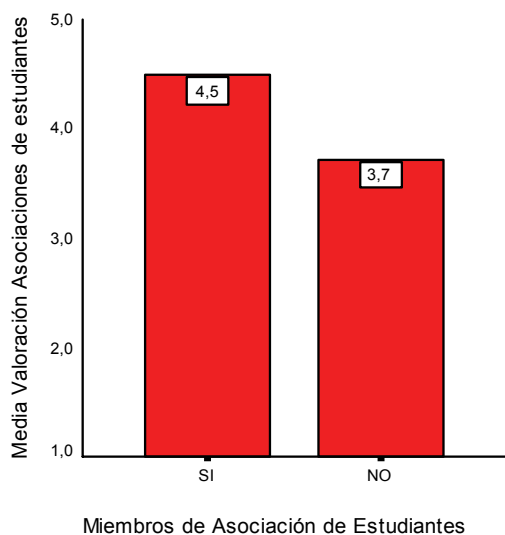
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES
U de Mann-Whitney	4503,500
W de Wilcoxon	118506,500
Z	-4,290
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Miembros y no miembros de asociaciones de estudiantes.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes. El valor de la U de Mann-Whitney es de 4503,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de haber participado en dichas elecciones, está influyendo en el valor que los estudiante le otorgan a dichas asociaciones.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de las asociaciones de estudiantes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El ser o haber sido miembro de asociaciones de estudiantes sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre las propias asociaciones.
- Los estudiantes que son o han sido miembros de asociaciones, valoran significativamente mejor las asociaciones estudiantiles que aquellos que no han formado nunca parte de ellas.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes:

ANOVA

VALORACIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	35,295	4	8,824	7,491	,000
Intra-grupos	595,993	506	1,178		
Total	631,288	510			

Comprobamos en la tabla que $F = 7,491$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren dichas asociaciones.

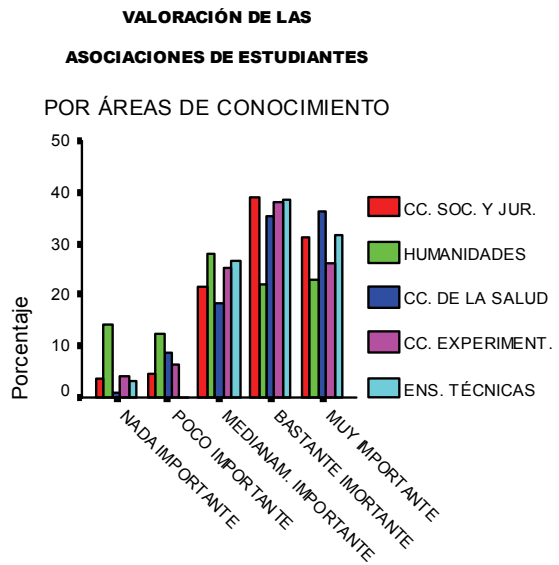
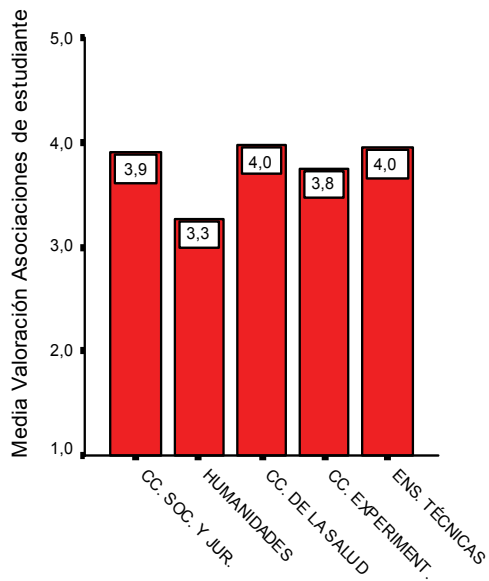
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,27	
CC. EXPERIMENT.	3,75	3,75
CC. SOC. Y JUR.		3,89
ENS. TÉCNICAS		3,95
CC. DE LA SALUD		3,98

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Una vez observados los resultados de los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

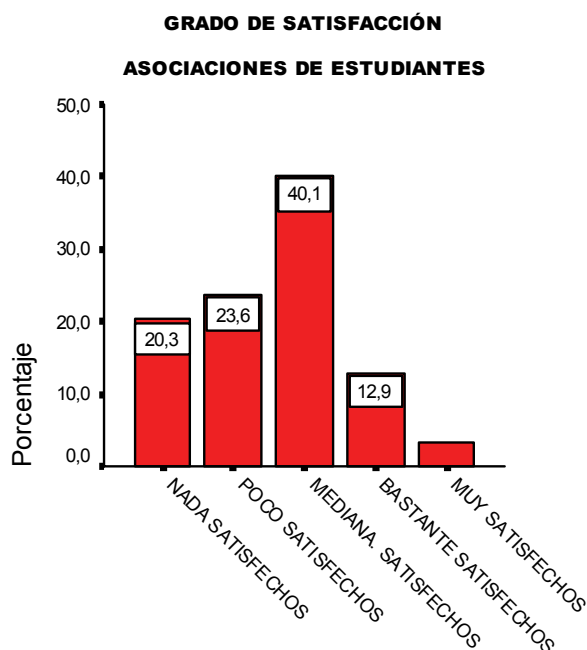
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a las asociaciones de estudiantes.
- Así, podríamos decir que las Áreas de Conocimiento que mejor valora las asociaciones de estudiantes son, por este orden: Cc. de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas, difiriendo significativamente del Área de Humanidades, que es el Área peor las valora.
- El Área de Cc. Experimentales, en este caso, refleja puntuaciones intermedias de manera que no difieren significativamente de ninguna de las dos Áreas anteriormente mencionadas.

6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las asociaciones de estudiantes?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con a las asociaciones de estudiantes.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes encuestados muestran grados de satisfacción que se debaten

entre valores medios y bajos, respectote las asociaciones de estudiantes. Así, un 43,9% de los estudiantes, se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada satisfechos” con las asociaciones de estudiantes, y un grupo paralelo que supone un 40,1%, afirma estar “Medianamente Satisfecho” con las asociaciones de estudiantes. Finalmente el 16,1% restantes se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con este tipo de asociaciones.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La mayor parte de los estudiantes afirman estar poco o nada satisfechos con las asociaciones de estudiantes o, en su caso, medianamente satisfechos al respecto. Estas valoraciones se traducen numéricamente en un 43,9% y un 40,1% respectivamente.
- Y únicamente un 16,1% dicen estar bastante o muy satisfechos con las asociaciones de estudiantes.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con las asociaciones de estudiantes, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia

significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre las asociaciones de estudiantes y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicha forma de participación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

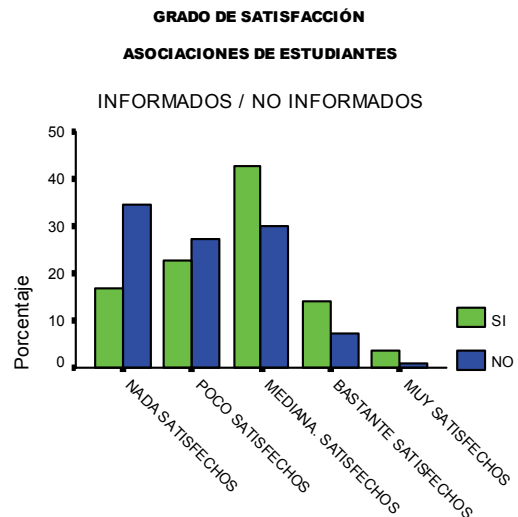
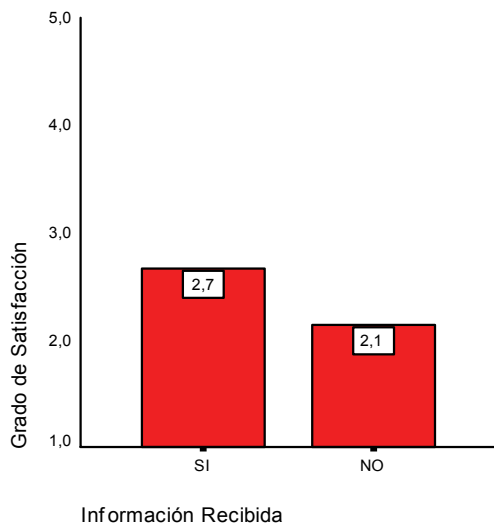
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES
U de Mann-Whitney	13181,000
W de Wilcoxon	17837,000
Z	-4,336
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre las asociaciones de estudiantes

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre las asociaciones de estudiantes. El valor de la U de Mann-Whitney es de 13181,000 con una significatividad asintótica bilateral del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con las asociaciones de estudiantes

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con las asociaciones de estudiantes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con las asociaciones de estudiantes.
- Así, podemos observar en los gráficos como aquellos estudiantes que han recibido información al respecto se muestran más satisfechos que los que no han recibido tal información.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con las asociaciones de estudiantes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las muestras.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,817	2	11,409	11,207	,000
Intra-grupos	377,688	371	1,018		
Total	400,505	373			

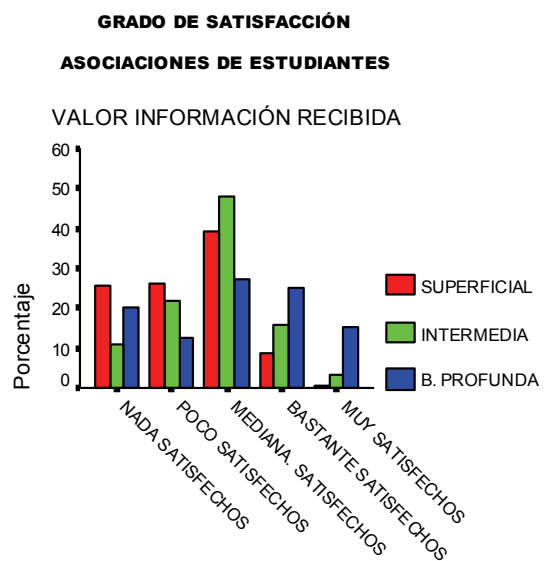
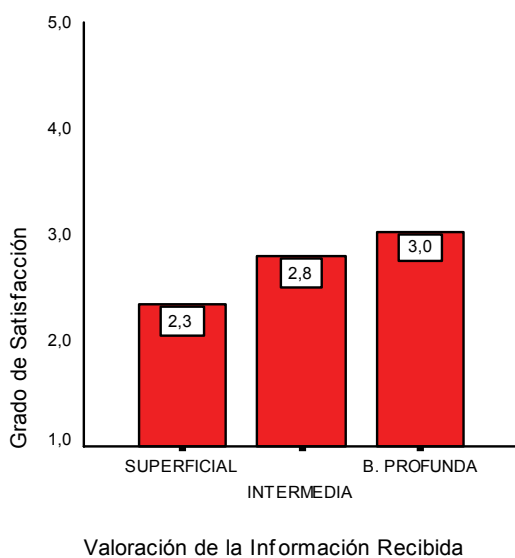
Observamos en la tabla que $F = 11,207$ con una significatividad del $0,000$. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a $0,05$ ($0,000 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con las asociaciones de estudiantes. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre las asociaciones de estudiantes, sí parece estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de las mismas.

Para saber entre qué muestras se produce dicha diferencia significativa, hemos aplicado la prueba pos hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES		
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,33	
INTERMEDIA		2,79
B. PROFUNDA		3,03

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con las asociaciones de estudiantes.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información superficial se sienten significativamente menos satisfechos con las asociaciones de estudiantes que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio o profundo.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes miembros de asociaciones y los que no lo son, a la hora de sentirse satisfechos con dichas asociaciones?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre los miembros de las asociaciones y los que no lo son, a la hora de expresar su satisfacción al respecto, obtenemos los resultados que aparecen en la tabla siguiente:

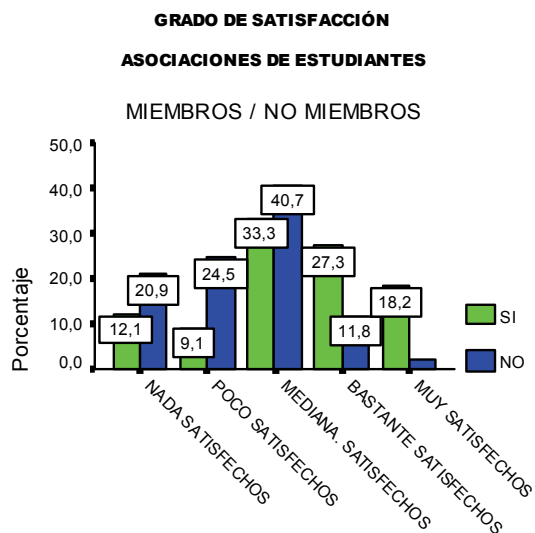
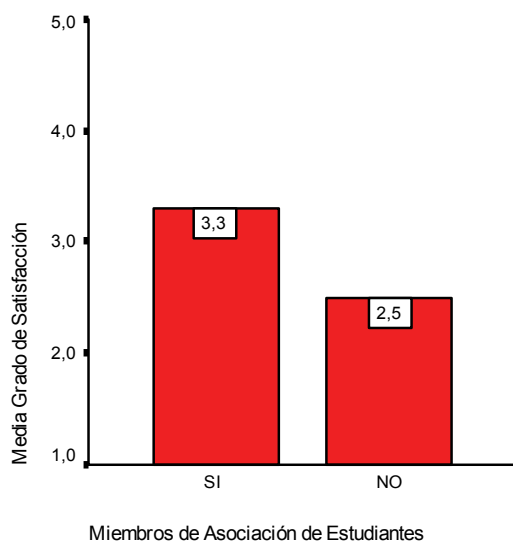
Prueba de Mánn-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES
U de Mann-Whitney	4455,500
W de Wilcoxon	101475,500
Z	-3,878
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Las asociaciones de estudiantes.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes a la hora de valorar las asociaciones de estudiantes. El valor de la U de Mann-Whitney es de 4455,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de haber participado a través de estas formas de participación, no está influyendo en el grado de satisfacción que los estudiantes expresan al respecto.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comprobar ambas muestras, desde la perspectiva del grado de satisfacción que los estudiantes muestran con las asociaciones de estudiantes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El formar parte de las asociaciones de estudiantes influye significativamente en satisfacción que los estudiantes manifiestan al respecto de dicha forma de participación.
- Así, los gráficos nos muestran como los estudiantes que los estudiantes que forman parte de alguna asociación, se muestran significativamente más satisfechos con las asociaciones que los que no están vinculados a las mismas.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con las asociaciones de estudiantes en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora expresar su grado de satisfacción con la asociaciones de estudiantes.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,240	4	7,060	6,716	,000
Intra-grupos	493,044	469	1,051		
Total	521,285	473			

Observamos en la tabla que $F = 6,716$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con las asociaciones de estudiantes. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con esta forma de participación.

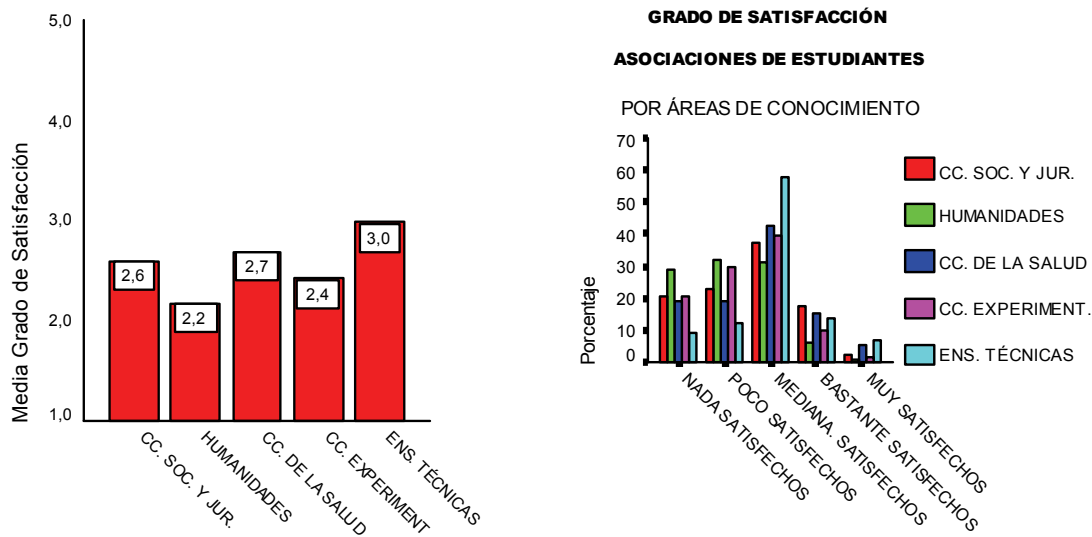
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA
PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
HUMANIDADES	2,18		
CC. EXPERIMENT.	2,42	2,42	
CC. SOC. Y JUR.	2,60	2,60	2,60
CC. DE LA SALUD		2,69	2,69
ENS. TÉCNICAS			2,98

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre las asociaciones de estudiantes.
- Así, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas son los estudiantes que muestran los grados de satisfacción más elevados, difiriendo significativamente con el resto de las Áreas de Conocimiento, en este sentido.
- Por el contrario, los estudiantes de Humanidades son los que muestran los grados de satisfacción más bajos y, de igual modo, difieren significativamente por ello del resto de las Áreas.
- Siguiendo un orden, los estudiantes de Cc. de la Salud, son los segundos más satisfechos de la muestra, seguidos de Cc. Sociales y Jurídicas, y el cuarto lugar lo ocupan Cc. Experimentales.

7.10.4. LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

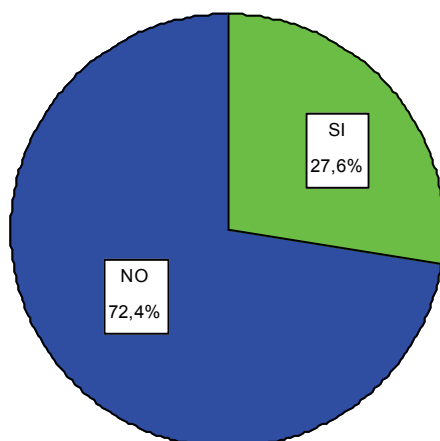
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad?

1.1. La información recibida sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Observamos en el gráfico como poco más de una cuarta parte de la muestra productora de datos afirma haber sido informada sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 27,6% afirman haber sido informados sobre dicha forma de participación, mientras que un 72,4% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, la información sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad llega aproximadamente una cuarta parte de la muestra encuestada.

INFORMACIÓN RECIBIDA
COOPERACIÓN PARA CONSEGUIR FINES DE LA UNIV.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad:

Pruebas de chi-cuadrado

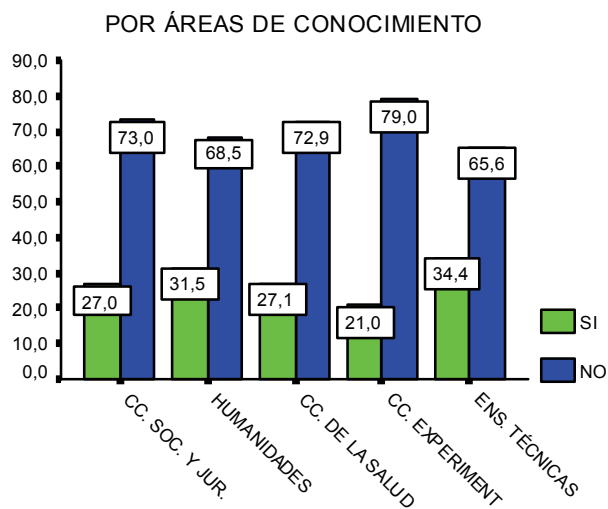
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,691(a)	4	,321
Razón de verosimilitud	4,742	4	,315
Asociación lineal por lineal	,003	1	,956
N de casos válidos	550		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,69.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 4,691 con una significatividad del 0,321. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,321 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Observemos el siguiente gráfico, para saber cómo se comportan las muestras:

INFORMACIÓN RECIBIDA
COOPERACIÓN PARA CONSEGUIR FINES UNIV.



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Aún así, y de manera anecdótica se puede observar como las Áreas de Conocimiento proporcionalmente mejor informadas son, por este orden: Enseñanzas Técnicas y Humanidades; mientras que las menos informadas son, por este orden: Cc. Experimentales, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.

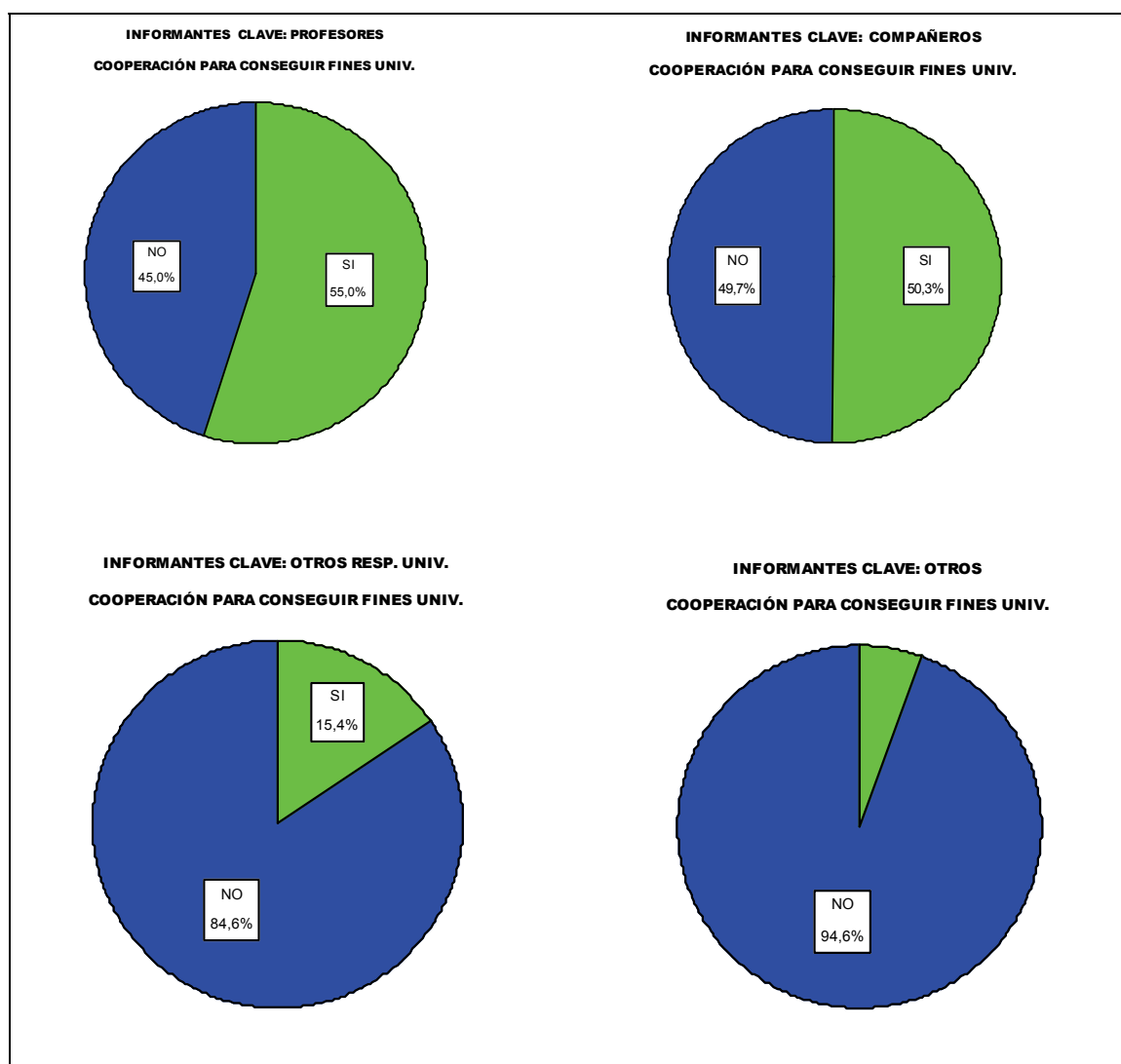
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como

los informantes clave sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad son principalmente: los profesores con un 55,0% de respuestas a su favor, y los compañeros con un 50,3% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, otros agentes no universitarios y otros responsables del ámbito universitario son los que menos informan a los estudiantes en este caso, albergando únicamente el 5,4% y 15,4% de respuestas a su favor, respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y

porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad:

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	18	81,8	7	31,8	3	13,6	1	4,5
Humanidades	SI	20	62,5	13	40,6	6	18,8	4	12,5
Cc. de la Salud	SI	12	34,3	21	60,0	6	17,1	2	5,7
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	24	63,2	21	55,3	4	10,5	0	0,0
Cc. Experimentales	SI	8	36,4	13	59,1	4	18,2	1	4,5

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo profesores y compañeros; otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios ocupan el tercer y cuarto lugar en todas las Áreas de Conocimiento:

- Enseñanzas Técnicas: Profesores (81,8%)
- Humanidades: Profesores (62,5%) y Compañeros (40,6%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (60,0 %) y Profesores (34,3%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: Profesores (63,2% Compañeros (55,3%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (59,1 %) y Profesores (36,4%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

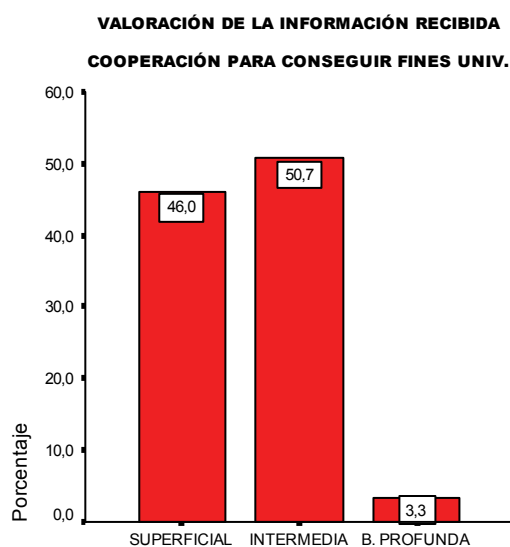
- Los profesores y los compañeros son los informantes clave en todas las Áreas de Conocimiento, aunque no en el mismo orden para todas las Áreas.
- Así, en las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas, los profesores ocupan el primer puesto; mientras que en las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales los profesores ocupan el segundo puesto precedidos por los compañeros.
- En todas las Áreas de Conocimiento, otros responsables universitarios y otros agentes no universitarios, ocupan el tercer y

cuarto puesto respectivamente, como informantes sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 50,7% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo casi paralelo de estudiantes, que supone el 46,0% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente, sólo el 3,3% restante, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mayor parte de la información que se traslada sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad es de carácter intermedio o superficial.
- Únicamente un 3,3% de la muestra, afirman haber sido informados de manera profunda al respecto.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD	
Chi-cuadrado	2,891
gl	4
Sig. asintót.	,576

a Prueba de Kruskal-Wallis

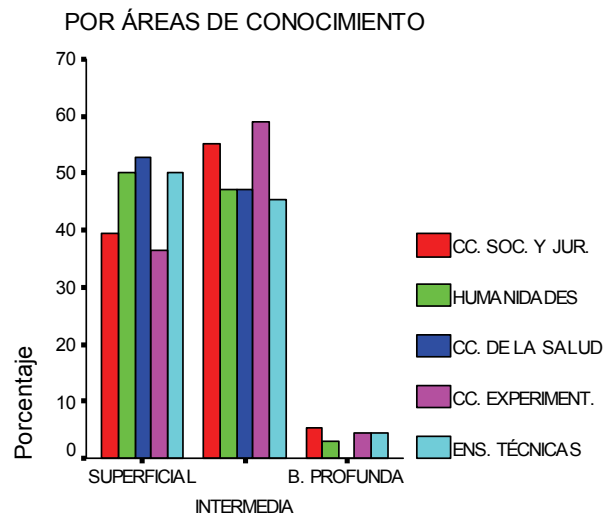
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,891 con una significatividad asintótica del 0,576. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,576 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	15	39,5	17	50,0	18	52,9	8	36,4	11	50,0
INTERMEDIA	21	55,3	16	47,1	16	47,1	13	59,1	10	45,5
BASTANTE PROFUNDA	2	5,3	1	2,9	0	0,0	1	4,5	1	4,5

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
COOPERACIÓN PARA CONSEGUIR FINES UNIV.**



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida, se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

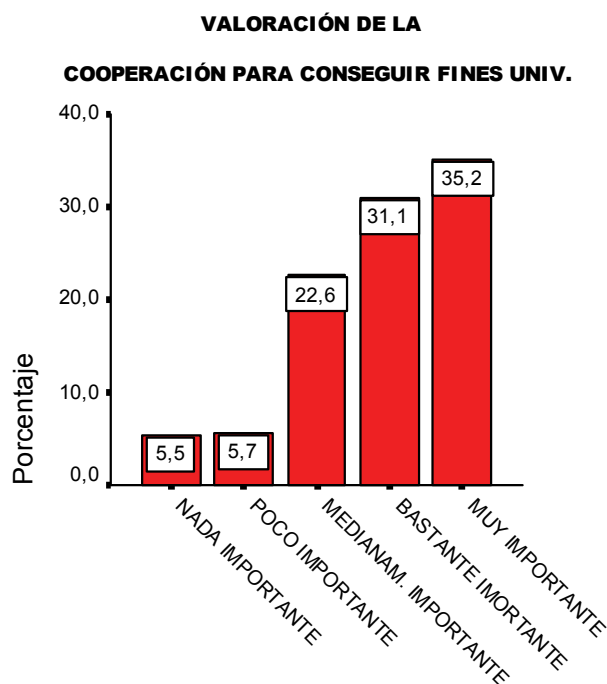
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que parece estar mejor informadas son: Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales; mientras que Cc. de la Salud, Humanidades y Enseñanzas Técnicas reflejan valores más bajos.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de

estudiantes (66,3%) valoran la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad como “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales el 35,2% afirma que dicha cooperación es muy importante; del resto de estudiantes, un 22,6% afirma que la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad es “Medianamente Importantes”, y un 11,2% le concede poca o ninguna importancia.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra, exactamente el 66,3% de la muestra de la muestra productora de datos le conceden mucha o bastante importancia a la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Un porcentaje inferior (el 22,6%) le otorgan mediana importancia; y únicamente un 11,2% dicen que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

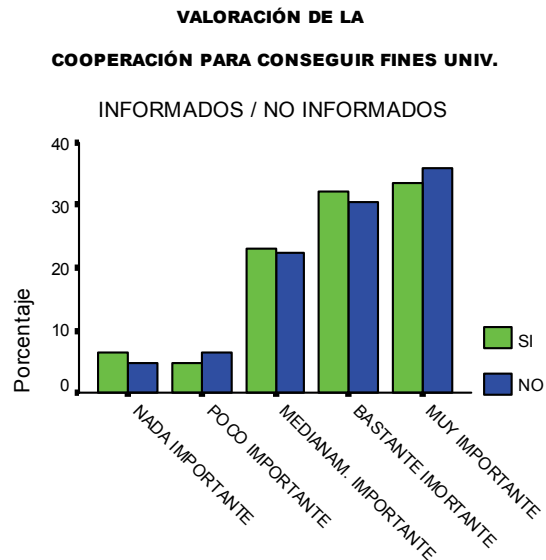
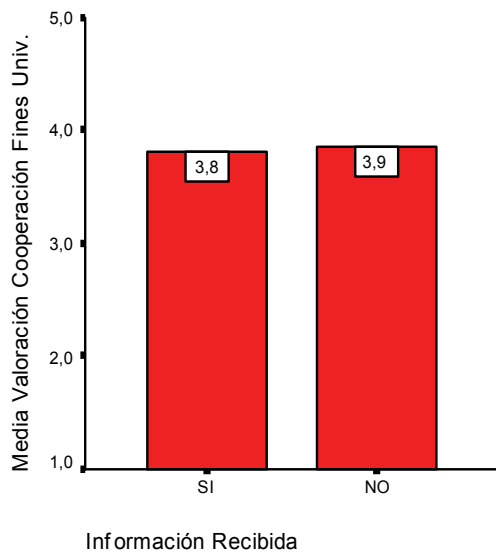
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad y los que no, a la hora de valorar dicha cooperación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	21266,000
W de Wilcoxon	32894,000
Z	-,390
Sig. asintót. (bilateral)	,697

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. El valor de U de Mann-Whitney es de 21266,000 con una significatividad del 0,697; y dado que $0,697 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad los estudiantes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Es más, observando los gráficos, las diferencias entre las muestras de informados y no informados no dejan claro si la información es un elemento positivo para que los estudiantes valoren bien la cooperación o es, por el contrario un elemento negativo.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

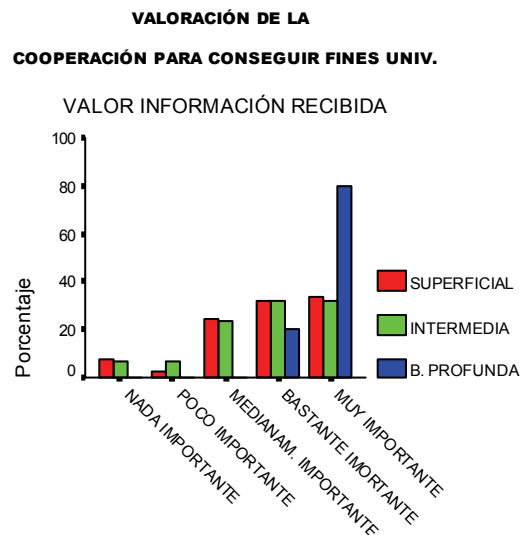
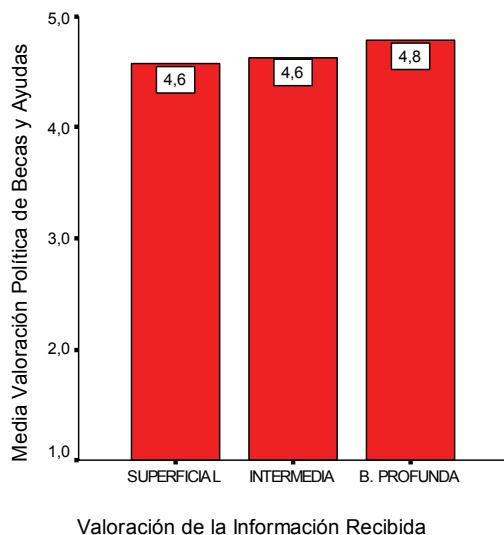
ANOVA

VALORACIÓN DE LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,173	2	2,586	1,964	,144
Intra-grupos	193,601	147	1,317		
Total	198,773	149			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 1,964 con una significatividad del 0,144, y por lo tanto dado que $0,144 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre las diferentes muestras. O, lo que es lo mismo, la calidad de la información que se le traslada al estudiante, no está repercutiendo en la valoración que éste emite sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad que se pone en marcha desde la Universidad.

Observemos los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la

cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que no parece estar repercutiendo significativamente en la muestra, a la hora de valorar la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Aún así, en los gráficos podemos observar como los estudiantes que afirman haber sido informados de manera profunda, establecen en su mayoría, y superando con diferencia a los demás estudiantes, que la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad es muy importante.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	32,311	4	8,078	6,644	,000
Intra-grupos	526,440	433	1,216		
Total	558,751	437			

Comprobamos en la tabla que $F = 6,644$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento sí influye en como los estudiantes valoren la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

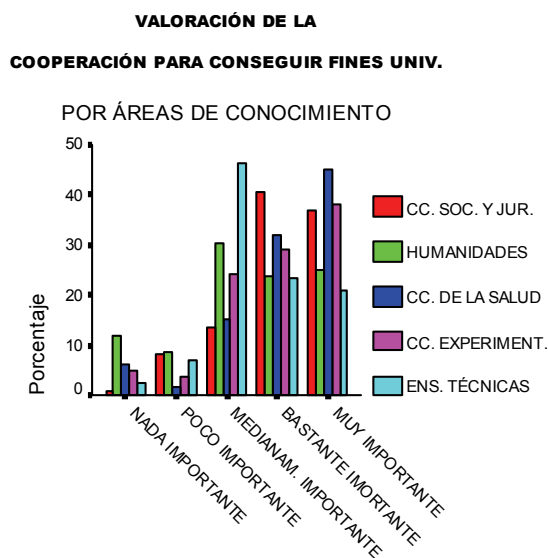
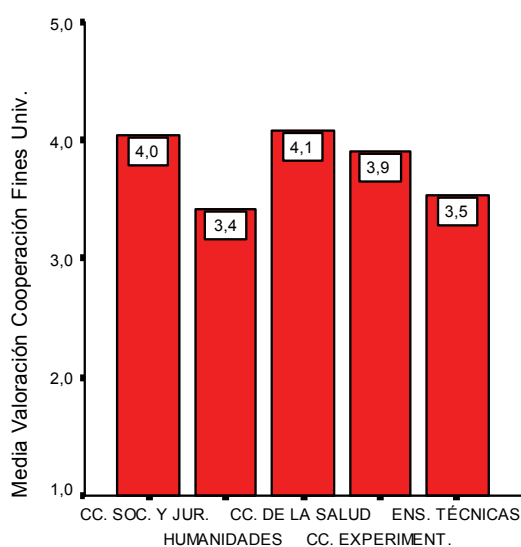
Para saber entre qué Áreas se produce dicha diferencia significativa hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,41	
ENS. TÉCNICAS	3,53	3,53
CC. EXPERIMENT.	3,91	3,91
CC. SOC. Y JUR.		4,05
CC. DE LA SALUD		4,08

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Así, las Áreas de Conocimiento que valoran mejor la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad son: Cc. de la

Salud y Cc. Sociales y Jurídicas Áreas que difieren significativamente de Humanidades Área que concede valoraciones más bajas a la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

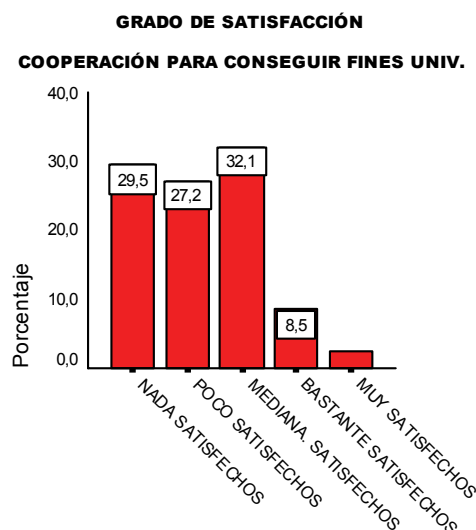
- Las demás Áreas de Conocimiento reflejan unas puntuaciones intermedias de tal modo que no difieren significativamente de ninguna de las Áreas mencionadas.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad desde la perspectiva de su experiencia?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo de estudiantes mayoritario afirman estar poco o nada satisfechos con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad (el 56,7%), de los cuales, el 29,5% están nada satisfechos al respecto.

Un grupo un poco más reducido (del 32,1%) afirma estar medianamente satisfecho con este tipo de cooperación, y finalmente, el 11,1% restante afirman estar bastante o muy satisfecho con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes respecto la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad se sitúa en torno a niveles negativos. Es decir, un 56,7% de la muestra está poco o nada satisfecha al respecto.
- Un grupo considerable de un 32,1% de los estudiantes muestran grados de satisfacción intermedios.
- Y finalmente, un grupo menos numeroso, concretamente el 11,1%, afirman estar bastante o muy satisfechos al respecto.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad y los que no, a la hora de sentirse satisfechos al respecto, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

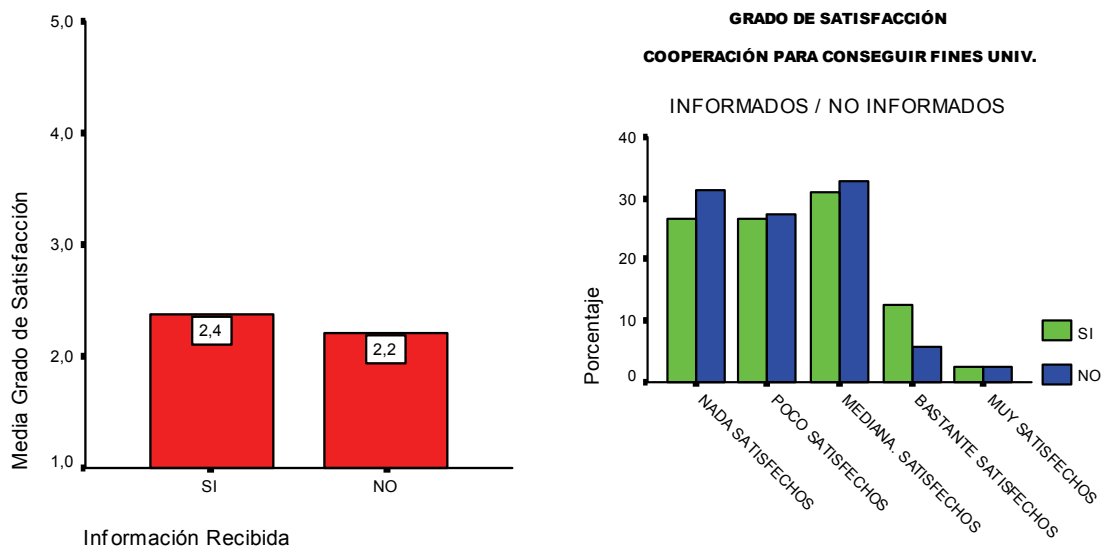
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	16193,000
W de Wilcoxon	44396,000
Z	-1,430
Sig. asintót. (bilateral)	,153

Variable de agrupación: Información Recibida sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. El valor de la U de Mann-Whitney es de 16193,000 con una significatividad del 0,153; y dado que $0,153 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre

muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parece ser un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Aún así, en los gráficos podemos observar como la muestra de estudiantes informados tiende a sentirse más satisfecha que la muestra de estudiantes no informados al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,965	2	4,483	3,849	,024
Intra-grupos	167,701	144	1,165		
Total	176,667	146			

Observamos en la tabla que $F = 3,849$ con una significatividad del 0,024. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,024 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora de sentirse satisfecho con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
SUPERFICIAL	2,12
INTERMEDIA	2,57
B. PROFUNDA	3,00

Como podemos observar, mediante la prueba de Scheffé no sabemos entre qué muestras existe esa diferencia significativa. Siendo así hemos aplicado una prueba más robusta, concretamente la prueba no paramétrica para muestras independientes de Mann Whitney, tantas veces como posibilidades de agrupar las categorías de valoración de la calidad de la información recibida, dos a dos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

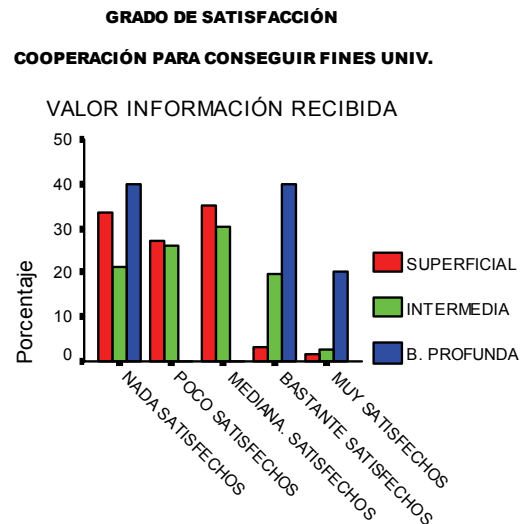
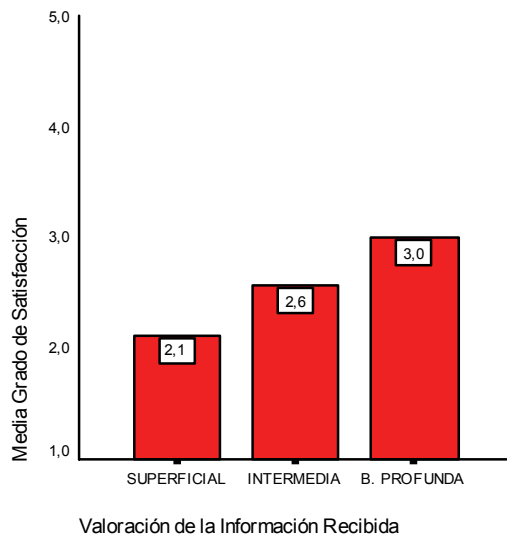
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Grado de Satisfacción con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	1944,500	0,017*
	BASTANTE PROFUNDA	114,500	0,234
INTERMEDIA	BASTANTE PROFUNDA	157,000	0,492

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Prestemos a continuación los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de las pruebas, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información intermedia se sienten significativamente más satisfechos al respecto que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter superficial.
- En los gráficos observamos también como las medias de los estudiantes que reciben información bastante profunda superan a las medias de los demás estudiantes cuando expresan su grado de satisfacción. Ahora bien, la causa de que no se reflejen diferencias significativas entre estos estudiantes y los otros puede ser el comportamiento de la muestra de estudiantes informados de manera profunda. Estos estudiantes, optan por omitir valoraciones intermedias y optar por los valores extremos respecto de la satisfacción. Es decir, o se muestran bastante o muy satisfechos

con este tipo de cooperación (lo cual hace la mayoría) o de lo contrario, se muestran nada satisfechos al respecto.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de mostrar su grado de satisfechos con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa en este caso, entre las Áreas de conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,731	4	3,433	3,135	,015
Intra-grupos	417,160	381	1,095		
Total	430,891	385			

Observamos en la tabla que $F = 3,135$ con una significatividad del 0,015. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a 0,05 ($0,015 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora de mostrar su grado de satisfacción respecto de la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con esta forma de participación.

Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	2,09
CC. DE LA SALUD	2,09
CC. EXPERIMENT.	2,30
CC. SOC. Y JUR.	2,49
ENS. TÉCNICAS	2,55

Dado que la prueba de Scheffé no nos informa sobre qué muestras difieren significativamente, hemos aplicado una prueba no paramétrica, y por lo tanto más robusta en los análisis. En concreto aplicamos la prueba para muestras independientes de Mann-Whitney, que se ha aplicado tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

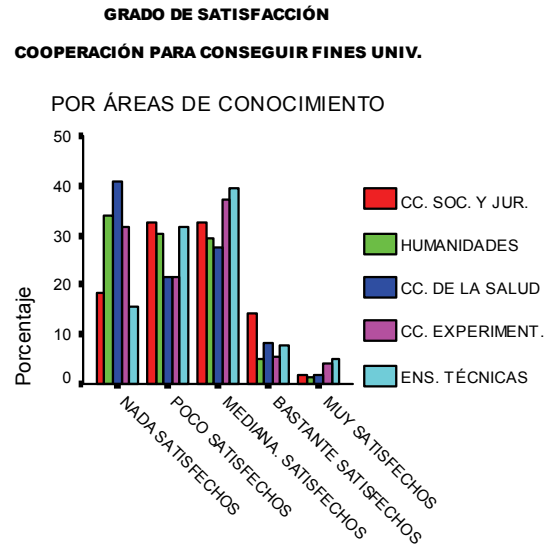
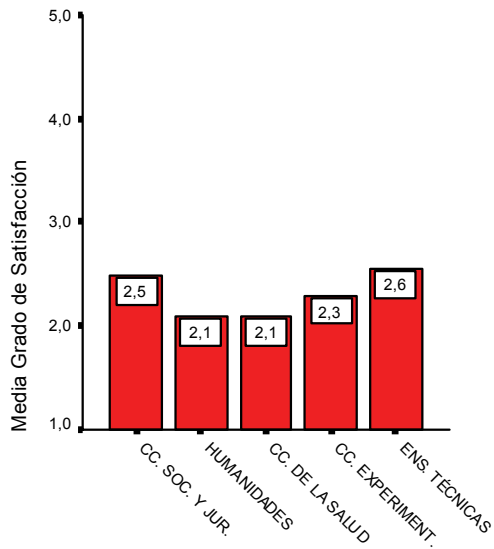
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Grado de Satisfacción con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	3139,000
	CC. DE LA SALUD	3762,000
	CC. EXPERIMENTALES	3071,000
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1811,000
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	3960,500
	CC. EXPERIMENTALES	2574,000
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1171,000
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	3066,500
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1410,500
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1158,000

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción en relación a la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Así, podemos decir que los estudiantes que se muestran más satisfechos con dicha política son los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas, quienes difieren significativamente de los estudiantes de Humanidades y Cc. de la Salud, por ser estos los que menos satisfacción muestran al respecto.
- Los estudiantes de Cc. Experimentales, reflejan puntuaciones intermedias, de tal modo que no difieren significativamente con las demás Áreas de Conocimiento.

7.10.5. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: ANÁLISIS CUALITATIVO.

En el marco teórico habíamos especificado como uno de los deberes de los estudiantes en cuanto que miembros de la comunidad universitaria era:

“La cooperación con los demás miembros de la comunidad universitaria en la mejora de los servicios y en la consecución de los fines de la Universidad.” (Estatuto del Estudiantado de la Universidad de Santiago de Compostela, 1998, Título III, Art.38)

Sabido esto, hemos decidido preguntar a los estudiantes si participaban en alguna iniciativa para la consecución de los fines de la Universidad, y concretamente que describieran en qué iniciativas habían colaborado.

Para el análisis de esta pregunta hemos hecho una lectura de las respuestas de los estudiantes a dicha cuestión y hemos observado que, si bien son pocos los estudiantes que afirman haber participado o estar participando en alguna iniciativa para la consecución de los fines de la universidad, los que sí lo hacen mencionan las siguientes iniciativas:

1. PARTICIPACIÓN EN DIFERENTES INICIATIVAS: hemos encontrado a diferentes estudiantes que manifiestan participar en diferentes iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad. Se trataría de aquellos estudiantes más activos y participativos en la mejora de la calidad de la institución.
2. PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD: bajo este epígrafe hemos agrupado aquellas aportaciones que manifestaban participar en las tareas de evaluación de la calidad de la universidad. Hemos encontrado que la mayoría de los estudiantes centran su forma de participación en la realización de las encuestas de evaluación.

Por otra parte, sabemos que la evaluación de la calidad de la Universidad, se realiza a través de la evaluación de diferentes dimensiones del contexto universitario (estudiantes, programas, centros

y profesores), y puesto que muchos estudiantes manifiestan haber participado en la evaluación de la calidad de la Universidad a través de la evaluación de alguna de estas dimensiones en particular, hemos estructurado este apartado en diferentes subepígrafes. Concretamente, exponemos únicamente aquellas dimensiones a las que los estudiantes hacen referencia:

2.1. PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE CENTROS.

2.2. PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS (TITULACIONES).

2.3. PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO.

3. PARTICIPACIÓN COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES: incluimos bajo este epígrafe aquellas manifestaciones de estudiantes que afirman ser representantes de estudiantes en algún órgano de gobierno o mediante alguna figura de representación como por ejemplo: delegado de aula.
4. PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES: nos referimos en este apartado a aquellos estudiantes que están o estuvieron formando parte de alguna asociación estudiantil.
5. PARTICIPACIÓN COMO VOLUNTARIO DE LA UNIVERSIDAD: incluimos bajo este epígrafe a aquellos estudiantes que afirman formar parte del voluntariado de la universidad.
6. PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS PROMOVIDAS POR LOS REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL EN GENERAL: incluimos bajo este epígrafe aquellas elocuciones que afirman haber participado en este tipo de iniciativas, sin ser necesariamente representantes o miembros de asociaciones estudiantiles.

Dentro de los tipos de iniciativas en las que los estudiantes manifiestan participar, resaltaremos dos de ellas por la específica alusión que se hace a ellas en determinadas titulaciones:

- 6.1. PARTICIPACIÓN EN LA ELECCIÓN DE REPRESENTANTES PARA DETERMINADOS ÓRGANOS DE GOBIERNO.
- 6.2. PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS DE PROTESTA: manifestaciones, huelgas, reivindicaciones, etc.
7. OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN: reservamos este apartado para aquellas manifestaciones que exponen los estudiantes y que, por sus características no cabría incluirlas en los apartados que mencionamos anteriormente.
8. MANIFIESTAN NO HABER PARTICIPADO EN NINGÚN TIPO DE INICIATIVA: reservamos este último apartado para aquellos estudiantes que por diferentes causas dicen no haber participado nunca en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad.

A continuación recogeremos el estado de la cuestión tomando como referencia las Áreas de Conocimiento de la Universidad, como venimos haciendo en las preguntas ya analizadas.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	18
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	12,6 %

- PARTICIPACIÓN EN DIFERENTES INICIATIVAS:

Hemos encontrado únicamente un testimonio de un estudiante que manifiesta participar en diferentes iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad. Se trata de un estudiante de Económicas y su testimonio es el siguiente:

- “Indicaré que participo en la mesa por la normalización lingüística, participé en los Estatutos de la LOU, participé en el voluntariado, también en los foros de discusión y en aquellas actividades relacionadas con la protección del medio ambiente.” (Estudiante de Económicas, C517)

- PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD:

La mayor parte de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas que manifiestan participar en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad, dicen haber participado en los procesos de evaluación de la calidad de la Universidad. Concretamente los estudiantes de Psicopedagogía, es de la única manera de participación que hablan.

Tanto los estudiantes de Psicopedagogía como los estudiantes de Económicas manifiestan haber participado en la evaluación de la calidad de la Universidad desde una perspectiva general, es decir, sin especificar desde qué ámbito (evaluación del profesorado, de la titulación, etc.) participaron en dicha evaluación. Lo que sí sale a la luz es la forma de participación en dicha iniciativa, que se traduce en la cumplimentación de test o encuestas. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Participé el año pasado cubriendo un cuestionario para evaluar la calidad de la Universidad.” (Estudiante de Psicopedagogía, C1)
- “En la evaluación de la calidad de la Universidad.” (Estudiante de Psicopedagogía, C5)
- “Llevo contestado unos cuantos test.” (Estudiante de Económicas, C475)
- **PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS (TITULACIONES):**

Únicamente un estudiantes de Derecho manifestó haber participado en esta iniciativa para la mejora de la calidad de la Universidad, y lo expresa del siguiente modo:

- “En algunos seminarios para determinadas áreas dentro de mi Facultad.” (Estudiante de Derecho, C152)

- **PARTICIPACIÓN EN LAL EVALUACIÓN DEL PROFESORADO:**

Son los estudiantes de Psicopedagogía y los de Derecho los que hablan también de esta forma de participación en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad, y lo hacen de la siguiente manera:

- “Simplemente cumplimentando cuestionarios como éste o evaluaciones de profesores universitarios.” (Estudiante de Psicopedagogía, C6)
- “Test para determinar la calidad docente.” (Estudiante de Derecho, C156)
- “Actividades de evaluación de profesorado.” (Estudiante de Derecho, C195)

- PARTICIPACIÓN COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES:

Un estudiante de Derecho manifiesta haber sido o ser delegado de clase:

- “Delegado de clase.” (Estudiante de Derecho, C189)

- **PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES:**

Un estudiante de Económicas manifiesta haber sido miembro de una asociación de estudiantes:

- “He participado en una asociación de estudiantes hace bastantes años (4) llamada OES.” (Estudiante de Económicas, C494)

- **PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS PROMOVIDAS POR LOS REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL EN GENERAL:**

Dos estudiantes manifiestan haber participado en iniciativas promovidas por el colectivo estudiantil, concretamente en asambleas estudiantiles:

- “En las asambleas de representantes.” (Estudiante de Derecho, C159)
- “Asambleas de estudiantes.” (Estudiante de Económicas, C471)
- **PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS DE PROTESTA:**

Un estudiante de Económicas manifiesta haber participado en iniciativas de protesta a favor de diversas causas:

- “No a la LOU, nunca más, no a la guerra.” (Estudiante de Económicas, C479)

**Tabla Resumen 7.28: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN INICIATIVAS
PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD
ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS**

(18 Respuestas de 142 Cuestionarios = 12,6% de participación)

ACTIVIDAD		Nº	%
DIFERENTES INICIATIVAS		1	5,6%
EVALUACIÓN	DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD	7	66,7%
	DE PROGRAMAS (TITULACIONES)	1	
	EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	4	
COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES		1	5,6%
COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES		1	5,6%
COMO VOLUNTARIOS DE LA UNIVERSIDAD		0	0,0%
INICIATIVAS PROMOVIDAS POR REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL	INICIATIVAS EN GENERAL	2	16,7%
	ELECCIÓN DE REPRESENTANTES	0	
	INICIATIVAS DE PROTESTA	1	
OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN		0	0,0%
MANIFIESTAN LA NO PARTICIPACIÓN		0	0,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA - PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	113
Nº DE RESPUESTAS	21
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	18,5 %

- PARTICIPACIÓN EN DIFERENTES INICIATIVAS:

Al igual que en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, hemos encontrado únicamente un testimonio de un estudiante que manifiesta participar en diferentes iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad. Se trata de un estudiante de Historia y su testimonio es el siguiente:

- “Sí, en encuestas, conferencias, reuniones, pero siempre han sido decepcionantes.” (Estudiante de Historia, C110)

- PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD:

También en este caso, la mayor parte de los estudiantes del Área de Humanidades que manifiestan participar en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad, dicen haber participado en los procesos de evaluación de la calidad de la Universidad.

Tanto los estudiantes de Periodismo como los estudiantes de Historia manifiestan haber participado en la evaluación de la calidad de la Universidad desde una perspectiva general. Nuevamente sale también a la luz el test o encuesta como única manera de participación en la evaluación de la calidad. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Participé en algunas encuestas para valorar la Universidad, pero no fui lo suficientemente informado al respecto previamente.” (Estudiante de Periodismo, C33)
- “Sí, en las encuestas de evaluación del profesorado, recinto universitario, etc.” (Estudiante de Historia, C90)

○ **PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO:**

En este caso, las tres titulaciones estudiadas hacen referencia a la evaluación del profesorado como una de las iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad, y lo hacen de la siguiente manera:

- “He participado en las encuestas sobre los profesores de mi titulación, pero todo sigue igual a pesar de los resultados.” (Estudiante de Filología Hispánica, C217)
- “Encuestas sobre los profesores.” (Estudiante de Periodismo, C82)
- “Encuestas que hacen sobre cada profesor.” (Estudiante de Periodismo, C83)
- “En cuestionarios para evaluar a los profesores.” (Estudiante de Historia, C108)

- **PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES:**

Un estudiante de Historia manifiesta haber sido miembro de una asociación de estudiantes:

- “Durante algún tiempo fui miembro de una asociación de estudiantes y participé en juntas de facultad. Además participé en las evaluaciones de calidad de la USC.” (Estudiante de Historia, C103)

- **PARTICIPACIÓN COMO VOLUNTARIO DE LA UNIVERSIDAD:**

Un estudiante de Filología Hispánica, dice ser voluntario de la Universidad, y lo hace a través de las siguientes palabras:

- “Soy voluntario de la USC y a menudo participo en organización de eventos deportivos, culturales, ...” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)

- **PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS PROMOVIDAS POR LOS REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL EN GENERAL:**

o **PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS DE PROTESTA:**

En el Área de Humanidades ésta es la forma de participación más representativa, es decir, a la que hacen alusión más estudiantes. Ahora bien, hay que especificar que los estudiantes que se refieren a esta forma de participación son estudiantes de Periodismo e Historia, y no lo hacen los de Filología Hispánica. Las principales causas que conducen a los estudiantes a este tipo de iniciativas, son como en los casos que vimos anteriormente: la LOU y el desastre del Prestige. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Manifestaciones y actividades organizadas con el desastre del Prestige como tareas de limpieza.” (Estudiante de Periodismo, C46)
- “En manifestación en contra de la LOU.” (Estudiante de Periodismo, C68)
- “Iniciativa en la búsqueda de mejoras de aulas. Participación en contra la LOU.” (Estudiante de Historia, C89)
- “Una vez tuvimos una gran experiencia, pero fue una iniciativa para proteger los derechos de futuros universitarios y de lo que aquí se llama <<comunidad universitaria>>, me refiero a las protestas contra la LOU.” (Estudiante de Historia, C112)

- **OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN:**

Dos estudiantes hablan de las becas de colaboración en departamentos o de cursos ofertados por la universidad como otras

maneras de participación, y lo hacen de la siguiente manera:

- “Solicité una beca de colaboración para trabajar en un departamento pero me la denegaron.” (Estudiante de Filología Hispánica, C218)
- “Cursos promovidos por la universidad.” (Estudiante de Historia, C96)

- MANIFIESTAN NO HABER PARTICIPADO EN NINGÚN TIPO DE INICIATIVA:

Finalmente un estudiante de Periodismo afirma no haber participado en iniciativas para la consecución de los fines de la universidad:

- “Vivo aislada de la Universidad.” (Estudiante de Periodismo, C81)

Tabla Resumen 7.29: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN INICIATIVAS PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD				
ÁREA DE HUMANIDADES				
(21 -1 = 20 Respuestas de 113 Cuestionarios = 17,7% de participación)				
ACTIVIDAD			Nº	%
DIFERENTES INICIATIVAS			1	5,0%
EVALUACIÓN	DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD	4	8	40,0%
	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS (TITULACIONES)	0		
	EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	4		
COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES			0	0,0%
COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES			1	5,0%
COMO VOLUNTARIOS DE LA UNIVERSIDAD			1	5,0%
INICIATIVAS PROMOVIDAS POR REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL EN GENERAL	INICIATIVAS EN GENERAL	0	6	30,0%
	ELECCIÓN DE REPRESENTANTES	0		
	INICIATIVAS DE PROTESTA	6		
OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN	BECA DE COLABORACIÓN	1	3	15,0%
	CURSOS PROMOVIDOS POR LA UNIVERSIDAD	1		
	PAGANDO MATRÍCULA	1		
MANIFIESTAN LA NO PARTICIPACIÓN			1	4,8%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	130
Nº DE RESPUESTAS	25
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	19,2%

Antes de nada, hemos de comentar que a este 19,2 % contribuyen, en el caso de la titulación de Farmacia únicamente dos estudiantes, cuyas iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad se refieren a la participación en la evaluación de la calidad de la Universidad y a ser miembros de asociaciones de estudiantes. Sabido esto empezamos con el análisis.

- PARTICIPACIÓN EN DIFERENTES INICIATIVAS:

Varios estudiantes de la titulación de Medicina manifiestan participar en diferentes iniciativas para la consecución de los fines de la universidad, tanto así, que de todas las titulaciones que forman parte de nuestra muestra, la de Medicina es la que manifiesta tener estudiantes más activos en esta línea.

Sus aportaciones son las siguientes:

- “Elaboración de un diccionario de términos en gallego para ayudar a la normalización de la USC del gallego en la facultad de medicina que es bastante escaso. Actividades diversas: organización de manifestaciones, compañías de información.” (Estudiante de Medicina, C367)
- “Área de voluntariado, área de deportes, área socio-cultural.” (Estudiante de Medicina, C369)
- “Soy miembro de la asociación GIME así como he participado en un curso con MEIGA. He estado en el voluntariado. Fui delegada. Así como candidato a junta de facultad.” (Estudiante de Medicina, C382)
- “Equipo de fútbol, asociación estudiantil, voluntariado, organización charlas, participación en congresos, seminarios, delegado de curso, ...” (Estudiante de Medicina, C430)

- **PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD:**

Un estudiante de Farmacia y tres de Medicina afirma participar en la evaluación de la calidad de la Universidad, y lo hacen de la siguiente manera:

- “Únicamente en la evaluación de la calidad de la Universidad.” (Estudiante de Farmacia, C140)
- “Evaluación de la calidad de la Universidad.” (Estudiante de Medicina, C362)
- “En esta encuesta y en las demás del decano.” (Estudiante de Medicina, C363)
- “Evaluación de la calidad de la universidad.” (Estudiante de Medicina, C370)
- **PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO.**

Un estudiante de Medicina especifica participar en la evaluación de la calidad de la universidad a través de la evaluación de la calidad de la docencia, y lo hace de la siguiente manera:

- “Evaluación de la calidad de la docencia (total, para lo que sirve, ...).” (Estudiante de Medicina, C392)

- **PARTICIPACIÓN COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES:**

Un estudiante de Medicina afirma pertenecer a un órgano de gobierno de la Universidad, como representante del colectivo estudiantil:

- “Pertener al consejo de gobierno de mi residencia.” (Estudiante de Medicina, C350)

- **PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES:**

El Área de Ciencias de la Salud, es también el Área en la que más testimonios hemos encontrado de estudiantes que forman o formaron parte en algún momento de asociaciones de estudiantes. Sus aportaciones son

las siguientes:

- “Mantuve una corta relación en una asociación universitaria perteneciente a la junta de la universidad.” (Estudiante de Farmacia, C138)
- “Formar parte de alguna asociación.” (Estudiante de Medicina, C383)
- “Soy cargo saliente del grupo de trabajo de salud pública en MEIGA, comité local de santiago de IAFSA SPAIN (que pertenece a IFMSA, federación internacional de asociaciones de estudiantes de medicina, reconocida por la QMS.” (Estudiante de Medicina, C401)
- “Al grupo cristiano al que pertenezco, junto con Pastoral Universitaria organizamos actividades (normalmente con fin informativo) sobre temas que afectan a la universidad: LOU, Estatutos, Informe Brocal, ...” (Estudiante de Medicina, C425)

- **PARTICIPACIÓN COMO VOLUNTARIO DE LA UNIVERSIDAD:**

Si bien, varios estudiantes de Medicina afirman, entre otras iniciativas, ser voluntarios de la Universidad, en estos momentos recogemos únicamente un testimonio por ser el testimonio de un estudiante que se centra en el voluntariado como única iniciativa para la consecución de los fines de la Universidad:

- “No sé si se puede contar como tal, participé en el voluntariado de la USC.” (Estudiante de Medicina, C358)

- **PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS PROMOVIDAS POR LOS REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL EN GENERAL:**

Este es otro ámbito de participación en el que se centran los estudiantes de Medicina. Y las iniciativas que describen, pertenecen tanto al ámbito universitario y promovidas por asociaciones de estudiantes de Medicina, como de labor social no universitaria y relacionadas con el desastre de Prestige. Sus aportaciones son las siguientes:

- “He ido a recoger chapapote.” (Estudiante de Medicina, C338)
- “Cooperación en tareas de limpieza de playas por el Prestige.” (Estudiante de Medicina, C339)
- “Participo en las actividades de MEIDA, a nivel de Salud pública, refugiados.” (Estudiante de Medicina, C342)
- No sé exactamente si estaría incluido, pero he trabajado en proyectos de intercambio de estudiantes de la Facultad de Medicina, en MEIGA (asociación gallega de estudiantes de medicina). (Estudiante de Medicina, C357)
- “Colaboración con asociaciones de estudiantes.” (Estudiante de Medicina, C374)
- **PARTICIPACIÓN EN LA ELECCIÓN DE REPRESENTANTES PARA DETERMINADOS ÓRGANOS DE GOBIERNO:**

Medicina resalta de nuevo por ser la única titulación en la que se explicita la participación mediante el ejercicio del derecho al voto en las elecciones de representantes para los órganos de gobierno de la Universidad. Sus testimonios son los siguientes:

- “Elección de decano.” (Estudiante de Medicina, C354)
- “Elecciones Del Rector de la Universidad.” (Estudiante de Medicina, C372)
- “Elección a rector y decano.” (Estudiante de Medicina, C397)
- **PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS DE PROTESTA:**

Siendo la presencia de iniciativas de protesta bastante frecuente en las demás titulaciones, en el caso de Medicina, que es una de las titulaciones que refleja mayor actividad estudiantil, sólo encontramos a un estudiante que afirma participar en este tipo de actividades:

- “Manifestaciones (en las que nunca hemos conseguido nada).” (Estudiante de Medicina, C344)

- MANIFIESTAN NO HABER PARTICIPADO EN NINGÚN TIPO DE INICIATIVA:

Finalmente, también hay un testimonio entre los estudiantes de Medicina que afirma no participar en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad por falta de información. Sus palabras son las siguientes:

- “No participo porque no me han informado.” (Estudiante de Medicina, C422)

Tabla Resumen 7.30: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN INICIATIVAS PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD				
ÁREA DE CC. DE LA SALUD				
(25 -1 = 24 Respuestas de 130 Cuestionarios = 18,4% de participación)				
ACTIVIDAD			Nº	%
DIFERENTES INICIATIVAS			4	16,7%
EVALUACIÓN	DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD	4	5	20,9%
	DE PROGRAMAS (TITULACIONES)	0		
	DEL PROFESORADO	1		
COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES			1	4,2%
COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES			4	16,7%
COMO VOLUNTARIOS DE LA UNIVERSIDAD			1	4,2%
INICIATIVAS PROMOVIDAS POR REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL	INICIATIVAS EN GENERAL	5	9	37,5%
	ELECCIÓN DE REPRESENTANTES	3		
	INICIATIVAS DE PROTESTA	1		
OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN			0	0,0%
MANIFIESTAN LA NO PARTICIPACIÓN			1	4,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	108
Nº DE RESPUESTAS	14
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	12,9 %

En el caso del Área de Ciencias Experimentales, el ámbito con mayor representación de los que estamos analizando, y con diferencia del resto es el que corresponde a las iniciativas de protesta. Veamos más minuciosamente el análisis de esta Área de Conocimiento.

- PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD:

○ **PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO:**

Encontramos únicamente un testimonio de un estudiante de Biología que afirma que su manera de participar en la consecución de los fines de la Universidad es mediante la evaluación de la calidad del profesorado:

- “He hecho alguna encuesta para evaluar a algún profesor.”
(Estudiante de Biología, C314)

- PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES:

Dos estudiantes de esta Área de Conocimiento, uno de Biología y otro de Físicas afirman haber sido o ser miembro de asociaciones de estudiantes. Lo explicitan de la siguiente manera:

- “Fui miembro del CAF durante dos años, también representante de estudiantes.” (Estudiante de Biología, C332)
- “Participo en una asociación con fines divulgativos.” (Estudiante de Físicas, C268)

- **PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS PROMOVIDAS POR LOS REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL EN GENERAL:**

o **PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS DE PROTESTA:**

Tal y como mencionábamos anteriormente, el mayor número de alusiones de los estudiantes de esta Área de Conocimiento se refieren a la participación en iniciativas de protesta. En este caso, los motivos de protesta siguen siendo los mismos que los ya mencionados en ocasiones anteriores, es decir, la LOU y el desastre del Prestige. Como dato anecdótico, cabe decir, que en el caso de la titulación de Biología, se hace mayor hincapié en las reivindicaciones referentes al desastre del Prestige, que a las que tenían como motivo la implantación de la nueva Ley en el ámbito universitario. Algunos de los comentarios de los estudiantes son los siguientes:

- “Manifestaciones contra la LOU aunque no conseguimos nuestro fin.” (Estudiante de Biología, C312)
- “He participado con todas las iniciativas que he considerado justas y necesarias como por ejemplo reivindicaciones (LOU, PRESTIGE, ...).” (Estudiante de Biología, C319)
- “Movilizaciones, debates, conferencias, asambleas a favor de ciertos cambios en la Universidad pública (p. ej. movilizaciones contra la LOU).” (Estudiante de Físicas, C235)
- “Sí, si se entiende dentro de este apartado la participación en actos destinados a reclamar la Universidad que pienso que debería existir (nada <<oficial>>).” (Estudiante de Físicas, C244)

- **OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN:**

Un estudiante de Físicas explicita como forma de participación el formar parte de una página web sobre su facultad, y otro estudiante de esta misma titulación afirma participar en la consecución de los fines de la

Universidad mediante iniciativas ajenas a la Universidad. Sus testimonios son los siguientes:

- “Formo parte de una página web orientada para la Facultad de Físicas de Santiago, se llama www.hacmebarra.com visítala.” (Estudiante de Físicas, C273)
- “Sí, pero en iniciativas alternativas a la Universidad, pues las iniciativas promovidas por la Universidad están manipuladas y son partidistas.” (Estudiante de Físicas, C249)

- MANIFIESTAN NO HABER PARTICIPADO EN NINGÚN TIPO DE INICIATIVA:

Un estudiante de Biología explicita que no le atraen las alternativas que ofrece la universidad para que los estudiantes participen en la consecución de los fines de la misma:

- “Las iniciativas que he conocido no me han atraído.” (Estudiante de Biología, C318)

Tabla Resumen 7.31: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN INICIATIVAS PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD				
ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES				
(14 -1 = 13 Respuestas de 108 Cuestionarios = 12,0% de participación)				
ACTIVIDAD			Nº	%
DIFERENTES INICIATIVAS			0	0,0%
EVALUACIÓN	DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD	0	1	7,7%
	DE PROGRAMAS (TITULACIONES)	0		
	DEL PROFESORADO	1		
COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES			1	7,7%
COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES			2	15,4%
COMO VOLUNTARIOS DE LA UNIVERSIDAD			0	0,0%
INICIATIVAS PROMOVIDAS POR REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL	INICIATIVAS EN GENERAL	0	7	53,8%
	ELECCIÓN DE REPRESENTANTES	0		
	INICIATIVAS DE PROTESTA	7		
OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN	PÁGINA WEB FACULTAD	1	2	15,4%
	NO PROMOVIDAS POR LA UNIVERSIDAD	1		
MANIFIESTAN LA NO PARTICIPACIÓN			1	7,1%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	4
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	6,1 % *

El asterisco (*) que presentamos junto con la cifra de porcentaje de respuestas sobre la participación de los estudiantes en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad, se coloca para llamar la atención del lector, puesto que en el caso de esta Área de Conocimiento las respuestas son únicamente de los estudiantes de Ingeniería Ambiental. Es decir, en el caso de esta cuestión el Área de Enseñanzas Técnicas, quedaría representada por los estudiantes de dicha titulación.

Una vez expuesto esto vamos a ver qué nos dicen dichos estudiantes sobre sus formas de participación en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad.

Únicamente cuatro estudiantes de los que formaron parte del estudio dieron respuesta a dicha pregunta, y sus intervenciones se refieren a las siguientes formas de participación:

- **PARTICIPACIÓN COMO REPRESENTANTE DE ESTUDIANTES:**
 - “He sido representante de alumnos durante dos cursos.”
(Estudiante de Ingeniería Ambiental, C448)
- **PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES:**
 - “Delegación de alumnos de ETSE.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C457)
 - “Asociación de ingenieros ambientales.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C465)

- PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS PROMOVIDAS POR LOS REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL EN GENERAL:
 - o PARTICIPACIÓN EN INICIATIVAS DE PROTESTA:
 - “He participado en los movimientos en contra de la LOU.”
(Estudiante de Ingeniería Ambiental, C560)

Tabla Resumen 7.32: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN INICIATIVAS PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD				
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS				
(4 Respuestas de 65 Cuestionarios = 6,1% de participación)				
ACTIVIDAD			Nº	%
DIFERENTES INICIATIVAS			0	0,0%
EVALUACIÓN	DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD	0	0	0,0%
	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS (TITULACIONES)	0		
	EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	0		
COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES			1	25,0%
COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES			2	50,0%
COMO VOLUNTARIOS DE LA UNIVERSIDAD			0	0,0%
INICIATIVAS PROMOVIDAS POR REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL	INICIATIVAS EN GENERAL	0	1	25,0%
	ELECCIÓN DE REPRESENTANTES	0		
	INICIATIVAS DE PROTESTA	1		
OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN			0	0,0%
MANIFIESTAN LA NO PARTICIPACIÓN			0	0,0%

7.10.6. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE SUS OPCIONES DE PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA?

Para responder a esta pregunta vamos a exponer en primer lugar las conclusiones extraídas de cada uno de los análisis cuantitativos realizados, para lo cual hemos elaborado el siguiente cuadro resumen:

	ELECCIONES	REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD
NO INFORMADOS	43,7%	35,1%	28,4%	72,4%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	SUPERFICIAL O INTERMEDIA	SUPERFICIAL O INTERMEDIA	INTERMEDIA O SUPERFICIAL	INTERMEDIA O SUPERFICIAL
INFORMANTES CLAVE	COMPAÑEROS	COMPAÑEROS	COMPAÑEROS	PROFESORES O COMPAÑEROS

A la vista del cuadro, se puede decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- **INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN:** si bien sobre las asociaciones de estudiantes y sobre la representación estudiantil son grupos reducidos de estudiantes los que afirman no tener información al respecto; en el caso de las elecciones los no informados rondan la mitad de la muestra, y en el caso de las iniciativas para la cooperación de la consecución de los fines de la Universidad, los no informados se acercan a las tres cuartas partes de la muestra productora de datos.
- **VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA:** la información que reciben es evaluada por los estudiantes como

superficial o intermedia principalmente. Para cualquiera de las cuatro formas de participación explicitadas es escaso el porcentaje de estudiantes que afirma haber recibido información profunda al respecto.

- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son *Compañeros* en todos los casos, excepto en las iniciativas de cooperación para la consecución de los fines de la Universidad donde la responsabilidad viene compartida entre *Profesores* y *Compañeros*.

Es decir, no llega información a una parte considerable de estudiantes sobre todas estas formas de participación, y ésta en muy pocos casos es de carácter profundo.

Por otra parte, el hecho de que los compañeros son los canales que en estos momentos se están responsabilizando en general de informar a los estudiantes sobre estas formas de participación, nos hace dudar de la responsabilidad institucional a la hora de informar a los estudiantes sobre esta oportunidad de participación como miembros de la comunidad educativa.

Únicamente en el caso de las iniciativas de cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, y sólo para algunos de los estudiantes, los profesores constituyen el canal institucional como agentes principales de información. Ello nos hace poner en duda nuevamente el hecho de que deban ser ellos los responsables de trasladar este tipo de información y, aún siendo así, dudamos que exista un discurso compartido y contrastado al respecto entre ellos sobre lo que implica este deber de cooperación y cómo puede ponerse en práctica. En todo caso, hemos comprobado que no llega a una buena parte de los estudiantes.

2. ¿CUÁL ES EL GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA?

Podemos afirmar que, tomando como referencia la muestra productora de datos, y los análisis tanto cuantitativos como cualitativos, el grado de participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria es bastante bajo, si bien la participación en las elecciones podría entenderse como una excepción como veremos a continuación.

Así, analizados por separado los resultados del grado de participación son los siguientes:

- La participación en las elecciones a los órganos de gobierno: es la iniciativa que destaca por el grado de participación de los estudiantes en la misma, es decir, un 42,9% de los estudiantes afirma haber participado en las elecciones a representantes para los órganos de gobierno.
- La representación estudiantil en los órganos de gobierno: pocos estudiantes de los encuestados han formado parte alguna vez de algún órgano de gobierno universitario como representantes de estudiantes. Concretamente sólo 6 estudiantes de los 554 encuestados (lo que representa un 1,1% de la muestra) afirma haber sido o ser representantes de estudiantes.
- La participación de los estudiantes en las asociaciones estudiantiles: es muy baja, representando únicamente un 6,0% de la muestra general.
- La cooperación para la consecución de los fines de la Universidad: este dato lo obtenemos de los análisis cualitativos, y observamos como aquí la participación también es baja. Es decir, de los 554 estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos, únicamente 79 (el 14,3%) explicitan alguna forma de participación de la que han formado parte. Teniendo en cuenta que, de entre estos 79 estudiantes 4 afirman que su forma de participación es la participación en las elecciones, y 10 afirman que su forma de participación es a través de las

asociaciones de estudiantes, entonces el grado de participación real de los estudiantes en las iniciativas de cooperación para la consecución de los fines de la Universidad viene representado por 65 estudiantes, lo que supone un 11,7% de la muestra productora de datos.

Profundizando en las formas de participación de los estudiantes a través de los resultados de los análisis cualitativos podemos añadir las siguientes matizaciones:

- Tomando como referencia la muestra de estudiantes que afirman participar o haber participado en alguna iniciativa, podemos decir que en pocos casos las aportaciones reflejan la participación del estudiante en varios tipos de iniciativas o formas de participación. Es decir, los estudiantes más activos y participativos está representado por tan sólo un 7,6% de la muestra de estudiantes que afirma participar o haber participado en alguna iniciativa universitaria.
- Entre las iniciativas de participación que hemos recogido (evaluación de la calidad universitaria, representación estudiantil, asociaciones, voluntariado, iniciativa estudiantil y otro), aquellas en las que participan más porcentaje de estudiantes son: evaluación de la calidad de la Universidad, y diferentes iniciativas promovidas por representantes de estudiantes, asociaciones o por el colectivo estudiantil en general.
- Si analizamos cada una de las Áreas por separado observamos como Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades la iniciativa en la que afirman participar más estudiantes es concretamente la evaluación de la calidad de la Universidad; mientras que los estudiantes de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales se agrupan en mayor medida dentro del grupo de iniciativas promovidas por el colectivo estudiantil. En este caso los estudiantes de Cc. Experimentales destacan sobre todo su participación en aquellas iniciativas con carácter de protesta o reivindicación.

La conclusión en este caso se puede resumir en la constatación de que son muy pocos los estudiantes que afirman participar o haber participado en alguna iniciativa para la consecución de los fines de la Universidad. Y, en todo

caso las iniciativas con mayor porcentaje de estudiantes son las promovidas por el propio colectivo estudiantil, concretamente iniciativas de protesta, y entre las promovidas por la Universidad, concretamente la realización de encuestas para la calidad de la Universidad.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que la valoración de los estudiantes es bastante alta en todos los aspectos por los cuales hemos preguntado. Así:

- La participación en las elecciones a los órganos de gobierno es valorada como MUY o BASTANTE IMPORTANTE por la mayor parte de los estudiantes encuestados, concretamente el 62,4%.
- La representación estudiantil en los órganos de gobierno es valorada como MUY o BASTANTE IMPORTANTE por la mayor parte de los estudiantes encuestados, concretamente el 73,4%.
- Las asociaciones de estudiantes son valoradas como MUY o BASTANTE IMPORTANTES por la mayor parte de los estudiantes encuestados, concretamente el 64,3%.
- La cooperación para la consecución de los fines de la Universidad es valorada como BASTANTE o MUY IMPORTANTE por la mayor parte de los estudiantes encuestados, concretamente 66,3%.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO E SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA?

Los grados de satisfacción de los estudiantes respecto a las formas de participación como miembros de la comunidad universitaria en general son bajos. Es decir, la mayor parte de los estudiantes se suelen mostrar poco o nada satisfechos con las formas de participación que se les han presentado, y en el mejor de los casos encontramos un grupo considerable de estudiantes cuyos grados de satisfacción son intermedios. Específicamente:

- Más de la mitad de los estudiantes encuestados se muestran POCO o NADA SATISFECHOS con la participación en las elecciones a los órganos de gobierno, concretamente el 56,2%.
- Más de la mitad de los estudiantes encuestados se muestran POCO o NADA SATISFECHOS con la representación estudiantil en los órganos de gobierno, concretamente el 59,8%.
- Casi la totalidad de los estudiantes encuestados se muestran POCO o NADA SATISFECHOS con las asociaciones de estudiantes, o casi de manera paralela MEDIANAMENTE SATISFECHOS al respecto, concretamente el 43,9% y 40,1% respectivamente.
- Más de la mitad de los estudiantes encuestados se muestran NADA o POCO SATISFECHOS con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, concretamente 56,7%.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de cada una de las formas de participación explicitadas, así como de los análisis sobre los grados de participación en las diferentes iniciativas⁵⁰, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la

⁵⁰ En el caso de la participación como representantes en los órganos de gobierno podemos afirmar que, tomando como referencia la muestra productora de datos, pocos estudiantes de los encuestados han formado parte alguna vez de algún órgano de gobierno universitario como representantes de estudiantes. Concretamente sólo 6 estudiantes de los 554 encuestados (lo que representa un 1,1% de la muestra) afirma haber sido o ser representantes de estudiantes. Dada la baja proporción de estudiantes representantes, los análisis realizados en este caso han sido diferentes y las conclusiones a las que se ha podido llegar no superan el margen de lo meramente anecdótico. En relación a lo que supone nuestro centro de interés en este caso, como es la incidencia de la información y la calidad de la misma en la opción de los estudiantes por la representación de los órganos de gobierno, no hemos podido obtener resultados al respecto.

En el caso de las iniciativas de cooperación para la contribución de los fines de la Universidad no se pueden establecer esta serie de relaciones pues no se ha preguntado directamente por su participación a este nivel y por tanto carecemos de esta información a la hora de elaborar la base de datos para los análisis.

calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes estas cuatro formas de participación como miembros de la comunidad Universitaria, no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto.
- Informar a los estudiantes sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno y sobre las asociaciones sí influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran los estudiantes al respecto. Es decir, los estudiantes informados están significativamente más satisfechos que los no informados.
- En cambio, informar a los estudiantes sobre la representación en los órganos de gobierno y la cooperación para la consecución de los fines de la universidad no influye significativamente en el grado de satisfacción que los estudiantes muestran al respecto. Si bien es así, los gráficos obtenidos de los análisis estadísticos nos muestran como:
 - i. En ambos casos, las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los no informados cuando expresan sus grados de satisfacción.
 - ii. En ambos casos el porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de mostrarse poco o nada satisfechos con ambas formas de participación.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de mostrarse bastante o muy satisfechos con la representación estudiantil en los órganos de gobierno.
 - iv. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de mostrarse bastante satisfechos con la cooperación de la consecución de los

finés de la Universidad, e igual al de no informados a la hora de mostrarse muy satisfechos al respecto.

- Informar a los estudiantes sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno y sobre las asociaciones de estudiantes, sí influye significativamente en el grado de participación de los estudiantes en ambas iniciativas. Así, los estudiantes informados participan significativamente más que los no informados.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre cada una de estas formas de participación influye significativamente, tanto en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto de las mismas (excepto en el caso de la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad)⁵¹; como en los grados de satisfacción que manifiestan sobre todas ellas. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente más estas formas de participación y se sienten significativamente más satisfechos con las mismas que los estudiantes que están informados de manera superficial al respecto.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la participación en las elecciones a los órganos de gobierno y sobre las asociaciones de estudiantes, sí influye significativamente en el grado de participación de los estudiantes en dichas iniciativas. Es decir, los estudiantes mejor informados participan significativamente más que los no informados en ambas iniciativas.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que suponen algunas de las iniciativas de participación en la gestión, en la organización y en la mejora de la calidad de la universidad sino, y sobre todo, hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, de formar

⁵¹ En este caso hay que matizar que los gráficos sí muestran claramente que los estudiantes mejor informados reflejan valoraciones más positivas sobre este tipo de cooperación, que los estudiantes informados de manera intermedia y superficial.

adecuadamente a los estudiantes si pretendemos que las reconozcan un cierto valor a dichas iniciativas como elemento dinamizador de la institución universitaria.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre asimismo satisfecho con estas iniciativas de participación.

Y finalmente, informar a los estudiantes y hacerlo adecuadamente, también influye positivamente en la frecuencia de participación de los estudiantes en la vida de la Universidad.

Por otra parte hemos comprobado también como la frecuencia de participación en la elección a los órganos de gobierno y en las asociaciones estudiantiles influye significativamente en las valoraciones y grados de satisfacción⁵² de los estudiantes sobre dichas formas de participación. Es decir, a medida que aumenta la frecuencia de participación aumentan significativamente las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción al respecto.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos muestran como si bien no existen diferencias significativas entre las mismas en relación a la información recibida (excepto sobre las asociaciones de estudiantes), ni a la valoración e dicha información; sí existen diferencias significativas entre Áreas a la hora expresar el grado de participación, las valoraciones y los grados de satisfacción al respecto.

Así, comprobamos como entre la Áreas que más participan normalmente en estas iniciativas, las que mejor las valoran y las que expresan grados de satisfacción más elevados al respecto, se encuentran Cc. de la Salud. Y en el polo opuesto observamos nuevamente al Área de Humanidades. Áreas que curiosamente destacan en los análisis cualitativos por ser reflejo de los

⁵² Estas diferencias significativas no llegan a demostrarse en el caso de los grados de satisfacción con las asociaciones de estudiantes, si bien los gráficos obtenidos nos muestran como los estudiantes que afirman haber participado muestra índices de satisfacción más elevados que los estudiantes que afirman no haber participado en las elecciones.

mayores porcentajes de estudiantes involucrados en iniciativas de cooperación para la consecución de fines en la Universidad.

Si bien en este caso no existen diferencias significativas a la hora de informar a los estudiantes al respecto, podemos ver como en la mayor parte de los casos las Áreas de Cc. de la Salud se encuentran entre las más y mejor informadas, y Humanidades entre las menos y peor informadas.

Tabla Resumen 7.33: ÁREAS DE CONOCIMIENTO												
	CC. SOC. Y JUR.		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENT.		ENSEÑANZAS TÉCNICAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
DIFERENTES INICIATIVAS	1	5,6%	1	5,0%	4	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	6	7,6%
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD	12	66,7%	8	40,0%	5	20,9%	1	7,7%	0	0,0%	26	32,9%
COMO REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES	1	5,6%	0	0,0%	1	4,2%	1	7,7%	1	25,0%	4	5,1%
COMO MIEMBROS DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	1	5,6%	1	5,0%	4	16,7%	2	15,4%	2	50,0%	10	12,2%
COMO VOLUNTARIOS DE LA UNIVERSIDAD	0	0,0%	1	5,0%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,5%
INICIATIVAS PROMOVIDAS POR REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES, ASOCIACIONES O POR EL COLECTIVO ESTUDIANTIL	3	16,7%	6	30,0%	9	37,5%	7	53,8%	1	25,0%	26	32,9%
OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN	0	0,0%	3	15,0%	0	0,0%	2	15,4%	0	0,0%	5	6,3%
MANIFIESTAN LA NO PARTICIPACIÓN	0	0,0%	1	4,8%	1	4,0%	1	7,1%	0	0,0%	3	3,7%

7.11. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, SINDICACIÓN, REUNIÓN, MANIFESTACIÓN, Y HUELGA.

Cuando preguntamos a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela por la libertad de expresión, asociación, sindicación, manifestación y huelga, lo hemos hecho a través e preguntas cerradas y, por lo tanto, susceptibles únicamente de un análisis cuantitativo. Presentamos los resultados del análisis cuantitativo organizándolos según el esquema que presentamos a continuación.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre este derecho fundamental?
 - 1.1. La información recibida sobre este derecho fundamental.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información este derecho fundamental?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre este derecho fundamental?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre este derecho fundamental.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de este derecho fundamental.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre este derecho fundamental?
4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a este derecho fundamental?
 - 4.1. Valor que le reconoce la muestra a este derecho fundamental.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar este derecho fundamental, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar este derecho fundamental, en función del valor que le asignan a la información recibida?

- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar este derecho fundamental?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de este derecho fundamental?
- 5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el cumplimiento de este derecho fundamental.
- 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de este derecho fundamental, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de este derecho fundamental, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de este derecho fundamental?

Finalmente, presentamos las conclusiones parciales de acuerdo con la información obtenida sobre el análisis de lo que los estudiantes dicen sobre el derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga.

7.11.1. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, SINDICACIÓN, REUNIÓN, MANIFESTACIÓN Y HUELGA: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la libertad de expresión, asociación, sindicación, manifestación y huelga, como uno de los derechos cívicos fundamentales.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre este derecho fundamental?

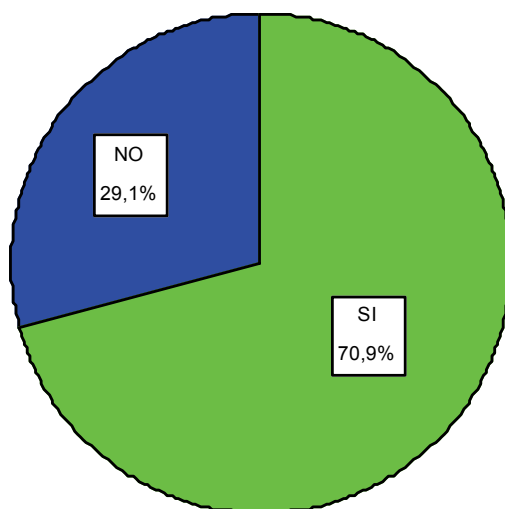
1.1. La información recibida sobre este derecho fundamental.

Observamos en el gráfico como casi las tres cuartas partes de la muestra productora de datos afirma haber sido informada sobre este derecho

fundamental. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 70,9% afirman haber sido informados sobre dicha cuestión, mientras que un 29,1% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, la información sobre este derecho fundamental llega casi a las tres cuartas partes de la muestra encuestada.

INFORMACIÓN RECIBIDA
LIBERTEAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, ETC.



Si analizamos este derecho más pormenorizadamente, preguntando a los estudiantes sobre cada una de las dimensiones que lo componen y la información recibida al respecto, los resultados obtenidos son los siguientes:

		INFORMACIÓN RECIBIDA			
		SI		NO	
		N	%	N	%
DERECHOS FUNDAMENTALES	LIBERTAD DE EXPRESIÓN	348	68,1	163	31,9
	LIBERTAD DE ASOCIACIÓN	275	54,9	226	45,1
	LIBERTAD DE SINDICACIÓN	175	35,8	315	64,2
	LIBERTAD DE REUNIÓN	269	54,0	229	46,0
	LIBERTAD DE MANIFESTACIÓN	369	71,7	146	28,3
	LIBERTAD DE HUELGA	372	72,1	144	27,9

Desde esta perspectiva las conclusiones son las siguientes:

- El derecho del que menos se habla dentro de este conjunto de derechos cívicos fundamentales es el que se refiere a la “libertad de sindicación” sobre el cual sólo ha recibido información un 35,8% de la muestra encuestada.
- La “libertad de reunión” y la “libertad de asociación” ocupan el quinto y el cuarto lugar puesto que un 54,0% y un 54,9% de estudiantes respectivamente, afirman que han recibido información sobre sendos derechos.
- El tercer lugar lo ocupa la “libertad de expresión” al cual se refieren un 68,1% de la muestra encuestada.
- Y los derechos sobre los cuales, los estudiantes afirman haber recibido más información son: en primer lugar, la “libertad de huelga” con un 72,1% de alusiones a su favor, y la “libertad de manifestación” con un 71,1% de alusiones a su favor.

1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre este derecho fundamental?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre este derecho fundamental:

Pruebas de chi-cuadrado

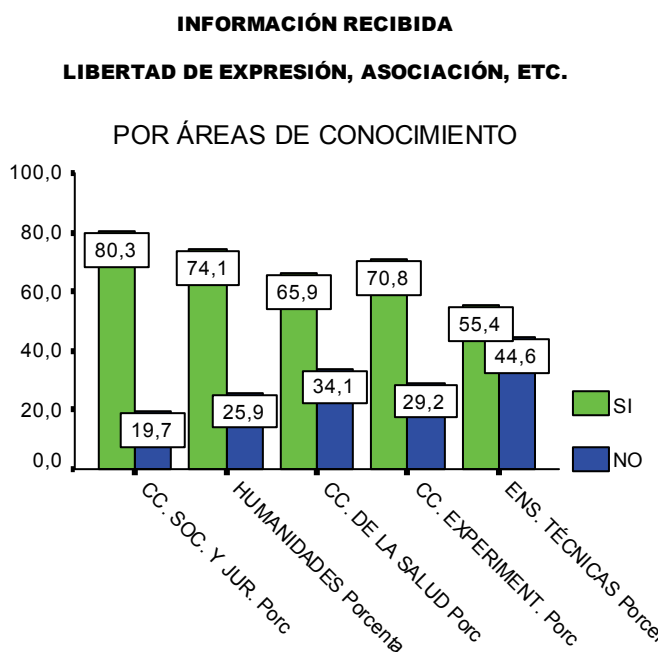
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,782(a)	4	,003
Razón de verosimilitud	15,636	4	,004
Asociación lineal por lineal	12,350	1	,000
N de casos válidos	554		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 18,89.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 15,782 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe

diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre este derecho fundamental. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento sí está influyendo a la hora de proporcionar información a los estudiantes sobre la libertad de expresión, asociación, sindicación reunión, manifestación y huelga.

Observemos el siguiente gráfico, para saber cómo se comportan las muestras:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre este derecho fundamental.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre este derecho fundamental.
- Así, se puede observar como las Áreas de Conocimiento proporcionalmente mejor informadas son, por este orden: Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. de la

Salud; mientras que Enseñanzas Técnicas es el Área que menos información recibe al respecto de este derecho, puesto que la muestra de informados y no informados son casi similares.

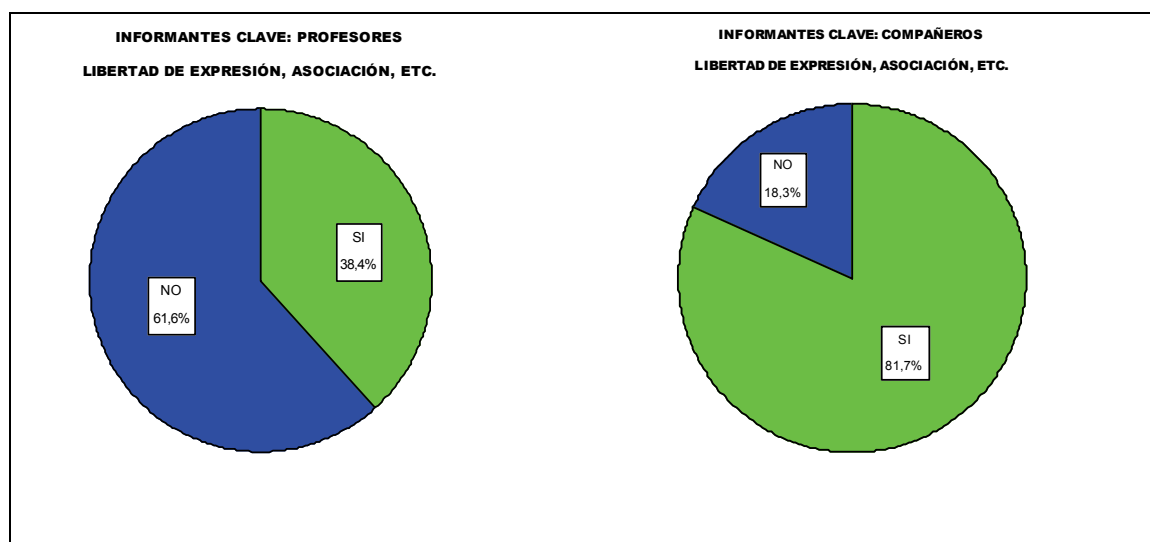
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre este derecho fundamental?

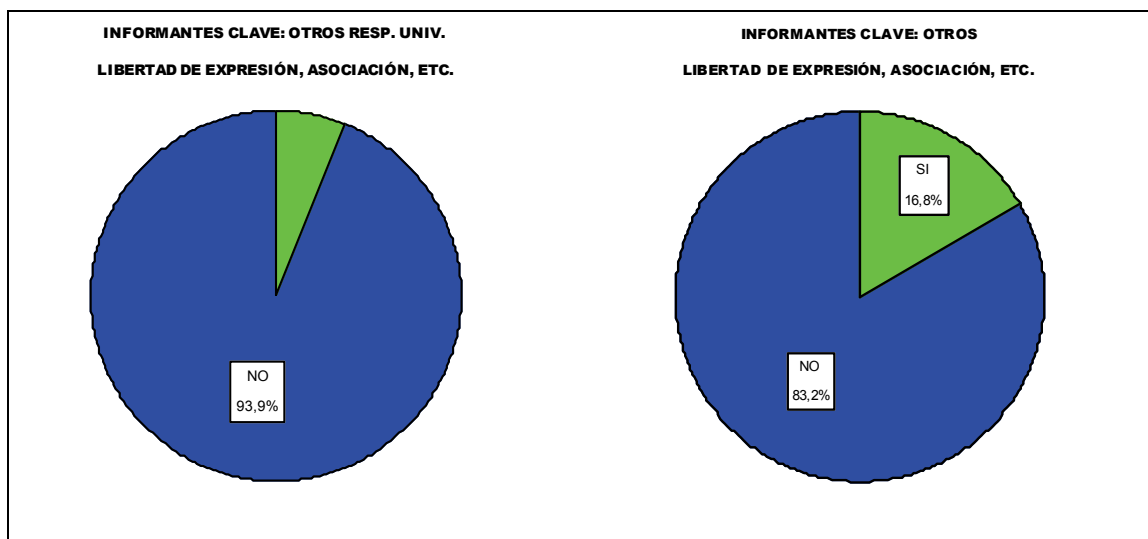
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre este derecho fundamental.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre este derecho fundamental son principalmente: los compañeros con un 81,7% de respuestas a su favor.

El segundo lugar lo ocupan los profesores, en este caso con un 38,4% de respuestas a su favor.

Y en el otro extremo, otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios son los que menos informan a los estudiantes en este caso, albergando únicamente el 6,1% y 16,8% de respuestas a su favor, respectivamente.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de este derecho fundamental.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de este derecho fundamental:

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	75	66,4	80	73,5	9	8,0	8	7,1
Humanidades	SI	29	34,9	73	88,0	4	4,8	10	12,0
Cc. Experimentales	SI	20	26,7	63	84,0	1	1,3	18	24,0
Cc. de la Salud	SI	15	17,6	71	83,5	8	9,4	24	28,2
Enseñanzas Técnicas	SI	12	33,3	30	83,3	2	5,6	6	16,7

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo compañeros. Los profesores siguen ocupando el segundo lugar, unas veces muy cercanos a los compañeros (como en Cc. Sociales y Jurídicas), otras veces más cercanos a los terceros informantes (como en el caso de Cc Experimentales, por ejemplo) y otras veces llegan a ocupar incluso el tercer lugar, después de otros agentes no universitarios (como en el caso de Cc. de la Salud):

- Cc. Sociales y Jurídicas: Compañeros (73,5%) y Profesores (66,4%)
- Humanidades: Compañeros (88,0%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (84,0 %)
- Cc. de la Salud: Compañeros (83,5 %)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (83,3%)

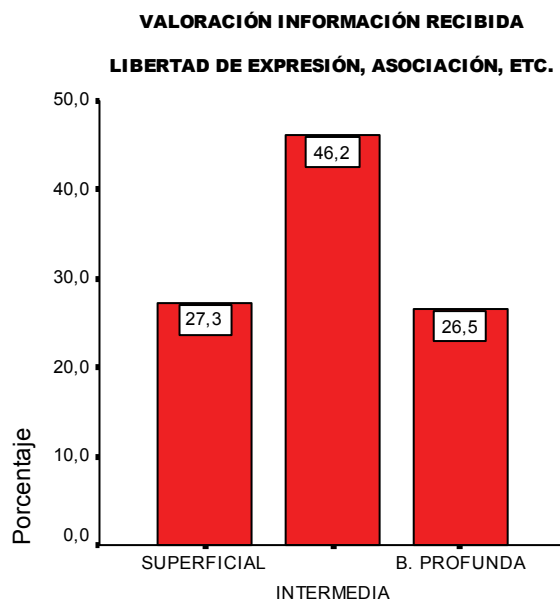
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave en todas las Áreas de Conocimiento.
- Los profesores son el segundo agente más mencionado como informante clave en todas las Áreas de Conocimiento excepto en Cc. de la Salud, donde este lugar lo ocupan otros agentes no universitarios.
- Los profesores tienen bajo peso comparado con el peso de los compañeros como informantes clave, en todas las Áreas de Conocimiento excepto en Cc. Sociales y Jurídicas donde la diferencia entre ambos agentes es menor.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 46,2% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre este derecho fundamental, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo menor de estudiantes, que supone el 27,3% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente, el grupo restante de estudiantes y casi paralelo a este último (el 26,5%), valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La información que se le traslada al estudiante sobre el derecho a la libertad de expresión, asociación, etc, casi en la mitad de los casos es valorada como información intermedia.
- La otra mitad de estudiantes se reparten prácticamente a partes iguales valorando esta información como superficial, en unos casos y bastante profunda en otros.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre este derecho fundamental?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre este derecho fundamental.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE ESTE DERECHO FUNDAMENTAL	
Chi-cuadrado	8,383
gl	4
Sig. asintót.	,079

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 8,383 con una significatividad asintótica del 0,079. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,079 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre este derecho fundamental. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes sobre este derecho fundamental.

Ahora bien, dado que los resultados están rozando la significatividad, hemos decidido aplicar la prueba no paramétrica de Mann Whitney, que nos dice la existencia de diferencia significativa o no entre las Áreas de Conocimiento analizadas dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

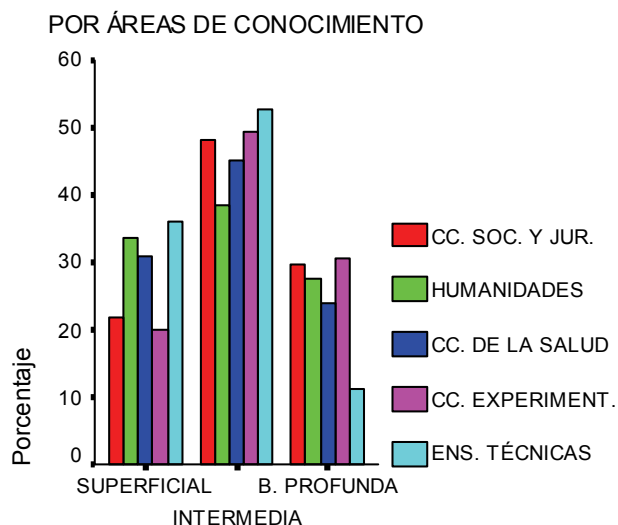
Variable de agrupación: Valoración de la Información recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	4261,000	0,202
	CC. DE LA SALUD	4260,000	0,153
	CC. EXPERIMENTALES	4189,000	0,800
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1548,000	0,016*
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	3466,000	0,945
	CC. EXPERIMENTALES	2742,500	0,168
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1304,000	0,238
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	2738,000	0,125
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1320,000	0,233
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	988,000	0,013*

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:

**VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA
LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, ETC.**



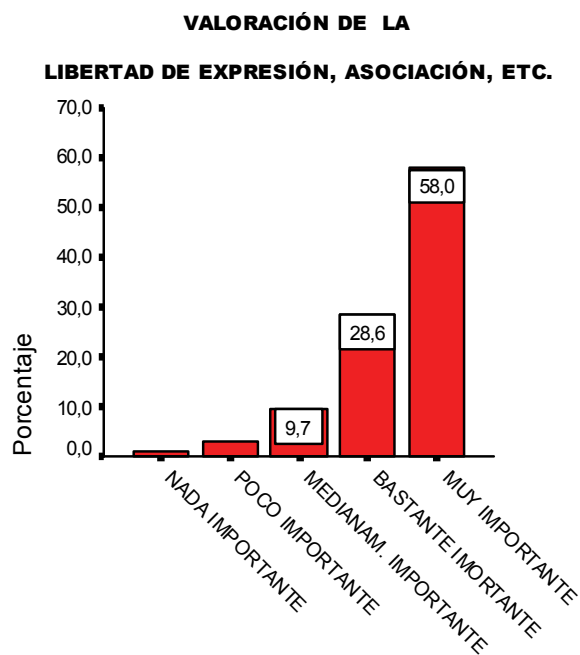
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que parece estar mejor informadas son: Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales; las cuales difieren significativamente del Área de Enseñanzas Técnicas, que es la que peor valora la información recibida.
- El resto de las Áreas reflejan puntuaciones intermedias, de tal manera que no difieren significativamente con ninguna de las otras Áreas mencionadas.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a este derecho fundamental?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a este derecho fundamental.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (86,6%) valoran este derecho fundamental como “Muy Importante” o “Bastante Importante”, de los cuales el 58,0% afirma que es muy importante; del resto de estudiantes, un 9,7% afirma que este derecho fundamental es “Medianamente Importantes”, y tan sólo un 3,7% le concede poca o ninguna importancia.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La mayoría de los estudiantes, exactamente el 86,6% de la muestra de la muestra productora de datos le conceden mucha o bastante importancia a este derecho fundamental.
- Un porcentaje bastante inferior (el 9,7%) le otorgan mediana importancia; y únicamente un 3,6% dicen que es “Poco Importante” o “Nada Importante”.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar este derecho fundamental, en función de si han sido informados o no al respecto?

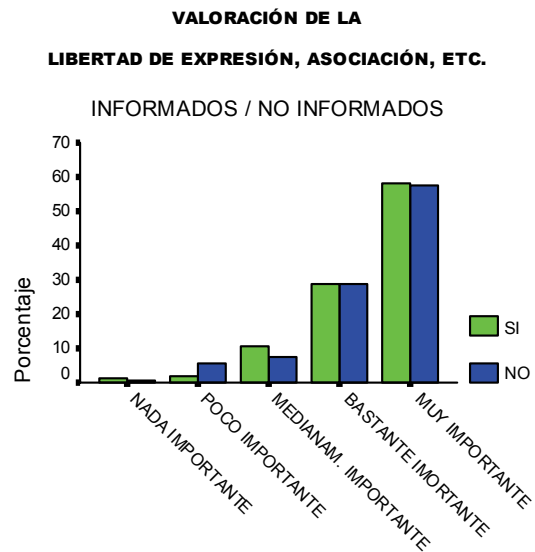
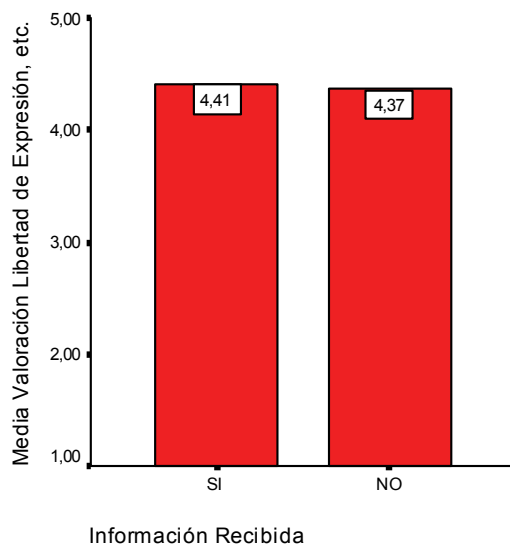
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre este derecho fundamental y los que no, a la hora de valorar el derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

VALORACIÓN DE ESTE DERECHO FUNDAMENTAL	
U de Mann-Whitney	28060,000
W de Wilcoxon	38645,000
Z	-,306
Sig. asintót. (bilateral)	,760

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre este derecho fundamental

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre este derecho fundamental. El valor de U de Mann-Whitney es de 28060,000 con una significatividad del 0,760; y dado que $0,760 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan este derecho fundamental.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar de nuevo ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de este derecho fundamental los estudiantes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan

sobre este derecho fundamental.

- Aún así, observando los gráficos, comprobamos como la muestra de estudiantes informados tiende a valorar mejor el derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga, que la muestra de estudiantes no informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar este derecho fundamental, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de este derecho fundamental.

ANOVA

VALORACIÓN DE ESTE DERECHO FUNDAMENTAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,789	2	10,394	16,431	,000
Intra-grupos	246,086	389	,633		
Total	266,875	391			

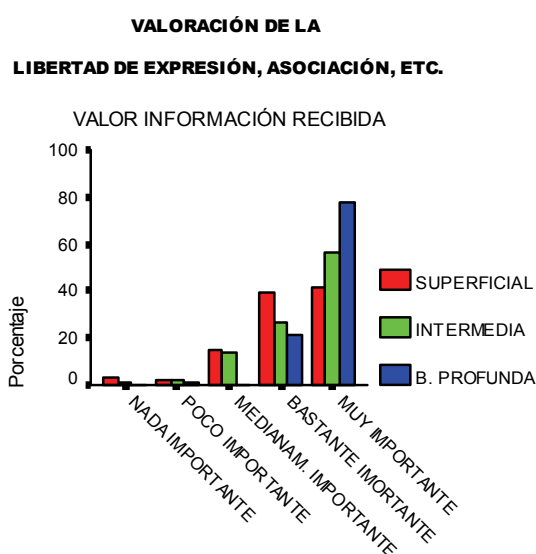
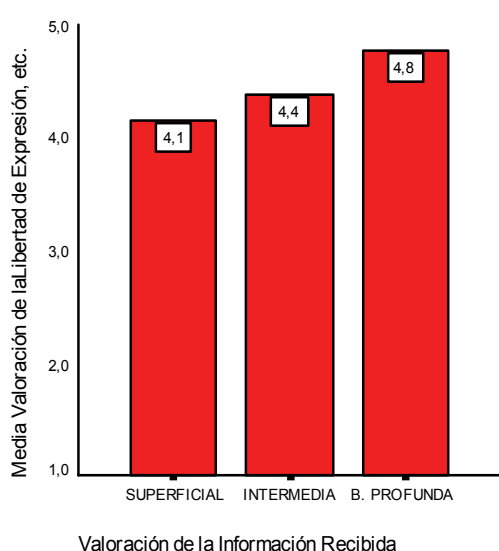
Observamos en la tabla que el valor de F es de 16,431 con una significatividad del 0,000, y por lo tanto dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las diferentes muestras. O, lo que es lo mismo, la calidad de la información que se le traslada al estudiante, sí está repercutiendo en la valoración que éste emite sobre este derecho fundamental.

Para saber entre qué muestras existe dicha diferencia significativa aplicamos la prueba post hoc Scheffé obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE ESTE DERECHO FUNDAMENTAL		
VALOR INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,14	4,76
INTERMEDIA	4,37	
B. PROFUNDA		

Observemos los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a este derecho fundamental. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que sí está repercutiendo significativamente en la muestra, a la hora de valorar este derecho fundamental.
- Así, en los gráficos podemos observar como los estudiantes que afirman haber sido informados de manera profunda, valoran significativamente mejor este derecho que aquellos que han sido informados de forma intermedia o superficialmente.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar este derecho fundamental?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar este derecho fundamental.

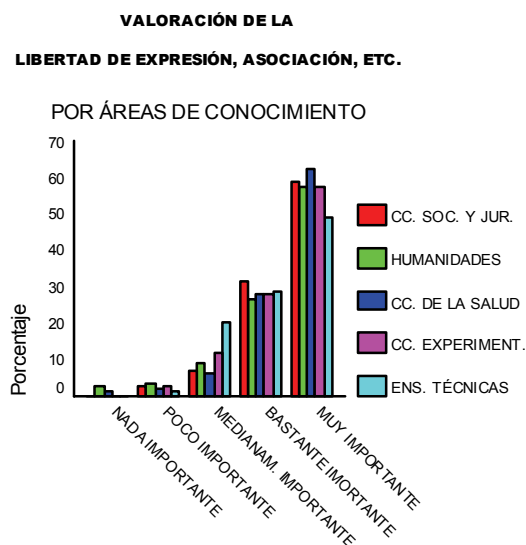
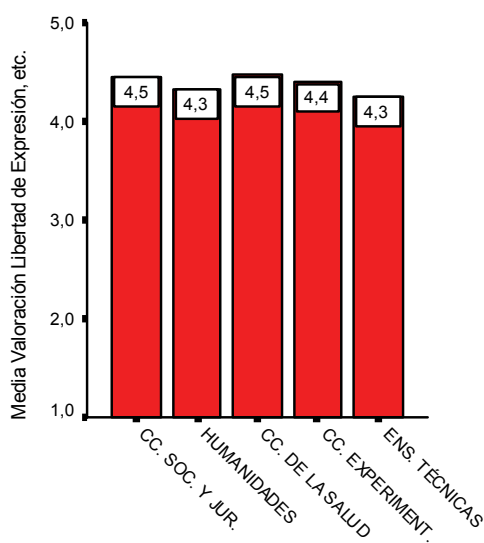
ANOVA

VALORACIÓN DE ESTE DERECHO FUNDAMENTAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,949	4	,737	1,034	,389
Intra-grupos	380,131	533	,713		
Total	383,080	537			

Comprobamos en la tabla que $F = 1,034$ con una significatividad del $0,389$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,389 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar este derecho fundamental. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren este derecho fundamental.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

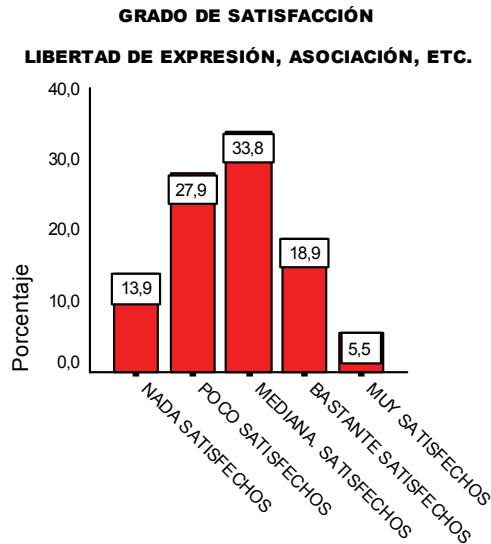
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a este derecho fundamental.
- Aún así, y a modo anecdótico podemos decir que las Áreas de Conocimiento que valoran mejor este derecho fundamental son: Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales; mientras que las Áreas de Humanidades y Enseñanzas Técnicas, realizan unas valoraciones más bajas al respecto.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de este derecho fundamental desde la perspectiva de su experiencia?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra productora de datos con el cumplimiento de este derecho fundamental.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo de estudiantes mayoritario afirman estar poco o nada satisfechos con este derecho fundamental (el 41,8%).

Un grupo un poco más reducido (del 33,8%) afirma estar medianamente satisfecho con este tipo de cooperación, y finalmente, el 24,4% restante afirman estar bastante o muy satisfecho con el cumplimiento de este derecho fundamental en el ámbito universitario.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con este derecho fundamental se sitúa en torno a niveles negativos. Es decir, cerca de la mitad de la muestra, un 41,8% dice estar poco o nada satisfecha al respecto.
- Un grupo considerable de un 33,8% de los estudiantes muestran grados de satisfacción intermedios.
- Y finalmente, un grupo algo menor, concretamente el 24,4%, afirman estar bastante o muy satisfechos al respecto.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de este derecho fundamental, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre este derecho fundamental y los que no, a la hora de sentirse satisfechos al respecto, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

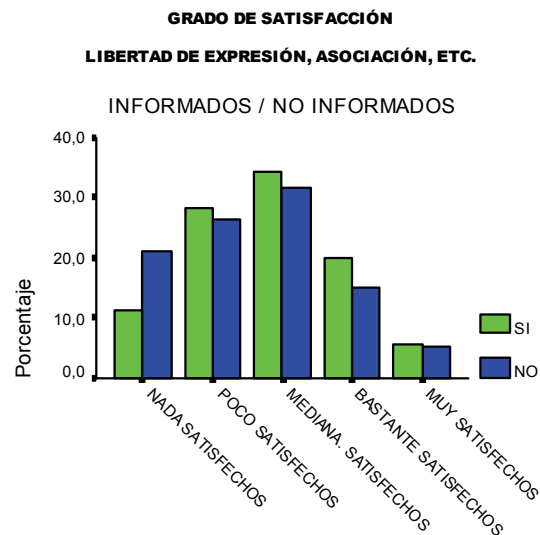
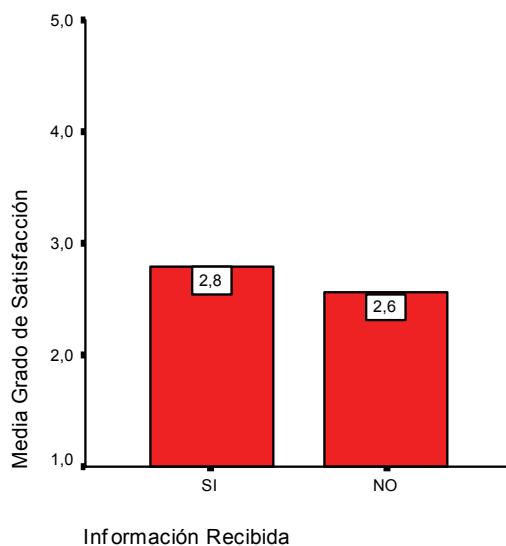
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON ESTE DERECHO FUNDAMENTAL
U de Mann-Whitney	22811,500
W de Wilcoxon	31589,500
Z	-2,109
Sig. asintót. (bilateral)	,035

Variable de agrupación: Información Recibida sobre este derecho fundamental

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre este derecho fundamental. El valor de la U de Mann-Whitney es de 22811,000 con una significatividad del 0,035; y dado que $0,035 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a este derecho fundamental.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con este derecho fundamental. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es, en este caso, un

factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con este derecho fundamental.

- Así, en los gráficos podemos observar como la muestra de estudiantes informados tiende a sentirse más satisfecha que la muestra de estudiantes no informados, al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de este derecho fundamental, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con el cumplimiento de este derecho fundamental.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON ESTE DERECHO FUNDAMENTAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,815	2	8,408	7,690	,001
Intra-grupos	424,223	388	1,093		
Total	441,038	390			

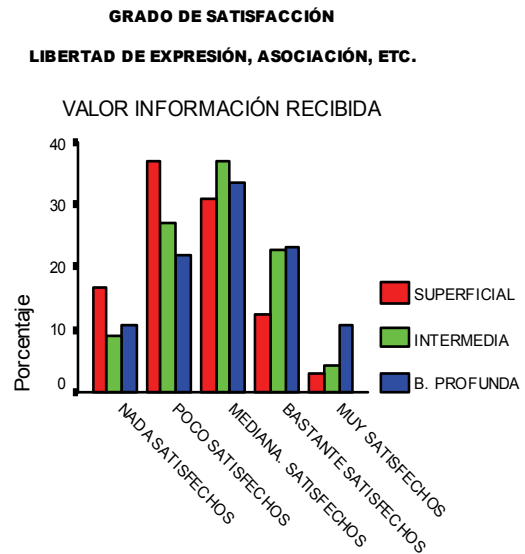
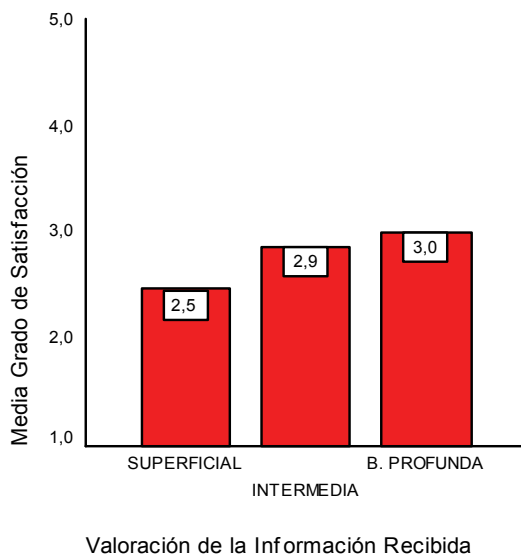
Observamos en la tabla que $F = 7,690$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecho con el cumplimiento de este derecho fundamental. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre este derecho fundamental, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON ESTE DERECHO FUNDAMENTAL		
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	
SUPERFICIAL	2,47	
INTERMEDIA		2,87
B. PROFUNDA		3,01

Prestemos a continuación los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con este derecho fundamental. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes en relación a este derecho fundamental.
- Los estudiantes que afirman haber recibido información profunda o intermedia se sienten significativamente más satisfechos al respecto que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de mostrar su grado de satisfacción con el cumplimiento de este derecho fundamental?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa en este caso, entre las Áreas de conocimiento a la hora de sentirse satisfechos con este derecho fundamental.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS ESTE DERECHO FUNDAMENTAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,929	4	2,982	2,553	,038
Intra-grupos	606,291	519	1,168		
Total	618,219	523			

Observamos en la tabla que $F = 2,553$ con una significatividad del 0,038. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a 0,05 ($0,038 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora de mostrar su grado de satisfacción respecto de este derecho fundamental. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con el cumplimiento de este derecho.

Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE ESTE DERECHO FUNDAMENTAL

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
CC. EXPERIMENT.	2,57
HUMANIDADES	2,64
CC. DE LA SALUD	2,70
ENS. TÉCNICAS	2,75
CC. SOC. Y JUR.	2,98

Dado que la prueba de Scheffé no nos informa sobre qué muestras difieren significativamente, hemos aplicado una prueba no paramétrica, y por lo tanto más robusta en los análisis. En concreto aplicamos la prueba para muestras independientes de Mann-Whitney, que se ha aplicado tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

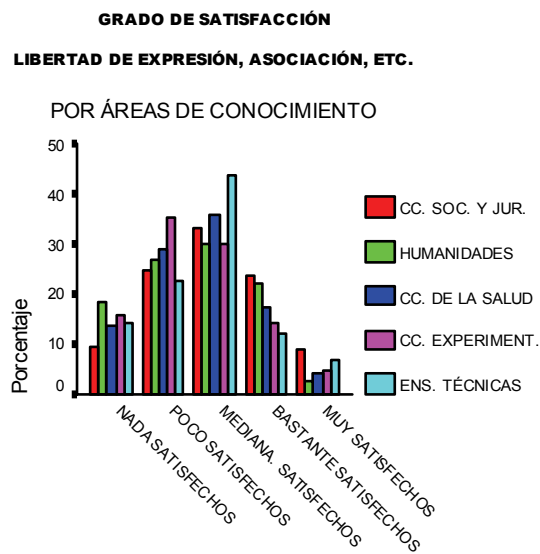
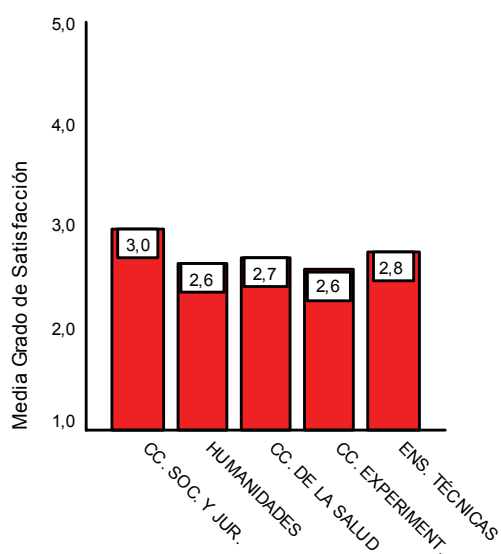
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Grado de Satisfacción con este derecho fundamental

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6048,000	0,031*
	CC. DE LA SALUD	7409,500	0,041*
	CC. EXPERIMENTALES	5447,000	0,004*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3486,500	0,196
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	6356,500	0,766
	CC. EXPERIMENTALES	4947,500	0,535
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2824,000	0,608
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5764,500	0,298
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3461,500	0,749
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2544,500	0,246

(*) El asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción en relación a este derecho fundamental. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre este derecho fundamental.
- Así, podemos decir que los estudiantes que se muestran más satisfechos con el cumplimiento del mismo son los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, quienes difieren significativamente de los estudiantes de Cc. Experimentales, Humanidades y Cc. de la Salud, por ser estos los que menos satisfacción muestran al respecto.
- Los estudiantes de Enseñanzas Técnicas, reflejan puntuaciones intermedias, de tal modo que no difieren significativamente con las demás Áreas de Conocimiento.

7.11.2. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, SINDICACIÓN, REUNIÓN, MANIFESTACIÓN, Y HUELGA: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, SINDICACIÓN, REUNIÓN, MANIFESTACIÓN, Y HUELGA?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE ESTE DERECHO: un 29,1% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto⁵³.

⁵³ Observamos en los análisis como la libertad de manifestación, huelga y expresión son los derechos sobre los que los estudiantes dicen recibir más información, y relacionando este dato con los resultados de los análisis cualitativos del apartado anterior, podemos comprobar como las iniciativas de protesta eran

- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos. La proporción de estudiantes que afirman haber sido informados profundamente es prácticamente similar a la proporción de estudiantes que afirman haber sido informados superficialmente.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Compañeros*.

Es decir, si bien las tres cuartas partes de la muestra de estudiantes afirman haber recibido información sobre este derecho, los estudiantes informados afirman que dicha información es en pocos casos de carácter profundo, y además, el hecho de que sigan siendo los compañeros el principal canal que utilizan los estudiantes para informarse al respecto, nos genera nuevamente dudas de la siguiente índole:

- Los compañeros no constituyen en ningún caso un canal institucional como agentes principales de información.
- No tienen, por lo tanto una responsabilidad institucional para hacerse responsables de trasladar este tipo de información.
- En este sentido la existencia de un discurso compartido y contrastado al respecto entre ellos sobre lo que implica este derecho fundamental es nula.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, SINDICACIÓN, REUNIÓN, MANIFESTACIÓN, Y HUELGA?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a este derecho, es decir, algo más de las tres cuartas partes de la muestra lo valora como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. O, dicho de otro modo únicamente un 3,6% de la muestra lo valora como poco importante o nada importante.

unas de las más mencionadas como formas de participación estudiantil.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, SINDICACIÓN, REUNIÓN, MANIFESTACIÓN, Y HUELGA EN LA U.S.C.?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran POCO o NADA SATISFECHOS con el cumplimiento de este derecho. Es decir, cerca de la mitad de la muestra (el 41,8%) expresa su grado de satisfacción con estos términos; seguidos de un 33,8% de estudiantes muestran grados de satisfacción intermedios; y finalmente, el 24,4% restante afirma estar bastante o muy satisfechos al respecto.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE DEL DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, SINDICACIÓN, REUNIÓN, MANIFESTACIÓN, Y HUELGA EN LA U.S.C.?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto del cumplimiento de este derecho, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la Universidad de Santiago de Compostela no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre el derecho a la libertad de expresión, asociación, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga. Si bien es así, los gráficos nos muestra como:
 - i. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados al respecto, cuando valoran este derecho.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar este derecho como

“Muy Importante”.

- iii. El porcentaje de estudiantes informados es considerablemente inferior al de no informados a la hora de valorar la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga como “Poco Importante” y “Nada Importante”.
- Informar a los estudiantes sobre la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga sí influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto al cumplimiento de dicho derecho. Es decir, los estudiantes informados sobre el mismo están significativamente más satisfechos con cómo se está respetando este derecho en la U.S.C. que los no informados.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga influye significativamente tanto en las valoraciones de los estudiantes como en sus grados de satisfacción. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente mejor este derecho y están significativamente más satisfechos con el cumplimiento del mismo en la U.S.C.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que supone el derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, manifestación y huelga en el ámbito universitario, sino también y sobre todo hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor como institución.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con el cumplimiento de este derecho en el ámbito universitario.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes

Áreas de conocimiento en todos los análisis realizados excepto en las valoraciones que los estudiantes hacen sobre el derecho mencionado.

En este caso, el Área que mejor ejemplifica los argumentos que venimos defendiendo es CC. SOCIALES Y JURÍDICAS, puesto que siendo una de las Áreas más informada y cuyos estudiantes valoran mejor la información recibida, es también una de las Áreas que valora mejor el derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga, y la que se muestra significativamente más satisfecha con su cumplimiento en el ámbito de la U.S.C.

En el otro extremo, ENSEÑANZAS TÉCNICAS, siendo el Área menos y peor informada, es también una de la que menos valor le da a este derecho, y se encuentra en un valor intermedio a la hora de expresar los grados de satisfacción sobre cómo se respeta el mismo en la U.S.C.

7.12. LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD, LA RED DE BIBLIOTECAS Y EL S.U.R.

Cuando preguntamos a los estudiantes por la normativa de funcionamiento de la Facultad, la Red de Bibliotecas y el S.U.R. como instalaciones de referencia universitaria para el estudiante, lo hicimos a través de preguntas cerradas, y por lo tanto, susceptibles únicamente de análisis cuantitativo.

Como resultado, presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas para cada una de las instalaciones / servicios, y lo hacemos organizando la información mediante el siguiente esquema:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios?
 - 1.1. La información recibida sobre la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la normativa de funcionamiento estas instalaciones / servicios?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios?
4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la normativa de funcionamiento de estas instalaciones /servicios?

- 4.1. Valor que le reconoce la muestra a la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios.
- 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios?
 - 5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios.
 - 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de estas instalaciones / servicios, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

Una vez expuestos los resultados de los análisis, presentaremos las conclusiones correspondientes a lo que dicen los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento de las Facultades, la Red de Bibliotecas y el S.U.R.

7.12.1. LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

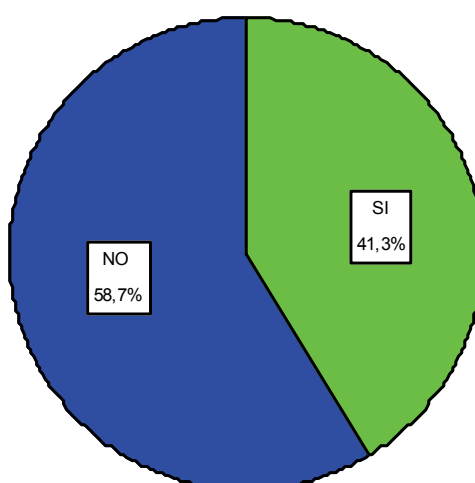
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad?

1.1. La información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 41,3% afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad, mientras que un 58,7% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a cerca de la mitad de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre las normas que rigen el funcionamiento de los servicios que la Facultad en la que cursan sus estudios pone a disposición de este colectivo.

NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD
INFORMACIÓN RECIBIDA



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,341(a)	4	,673
Razón de verosimilitud	2,352	4	,671
Asociación lineal por lineal	,155	1	,694
N de casos válidos	554		

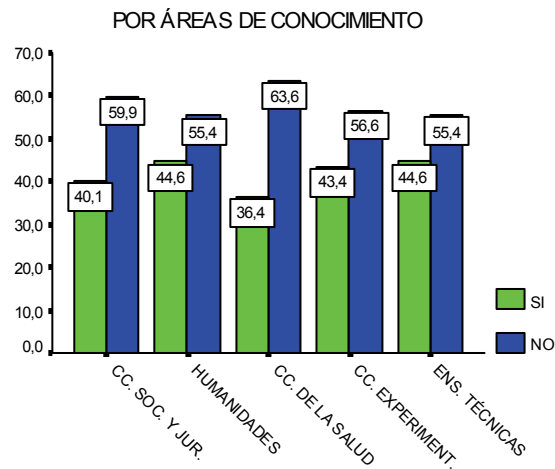
a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 26,87.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 2,341 con una significatividad del 0,673. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,673 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad.

Observemos estos resultados gráficamente:

NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD

INFORMACIÓN RECIBIDA



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

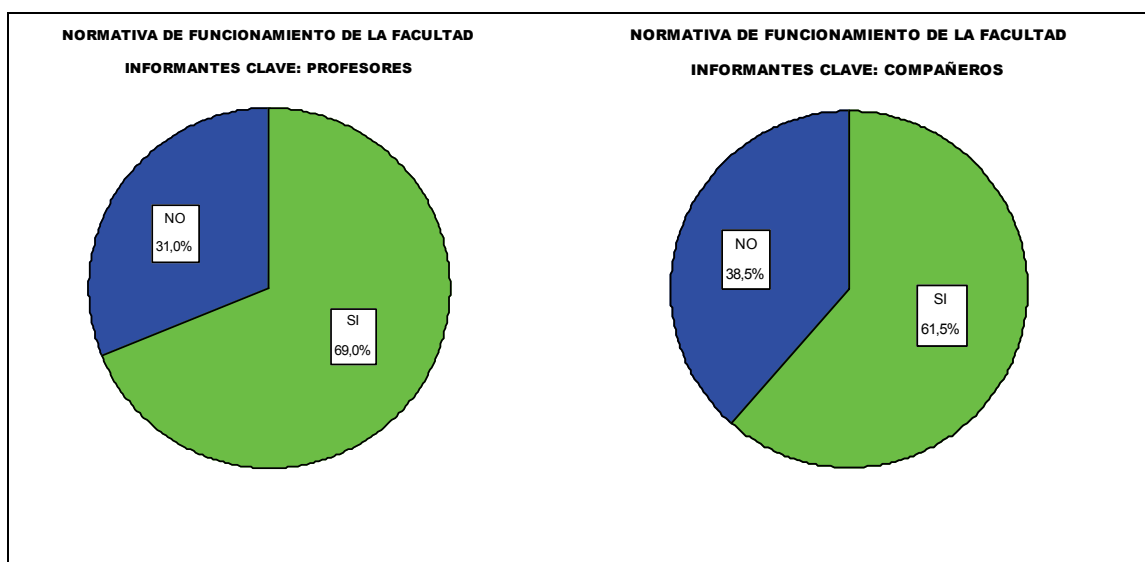
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento de sus Facultades.
- El porcentaje de estudiantes no informados sigue superando al porcentaje de estudiantes informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- Si bien no existe diferencia significativa entre Áreas, podemos decir que están más informadas las áreas de Enseñanzas Técnicas, Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas, por este orden; que Cc. de la Salud.

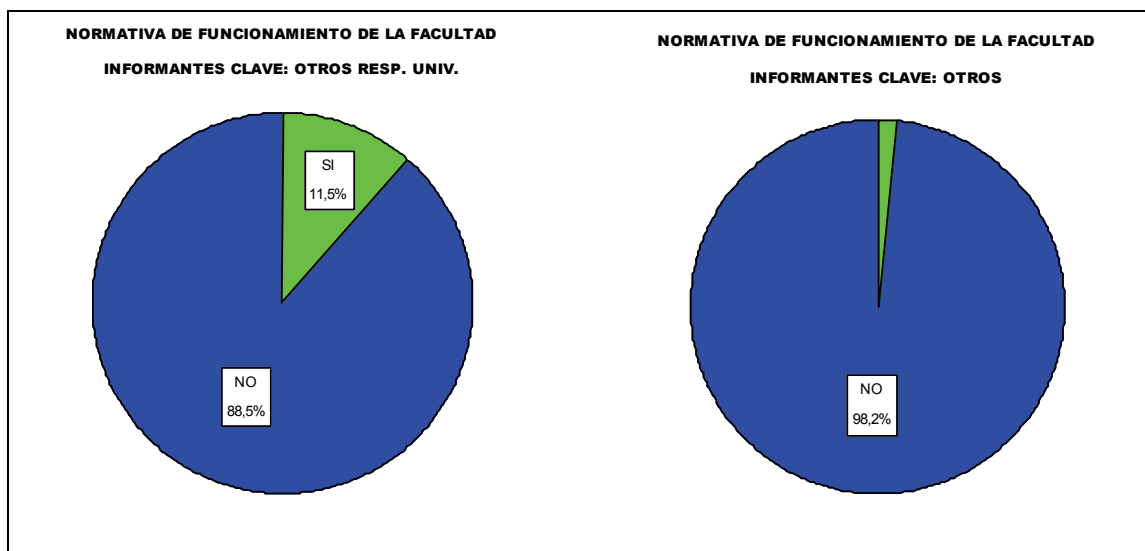
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad son principalmente: los profesores con un 69,0% de respuestas a su favor, y en segundo lugar los compañeros con un 61,5% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre las norma de funcionamiento de los servicios que presta la Facultad son: en primer lugar, los agentes no universitarios, puesto que únicamente un 3,8% de la muestra afirma haber sido informados por ellos; y en segundo lugar, otros responsables del ámbito universitario, dado que es tan sólo un 11,5% el porcentaje de estudiantes que afirman haber sido informados por ellos.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la normativa de funcionamiento de la Facultad.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la normativa de funcionamiento de la Facultad.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	23	79,3	13	44,8	0	0,0	0	0,0
Humanidades	SI	38	76,0	30	60,0	9	18,0	0	0,0
Cc. Experimentales	SI	25	56,8	31	70,5	7	15,9	1	2,3
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	44	78,6	36	64,3	9	16,1	1	1,8
Cc. de la Salud	SI	26	55,3	29	61,7	1	2,1	2	4,3

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo profesores y compañeros, a diferencia de los otros agentes por los que preguntábamos. Así, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Enseñanzas Técnicas: Profesores (79,3%) y Compañeros (44,8%)
- Humanidades: Profesores (76,0%) y Compañeros (60,0%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (70,0%) y Profesores (56,8%)

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (78,6%) y Compañeros (64,3%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (61,7%) y Profesores (55,3%)

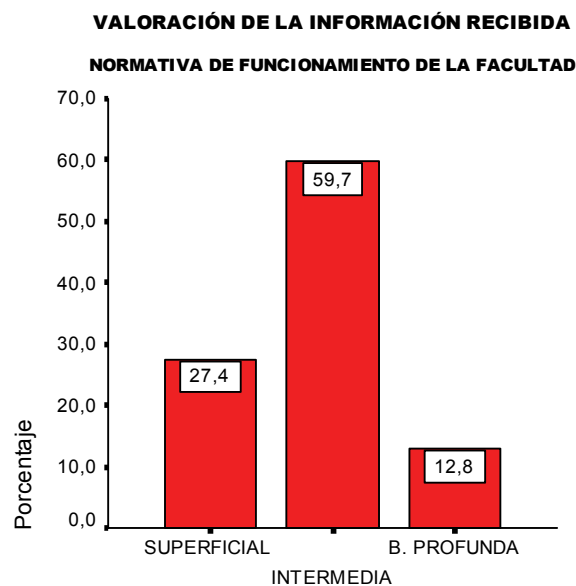
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores y los compañeros son los informantes clave para los estudiantes en lo que a las normas de funcionamiento de la Facultad respecta. Ahora bien, dependiendo de las Áreas de Conocimiento tendrá más protagonismo unos u otros.
- Así, los profesores son reconocidos como principales informantes sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad, por encima de los compañeros, en Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas.
- Los compañeros, sin embargo, son reconocidos como principales informantes en esta línea, por encima de los profesores, en Cc. Experimentales y Cc. de la Salud.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 59,7% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 27,4% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 12,8% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (59,7%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Poco más de un 10% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad es de carácter profundo.
- Y, un 27,4 % de la muestra afirman recibir información de carácter superficial.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Normativa de funcionamiento de la Facultad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD	
Chi-cuadrado	2,474
gl	4
Sig. asintót.	,649

a Prueba de Kruskal-Wallis

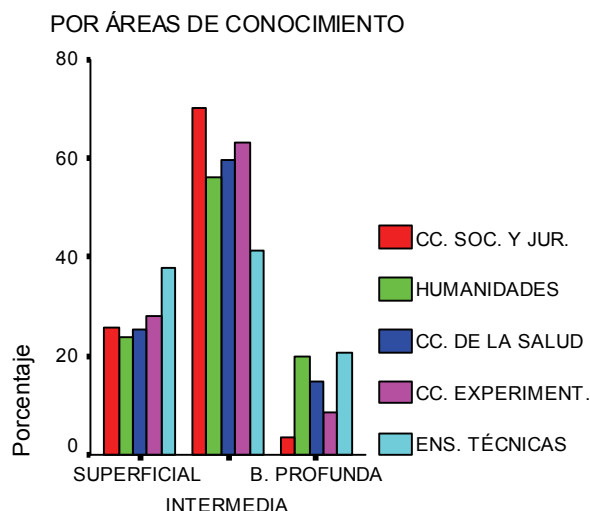
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,474 con una significatividad asintótica del 0,649. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,649 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dichas normas.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	14	25,9	12	24,0	12	25,5	13	28,3	11	37,9
INTERMEDIA	38	70,4	28	56,0	28	59,6	29	63,0	12	41,1
B. PROFUNDA	2	3,9	10	20,0	7	14,9	4	8,7	6	20,7

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD**



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

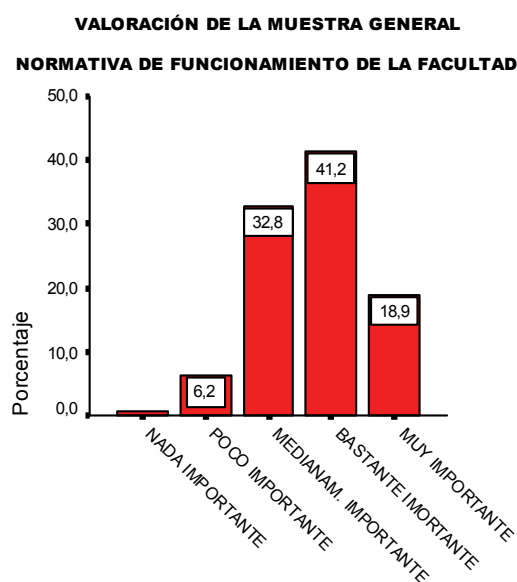
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- En las cinco Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que dice ser informado de forma intermedia, supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera superficial, y este último supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado profundamente.
- Aún así, las Áreas peor informadas podríamos decir que son Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales.
- Humanidades y Cc. de la Salud, parecen estar mejor informadas al respecto de la normativa de funcionamiento de la Facultad.
- Y Enseñanzas Técnica, si bien es el Área que mayor proporción de sujetos mejor informados tiene, también es el Área que mayor proporción de sujetos peor informados refleja.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la normativa de funcionamiento de la Facultad?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la normativa de funcionamiento de la Facultad.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran dicha normativa como “Bastante Importante” (un 41,2%) o “Muy Importante” (un 18,9%); sólo un 7,0% de los estudiantes los consideran como “Poco Importante” o “Nada Importante”; y finalmente un 32,8% de la muestra encuestada habla de la normativa de funcionamiento de la Facultad como una normativa “Medianamente Importante”



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra (un 60,1%) valoran la normativa de funcionamiento de sus Facultades como algo bastante o muy importante.
- Un porcentaje considerable (el 32,8%) le otorgan mediana importancia a dicha normativa.
- Y solamente el 7,0% restantes la valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Facultad, en función de si han sido informados o no al respecto?

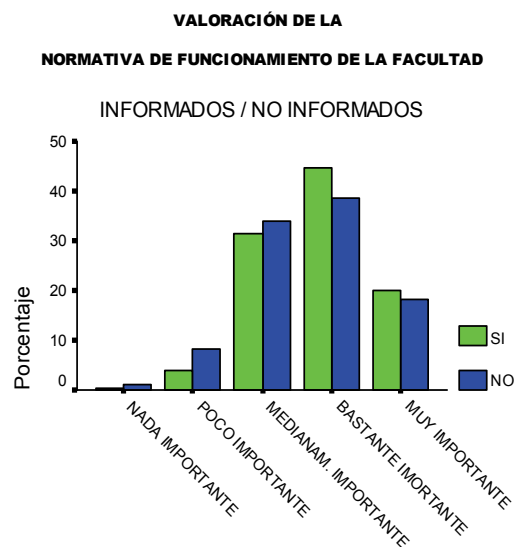
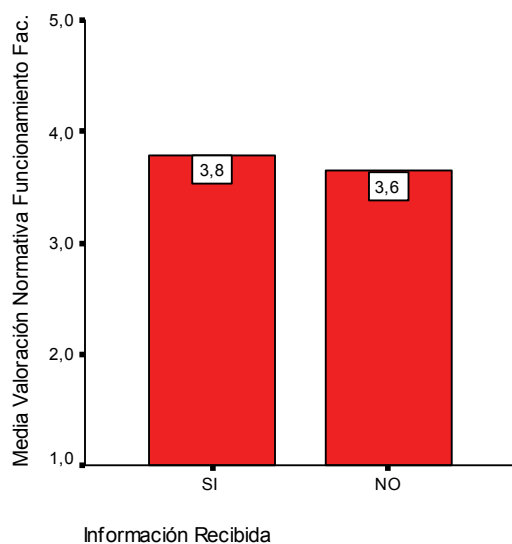
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad y los que no, a la hora de valorar dicha Institución, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD
U de Mann-Whitney	28005,000
W de Wilcoxon	64590,000
Z	-1,757
Sig. asintót. (bilateral)	,079

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad. El valor de U de Mann-Whitney es de 28005,000 con una significatividad del 0,079; y dado que $0,079 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la normativa de funcionamiento de la Facultad. Si bien, podemos observar que los resultados rozan la significatividad.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la normativa de funcionamiento de la Facultad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parecen influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad.
- Aún así, en ambos gráficos podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor la normativa de funcionamiento de la Facultad que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Facultad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la normativa de funcionamiento de la Facultad.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD

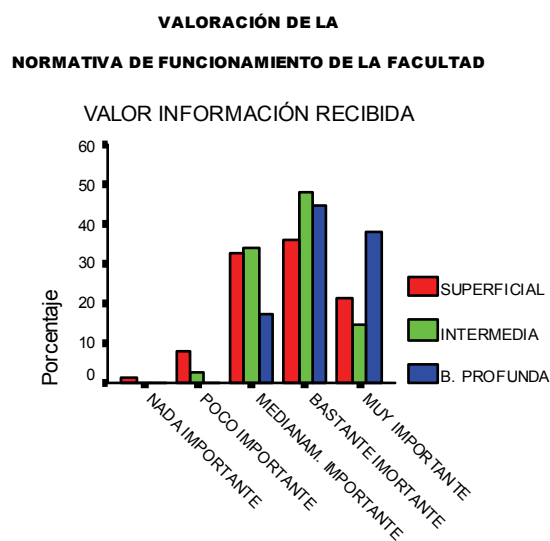
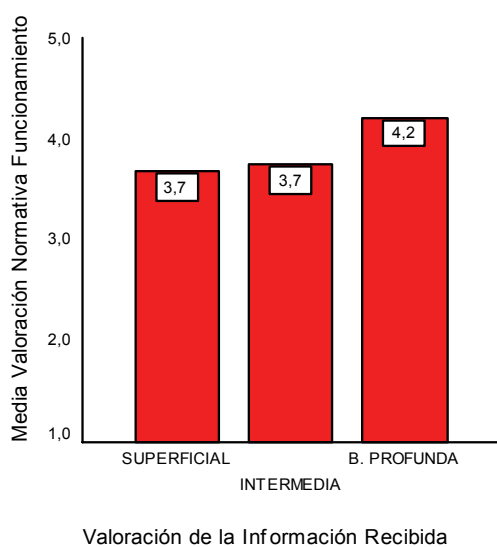
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,140	2	3,070	4,725	,010
Intra-grupos	143,574	221	,650		
Total	149,714	223			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,725 con una significatividad del 0,010. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,010 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar dicha normativa, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,67	
INTERMEDIA	3,75	
B. PROFUNDA		4,21



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la normativa de funcionamiento de la Facultad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Facultad.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad, valoran también mejor dicha normativa. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar la normativa son más altas.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor la normativa de funcionamiento de la Facultad. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Facultad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Facultad.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,074	4	4,768	6,576	,000
Intra-grupos	356,781	492	,725		
Total	375,855	496			

Comprobamos en la tabla que $F = 6,576$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Facultad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la normativa de funcionamiento de la Facultad.

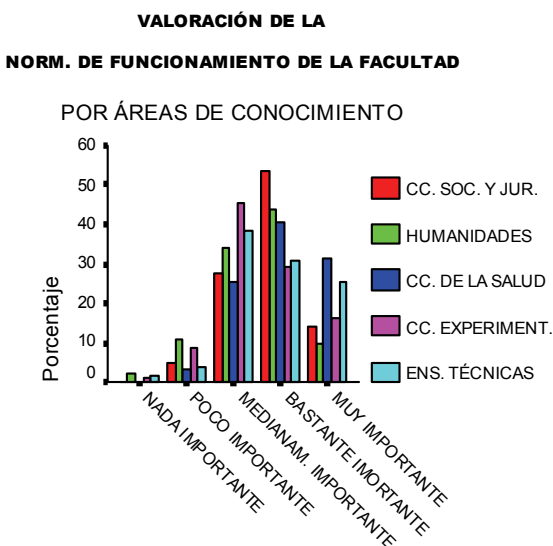
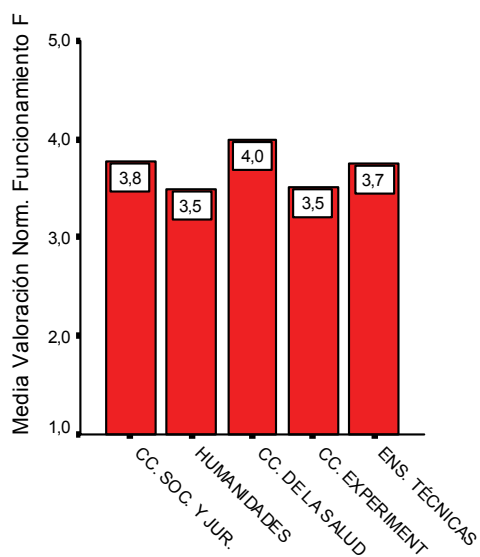
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,49	
CC. EXPERIMENT.	3,51	
ENS. TÉCNICAS	3,75	3,75
CC. SOC. Y JUR.	3,77	3,77
CC. DE LA SALUD		3,99

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la normativa de funcionamiento de la Facultad.
- El Área de Conocimiento que valora significativamente mejor la Normativa de funcionamiento de la Facultad es Cc. de la Salud; mientras que las Áreas de Conocimiento que la valoran significativamente son Humanidades y Cc. Experimentales.
- Las demás Áreas de Conocimiento, si bien se quedan en lugares intermedios a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de su Facultad.

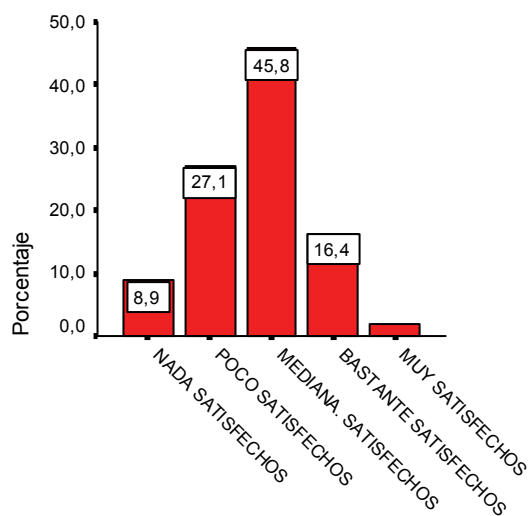
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (45,8%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad; un segundo grupo de estudiantes que representa el 36,0% de la muestra productora de datos, se muestran “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” al respecto; y finalmente el 18,2% restante se muestran “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos”.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA EN GENERAL

NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad se sitúa principalmente en un punto intermedio (45,8%) dentro de la escala utilizada.
- Es superior el conjunto de estudiantes que dice estar “Poco Satisfecho” y “Nada Satisfechos” con al respecto del cumplimiento de dicha normativa (en total, 36,0%), que el conjunto de estudiantes que dicen estar “Bastante Satisfechos” y “Muy Satisfechos”, en total un 18,2%.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la misma, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

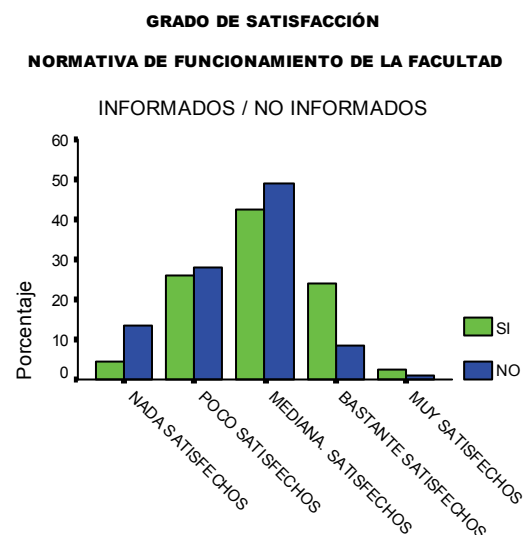
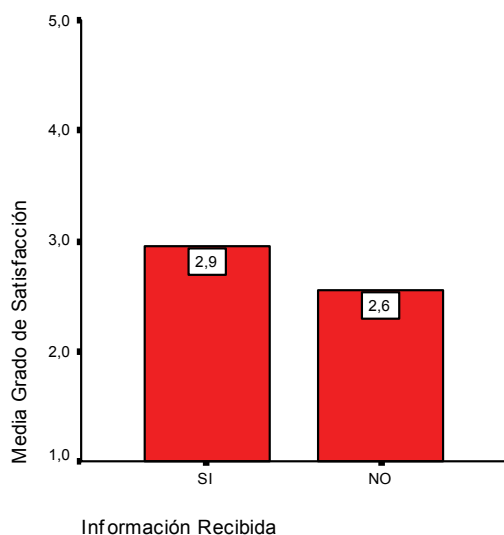
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD
U de Mann-Whitney	18700,000
W de Wilcoxon	41705,000
Z	-4,315
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad. El valor de la U de Mann-Whitney es de 18700,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de tal normativa.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con el funcionamiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la normativa de funcionamiento de la Facultad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la Normativa de funcionamiento de la Facultad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,035	2	7,518	10,386	,000
Intra-grupos	158,514	219	,724		
Total	173,550	221			

Observamos en la tabla que $F = 10,386$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre dicha normativa, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

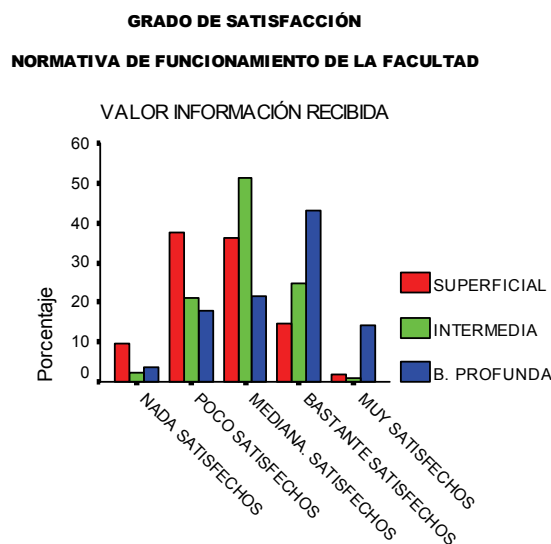
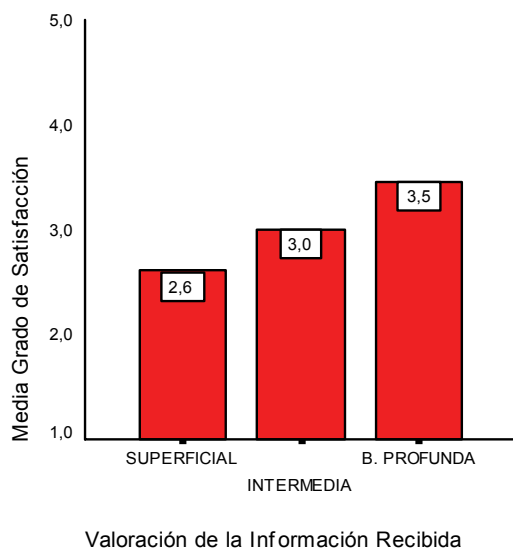
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un

gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD.

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,61	
INTERMEDIA	3,01	
BASTANTE PROFUNDA		3,46



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto al cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos

que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio o superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad.

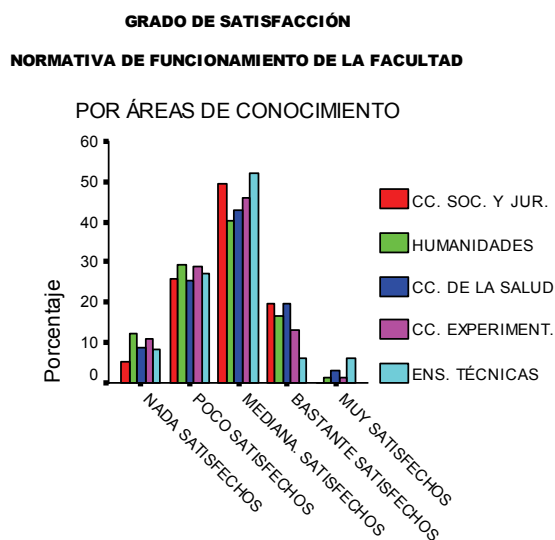
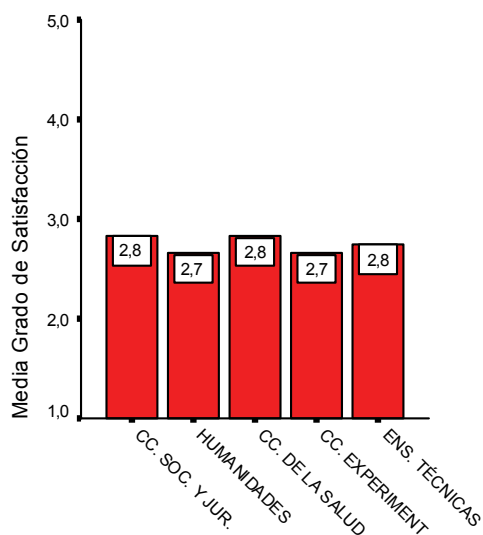
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,128	4	,782	,973	,422
Intra-grupos	348,808	434	,804		
Total	351,936	438			

Observamos en la tabla que $F = 0,973$ con una significatividad del 0,422. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,422 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora de expresar los grado de satisfacción con el cumplimiento de dicha normativa. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no influye en el grado de satisfacción que expresan los estudiantes respecto del cumplimiento de la normativa de funcionamiento de las Facultades.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de sus Facultades.
- Aún así podríamos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de Cc. Experimentales y Humanidades.

7.12.2. LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

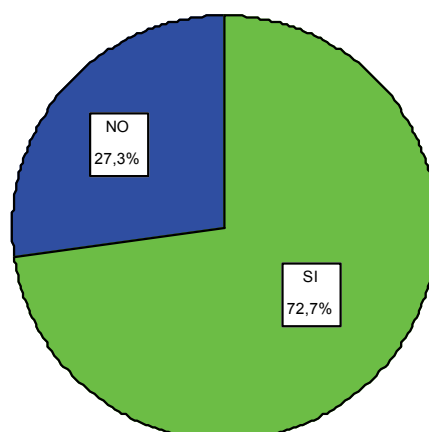
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas?

1.1. La información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es inferior que aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 72,7% afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, mientras que un 27,3% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a poco más de una cuarta parte de la muestra encuestada, nadie les ha hablado sobre las normas que rigen el funcionamiento de los servicios que la Red de Bibliotecas pone a disposición de este colectivo.

NORMATIVA FUNCIONAMIENTO: RED DE BIBLIOTECAS
INFORMACIÓN RECIBIDA



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,765(a)	4	,439
Razón de verosimilitud	3,772	4	,438
Asociación lineal por lineal	1,353	1	,245
N de casos válidos	554		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,72.

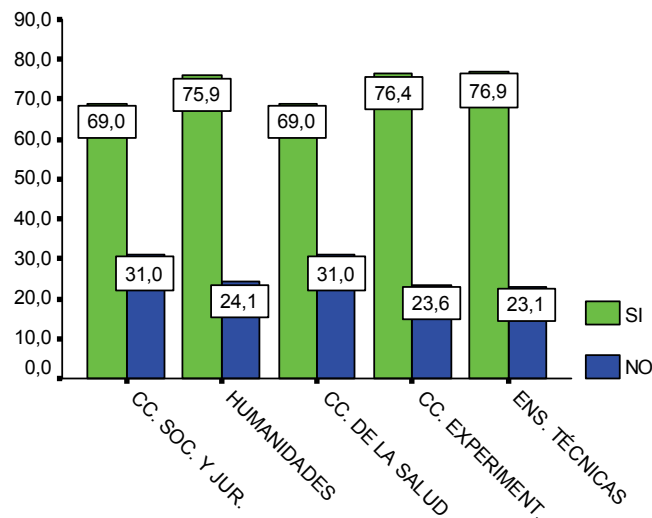
Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 3,765 con una significatividad del 0,439. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,439 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Observemos estos resultados gráficamente:

NORMATIVA FUNCIONAMIENTO: RED BIBLIOTECAS

INFORMACIÓN RECIBIDA

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento de sus Bibliotecas.
- El porcentaje de estudiantes informados sigue superando al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- Si bien no existe diferencia significativa entre Áreas, podemos decir que están más informadas las áreas de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Humanidades, por este orden; que Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.

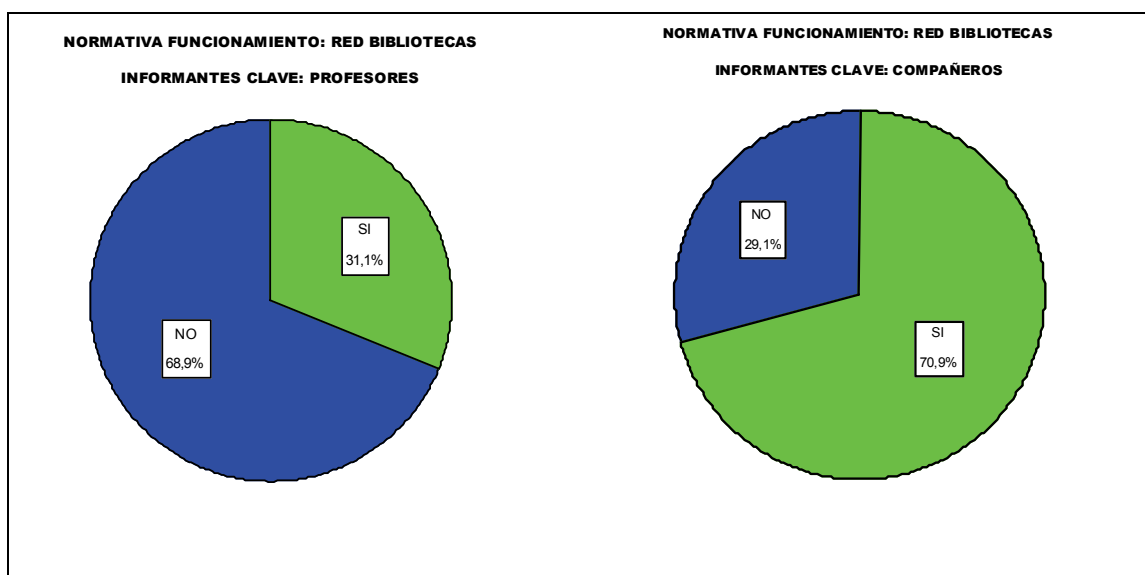
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas?

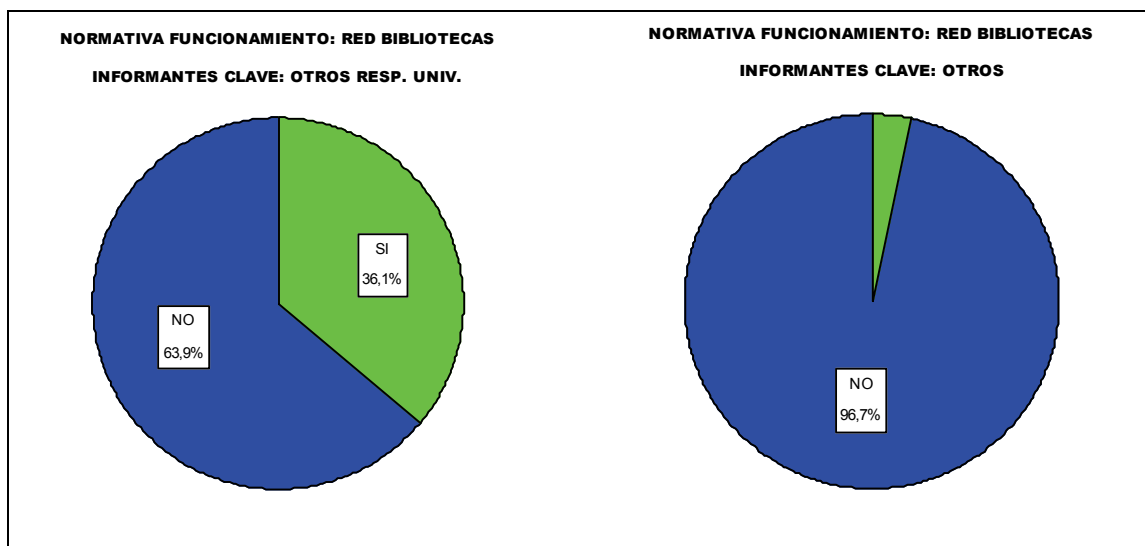
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas son principalmente: los compañeros con un 70,9% de respuestas a su favor.

Otros responsables universitarios ocupan el segundo lugar en este caso, con un 36,1% de respuestas a su favor. A estos los siguen de cerca los profesores con un 31,1%, que ocupan el tercer puesto como informantes clave.

Y finalmente, otros agentes no universitarios, no constituyen un referente en cuanto a informadores sobre las normas de funcionamiento de la Red de bibliotecas, puesto que únicamente son mencionados por un 3,3% de la muestra encuestada.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	20	40,0	33	66,0	17	34,0	0	0,0
Cc. Experimentales	SI	34	43,0	58	73,4	24	30,4	1	1,3
Humanidades	SI	34	40,0	56	65,9	36	42,4	6	7,1
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	27	27,6	73	74,5	30	30,6	2	2,0
Cc. de la Salud	SI	9	10,3	63	72,4	37	42,5	4	4,6

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo los compañeros, si bien en este caso, otros responsables universitarios y profesores se debaten el segundo puesto en función de las Áreas de Conocimiento:

- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (66,0%), Profesores (40,0%) y Otros Resp. Univ. (34,0%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (73,4%), Profesores (43,0%) y Otros Resp. Univ. (30,4%)

- Otros Resp. Univ. (30,4%)
- Humanidades: Compañeros (65,9%), Otros Resp. Univ. (42,4%) y Profesores (40,0%)
 - Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (74,5%), Otros Resp. Univ. (30,6%) y Profesores (27,6%)
 - Cc. de la Salud: Compañeros (72,4%) y Otros Resp. Univ. (42,5%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

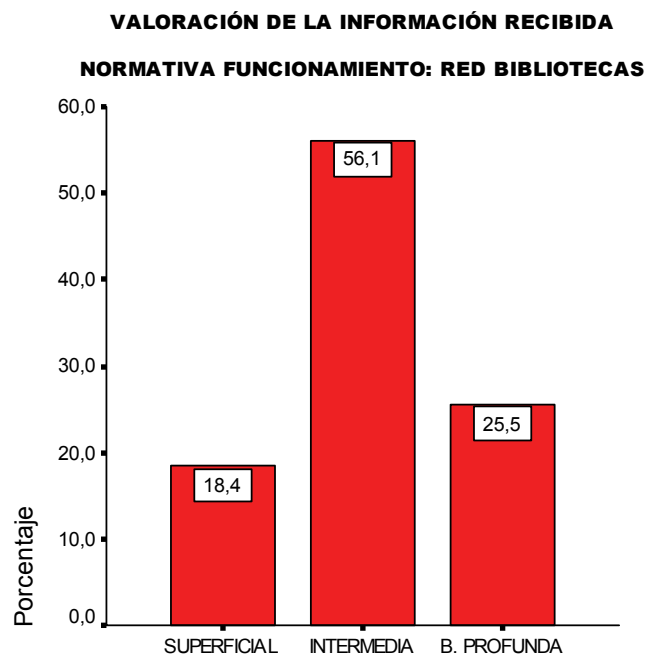
- Los compañeros son los informantes clave para los estudiantes en lo que a las normas de funcionamiento de la Red de Bibliotecas respecta.
- Otros responsables del ámbito universitario y los profesores se debaten entre el segundo y tercer puesto en función de las Áreas de Conocimiento.
- Así, los profesores son reconocidos como segundos informantes sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, en Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales.
- En cambio, otros responsables del ámbito universitario, son reconocidos segundos informantes, delante de los profesores, en Humanidades, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.
- A la hora de especificar de qué responsables universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente al personal de la biblioteca. (Ver siguiente tabla)

OTROS RESPONSABLES DE LA UNIVERSIDAD COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-ASOCIACIÓN ESTUDIANTES			-BECARIOS	
-BIBLIOTECARIOS (19)	-ADMON.		-BIBLIOTECARIOS (14)	
-CAF	-BIBLIOTECARIOS (23)	-ADMON.	-CARTAS	-BIBLIOTECARIOS (16)
-CARTELES (2)	-CURSOS (2)	-BIBLIOTECARIOS (27)	-CARTELES (2)	-CURSOS
-COIE	-DECANO	-CARTELES (2)	-FOLLETOS (2)	-PAS
-FOLLETOS (2)	-FOLLETOS (2)	-COIE (2)	-LIBROS	
-PAS (4)	-FUNCIONARIOS (2)		-PAS (2)	
-PERSONAL ADMINISTRATIVO	-PAS (2)		-WEB (2)	
-UXA				

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 56,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 25,5% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente únicamente un 18,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (56,1%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un 25,5% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas es de carácter profundo.
- Y, en último lugar el 18,4% restante dicen que reciben información superficial al respecto.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS	
Chi-cuadrado	1,513
gl	4
Sig. asintót.	,824

a Prueba de Kruskal-Wallis

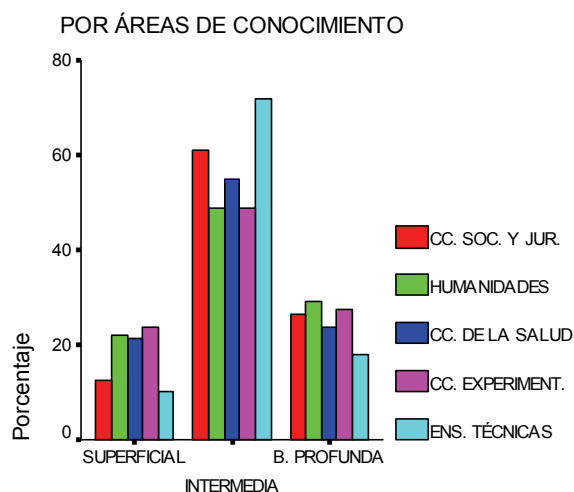
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,513 con una significatividad asintótica del 0,824. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,824 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dichas normas.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	12	12,6	18	22,0	19	21,3	19	23,8	5	10,0
INTERMEDIA	58	61,1	40	48,8	49	55,1	39	48,8	36	72,0
B. PROFUNDA	25	26,3	24	29,3	21	23,6	22	27,5	9	18,0

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
NORMATIVA FUNCIONAMIENTO: RED BIBLIOTECAS



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

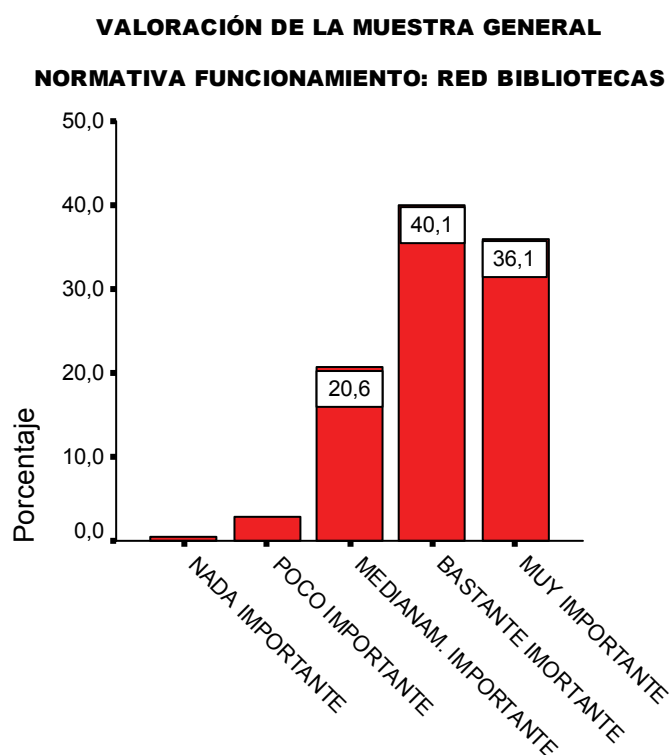
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- En las cinco Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que dice ser informado de forma intermedia, supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera profunda, y este último supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado superficial.
- Aún así, las Áreas con mayor proporción de estudiantes mejor informados son: Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas.
- Cc de la Salud y Enseñanzas Técnicas poseen menos estudiantes informados de manera bastante profunda.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran dicha normativa como “Bastante Importante” (un 40,1%) o “Muy Importante” (un 36,1%); sólo un 3,3% de los estudiantes los consideran como “Poco Importante” o “Nada Importante”; y finalmente un 20,6% de la muestra encuestada habla de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas como una normativa “Medianamente Importante”.



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- Tres cuartas partes de la muestra (un 76,2%) valoran la normativa de funcionamiento de sus Bibliotecas como algo bastante o muy importante.

- Un porcentaje considerable (el 20,6%) le otorgan mediana importancia a dicha normativa.
- Y solamente el 3,3% restante la valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, en función de si han sido informados o no al respecto?

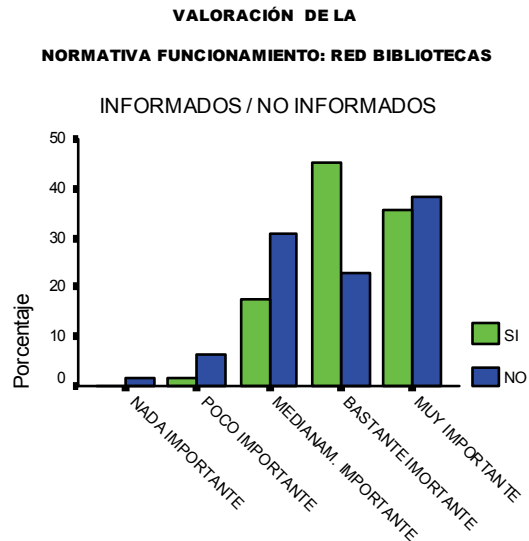
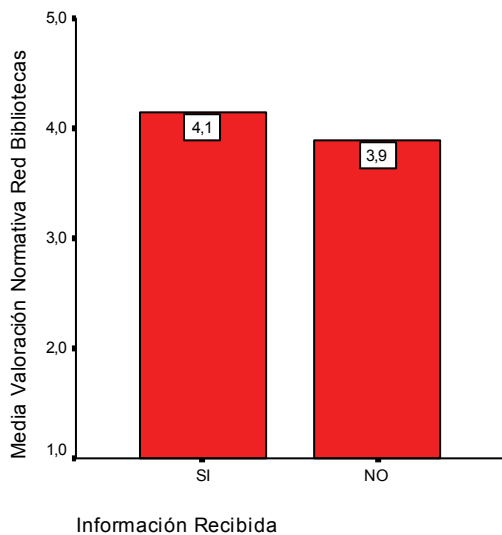
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas y los que no, a la hora de valorar dicha normativa, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS
U de Mann-Whitney	21838,000
W de Wilcoxon	29464,000
Z	-2,049
Sig. asintót. (bilateral)	,040

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. El valor de U de Mann-Whitney es de 21838,000 con una significatividad del 0,040; y dado que $0,040 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la normativa de funcionamiento de sus Bibliotecas.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.
- Así, en ambos gráficos podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

ANOVA

**VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE
LA RED DE BIBLIOTECAS**

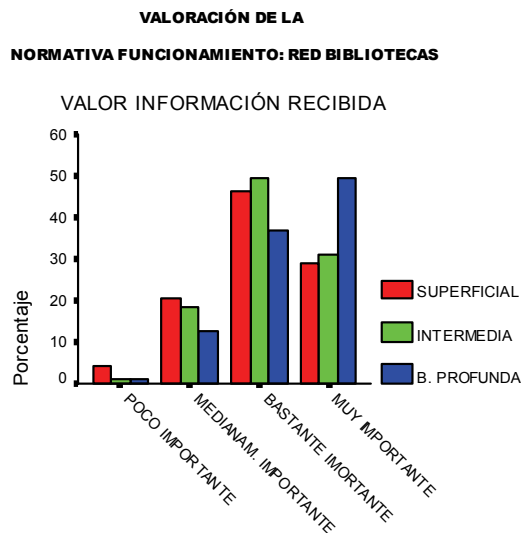
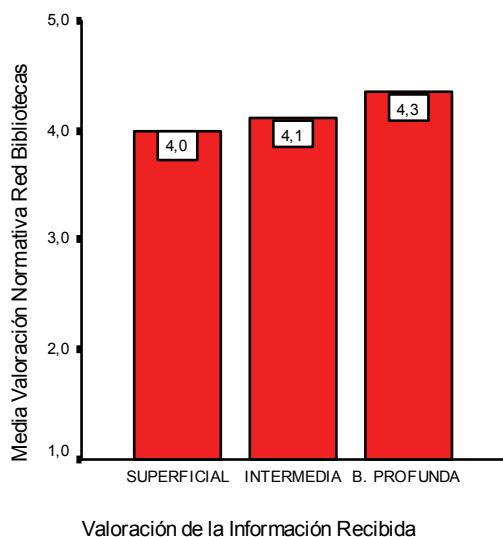
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,922	2	2,961	5,318	,005
Intra-grupos	218,265	392	,557		
Total	224,187	394			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 5,318 con una significatividad del 0,005. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,005 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar dicha normativa, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

**VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE
LA RED DE BIBLIOTECAS**

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,00	
INTERMEDIA	4,11	4,11
B. PROFUNDA		4,35



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, valoran también mejor dicha normativa. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes informados de manera superficial, en tanto que sus medias a la hora de valorar la normativa son más altas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,049	4	2,012	2,876	,022
Intra-grupos	363,086	519	,700		
Total	371,135	523			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,876$ con una significatividad del 0,022. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,022 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba deScheffé

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
ENS. TÉCNICAS	3,98
CC. SOC. Y JUR.	4,01
CC. EXPERIMENT.	4,01
HUMANIDADES	4,05
CC. DE LA SALUD	4,30

Dado que la prueba Scheffé no encuentra la diferencia significativa entre las Áreas, procedimos a aplicar una prueba más potente. Concretamente la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann Whitney, la cual aplicamos tantas veces como posibilidades de agrupar las Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

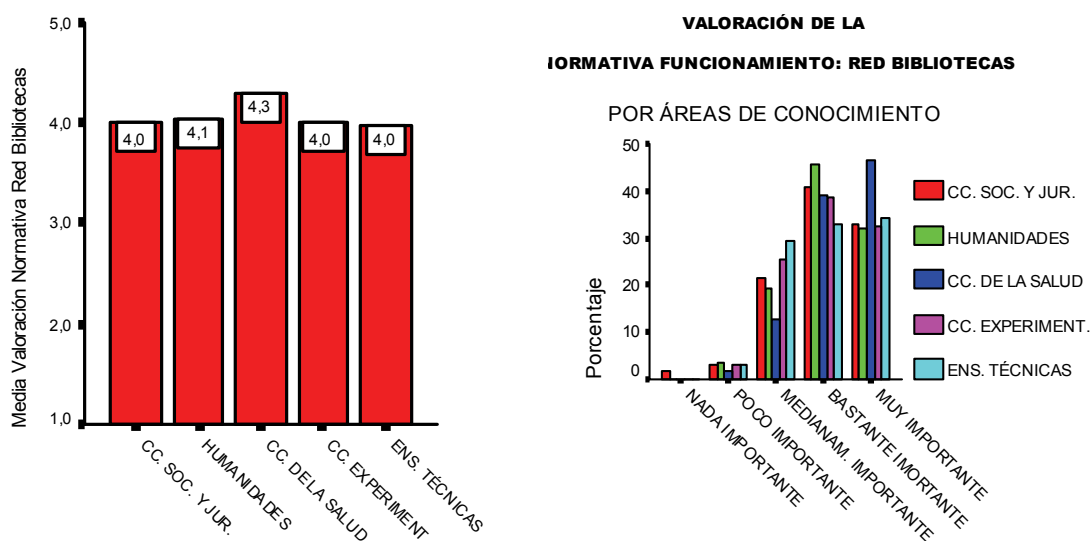
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	7041,500	0,829
	CC. DE LA SALUD	6664,500	0,008*
	CC. EXPERIMENTALES	6283,000	0,851
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3856,500	0,747
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5699,000	0,015*
	CC. EXPERIMENTALES	5228,500	0,691
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3207,500	0,613
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4940,000	0,008*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3048,000	0,017*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2944,000	0,866

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

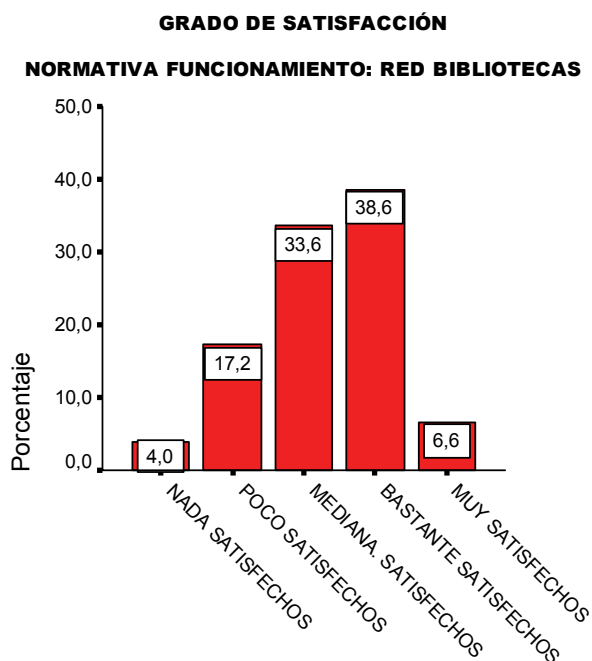
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.
- El Área de Conocimiento que valora mejor dicha normativa es Cc.

la Salud, difiriendo significativamente de las demás Áreas de Conocimiento, las cuales reflejan valoraciones más bajas al respecto.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes que conforman la muestra (el 38,6%), dicen estar bastante satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de las Red de Bibliotecas. Un grupo casi paralelo le sigue de cerca (el 33,6%), estableciendo que sus grados de satisfacción al respecto son intermedios. A continuación se sitúa un grupo que representa el 17,2% de la muestra, los cuales afirman estar poco satisfechos con el cumplimiento de dicha normativa. Y finalmente el 6,6% y el 4,0% restantes afirman estar muy satisfechos y nada satisfechos, respectivamente, al respecto.



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas se sitúa hacia el polo positivo. Es decir, el 45,2% de la muestra se muestra bastante o muy satisfechos al respecto.
- Sólo un 21,2% afirman estar poco o nada satisfechos con el cumplimiento de tal normativa.
- Y finalmente el 33,6% restante expresan grados de satisfacción intermedios al respecto.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la misma, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

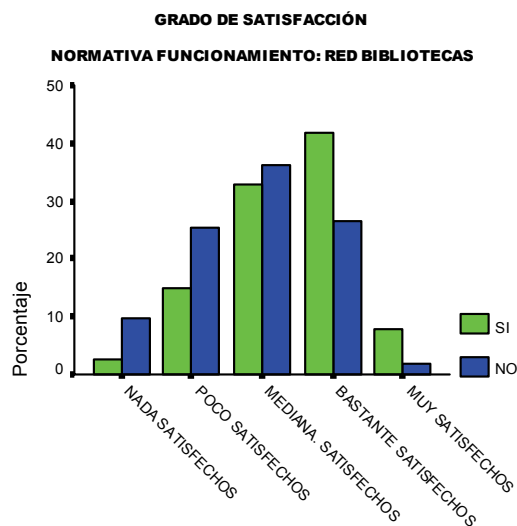
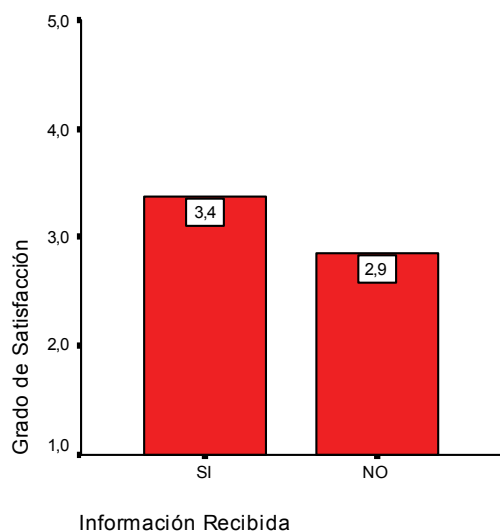
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS
U de Mann-Whitney	14536,500
W de Wilcoxon	19789,500
Z	-4,667
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. El valor de la U de Mann-Whitney es de 14536,500 con una significatividad del 0,000; y dado que

0,000 < 0,05, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de tal normativa.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con el funcionamiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	32,969	2	16,485	21,635	,000
Intra-grupos	296,396	389	,762		
Total	329,365	391			

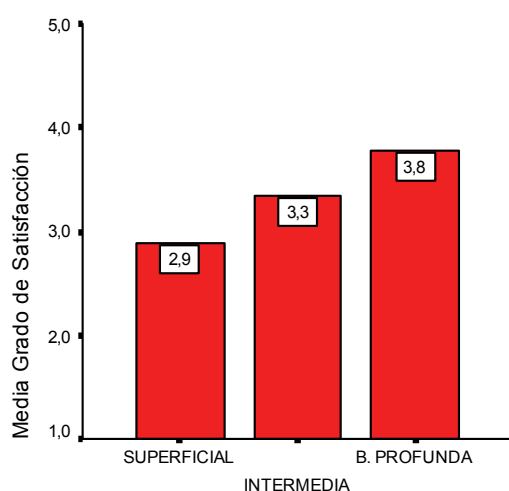
Observamos en la tabla que $F = 21,635$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre dicha normativa, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

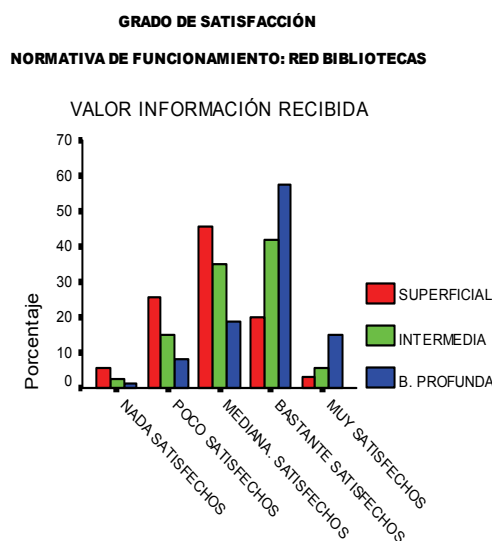
Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS.

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,89		
INTERMEDIA		3,34	
BASTANTE PROFUNDA			3,77



Valoración de la Información Recibida



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto al cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos que los estudiantes que afirman haber recibido información de

carácter intermedio, y estos a su vez, se sienten significativamente más satisfechos que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de mostrar su grado de satisfacción con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas.

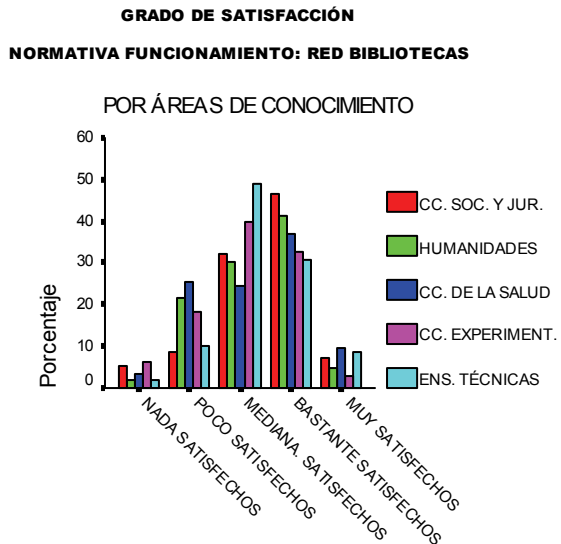
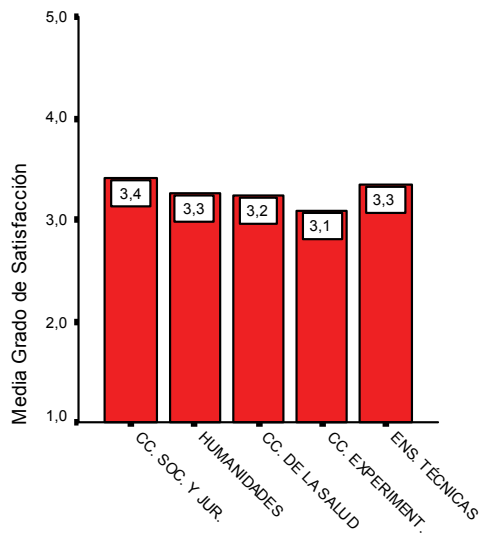
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE BIBLIOTECAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,368	4	1,592	1,754	,137
Intra-grupos	449,254	495	,908		
Total	455,622	499			

Observamos en la tabla que $F = 1,754$ con una significatividad del 0,137. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,137 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora de sentirse satisfecho con el cumplimiento de dicha normativa. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no influye en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto del cumplimiento de la normativa de funcionamiento de las bibliotecas universitarias.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de sus bibliotecas universitarias.
- Aún así podríamos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. de la Salud, por este orden, expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de Cc. Experimentales.

7.12.3. LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

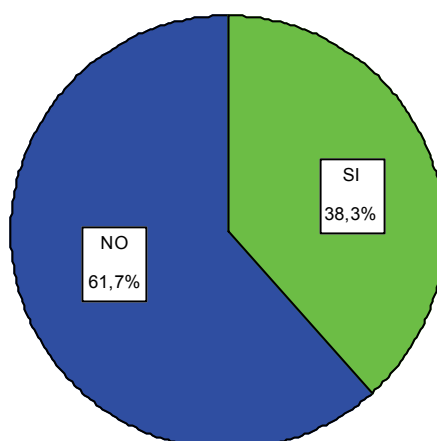
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.?

1.1. La información recibida sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 38,3% afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R., mientras que un 61,7% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a más de la mitad de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre las normas que rigen el funcionamiento de los servicios que el S.U.R. pone a disposición de este colectivo.

**NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.
INFORMACIÓN RECIBIDA**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,161(a)	4	,531
Razón de verosimilitud	3,156	4	,532
Asociación lineal por lineal	,346	1	,557
N de casos válidos	553		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 24,92.

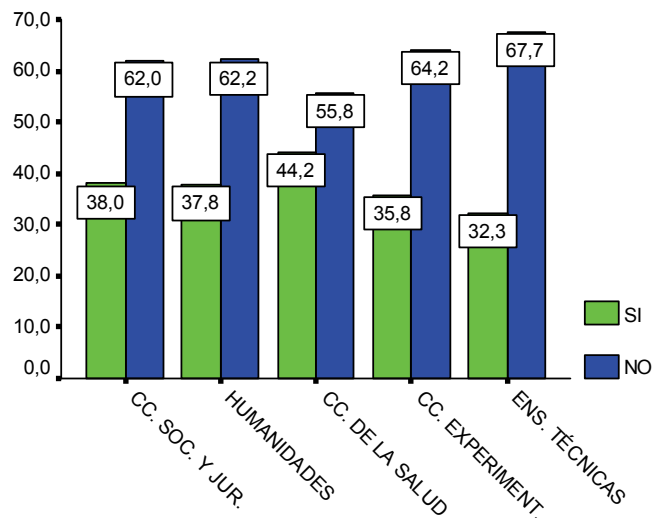
Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 3,161 con una significatividad del 0,531. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,531 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Observemos estos resultados gráficamente:

NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.

INFORMACIÓN RECIBIDA

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento de sus Residencias Universitarias.
- El porcentaje de estudiantes no informados sigue superando al porcentaje de estudiantes informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- Si bien no existe diferencia significativa entre Áreas, podemos decir que está más informada sobre el funcionamiento del S.U.R. el Área de Cc. de la Salud; mientras que las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas, por este orden son las Áreas menos informadas al respecto.

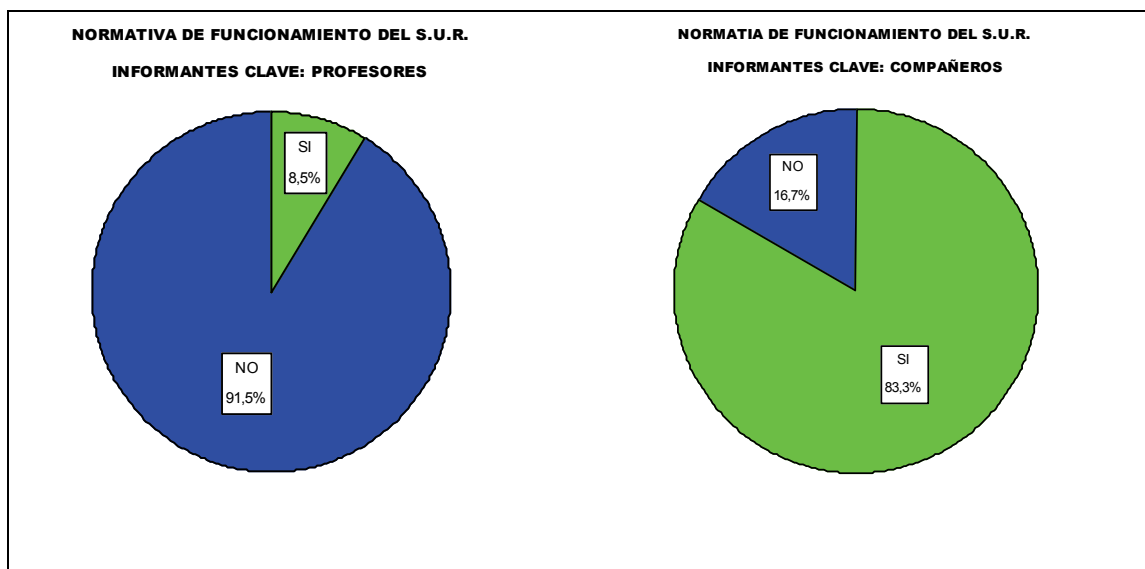
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.?

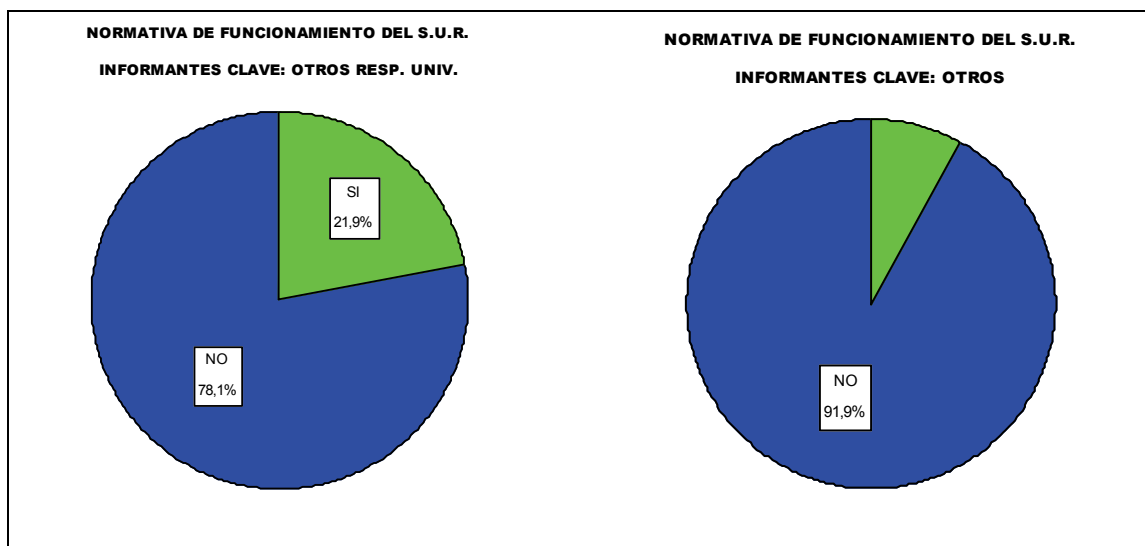
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R. son principalmente: los compañeros con un 83,3% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario, profesores y otros agentes no universitarios, ocupan el segundo, tercer y cuarto lugar respectivamente como informantes clave sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Ahora bien, en estos casos los porcentajes son más pequeños que los referidos a los compañeros. Es decir: otros responsables del ámbito universitario cuentan con un 21,9% de alusiones a su favor, los profesores con un 8,5% y otros agentes no universitarios con tan sólo un 8,1%.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la normativa de funcionamiento del S.U.R.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la normativa de funcionamiento del S.U.R.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	5	8,8	47	83,9	14	25,0	4	7,1
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	7	13,2	46	86,8	9	17,0	7	13,2
Humanidades	SI	4	9,5	37	88,1	10	23,8	2	4,8
Cc. Experimentales	SI	1	2,6	33	86,8	6	15,8	2	5,3
Enseñanzas Técnicas	SI	1	4,8	12	57,1	7	33,3	2	9,5

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo los compañeros, permaneciendo los demás agentes mencionados a bastante distancia de estos. Así, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Cc. de la Salud: Compañeros (83,9%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (86,8%)
- Humanidades: Compañeros (88,1%)

- Cc. Experimentales: Compañeros (86,8%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (57,1%)

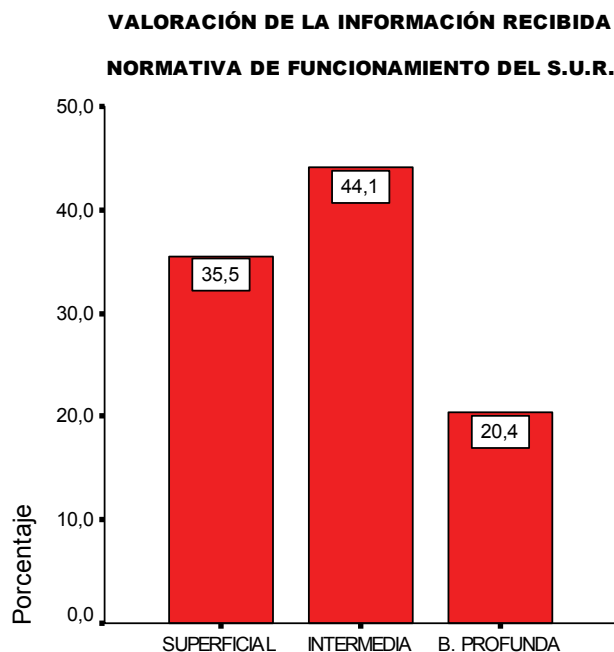
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son los informantes clave para los estudiantes en lo que respecta a las normas de funcionamiento del S.U.R.
- El resto de los informantes en este caso no parecen ser informantes clave cuando se habla de las normas de funcionamiento del S.U.R., para ninguna de las Áreas de Conocimiento.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 44,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R., valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 35,5% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente únicamente un 20,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Cerca de la mitad de la muestra (44,1%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Poco más de un 20% de la muestra afirma que la información que se ofrece sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R. es de carácter profundo.
- Y, un 35,5 % de la muestra afirman recibir información de carácter superficial.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Normativa de funcionamiento del S.U.R.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.	
Chi-cuadrado	8,981
gl	4
Sig. asintót.	,062

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 8,981 con una significatividad asintótica del 0,649. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,062 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no parece influir a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dichas normas.

Ahora bien, dado que Chi-cuadrado está rozando la significatividad, aplicaremos una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, con el objeto de saber si realmente existe diferencia significativa entre las Áreas si las comparamos dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	0,229
	CC. DE LA SALUD	0,238
	CC. EXPERIMENTALES	0,144
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	0,625
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	0,021*
	CC. EXPERIMENTALES	0,681
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	0,141
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	0,017*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	0,646
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	0,105

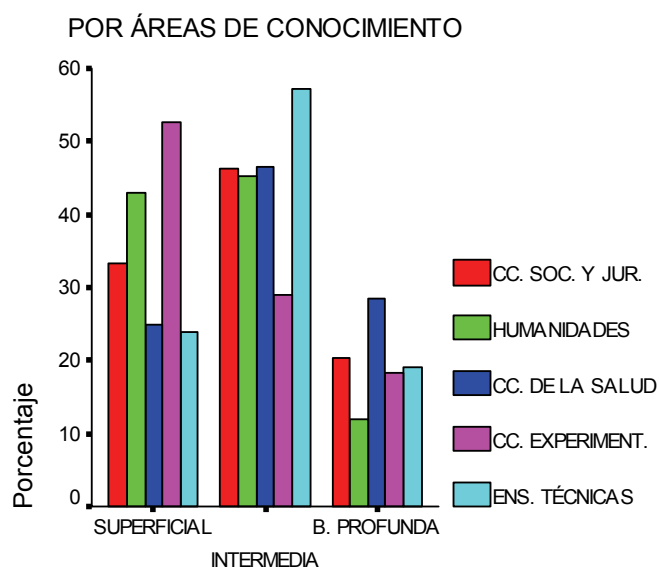
(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Veamos también los porcentajes de respuesta de cada una de las Áreas a las diferentes categorías que valoran la información recibida y el gráfico correspondiente:

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	18	33,3	18	42,9	14	25,0	20	52,6	5	23,8
INTERMEDIA	25	46,3	19	45,2	26	46,4	11	28,9	12	57,1
B. PROFUNDA	11	20,4	5	11,9	16	28,6	7	18,4	4	19,0

**VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA
NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.**



Los resultados de la prueba de Mann-Whitney sí nos muestran la existencia de diferencia significativa entre áreas.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, el Área de Cc. de la Salud es el Área mejor informada sobre la

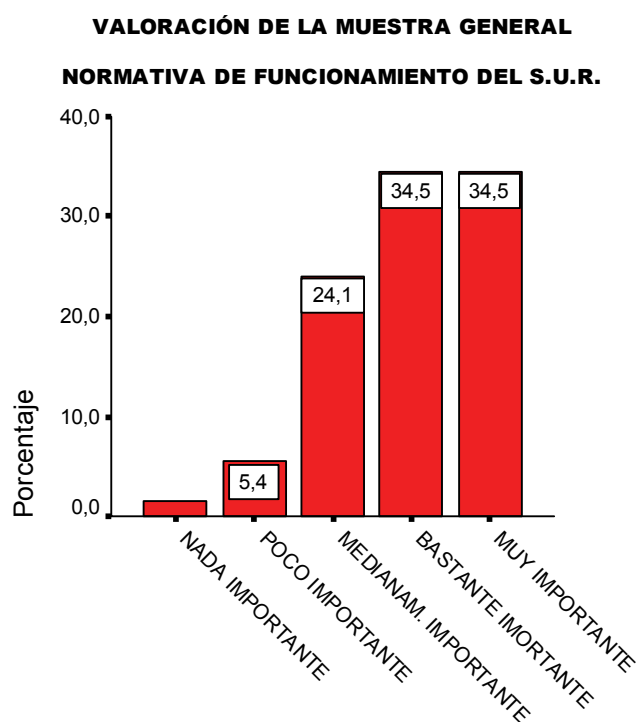
normativa de funcionamiento del S.U.R., difiriendo significativamente de Humanidades y Cc. Experimentales, siendo estas las Áreas peor informadas al respecto.

- Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas, en este caso muestran valores intermedios, no difiriendo significativamente con ninguna de las demás Áreas de conocimiento.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la normativa de funcionamiento del S.U.R.?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran dicha normativa como “Bastante Importante” (un 34,5%) o “Muy Importante” (un 34,5%); sólo un 6,9% de los estudiantes los consideran como “Poco Importante” o “Nada Importante”; y finalmente un 24,1% de la muestra encuestada habla de la normativa de funcionamiento del S.U.R. como una normativa “Medianamente Importante”



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra (un 69,0%) valoran la normativa de funcionamiento de las residencias universitarias como algo bastante o muy importante.
- Un porcentaje considerable (el 24,1%) le otorgan mediana importancia a dicha normativa.
- Y solamente el 6,9% restante la valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la normativa de funcionamiento del S.U.R., en función de si han sido informados o no al respecto?

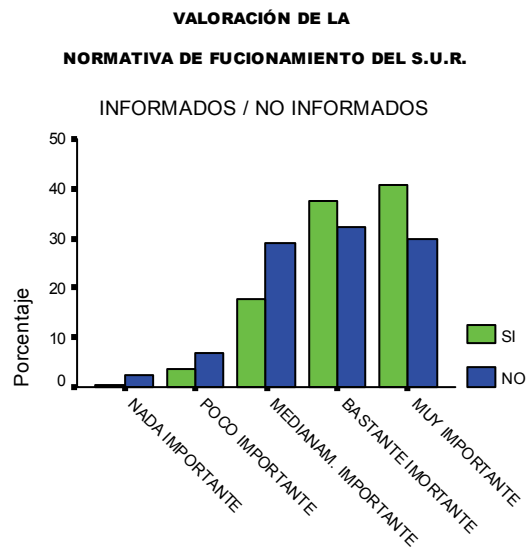
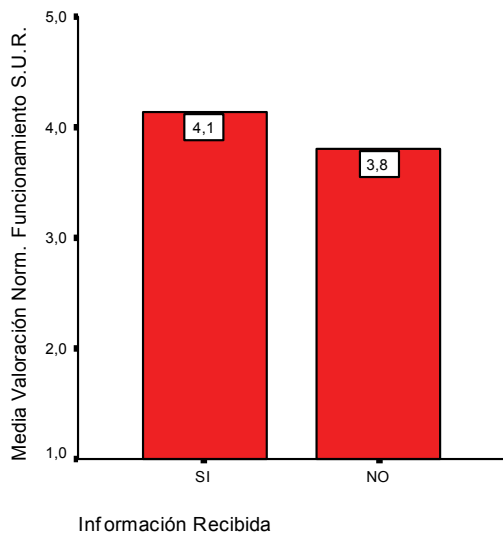
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R. y los que no, a la hora de valorar dicha normativa, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.
U de Mann-Whitney	22953,000
W de Wilcoxon	59268,000
Z	-3,622
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R. El valor de U de Mann-Whitney es de 22953,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la normativa de funcionamiento del S.U.R.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la normativa de funcionamiento del S.U.R. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R.
- Es decir, en ambos gráficos podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor la normativa de funcionamiento del S.U.R. que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la normativa de funcionamiento del S.U.R., en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la normativa de funcionamiento del S.U.R.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.

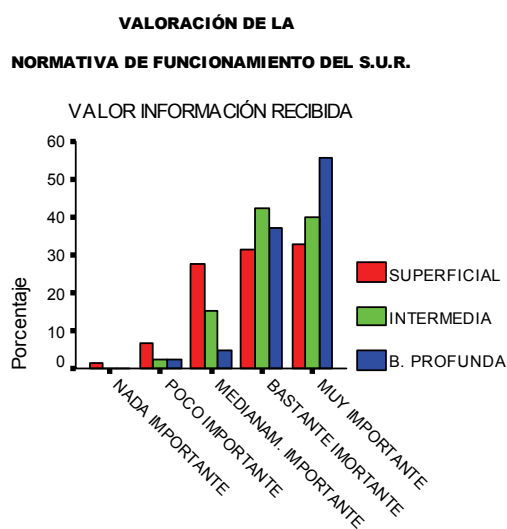
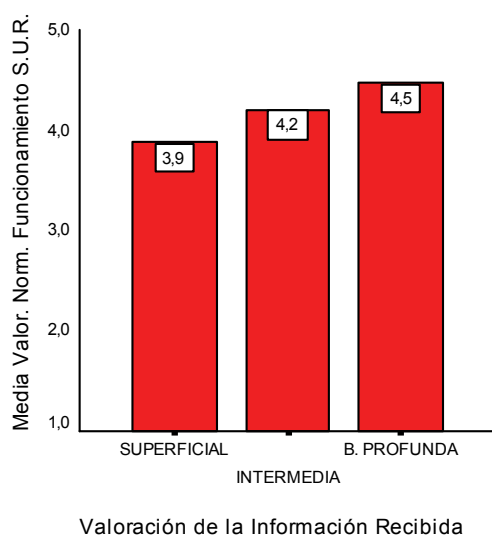
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,009	2	5,004	6,948	,001
Intra-grupos	147,664	205	,720		
Total	157,673	207			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 6,948 con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar dicha normativa, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,88	
INTERMEDIA	4,21	4,21
B. PROFUNDA		4,47



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la normativa de funcionamiento del S.U.R. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la normativa de funcionamiento del S.U.R.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R., valoran también mejor dicha normativa. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes informados superficialmente, en tanto que sus medias a la hora de valorar la normativa son más altas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento del S.U.R.?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento del S.U.R.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,625	4	4,156	4,580	,001
Intra-grupos	429,269	473	,908		
Total	445,893	477			

Comprobamos en la tabla que $F = 4,580$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la normativa de funcionamiento del S.U.R. O lo que es lo mismo, que el Área de

Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la normativa de funcionamiento del S.U.R.

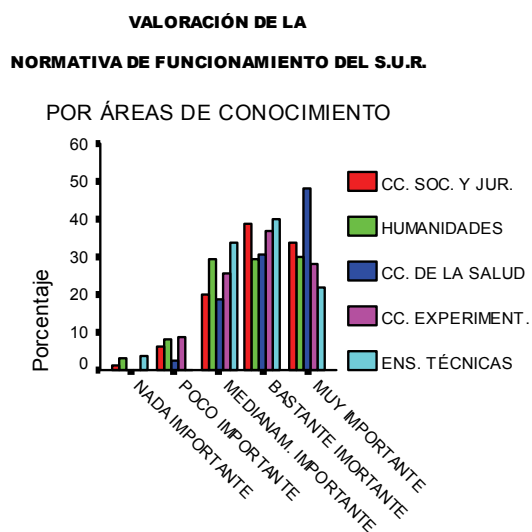
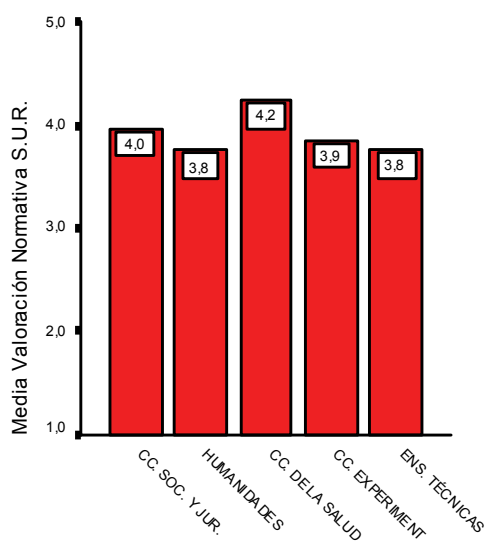
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba de Scheffé

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,75	
ENS. TÉCNICAS	3,76	
CC. EXPERIMENT.	3,85	3,85
CC. SOC. Y JUR.	3,97	3,97
CC. DE LA SALUD		4,24

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la normativa de funcionamiento del S.U.R.
- El Área de Conocimiento que valora significativamente mejor la Normativa de funcionamiento del S.U.R. es Cc. de la Salud;

mientras que las Áreas de Conocimiento que la valoran significativamente son Humanidades y Enseñanzas Técnicas.

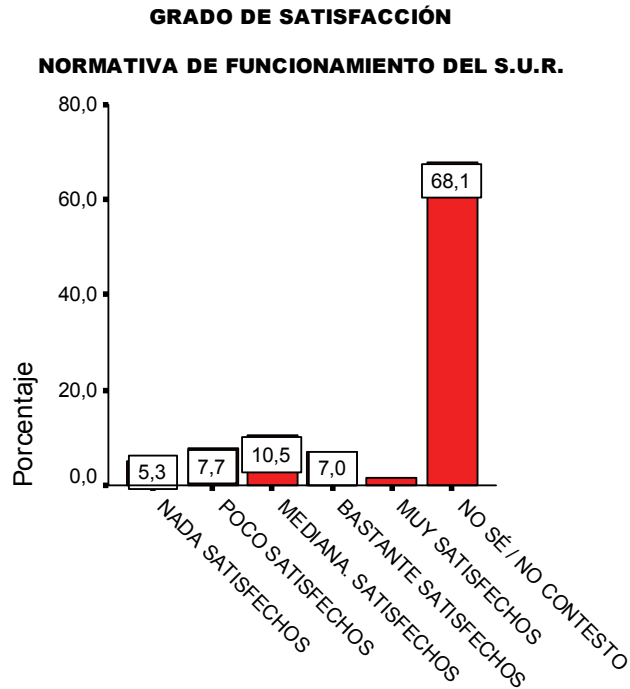
- Las demás Áreas de Conocimiento, si bien se quedan en lugares intermedios a la hora de valorar la normativa de funcionamiento de las residencias universitarias.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R.?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R.

En este caso, añadimos a las opciones de respuesta que reflejan los grados de satisfacción de la muestra, la opción “No sé / no contesto”, puesto que aquellos estudiantes que no hayan residido o residan en residencias universitarias no tienen porque haber estado en contacto con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R., y por lo tanto no serán capaces de expresar su satisfacción al respecto.

Aclarado esto, observamos como más de la mitad de la muestra productora de datos no se siente capacitada para emitir un juicio de satisfacción sobre el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R. Concretamente el 68,1% del total. Del 31,9% restante, tal y como se muestra en el gráfico, la satisfacción sería la siguiente:



- La satisfacción que muestran los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R. se sitúa hacia el polo negativo dentro de la escala utilizada.
- Es decir, el 13,0% afirman estar poco o nada satisfechos con el cumplimiento de la normativa; el 10,5% dicen estar medianamente satisfechos al respecto; y tan solo el 8,5% afirman estar bastante o muy satisfechos en este caso.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R., en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R. y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la misma, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

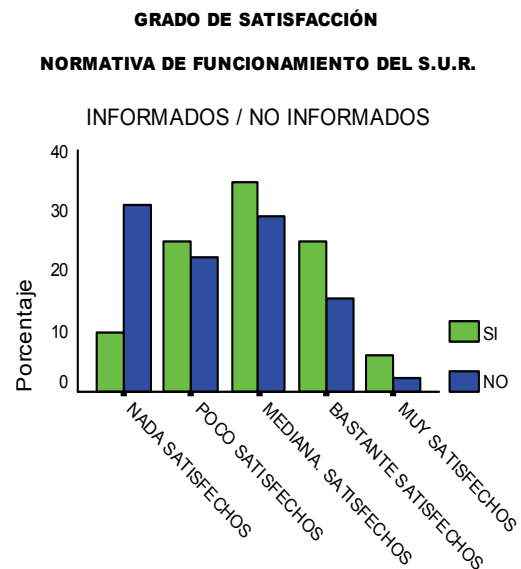
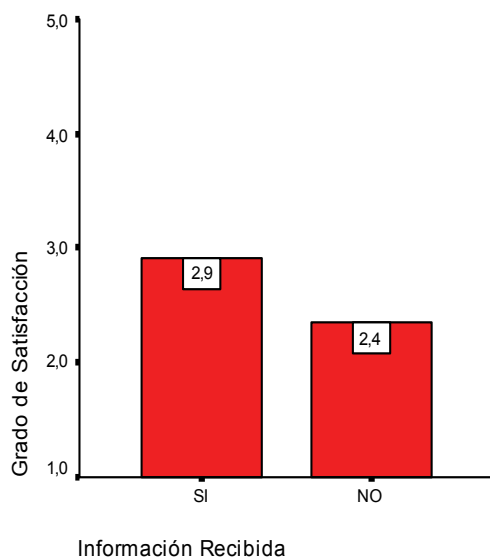
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.
U de Mann-Whitney	1653,000
W de Wilcoxon	2688,000
Z	-2,714
Sig. asintót. (bilateral)	,007

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la normativa de funcionamiento del S.U.R. El valor de la U de Mann-Whitney es de 1653,000 con una significatividad del 0,007; y dado que $0,007 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de tal normativa.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con el funcionamiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R. que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la normativa de funcionamiento del S.U.R., en función del valor que le asignan a la información recibida?

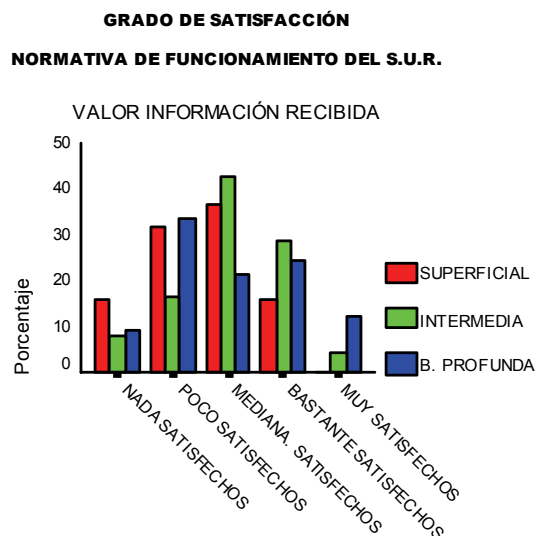
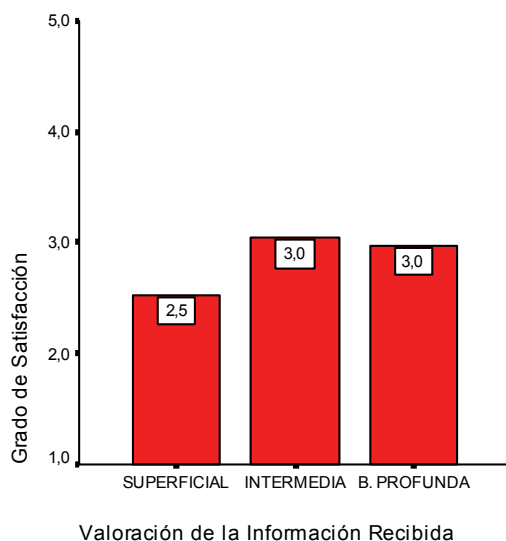
La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, no existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la normativa de funcionamiento del S.U.R.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,741	2	1,871	1,672	,193
Intra-grupos	109,625	98	1,119		
Total	113,366	100			

Observamos en la tabla que $F = 1,672$ con una significatividad del 0,193. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,193 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre dicha normativa, no parece estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.



Tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no parece representar un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto al cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R.
- Tras la visualización de los gráficos podemos observar lo siguiente:
 - Por una parte, la tendencia generalizada parece indicar, que a mejor información, mayores grados de satisfacción y viceversa.
 - Pero por otra parte, también se observa como hay un grupo considerable de estudiantes informados profundamente que expresan poca satisfacción sobre el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R. en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe

diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R.

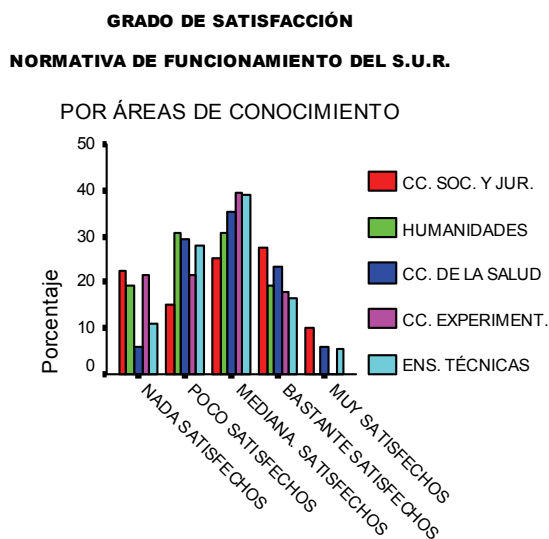
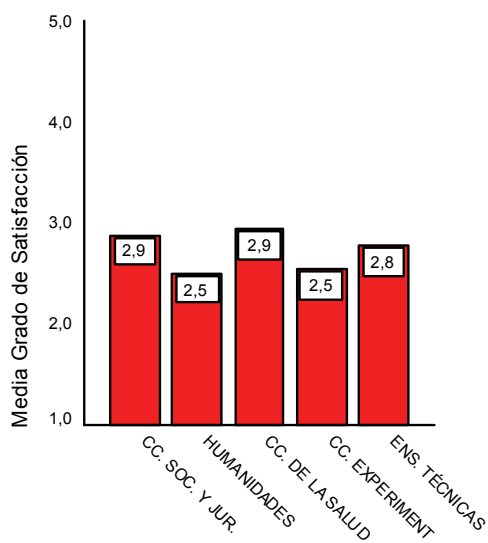
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.U.R.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,791	4	1,198	,955	,434
Intra-grupos	176,833	141	1,254		
Total	181,623	145			

Observamos en la tabla que $F = 0,955$ con una significatividad del $0,434$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,434 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el cumplimiento de dicha normativa. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no influye en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto del cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de sus residencias universitarias.
- Aún así podríamos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de Cc. Experimentales y Humanidades.

7.12.4. LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD, LA RED DE BIBLIOTECAS Y EL S.U.R.: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE: LA FACULTAD, LA RED DE BIBLIOTECAS Y EL S.U.R.?

Para responder a esta pregunta vamos a exponer en primer lugar las conclusiones extraídas de cada uno de los análisis cuantitativos realizados, para lo cual hemos elaborado el siguiente cuadro resumen:

	NORMATIVA DE LA FACULTAD	NORMATIVA DE LA RED DE BIBLIOTECAS	NORMATIVA DEL S.U.R.
NO INFORMADOS	58,7%	27,3%	61,7%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	INTERMEDIA O SUPERFICIAL	INTERMEDIA O PROFUNDA	INTERMEDIA O SUPERFICIAL
INFORMANTES CLAVE	PROFESORES O COMPAÑEROS	COMPAÑEROS	COMPAÑEROS

A la vista del cuadro podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA: más de la mitad de la muestra de estudiantes encuestados no reciben información, ni sobre la normativa de la Facultad, ni sobre la normativa del S.U.R. En el caso de la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, es menos de la tercera parte de la muestra encuestada la que afirma no tener información sobre la normativa de funcionamiento de este servicio.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben los estudiantes sobre la normativa de la Facultad y del S.U.R, es evaluada por los estudiantes como intermedia o en todo caso superficial; y sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas dicen recibir información intermedia o incluso bastante profunda.

- INFORMANTES CLAVE: excepto sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad, sobre la cual informan *Profesores* y *Compañero*, para los otros servicios los informantes claves son únicamente los *Compañeros*.

Por lo tanto, siendo la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas la normativa sobre la que más y mejor se informa a los estudiantes, son los compañeros los principales canales que utiliza este colectivo para informarse al respecto, y por lo tanto nuevamente la responsabilidad informativa y educativa no queda reflejada una vez más.

No llega información a una cantidad considerable de estudiantes sobre las otras dos normativas, y la que llega, en escasas ocasiones es de carácter profundo. Además, vuelven a aparecer los compañeros como referente a la hora de trasladar información al respecto en ambos casos.

Solamente cuando se refieren a la normativa de la Facultad, los profesores se anteponen a los compañeros como informantes clave, y si bien en ellos quedaría reflejada la responsabilidad institucional, dudamos de la existencia de un discurso compartido y contrastado al respecto y, en todo caso, hemos comprobado que no llega a todos los estudiantes por igual.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD, LA RED DE BIBLIOTECAS Y EL S.U.R.?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a tales normativas, es decir, la mayor parte de los estudiantes las valoran como BASTANTE O MUY IMPORTANTE en todos los análisis realizados. Aún así, existe alguna diferencia en función de la instancia de la que estemos hablando:

- La normativa de la Facultad es valorada como BASTANTE o MUY IMPORTANTE por un 60,1% de la muestra.
- La normativa de la Red de Bibliotecas es valorada como BASTANTE o MUY IMPORTANTE por un 76,2% de la muestra.

- La normativa del S.U.R. es valorada como BASTANTE o MUY IMPORTANTE por un 69,0% de la muestra.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD, LA RED DE BIBLIOTECAS Y EL S.U.R.?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes se muestran MEDIANAMENTE SATISFECHOS con el funcionamiento de las diferentes normativas de las que hablamos. Y como en el caso anterior, también existen algunas diferencias en función de la instancia de la que estemos hablando:

- Casi la mitad de los estudiantes encuestados (el 45,8%) se muestran MEDIANAMENTE SATISFECHOS con el funcionamiento de la normativa de la Facultad; un 36,0% afirman estar POCO o NADA SATISFECHOS; y únicamente el 18,2% dicen estar BASTANTE o MUY SATISFECHOS.
- Casi la mitad de los estudiantes encuestados (el 45,2%) se muestran BASTANTE O MUY SATISFECHOS con el funcionamiento de la normativa de la Red de Bibliotecas; un 33,6% afirman estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y únicamente el 21,2% dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS.
- Los estudiantes que deciden expresar sus grados de satisfacción sobre la normativa del funcionamiento del S.U.R. (el 31,9% de la muestra encuestada) lo hacen de la siguiente manera. El 13,0% se muestran POCO o NADA SATISFECHOS con el funcionamiento de la normativa del S.U.R.; EL 10,5% afirman estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y únicamente el 8,5% dicen estar BASTANTE o MUY SATISFECHOS

3. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD, LA RED DE BIBLIOTECAS Y EL S.U.R.?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre las valoraciones y los grados de satisfacción que los estudiantes muestran respecto de cada una de las cuestiones sobre los que fueron interrogados, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento de la Facultad no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre la misma, si bien los resultados de los análisis rozan la significatividad. Así, a través de los gráficos de medias y porcentajes podemos observar como los estudiantes informados valoran mejor dicha normativa que los no informados.
- Informar a los estudiantes sobre la normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas y del S.U.R. sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto. Así, los estudiantes informados valoran significativamente mejor dichas normativas que los estudiantes no informados al respecto.
- Informar a los estudiantes sobre las tres normativas mencionadas influye significativamente en los grados de satisfacción que los estudiantes emiten en los tres casos. Es decir, los estudiantes informados se muestran significativamente más satisfechos con el funcionamiento de cada una de las normativas, que los no informados.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre cada una de las normativas explicitadas influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre las mismas. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente mejor las normativas de funcionamiento de las tres instancias que los estudiantes informados de una manera más

superficial.

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la normativa de la Facultad y la normativa de la Red de Bibliotecas influye significativamente en el grado de satisfacción que los estudiantes muestran al respecto. Es decir, los estudiantes mejor informados se muestran significativamente más satisfechos con el funcionamiento de ambas normativas que los estudiantes informados de una manera más superficial.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la normativa del S.U.R. no influye significativamente en el grado de satisfacción que los estudiantes muestran al respecto. Si bien los gráficos que resultan de los análisis nos muestran como los estudiantes mejor informados se muestran más satisfechos con el funcionamiento de esta normativa que los estudiantes informados de una manera más superficial.

Queda confirmada entonces la importancia de no sólo informar sobre lo que suponen la normativa de funcionamiento de las instancias universitarias, sino también y sobre todo hacerlo de forma que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que les reconozcan cierto valor y se encuentren satisfechos con su funcionamiento.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman como las diferencias significativas entre áreas se centran fundamentalmente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto de las normativas de las instancias mencionadas.

En este caso resulta más complicado establecer una relación que nos haga ver la importancia de informar y formar a los estudiantes al respecto, pero lo que sí se aprecia es como las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas son las que mejor valoran dichas normativas y más satisfechas están con su funcionamiento, y en cambio Humanidades y Cc. Experimentales suelen ocupar el extremo opuesto.

7.13. DOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS.

Preguntamos a los estudiantes por la consecución de una formación profesional cualificada y el logro de un desarrollo personal en tanto que principios educativos universitarios fundamentales, y lo hicimos tanto a través de preguntas cerradas -y por lo tanto susceptibles únicamente de análisis cuantitativo-, como a través de dos preguntas abiertas -y por lo tanto susceptibles de un análisis cualitativo-, a través de las cuales entendemos mejor lo que piensan los estudiantes sobre estos dos principios educativos.

Como resultado, presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas para cada una de los principios (de carácter cuantitativo), estructurando dicha información siguiendo los epígrafes que aparecen a continuación:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre los principios educativos?
 - 1.1. La información recibida sobre los principios educativos.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los principios educativos?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los principios educativos?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los principios educativos.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de los principios educativos.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los principios educativos?
4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a los principios educativos?
 - 4.1. Valor que le reconoce la muestra a los principios educativos.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar los principios educativos, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la

hora de valorar los principios educativos, en función del valor que le asignan a la información recibida?

- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar los principios educativos?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con los principios educativos en la U.S.C.?
 - 5.1. Grado de satisfacción de la muestra p con los principios educativos en la U.S.C.
 - 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con los principios educativos, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con los principios educativos, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con los principios educativos, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

En segundo lugar presentamos el análisis descriptivo de los datos obtenidos mediante las preguntas abierta (de carácter cualitativo) y de manera conjunta para ambos principios; y finalmente expondremos las conclusiones a las que llegamos a través de los diferentes análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por la consecución de una formación profesional cualificada y el logro de un desarrollo personal.

7.13.1. LA CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA: ANÁLISIS CUANTITATIVO

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la consecución de una formación profesional cualificada?

1.1. La información recibida sobre la consecución de una formación profesional cualificada.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que

afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 54,9% afirman haber sido informados sobre la consecución de una formación profesional cualificada, mientras que un 45,1% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre la consecución de una formación profesional cualificada en el seno de la Universidad.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la consecución de una formación profesional cualificada?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la consecución de una formación profesional cualificada:

Pruebas de chi-cuadrado

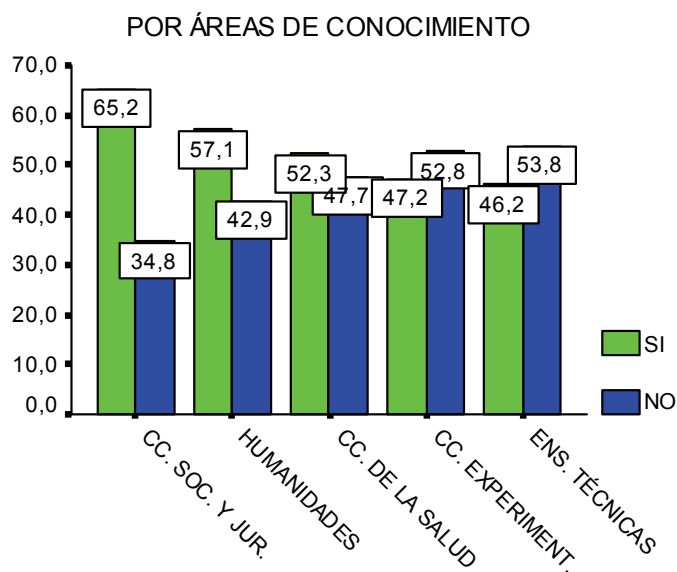
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,230(a)	4	,024
Razón de verosimilitud	11,333	4	,023
Asociación lineal por lineal	10,632	1	,001
N de casos válidos	552		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 29,32.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 11,230 con una significatividad del 0,024. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,024 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la consecución de una formación profesional cualificada. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la consecución de una formación profesional cualificada.

Observemos estos resultados gráficamente:

FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA INFORMACIÓN RECIBIDA



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la consecución de una formación profesional cualificada.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento parece ser un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la consecución de una formación profesional cualificada.
- Así, en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. de la Salud, el porcentaje de estudiantes informados al respecto supera al porcentaje de estudiantes no informados.
- En el caso contrario, en las Áreas de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, el porcentaje de informados es inferior al de no informados.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la consecución de una formación profesional cualificada?

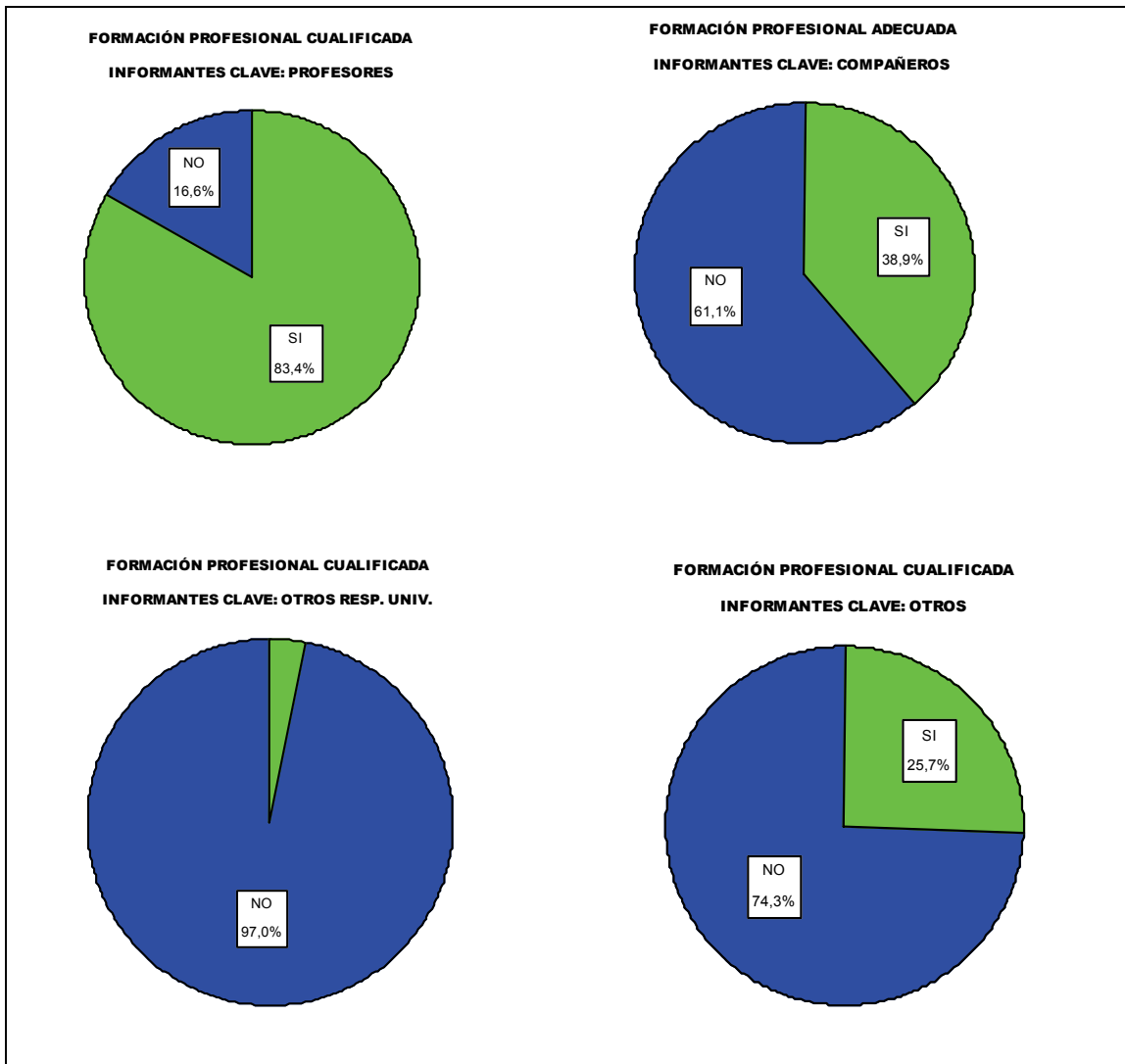
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la consecución de una formación profesional cualificada.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la consecución de una formación profesional cualificada son principalmente: los profesores con un 83,4% de respuestas a su favor.

Los compañeros, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 38,9% concretamente, y seguidos de otros agentes no universitarios que son mencionados por un 25,7% de la muestra productora de datos.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la consecución de una formación profesional cualificada son otros responsables del ámbito universitario, que únicamente son mencionados por un 3,0% de los

estudiantes encuestados.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la consecución de una formación profesional cualificada.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la consecución de una formación profesional cualificada.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	83	92,2	28	31,1	2	2,2	22	24,7
Humanidades	SI	50	78,1	27	42,2	4	6,3	9	14,1
Cc. de la Salud	SI	54	80,6	24	35,8	1	1,5	25	37,3
Cc. Experimentales	SI	43	86,0	30	60,0	1	2,0	10	20,0
Enseñanzas Técnicas	SI	21	70,0	8	26,7	1	3,3	11	36,7

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave siguen siendo profesores. Los compañeros ocupan el segundo puesto en cuatro de las Áreas de Conocimiento, los siguen otros agentes no universitarios; y concretamente en Cc. de la Salud, este orden se invierte. De todas formas, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (92,2%)
- Humanidades: Profesores (78,1%)
- Cc. de la Salud: Profesores (80,6%)
- Cc. Experimentales: Profesores (86,0%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (70,0%)

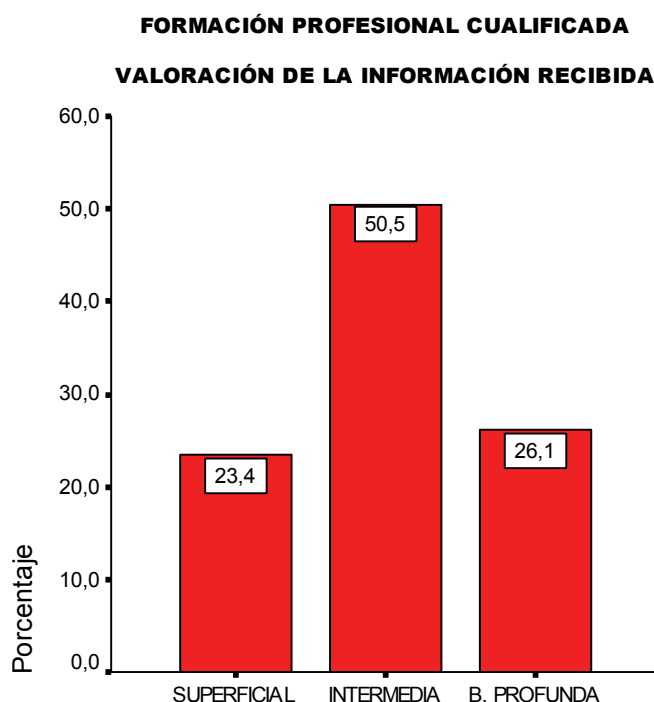
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores son los informantes clave para los estudiantes en lo que a la consecución de una formación profesional cualificada en la Universidad se refiere.
- Los compañeros ocupan un segundo puesto seguido de otros agentes no universitarios en todas las Áreas de Conocimiento excepto en Cc. de la Salud, donde este orden se invierte.
- Finalmente otros responsables universitarios no constituyen un referente significativo en este caso como agentes de información.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 50,5% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la consecución de una formación profesional cualificada, valoran la información recibida como “intermedia”. Un grupo secundario de estudiantes, que supone el 26,1% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente un grupo casi equiparable al anterior, de un 23,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- La mitad de la muestra (50,5%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- El porcentaje de estudiantes que afirma haber sido informado de manera bastante profunda sobre la consecución de una formación

profesional cualificada (el 26, 1%), es casi paralelo a aquellos que afirman haber sido informados superficialmente al respecto (el 23,4%).

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la consecución de una formación profesional cualificada?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la consecución de una formación profesional cualificada.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	
Chi-cuadrado	11,490
gl	4
Sig. asintót.	,022

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 11,490 con una significatividad asintótica del 0,022. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,022 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la consecución de una formación profesional cualificada. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como valoran los estudiantes la información recibida sobre este principio.

En este caso, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	2422,000	0,108
	CC. DE LA SALUD	2829,000	0,395
	CC. EXPERIMENTALES	1801,500	0,044*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1275,000	0,557
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	1612,500	0,015*
	CC. EXPERIMENTALES	1434,000	0,583
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	735,000	0,077
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	1190,000	0,006*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1002,5000	0,983
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	545,000	0,038*

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

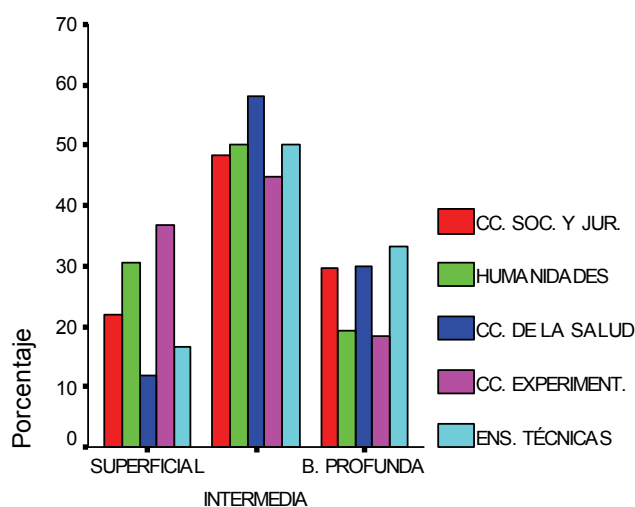
Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	20	22,0	19	30,6	8	11,9	18	36,7	5	16,7
INTERMEDIA	44	48,4	31	50,0	39	58,2	22	44,9	15	50,0
B. PROFUNDA	27	29,7	12	19,4	20	29,9	9	18,4	10	33,3

FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



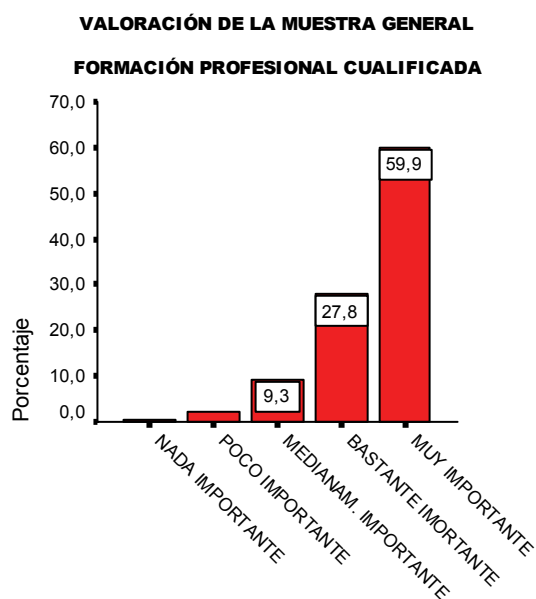
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento es en este caso un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, el Área de Cc. de la Salud, es la que mejor valora la información recibida, seguida de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas, y difiriendo significativamente de Cc. Experimentales y Humanidades que son las Áreas que peor valoran dicha información.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la consecución de una formación profesional cualificada?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la consecución de una formación profesional cualificada.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran este principio como “Muy Importante” (un 59,9%) o “Bastante Importante” (un 27,8%); un 9,3% de los estudiantes los consideran como “Medianamente Importante”; y únicamente un 2,9% consideran que la consecución de una formación profesional cualificada es poco o nada importante



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 87,7%) valoran el logro de una formación profesional cualificada dentro de la Universidad como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo (el 9,3%) le otorgan mediana importancia a tal principio.
- Y solamente el 2,9% restantes lo valoran como poco o nada importante.

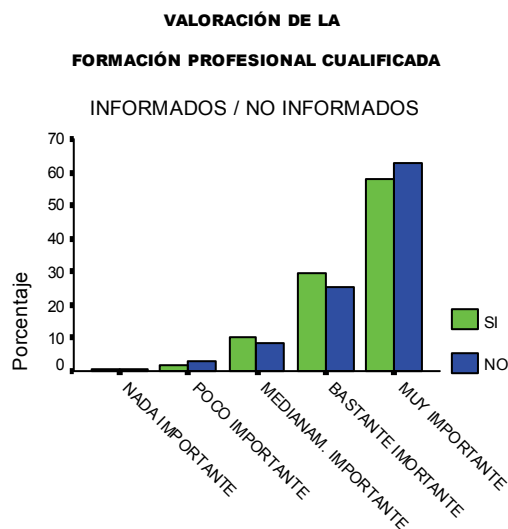
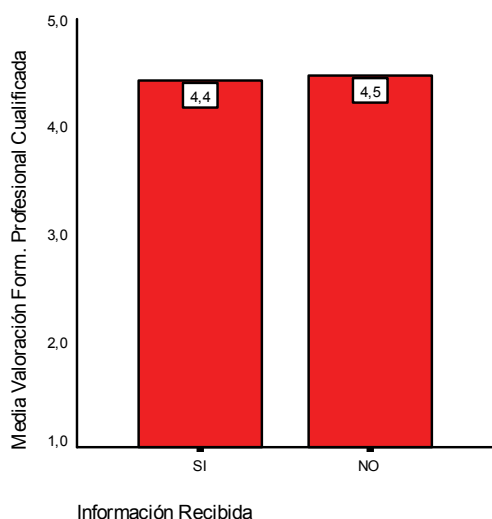
4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la consecución de una formación profesional cualificada, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la consecución de una formación profesional cualificada y los que no han recibido información al respecto, a la hora de valorar tal principio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
VALORACIÓN DE LA CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	
U de Mann-Whitney	30768,000
W de Wilcoxon	75618,000
Z	-,948
Sig. asintót. (bilateral)	,343

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la consecución de una formación profesional cualificada.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la consecución de una formación profesional cualificada. El valor de U de Mann-Whitney es de 30768,000 con una significatividad del 0,343; y dado que $0,343 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la consecución de una formación profesional cualificada.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la consecución de una formación profesional cualificada. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parecen influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la consecución de una formación profesional cualificada.
- En ambos gráficos podemos observar como la mayor parte de los estudiantes le otorgan gran importancia a este principio, e incluso la muestra de no informados supera a la de informados a la hora de calificar la consecución de una formación profesional cualificada como algo muy importante.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la consecución de una formación profesional cualificada, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la consecución de una formación profesional cualificada.

ANOVA

**VALORACIÓN DE LA CONSECUCIÓN DE UNA
FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA**

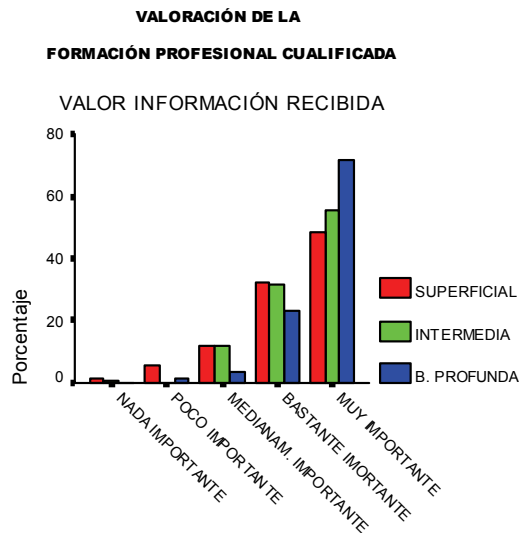
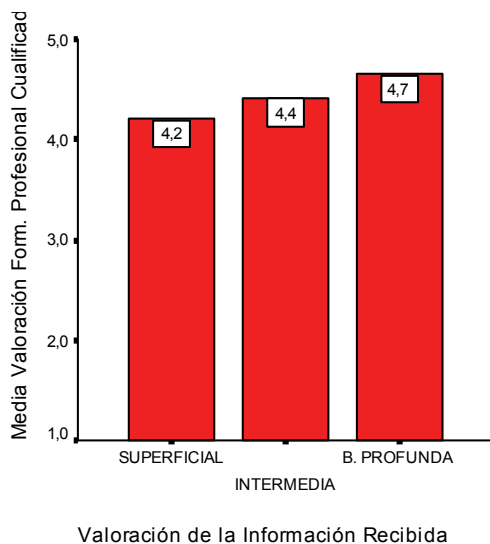
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,348	2	3,674	6,086	,003
Intra-grupos	177,487	294	,604		
Total	184,835	296			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 6,086 con una significatividad del 0,003. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,003 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar este principio, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

**VALORACIÓN DE LA CONSECUCIÓN DE UNA
FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA**

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,21	
INTERMEDIA	4,42	4,42
B. PROFUNDA		4,65



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la consecución de una formación profesional cualificada. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la consecución de una formación profesional cualificada.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la consecución de una formación profesional cualificada, valoran también mejor este principio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que dicen haber recibido información superficial, en tanto que sus medias a la hora de valorar este principio son más altas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la consecución de una formación profesional cualificada?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la consecución de una formación profesional cualificada.

ANOVA

**VALORACIÓN DE LA CONSECUCCIÓN DE UNA
FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,762	4	3,190	5,107	,000
Intra-grupos	317,987	509	,625		
Total	330,749	513			

Comprobamos en la tabla que $F = 5,107$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la consecución de una formación profesional cualificada. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la consecución de una formación profesional cualificada.

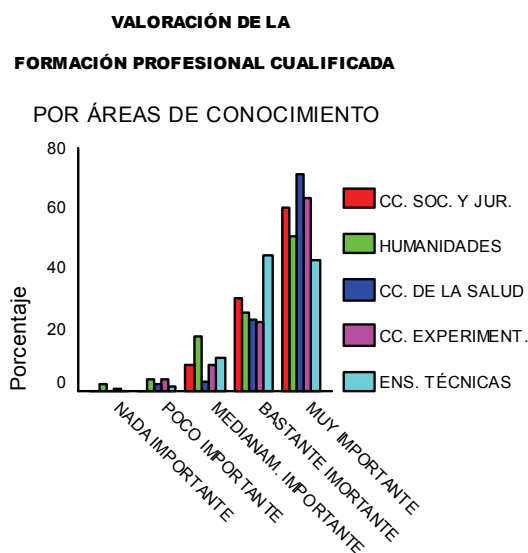
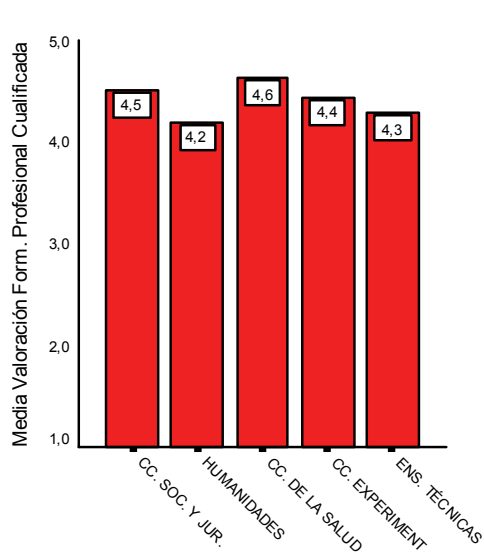
Para saber entre qué Áreas existe diferencia significativa aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba deScheffé

**VALORACIÓN DE LA CONSECUCCIÓN DE UNA
FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	4,20	
ENS. TÉCNICAS	4,29	4,29
CC. EXPERIMENT.	4,44	4,44
CC. SOC. Y JUR.	4,51	4,51
CC. DE LA SALUD		4,63

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la consecución de una formación profesional cualificada.
- El Área de Conocimiento que valora significativamente mejor la consecución de una formación profesional cualificada es Cc. de la Salud, difiriendo significativamente del Área de Humanidades, siendo ésta la que emite valoraciones más bajas.
- Las demás Áreas de Conocimiento, si bien se quedan en lugares intermedios a la hora de valorar la consecución de una formación profesional cualificada, no difiriendo significativamente con ninguna de las dos anteriormente mencionadas.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la formación profesional que les proporciona la Universidad?

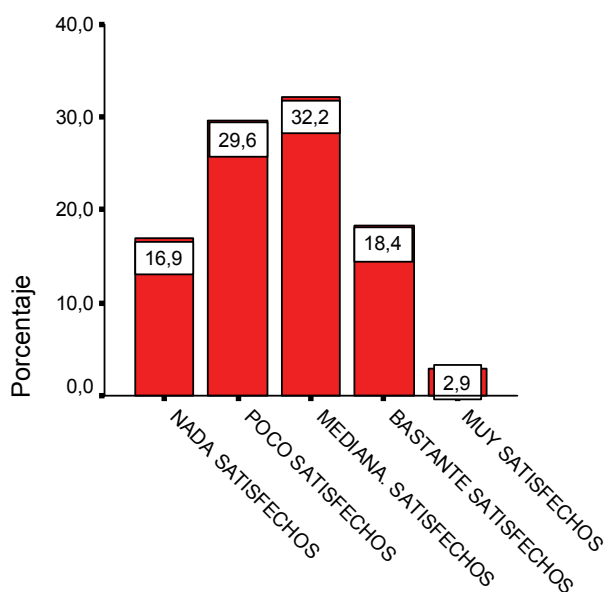
5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la formación profesional que proporciona la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (32,2%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con la formación

profesional que proporciona la Universidad; un segundo grupo de estudiantes que representa el 29,6% de la muestra productora de datos, se muestran “Poco Satisfechos” al respecto; en tercer lugar se encontraría el grupo de estudiantes que dicen estar “Bastante Satisfechos” en relación a este tema (18,4%), seguidos de cerca por aquellos que afirman estar “Nada Satisfechos” al respecto (16,9%); y finalmente sólo el 2,9% restante se muestran “Muy Satisfechos” con la formación profesional que les proporciona la Universidad.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA GENERAL

FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el cumplimiento de la consecución de una formación profesional cualificada se sitúa principalmente en el polo negativo de la escala utilizada.
- Es decir, casi la mitad de la muestra productora de datos (el 46,5%) afirman estar poco o nada satisfecho con la formación profesional que ofrece la Universidad.
- Un grupo secundario de un 32,2% dicen estar medianamente satisfechos al respecto.
- Y el grupo más pequeño, que representa el 21,3% restante, son los que afirman estar bastante o muy satisfechos con el desarrollo de este principio en la Universidad.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la formación profesional que les proporciona la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la consecución de una formación profesional cualificada y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de este principio por parte de la Universidad, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

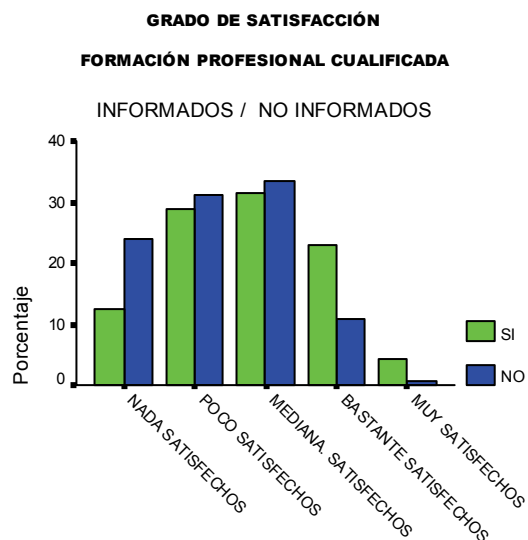
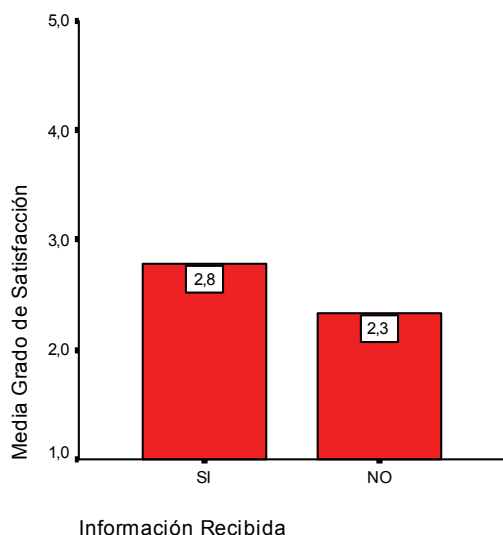
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE PROPORCIONA LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	20893,500
W de Wilcoxon	37729,500
Z	-4,362
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la consecución de una formación profesional cualificada. El valor de la U de Mann-Whitney es de 20893,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de tal principio por parte de la Universidad.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la formación profesional que les proporciona la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la formación profesional que les proporciona la Universidad.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse significativamente más satisfechos con el desarrollo de tal principio por parte de la Universidad que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la formación profesional que les proporciona la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la formación profesional que se proporciona desde la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE PROPORCIONA LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,166	2	18,583	17,997	,000
Intra-grupos	301,512	292	1,033		
Total	338,678	294			

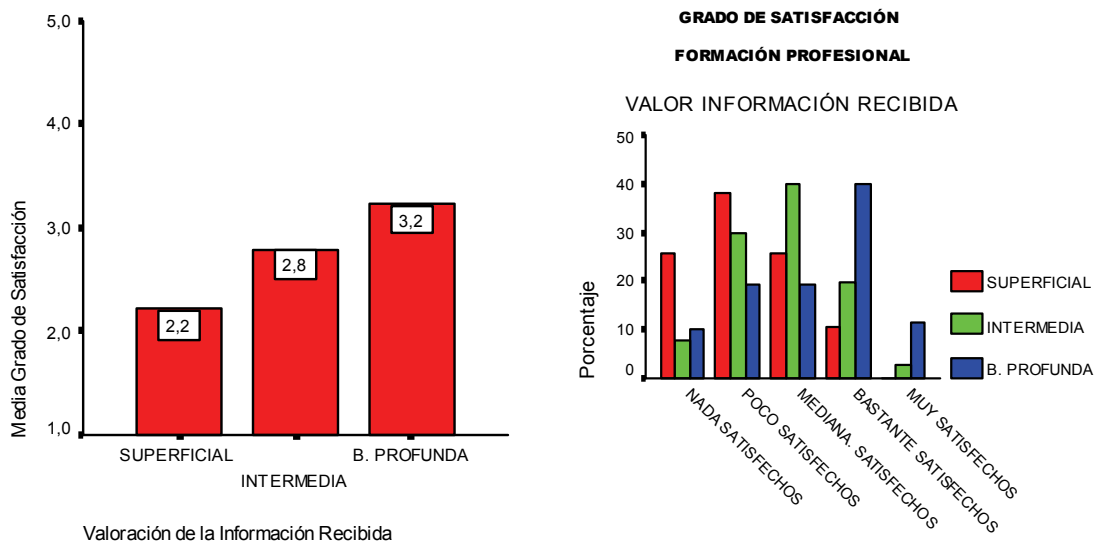
Observamos en la tabla que $F = 17,997$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la formación profesional que proporciona la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre tal principio, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de su cumplimiento.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE PROPORCIONA LA UNIVERSIDAD

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,21		
INTERMEDIA		2,79	
BASTANTE PROFUNDA			3,23



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la formación profesional que proporciona la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la formación profesional que les proporciona la Universidad.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio, y estos a su vez se sienten significativamente más satisfechos que aquellos que afirman haber sido informados de manera superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la formación profesional que les proporciona la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el cumplimiento de la formación profesional que

proporciona la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE PROPORCIONA LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,683	4	5,671	5,234	,000
Intra-grupos	513,530	474	1,083		
Total	536,213	478			

Observamos en la tabla que $F = 5,234$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la formación profesional que proporciona la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto del cumplimiento este principio por parte de la Universidad.

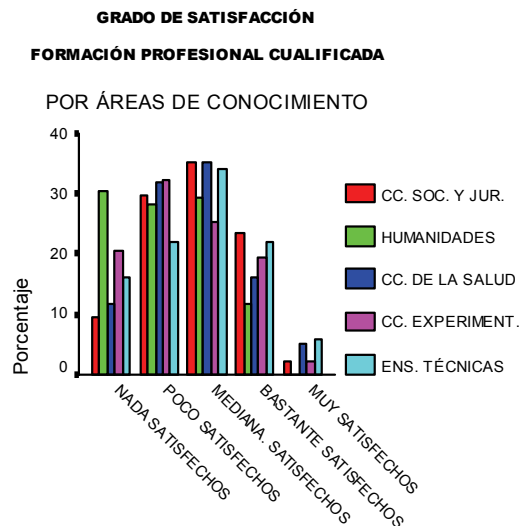
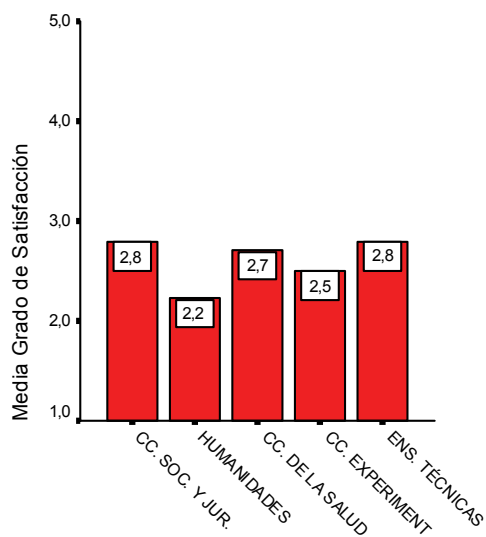
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se produce esa diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba deScheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE PROPORCIONA LA UNIVERSIDAD

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	2,22	
CC. EXPERIMENT.	2,51	2,51
CC. DE LA SALUD	2,71	2,71
CC. SOC. Y JUR.		2,80
ENS. TÉCNICAS		2,80

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la formación profesional que proporciona la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con la formación profesional que les proporciona la Universidad.
- Así podemos decir que los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas, expresan grados de satisfacción significativamente más elevados al respecto que los estudiantes de Humanidades.
- Los estudiantes de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, expresan grados de satisfacción intermedios, no difiriendo significativamente de ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

7.13.2. EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el logro de un desarrollo personal?

1.1. La información recibida sobre el logro de un desarrollo personal.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 48,9% afirman haber sido informados sobre el logro de un desarrollo personal, mientras que un 51,1% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a la mitad de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre el logro de un desarrollo personal en el seno de la Universidad.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el logro de un desarrollo personal?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia

significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el logro de un desarrollo personal:

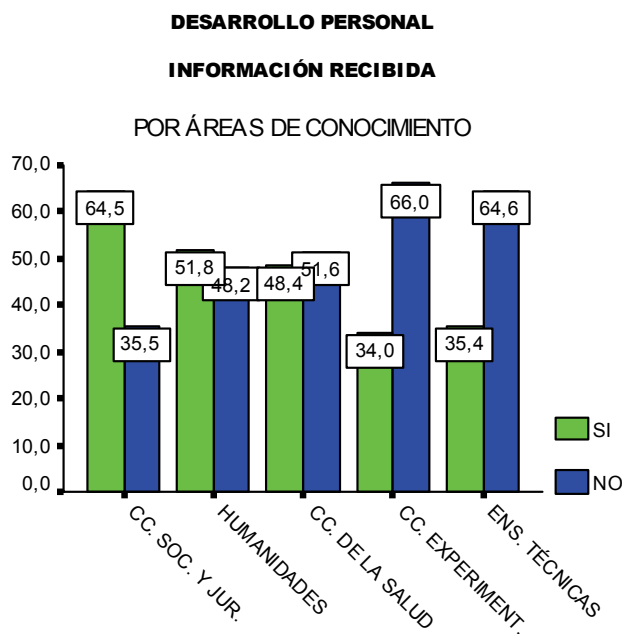
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,402(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	28,840	4	,000
Asociación lineal por lineal	26,110	1	,000
N de casos válidos	552		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 31,79.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 28,402 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el logro de un desarrollo personal. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el logro de un desarrollo personal.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el logro de un desarrollo personal.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el logro de un desarrollo personal en la Universidad.
- Así, podemos observar como en el Área de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades el porcentaje de estudiantes informados supera al porcentaje de estudiantes no informados.
- En el Área de Cc. de la Salud, si bien el porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados, las proporciones son bastante similares.
- Finalmente, en las Áreas de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, el porcentaje de estudiantes no informados supera considerablemente al porcentaje de estudiantes informados sobre el logro de un desarrollo personal en la Universidad.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el logro de un desarrollo personal?

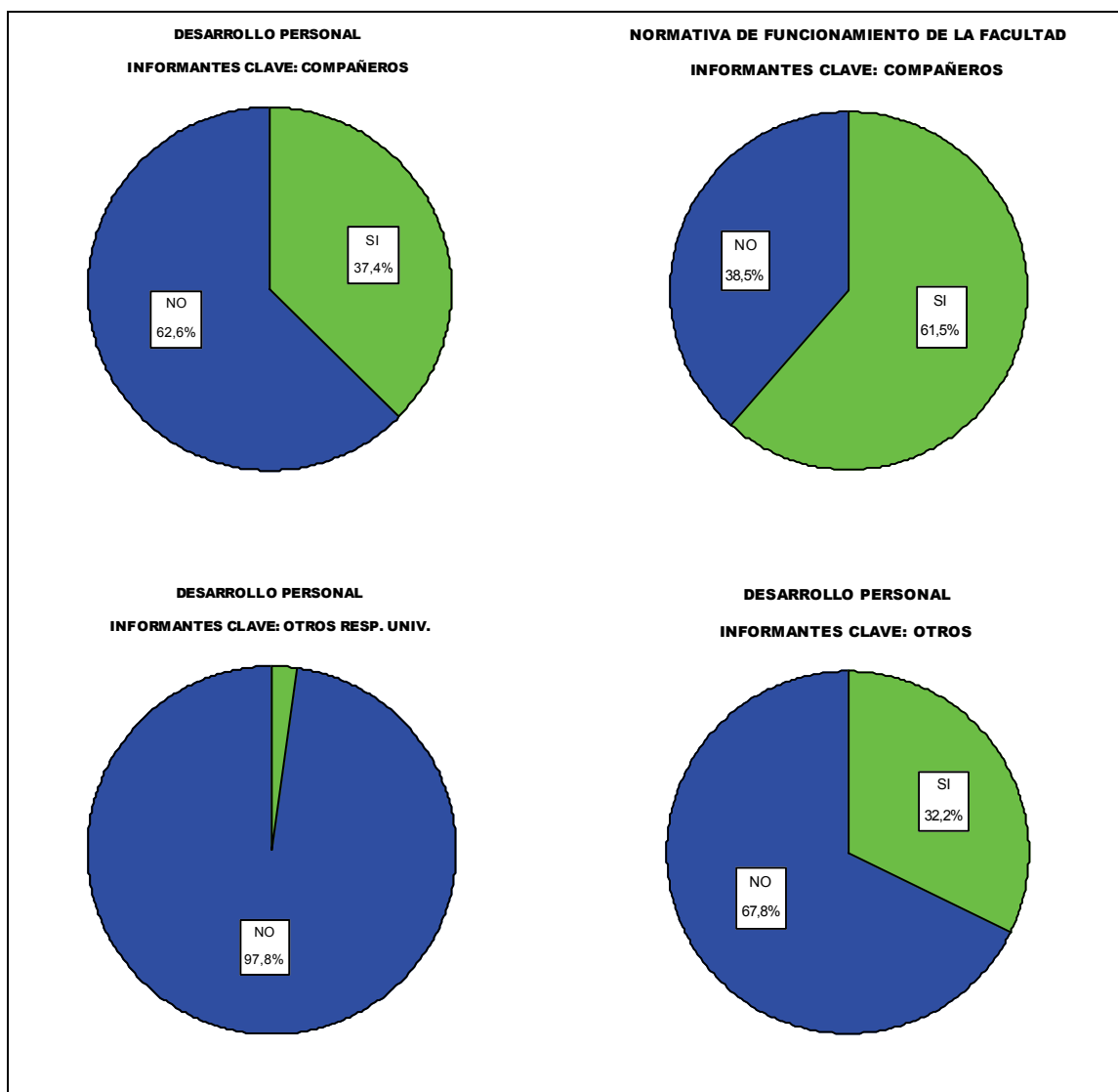
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el logro de un desarrollo personal.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el logro de un desarrollo personal son principalmente: los profesores con un 71,1% de respuestas a su favor.

Los compañeros, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 37,4% concretamente, y seguidos de otros agentes no universitarios que son mencionados por un 32,2% de la muestra productora de datos.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la

consecución de una formación profesional cualificada son otros responsables del ámbito universitario, que únicamente son mencionados por un 2,2% de los estudiantes encuestados.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del logro de un desarrollo personal.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del logro de un desarrollo personal.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	75	82,4	28	30,8	2	2,2	27	29,7
Humanidades	SI	51	87,9	24	41,4	1	1,7	7	12,1
Cc. de la Salud	SI	36	58,1	24	38,7	2	3,2	28	45,2
Enseñanzas Técnicas	SI	8	34,8	6	26,1	1	4,3	11	47,8
Cc. Experimentales	SI	22	61,1	19	52,8	0	0,0	14	38,9

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento no podemos decir tan rotundamente que los profesores sean los informantes clave en todas ellas. Así, adquieren más protagonismo en Cc. Sociales y Jurídicas y en Humanidades, pero no tanto en el resto de las Áreas de conocimiento. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (82,4%)
- Humanidades: Profesores (87,9%)
- Cc. de la Salud: Profesores (58,1%), Otros agentes no universitarios (45,2%) y Compañeros (26,1%)
- Enseñanzas Técnicas: Otros agentes no universitarios (47,8%), Profesores (34,8%) y Compañeros (26,1%)
- Cc. Experimentales: Profesores (61,1%) y Compañeros (52,8%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores son los informantes clave para los estudiantes en lo que al logro de un desarrollo personal para las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades.
- En las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, si bien ocupan el primer puesto como informantes clave, van seguidos de cerca por otros agentes no universitarios (en el caso de Cc. de la Salud) y por Compañeros (en el caso de Cc. Experimentales).
- En el Área de Enseñanzas Técnicas ocuparán el segundo lugar, precedidos por otros agentes no universitarios y seguidos de cerca por los compañeros, los cuales ocupan el tercer lugar.

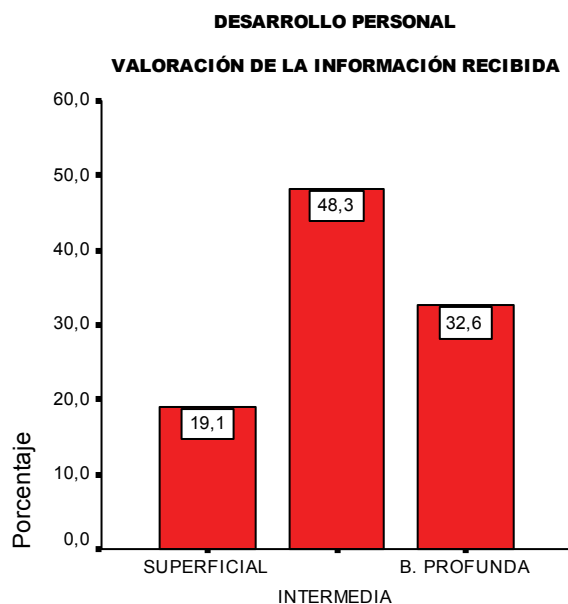
- A la hora de especificar de qué agentes no universitarios se trata, los estudiantes mencionan una diversidad de fuentes entre las cuales es difícil destacar las más mencionadas. Sin embargo, y aun teniendo esto en cuenta podemos decir que los otros agentes no universitarios que informan a los estudiantes sobre la importancia de la Universidad para el logro de un desarrollo personal son los propios familiares de los estudiantes y concretamente sus padres. (Ver siguiente tabla)

OTROS RESPONSABLES DE LA UNIVERSIDAD COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE LOS ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-CONGRESO PSICOPEDAGOGÍA		-FAMILIA (6)		-FAMILIA (6)
	-FAMILIA (3)	-PADRES (22)	-FAMILIA (5)	-PADRES (4)
-FAMILIA (10)	-PADRES (4)	-AMIGOS (2)	-PADRES (4)	-AMIGOS (2)
-PADRES (13)	-AMIGOS	-DIRECTIVOS UNIVERSIDAD	-ORIENTADOR LABORAL	-CONFERENCIA UNIV
-AMIGOS		-PROFESIONALES (2)		
-ORIENTADOR BUP		-JEC (GRUPO CRISTIANO)		

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 48,3% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el logro de un desarrollo personal, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 32,6% del total, valoran la información recibida como “bastante profundo”. Y finalmente un 19,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Casi la mitad de la muestra (48,3%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior a este (el 32,6%) afirman recibir información bastante profunda al respecto.
- Y el grupo más pequeño de estudiantes, si bien supone todavía un 19,1% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre el logro de un desarrollo personal en la Universidad.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el logro de un desarrollo personal?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el logro de un desarrollo personal.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL	
Chi-cuadrado	5,974
gl	4
Sig. asintót.	,201

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

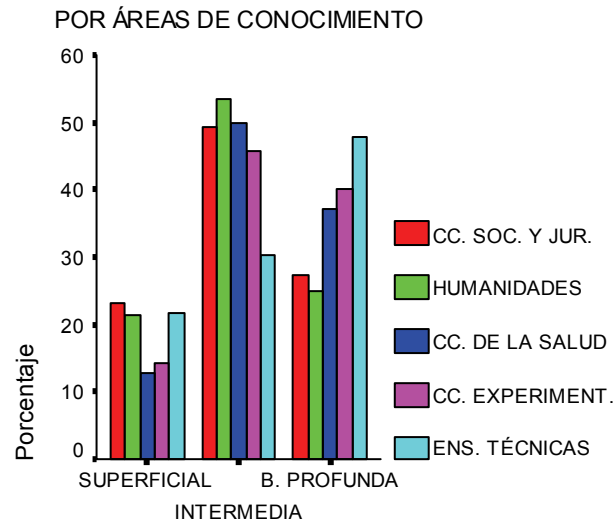
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 5,974 con una significatividad asintótica del 0,201. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,201 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el logro de un desarrollo personal. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dicho principio.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	21	23,1	12	21,4	8	12,9	5	14,3	5	21,7
INTERMEDIA	45	49,5	30	53,6	31	50,0	16	45,7	7	30,4
B. PROFUNDA	25	27,5	14	25,0	23	37,1	14	40,0	11	47,8

DESARROLLO PERSONAL

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

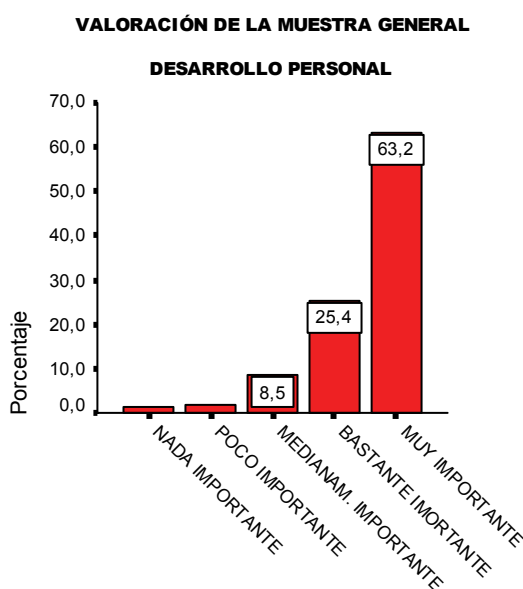
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Enseñanzas técnicas (donde la mayor parte de los estudiantes dicen ser informados de manera bastante profunda), Cc. Experimentales y Cc. de la Salud.
- Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas, parecen estar peor informadas al respecto del logro de un desarrollo personal.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra al logro de un desarrollo personal?

4.1. Valor que le reconoce la muestra al logro de un desarrollo personal.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el logro de un desarrollo personal en la Universidad como “Muy Importante” (un 63,2%) o “Bastante Importante” (un 25,4%); un 8,5% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente el 3,0% restante hablan del logro de un desarrollo personal en la Universidad como algo poco o nada importante



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- Casi el 90,0% de la muestra (un 88,6%) valoran el logro de un desarrollo personal en la Universidad como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 8,5% le otorgan mediana importancia a tal principio.
- Y solamente el 3,0% restante lo valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el logro de un desarrollo personal, en función de si han sido informados o no al respecto?

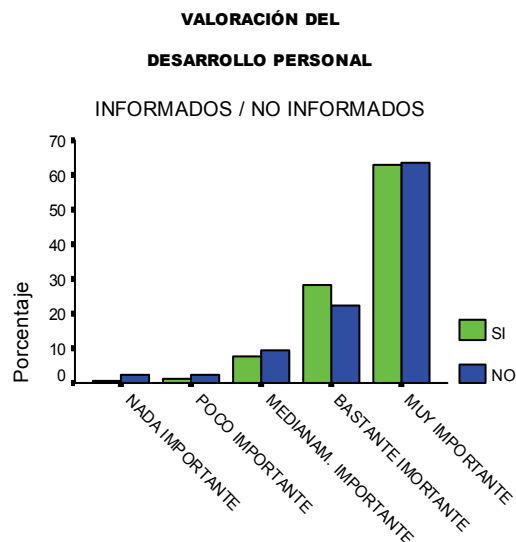
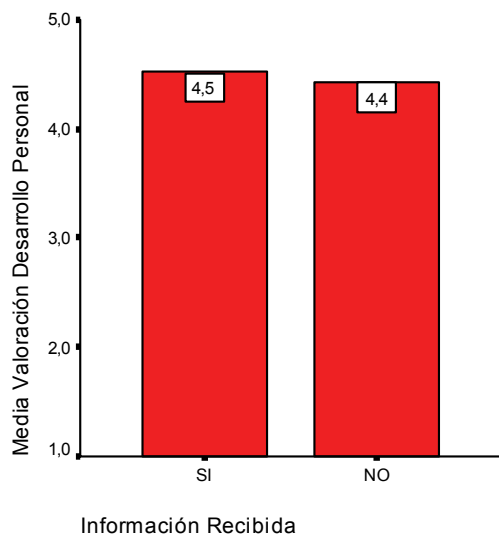
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el logro de un desarrollo personal y los que no, a la hora de valorar dicha Institución, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL
U de Mann-Whitney	31777,500
W de Wilcoxon	60697,500
Z	-,271
Sig. asintót. (bilateral)	,786

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el logro de un desarrollo personal.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el logro de un desarrollo personal. El valor de U de Mann-Whitney es de 31777,500 con una significatividad del 0,786; y dado que $0,786 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al logro de un desarrollo personal.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del logro de un desarrollo personal. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parecen influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el logro de un desarrollo personal.
- Aún así, a través de los gráficos podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor el logro de un desarrollo personal que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el logro de un desarrollo personal, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del logro de un desarrollo personal.

ANOVA

VALORACIÓN DEL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL

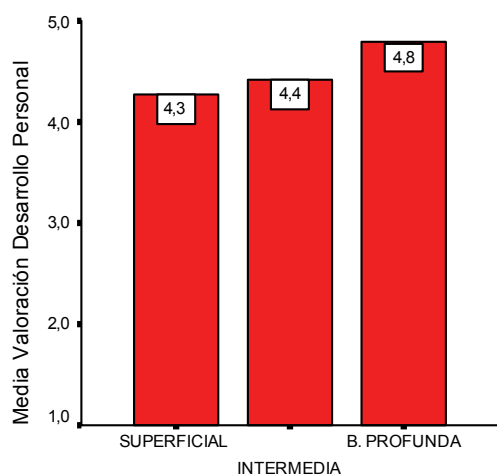
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,959	2	4,979	10,354	,000
Intra-grupos	126,481	263	,481		
Total	136,440	265			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 10,354 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar este principio, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

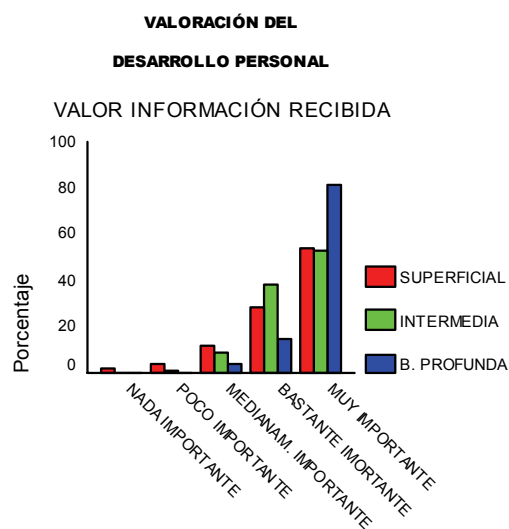
Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,28	
INTERMEDIA	4,43	
B. PROFUNDA		4,78



Valoración de la Información Recibida



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al logro de un desarrollo personal. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el logro de un desarrollo personal.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el logro de un desarrollo personal, valoran también mejor dicha normativa. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar este principio son más altas.
- Los estudiantes que peor valoran la información recibida, valoran también peor el logro de un desarrollo personal. Este es el caso de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio y superficial.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el logro de un desarrollo personal?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el logro de un desarrollo personal.

ANOVA

VALORACIÓN DEL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,061	4	1,515	2,291	,059
Intra-grupos	332,655	503	,661		
Total	338,717	507			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,291$ con una significatividad del

0,059. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,059 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el logro de un desarrollo personal. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren el logro de un desarrollo personal.

Podemos observar asimismo, a través de la prueba Post Hoc Scheffé, como las Áreas no difieren entre sí en este caso:

Prueba de Scheffé
VALORACIÓN DEL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	4,29
ENS. TÉCNICAS	4,40
CC. EXPERIMENT.	4,48
CC. DE LA SALUD	4,55
CC. SOC. Y JUR.	4,58

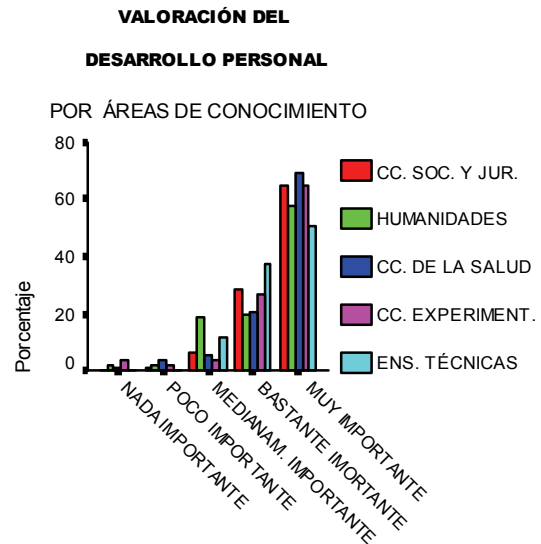
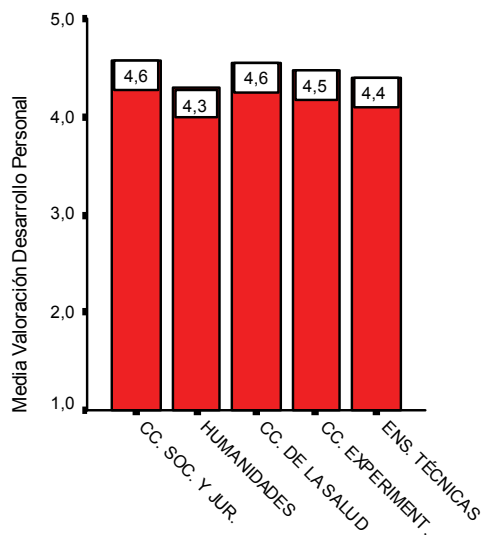
Si bien esto es así, los resultados obtenidos en los análisis están rozando la significatividad. Y para comprobar si realmente existe o no diferencias entre Áreas, hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5934,000	0,049*
	CC. DE LA SALUD	8193,000	0,625
	CC. EXPERIMENTALES	6267,000	0,850
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3047,000	0,066
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5395,500	0,028*
	CC. EXPERIMENTALES	4227,500	0,130
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2668,000	0,971
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5629,500	0,521
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2751,500	0,035*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2163,500	0,129

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

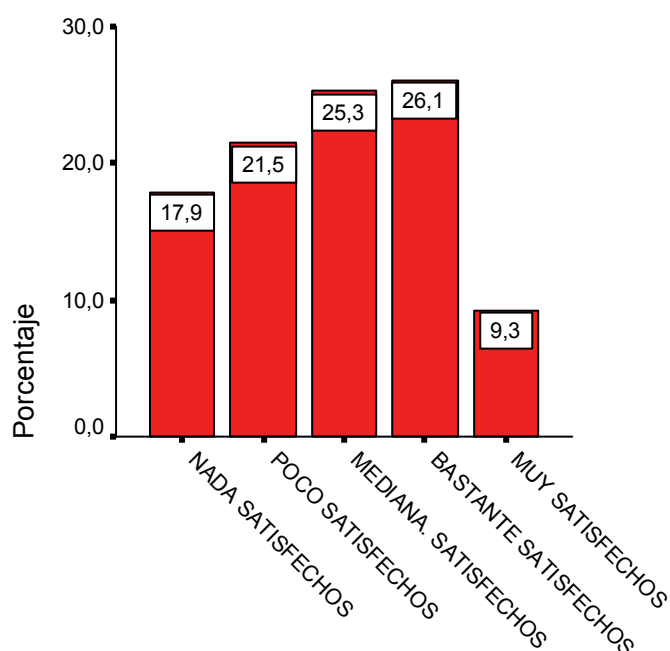
- El Área de Conocimiento si es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al logro de un desarrollo personal.
- Así, el Área de Conocimiento que valora mejor el logro de un desarrollo personal es Cc. de la Salud, difiriendo significativamente de Enseñanzas Técnicas y Humanidades, siendo esta última la que menos valora este principio.
- Cc. Sociales y Jurídicas es la segunda Área de Conocimiento que muestra valores más altos al respecto, difiriendo significativamente del Área de Humanidades.
- Finalmente, el Área de Cc. Experimentales refleja valores intermedios no difiriendo significativamente de ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la manera de fomentar el desarrollo personal desde la Universidad?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la manera de fomentar el desarrollo personal desde la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (26,1%) se muestran “Bastante Satisfechos” con el desarrollo personal que fomenta la Universidad; un segundo grupo casi paralelo al anterior (el 25,3% de la muestra productora de datos), se muestran “Medianamente Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 21,5% de la muestra que dicen estar “Poco Satisfechos” con el cumplimiento de este principio, y los que dicen estar “Nada Satisfechos” al respecto que representan el 17,9% de la muestra general; finalmente sólo un 9,3% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con el desarrollo personal que se potencia en la Universidad.

**GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA GENERAL
DESARROLLO PERSONAL**



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el desarrollo personal que potencia la Universidad tiende nuevamente hacia el

polo negativo, si bien la distribución de la muestra por las diferentes categorías es bastante equilibrada desde un punto de vista general. Además, hay que tener en cuenta que la categoría a la que respondieron más estudiantes en este caso es la que se enunciaba como “Bastante Satisfechos/as”.

- Interpretando, entonces, los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 39,4% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 35,4% dicen estar bastante o muy satisfechos; y finalmente el 25,3% restante afirma estar medianamente satisfecho con el desarrollo personal que se fomenta desde la Universidad.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la manera de fomentar el desarrollo personal desde la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el logro de un desarrollo personal y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de este principio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

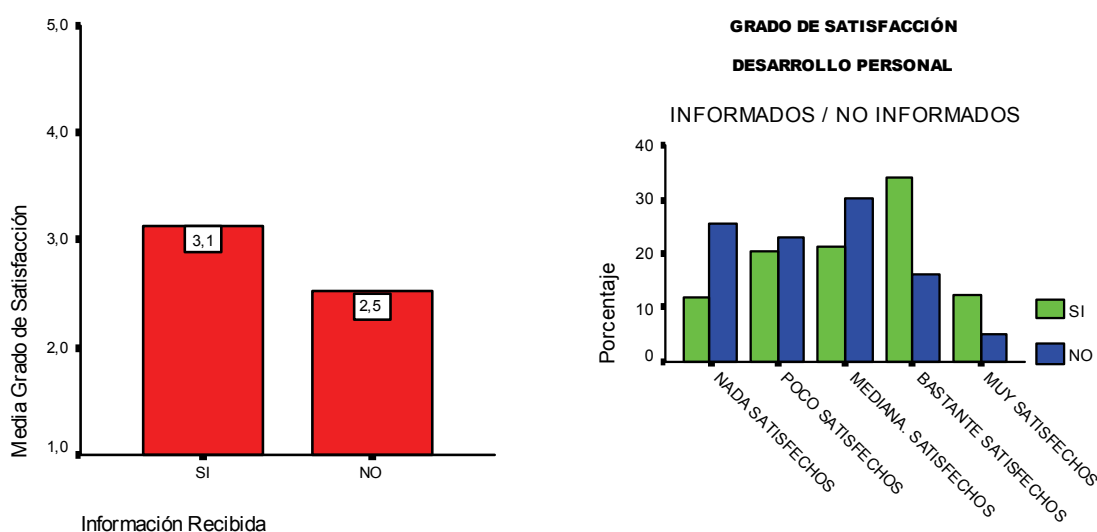
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO PERSONAL QUE POTENCIA LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	20030,000
W de Wilcoxon	41975,000
Z	-5,367
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre

las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el logro de un desarrollo personal. El valor de la U de Mann-Whitney es de 20030,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo personal que se está fomentando desde la Universidad.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el desarrollo personal que potencia la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el desarrollo personal que se fomenta desde la Universidad.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse significativamente más satisfechos con la manera en que la Universidad pone en marcha este principio que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la manera de fomentar el desarrollo personal desde la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con desarrollo personal que les proporciona la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO PERSONAL QUE POTENCIA LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	44,736	2	22,368	16,698	,000
Intra-grupos	349,624	261	1,340		
Total	394,360	263			

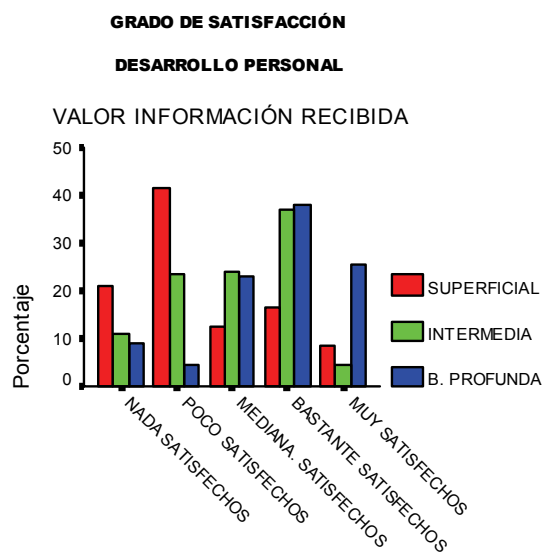
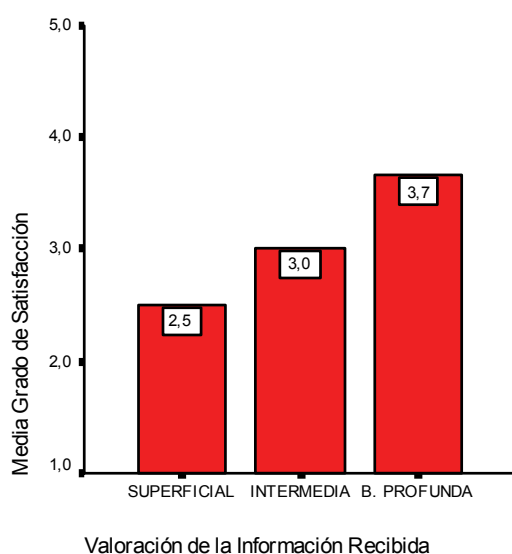
Observamos en la tabla que $F = 16,696$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el desarrollo personal que potencia la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre este principio, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto el cumplimiento del mismo.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO PERSONAL QUE POTENCIA LA UNIVERSIDAD.

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,50		
INTERMEDIA		3,02	
BASTANTE PROFUNDA			3,66



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el desarrollo personal que se fomenta desde la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo personal que se les fomenta desde la Universidad.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio, y estos a su vez se muestran significativamente más satisfechos que aquellos que afirman haber sido informados de manera superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la manera de fomentar el desarrollo personal desde la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el desarrollo personal que les proporciona su paso por la Universidad.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO PERSONAL
QUE SE POTENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	33,016	4	8,254	5,531	,000
Intra-grupos	701,405	470	1,492		
Total	734,421	474			

Observamos en la tabla que $F = 5,531$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el desarrollo de este principio por parte de la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con el desarrollo personal que les proporciona la Universidad

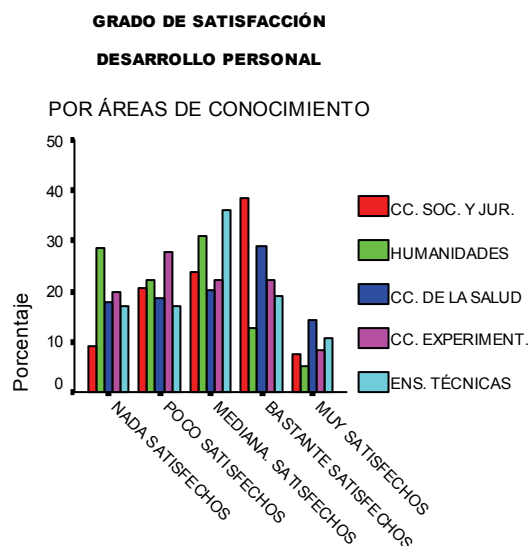
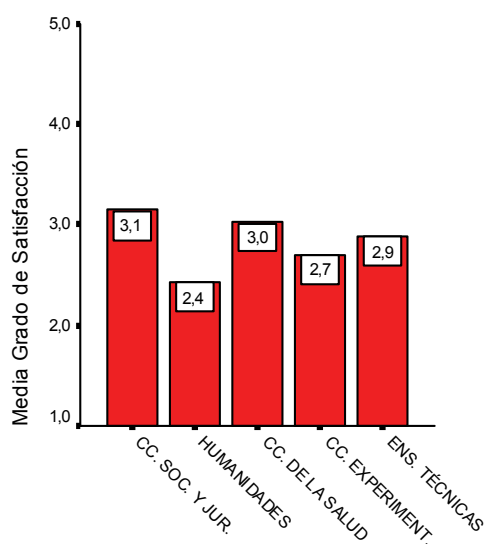
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se produce esa diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba deScheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO PERSONAL QUE SE FOMENTA DESDE LA UNIVERSIDAD

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	2,44	
CC. EXPERIMENT.	2,71	2,71
ENS. TÉCNICAS	2,89	2,89
CC. DE LA SALUD		3,03
CC. SOC. Y JUR.		3,15

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el desarrollo personal que obtienen de su paso por la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo personal que se les potencia desde la Universidad.
- Así podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, expresan grados de satisfacción significativamente más elevados al respecto que los

estudiantes de Humanidades.

- En este caso, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, muestran grados de satisfacción intermedios, no difiriendo significativamente con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

7.13.3. DOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS: ANÁLISIS CUALITATIVO.

Una de las cuestiones sobre la que hacíamos referencia en el cuestionario, tenía que ver con dos de los principios educativos que, al menos supuestamente, orienta la educación universitaria: el fomento de una formación profesional cualificada y el fomento del desarrollo personal en los estudiantes. Así, preguntábamos a los estudiantes si qué suponía para ellos la consecución de cada uno de estos principios.

A la hora de analizar las aportaciones de los estudiantes, y una vez hecha la primera lectura de sus respuestas, hemos encontrado que éstas hacían referencia a una serie de aspectos que tenían que ver: con la importancia que los estudiantes le otorgan a cada uno de los principios, con el papel de la Universidad a la hora de fomentarlos, y también encontramos enunciados que ponían en relación cada uno de los principios con una serie de elementos, tanto relacionados con la en la Universidad como con la vida fuera de ella. Por lo tanto el análisis se ha realizado, tomando como referencia el Área de Conocimiento, y en función de los siguientes núcleos temáticos:

A. PARA LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA:

1. LA IMPORTANCIA DE LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA: agrupamos bajo este epígrafe aquellas aportaciones en las cuales los estudiantes manifestaban la importancia del logro de este principio para ellos. Avanzaremos prácticamente todos los estudiantes conceden bastante importancia a la consecución de este principio, muchos lo expresan directamente, -son los que agrupamos bajo este

epígrafe- y los demás, lo dan a entender aunque sus aportaciones vayan dirigidas hacia otros derroteros.

2. IMPLICA CALIDAD DE FORMACIÓN. MEDIOS Y DE APRENDIZAJES: bajo este epígrafe agrupamos aquellas aportaciones que identificaban la consecución de una formación profesional cualificada con: la calidad de la formación universitaria, con la calidad de los medios que la Universidad ponía a su disposición a la hora de formarlos como futuros profesionales, o con la calidad de su aprendizaje a la hora de terminar la carrera. En este último caso, como podremos observar a continuación, hay algunos estudiantes que se refieren únicamente a la calidad del conocimiento adquirido en la universidad, y otros -la mayoría- que se refieren no sólo a la calidad de su conocimiento, sino también a la funcionalidad del mismo a la hora de incorporarse a un puesto de trabajo, es decir a la capacidad de enfrentarse a un puesto de trabajo una vez terminados sus estudios.
3. PARA SER UN BUEN PROFESIONAL: hay estudiantes que relacionan directamente la formación profesional cualificada con la capacidad de desempeñar de manera competente un puesto de trabajo, es decir, con el hecho de ser un buen profesional, pero sin hacer alusión a la formación previa.
4. PARA ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO: bajo este epígrafe agrupamos aquellas aportaciones que relacionaban la formación profesional cualificada con la mayor oportunidad de acceder al mercado laboral. En este caso hemos de resaltar que hay estudiantes matizan esta relación especificando que la formación profesional cualificada facilita el acceso a un puesto de trabajo cualificado, digno y acorde con los estudios que han cursado.
5. CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA EN LA UNIVERSIDAD: agrupamos bajo este epígrafe aquellas aportaciones que tenían que ver con reclamaciones que los estudiantes emitían sobre la forma de fomentar una formación profesional cualificada de la Universidad.

6. LA UNIVERSIDAD COMO FUENTE DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA: finalmente recogemos bajo este epígrafe aquellas elocuciones referidas al papel que desde el punto de vista de los estudiantes juega o debería de jugar la Universidad a la hora de fomentar este principio.
- B. PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN DESARROLLO PERSONAL:
1. LA IMPORTANCIA DE LA CONSECUCCIÓN DE UN DESARROLLO PERSONAL: agrupamos bajo este epígrafe aquellas aportaciones en las cuales los estudiantes manifestaban la importancia del logro de este principio para ellos. En este caso también la mayor parte de los estudiantes conceden bastante importancia a la consecución de este principio, y como sucedía en el caso anterior, muchos lo expresan directamente, -son los que agrupamos bajo este epígrafe- y los demás, lo dan a entender aunque sus aportaciones vayan dirigidas hacia otros derroteros.
 2. PARA CRECER COMO PERSONA: agrupamos bajo este epígrafe las aportaciones en las que se refleja la concepción de desarrollo personal como la consecución de un crecimiento como persona a nivel general, es decir, desarrollo de personalidad, madurez, aptitudes, actitudes, bienestar físico, psíquico y emocional.
 3. PARA ALCANZAR METAS PERSONALES: hay estudiantes que consideran que el desarrollo personal le sirve para alcanzar las metas que se propongan.
 4. PARA SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO: en algunos casos también se habla de desarrollo personal en relación a la posibilidad de sentirse satisfecho con uno mismo y con lo que hace, con el sentimiento de realización personal.
 5. PARA EL DESARROLLO DE UNA AUTONOMÍA PERSONAL: hay estudiantes que afirman que el alcanzar un cierto nivel de desarrollo personal les sirve para independizarse y para ser más autónomos en sus decisiones.
 6. APRENDIZAJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD: otra de las funcionalidades que los estudiantes otorgan al desarrollo

personal es al bagaje que les proporciona para afrontar las circunstancias que se les presentan en la vida diaria y para vivir adecuadamente en sociedad.

7. EL DESARROLLO PERSONAL EN RELACIÓN CON EL CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO: hay estudiantes que relacionan el desarrollo personal exclusivamente con el ámbito intelectual y con la adquisición de conocimiento.
8. EL DESARROLLO PERSONAL EN RELACIÓN CON EL MUNDO LABORAL: también hay estudiantes que ponen en relación lo que el desarrollo personal puede aportarles para afrontar un trabajo, o al revés, como el trabajo puede contribuir en su desarrollo personal.
9. CRÍTICA DE LA FORMA DE POTENCIAR EL DESARROLLO PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD: agrupamos bajo este epígrafe aquellas aportaciones que tenían que ver con reclamaciones que los estudiantes emitían sobre la forma de fomentar el desarrollo personal de la Universidad.
10. LA UNIVERSIDAD COMO FUENTE DE DESARROLLO PERSONAL: y para finalizar, recogemos bajo este epígrafe aquellas elocuciones referidas al papel que desde el punto de vista de los estudiantes juega o debería de jugar la Universidad a la hora de fomentar este principio.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA, DERECHO Y ECONÓMICAS	
PREGUNTA 6:	CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL
Nº DE CUESTIONARIOS	142	142
Nº DE RESPUESTAS	112	112
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	78,8%	78,8%

La diferencia existente respecto al porcentaje de respuestas se deben a cinco aportaciones a mayores correspondientes a la titulación de Derecho sobre el logro de un desarrollo personal.

Una vez especificado esto, vamos a proceder al análisis de las respuestas de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas a estos dos principios. Para ello intentaremos ir haciendo un análisis conjunto de ambos por si hubiera la posibilidad de ir estableciendo algún tipo de relación.

1. LA IMPORTANCIA DE LA CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas hacen más referencia, en general, a la importancia del logro de un desarrollo personal que a la adquisición de una formación profesional cualificada.

Ahora bien, los que se refieren a la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada, lo hacen otorgándole la categoría de fundamental como formación para su futuro tanto personal como profesional. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “Imprescindible para poder desarrollar posteriormente y de manera satisfactoria, un puesto de trabajo para el que he sido formado.” (Estudiante de Psicopedagogía, C21)
- “El principio que quizás más vas a intentar lograr porque de él depende tu futuro.” (Estudiante de Derecho, C163)

- “Es lo fundamental de nuestra estancia en la universidad, y aunque no se diga explícitamente al acceder en la misma, es lo que desearía obtener todo individuo perteneciente a la misma, debido a que es lo necesario para poder desarrollar otra vida en la siguiente etapa.” (Estudiante de Económicas, C508)

Por otro lado, cuando hacen referencia al desarrollo personal encontramos diferentes tipos de aportaciones. Hay estudiantes que, estableciendo una especie de comparación de este principio con la consecución de una formación profesional cualificada, le dan más importancia al desarrollo personal. Un ejemplo de ello son las siguientes afirmaciones:

- “Quizá el más importante.” (Estudiante de Psicopedagogía, C 21)
- “Creo que debería ser el fin fundamental.” (Estudiante de Derecho, C163)
- “Fundamental, contribuye a formar la propia personalidad. Es más importante que el primero.” (Estudiante de Derecho, C157)
- “Desarrollo educativo para uno mismo, fin principal.” (Estudiante de Derecho, C201)
- “Para mí es tan o más importante que la consecución de una formación profesional adecuada porque al fin y al cabo el desarrollo personal es el objetivo que toda persona persigue, ya sea en la universidad, con los amigos, viajando, etc.” (Estudiante de Económicas, C519)

Otros estudiantes, menos que los anteriores, en cambio le dan más importancia a la consecución de una formación profesional cualificada que al desarrollo personal, y lo expresan del siguiente modo:

- “Subordinado a lo anterior aunque es algo también importante.” (Estudiante de Derecho, C182)

- “Para mí es lo más importante pero desde una perspectiva práctica pasa a un segundo plano.” (Estudiante de Derecho, C198)
- “Me parece secundario ya que el desarrollo personal no me parece objetivo de la Universidad.” (Estudiantes de Económicas, C513)

2. ASPECTOS QUE PONEN EN RELACIÓN CON CADA UNO DE LOS PRINCIPIOS:

a. Cuando hablan de la consecución de una FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA los elementos que salen a la luz son los siguientes: su relación con la calidad de formación de medios y de aprendizaje; la formación profesional cualificada como medio para ser un buen profesional; como medio para acceder a un puesto de trabajo; y como medio para alcanzar un título universitario. A continuación, nos centramos en cada una de ellas:

i. LA F.P. CUALIFICADA IMPLICA CALIDAD DE FORMACIÓN, DE MEDIOS Y DE APRENDIZAJES: es la temática sobre la cual hay más alusiones. Es decir, la mayor parte de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas interpretan la consecución de una formación profesional cualificada como fruto o señal de calidad de formación, medios y aprendizajes. En este caso también tenemos dos tipos de aportaciones: aquellas que hablan de la calidad de la formación o de los conocimientos adquiridos en sí, y aquellas (que son la mayoría) que ponen esto en relación con el futuro desempeño de un puesto de trabajo. Veamos algunos ejemplos:

- “Se refiere al grado en el que la formación que se nos proporciona en la Universidad, nos sirve para nuestro futuro profesional. Es decir, el grado en el que estamos

preparados para desempeñar la profesión para la que supuestamente nos habilita el título que recibimos.” (Estudiante de Psicopedagogía, C8)

- “Que la universidad desempeñe una educación adecuada, completa y eficaz.” (Estudiante de Derecho, C172)
- “Adquisición de los conocimientos necesarios para llevar a cabo determinadas profesiones.” (Estudiante de Derecho, C195)
- “Lograr una buena formación académica y profesional.” (Estudiante de Económicas, C504)
- “Que estos cinco años de tu vida sirvan para prepararte realmente para el mundo laboral en el que vayas a formar parte y para adquirir algunos conocimientos globales.” (Estudiante de Económicas, C518)

ii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA SER UN BUEN PROFESIONAL: en este caso, los estudiantes relacionan directamente la formación profesional cualificada con el mundo laboral y, concretamente, con el desempeño de una profesión de manera adecuada y competente. Para el caso de Psicopedagogía este sería el segundo elemento en orden de prioridad, tomando como referencia el número de alusiones encontradas, en cambio para Derecho y Económicas, estaría en tercer lugar después del que veremos a continuación. Algunos ejemplos de las afirmaciones de los estudiantes son los siguientes:

- “Enfrentarse al mundo laboral con la seguridad de que sé y entiendo perfectamente lo que estoy haciendo.” (Estudiante de Psicopedagogía, C11)

- “Este principio significa la posibilidad de desenvolver de forma competitiva y capaz la actividad profesional para la que me preparo. “ (Estudiante de Derecho, C168)
- “Significa que lo que me van a pedir a la hora de trabajar es que sea lo más eficiente posible para beneficio de quien me contrate.” (Estudiante de Económicas, C472)

iii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO: agrupamos bajo este epígrafe las contribuciones de los estudiantes que ponen en relación el tener una formación profesional cualificada con una mayor facilidad de acceso a un puesto de trabajo. En este caso, haremos también referencia a dos tipos de aportaciones: las que hablan del acceso a un puesto de trabajo sin más, y las que hablan del acceso a un puesto de trabajo “digno”, adecuado a sus estudios, bien remunerado, etc. Como anunciábamos anteriormente, para los estudiantes de Derecho y Económicas este elemento es el segundo al que hacen mayor referencia. Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Considero que debe ser uno de los principios básicos de la educación universitaria porque ello nos ayuda a ser más competentes en el mercado de trabajo y acceder con mayor facilidad a un puesto digno.” (Estudiante de Psicopedagogía, C5)
- “Supongo que se refiere a que una vez fuera de la Universidad con nuestra formación universitaria y por tanto superior, podamos optar por unos puestos de trabajo, cualificados y superiores.” (Estudiante de Derecho, C154)
- “Libertad de oportunidades laborales.” (Estudiante de Derecho, C173)

- “Que la titulación te permita abrirte un hueco en el mercado laboral.” (Estudiante de Económicas, C477)
- “Supongo que representa la base a la hora de introducirse en el mercado laboral con éxito, guardando relación con el salario a percibir.” (Estudiante de Económicas, C510)

iv. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO: en este caso, únicamente un estudiante de Económicas hace referencia explícita al la obtención de un título universitario. Lo hace del siguiente modo:

- “Tener un título universitario.” (Estudiante de Económicas, C493)

b. Cuando hablan del logro de DESARROLLO PERSONAL, los elementos con los que lo relacionan son los siguientes: el crecimiento a nivel personal, el desarrollo personal como medio alcanzar metas personales, como medio para sentirse satisfecho con uno mismo, como medio para alcanzar cierta autonomía, como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad, el desarrollo personal en relación con el crecimiento intelectual y académico y el desarrollo personal en relación con el mundo laboral. Veamos cada uno de estos puntos de manera más pormenorizada:

i. EL D.P. COMO CRECIMIENTO PERSONAL: en general, esta es la concepción que más pesa dentro de las que acabamos de mencionar. Es decir, la mayor parte de los estudiantes se inclinan por afirmar que el desarrollo personal tiene que ver con el crecimiento integral de la persona, el aprendizaje de valores y en general, con ser mejor persona. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Desarrollarse plenamente, es decir, no quedarse en lo meramente profesional sino que abarque también el ámbito personal.” (Estudiante de Psicopedagogía, C24)
 - “Que tu paso por la universidad te haga crecer a nivel personal, independencia, madurez, responsabilidad, fortaleza frente a los fracasos, ...” (Estudiante de Derecho, C200)
 - “Poder entender diferentes puntos de vista, ser tolerante, ser capaz de mejorar mi personalidad.” (Estudiante de Económicas, C490)
- ii. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR METAS PERSONALES: no es una definición a la que recurran muchos estudiantes, pero sí hay algunos que afirman que lograr un desarrollo personal implica alcanzar las metas que uno se propone. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
- “Consecución de una meta marcada por uno mismo.” (Estudiante de Psicopedagogía, C16)
 - “Conseguir aquellos objetivos que te propones a nivel personal.” (Estudiante de Derecho, C152)
 - “Conseguir lo que me he propuesto al entrar en la USC.” (Estudiante de Económicas, C507)
- iii. EL D.P. COMO MEDIO PARA SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO: no son muchos tampoco las aportaciones que transcurren en esta dirección, pero en todo caso hemos de manifestar que hay estudiantes del Área de Ciencias Sociales y jurídicas que identifican el desarrollo personal como agente de satisfacción. Así lo expresan algunos:

- “Salir satisfecho de la Universidad y pensar que ha sido un paso importante y provechoso para mí.” (Estudiante de Psicopedagogía, C20)
- “No sólo la satisfacción de conseguir aquello que deseas sino también la posibilidad de conocer, criticar y participar en diversos temas y sobre todo una satisfacción personal.” (Estudiante de Derecho, C150)
- “Satisfacción y acceso a la cultura.” (Estudiante de Económicas, C511)

iv. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR CIERTA AUTONOMÍA: es el aspecto al que menos estudiantes se refieren. Concretamente hemos encontrado únicamente dos aportaciones que se refieren a la consecución de autonomía o independencia única y exclusivamente, y son las siguientes:

- “Conseguir un buen grado de autonomía de principios, pensamiento, etc.” (Estudiante de Psicopedagogía, C28)
- “Independencia.” (Estudiante de Económicas, C512)

v. EL D.P. COMO APRENDIZAJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD: un grupo de estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas hace referencia a la importancia del desarrollo personal como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad del ser humano, y lo hacen de la siguiente manera:

- “La consecución de una serie de aspectos vinculados íntimamente al individuo y de carácter personal que le servirán como <<preparación>> para la vida diaria, no sólo laboral.” (Estudiante de Psicopedagogía, C2)

- “Obtener una satisfacción por lo interior que ayude a desenvolverse en otros ámbitos de la vida.” (Estudiante de Derecho, C166)
 - “Desarrollarte como individuo de la sociedad.” (Estudiante de Económicas, C494)
- vi. EL D.P. RELACIONADO CON EL CRECIMIENTO INTELLECTUAL Y ACADÉMICO: un grupo considerable de estudiantes de Económicas y dos estudiantes de Derecho, identifican el desarrollo personal con el crecimiento intelectual. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
- “Capacidad de comprender, conocer y transmitir un tema.” (Estudiante de Derecho, C159)
 - “Que la formación académica me sirva como desarrollo cultural e intelectual aunque no siempre se sabe todo, cada día se aprende algo más.” (Estudiante de Económicas, C480)
 - “Que se aprenda también a madurar intelectualmente, por ejemplo, poder crearse opiniones críticas y propias.” (Estudiante de Económicas, C518)
- vii. EL D.P. RELACIONADO CON EL MUNDO LABORAL: un pequeño grupo de estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas identifican el desarrollo personal únicamente vinculado al mundo laboral, es decir, como causa o como consecuencia de un buen desempeño profesional. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
- “El logro de un desarrollo personal estaría relacionado con una maduración personal para el desarrollo de la actividad profesional en la que me he formado.” (Estudiante de Psicopedagogía, C4)

- “Fundamental, pues sería muy triste trabajar en algo que no te estimule y te llene.” (Estudiante de Psicopedagogía, C7)
- “Ampliar tus capacidades en la vida laboral.” (Estudiante de Derecho, C192)
- “El verse capacitado para desarrollar un trabajo.” (Estudiante de Económicas, C487)

3. CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA EN LA UNIVERSIDAD, ASÍ COMO A LA FORMA DE POTENCIAR UN DESARROLLO PERSONAL:

Un grupo considerable de estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas realizan aportaciones que ponen en tela de juicio la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad. En cambio, únicamente cuatro estudiantes de Económicas presentan críticas dirigidas a la forma de fomentar el desarrollo personal de la Universidad.

En relación a la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad, las aportaciones de los estudiantes se basan en la percepción de que en la Universidad no se alcanza esta formación profesional cualificada, especificando en algunos casos que el problema está, sobre todo, en la falta de conocimientos prácticos. Algunos de sus comentarios son los siguientes:

- “Para mí es importante pero no creo que la formación profesional con la que se sale sea la adecuada.” (Estudiante de Psicopedagogía, C17)
- “Representa una preparación, una base que será necesaria a la hora de encontrar un empleo. Aunque lo cierto es que tampoco creo que salgamos de la universidad con la preparación necesaria. Hay cuestiones pendientes que son importantes en la práctica.” (Estudiante de Derecho, C194)
- “Muy importante. Totalmente ineficiente. Nula preparación profesional, y menos cualificada. Mucho conocimiento

científico, pero poca perspectiva práctica.” (Estudiante de Económicas, C514)

Y, en lo que concierne al fomento de un desarrollo personal, los estudiantes de Económicas afirman que la Universidad debería darle más importancia a este principio de la que en realidad le está dando. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Debería dársele más importancia de la que se le da en los primeros años universitarios.” (Estudiante de Económicas, C471)
- “Esfuerzo propio, no adquirido precisamente en la USC.” (Estudiante de Económicas, C505)
- “Muy importante, la universidad te enseñan a crecer intelectualmente, pero sólo con eso no se come.” (Estudiante de Económicas, C514)
- “Una utopía en la mayor parte del estudiantado, entran con más iniciativa y objetivos que con los que salen.” (Estudiante de Económicas, C517)

4. LA UNIVERSIDAD COMO FUENTE DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Finalmente, hemos encontrado algunas aportaciones mediante las cuales los estudiantes reconocen el papel de la Universidad a la hora de fomentar estos dos principios, o consideran que debería estar entre sus funciones el hacerlo.

Respecto de la Universidad como fuente de una formación profesional cualificada, sólo hemos encontrado dos aportaciones, de un estudiante de Derecho y de un estudiante de Económicas, que afirman lo siguiente:

- “La consecución de una formación profesional cualificada es la meta que espero conseguir. Esta se consigue en tu titulación y formándote en actividades que nos ofrece la USC.” (Estudiante de Derecho, C153)

- “Un reto que no depende sólo del alumno.” (Estudiante de Económicas, C500)

Y, respecto de la Universidad como fuente de desarrollo personal, si hemos encontrado un pequeño grupo de estudiantes que, desde las tres titulaciones que intervienen en el estudio representando al Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, consideran que la Universidad, si bien no es el único agente de desarrollo personal, sí debe fomentar este tipo de desarrollo en el estudiante. Algunas de sus intervenciones son las siguientes:

- “La universidad debe ayudar también a tu desarrollo en otras facetas, no sólo en la académica, como puede ser la reflexión.” (Estudiante de Psicopedagogía, C14)
- “Considero que la educación universitaria es un paso más a seguir (aunque no el único, ni mucho menos es imprescindible) para lograr un desarrollo personal completo.”(Estudiante de Psicopedagogía, C27)
- “En general, la universidad en su conjunto sí aporta desarrollo personal, pero lo académico por sí solo no.” (Estudiante de Derecho, C147)
- “La universidad como agente de desarrollo cultural y personal de los universitarios.” (Estudiante de Económicas, C504)

Para finalizar, hemos de decir que un estudiante de Derecho afirma que el desarrollo personal depende únicamente del propio estudiante:

- “Es más abstracto, depende del propio estudiante.” (Estudiante de Derecho, C171)

Tabla 7.34: LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS - ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS					
CONSECUCCIÓN DE F.P.C (112 Respuestas de 142 Cuestionarios = 78,8% de participación)			CONSECUCCIÓN DE UN D.P. (112 Respuestas de 142 Cuestionarios = 78,8% de participación)		
	Nº	%	%	Nº	
LA IMPORTANCIA DE LA F.P.C.	7	6,2%	14,3%	16	LA IMPORTANCIA DEL D.P.
CALIDAD DE FORMACIÓN, MEDIOS Y AJES	58	51,8%	27,7%	31	CRECER COMO PERSONA
SER UN BUEN PROFESIONAL	16	14,3%	8,0%	9	METAS PERSONALES
			8,9%	10	SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO
			1,8%	2	AUTONOMÍA PERSONAL
			11,6%	13	AJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD
			8,9%	10	CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO
ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO	18 + 1 (TIT)	17,0%	5,4%	6	EN RELACIÓN AL MUNDO LABORAL
CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FP ADQUIRIDA	10	8,9%	3,6%	4	CRÍTICA A LA FORMA DE POTENCIAR EL D.P.
LA UNIV. COMO FUENTE DE F.P.C.	2	1,8%	9,8%	11	LA UNIV. COMO FUENTE DE D.P.
TOTAL	112	78,8%	78,8%	112	TOTAL

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES	
TITULACIÓN	FILOLOGÍA HISPÁNICA, PERIODISMO E HISTORIA	
PREGUNTA 6:	CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL
Nº DE CUESTIONARIOS	113	113
Nº DE RESPUESTAS	95	97
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	84,0 %	85,8 %

En este caso, la diferencia existente respecto al porcentaje de respuestas se deben a dos aportaciones a mayores correspondientes a la titulación de Periodismo sobre el logro de un desarrollo personal.

Una vez especificado esto, vamos a proceder al análisis de las respuestas de los estudiantes del Área de Humanidades a estos dos principios. Para ello intentaremos ir haciendo un análisis conjunto de ambos por si hubiera la posibilidad de ir estableciendo algún tipo de relación.

1. LA IMPORTANCIA DE LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Los estudiantes del Área de Humanidades, como en el caso anterior, hacen más referencia, a la importancia del logro de un desarrollo personal que a la adquisición de una formación profesional cualificada.

Ahora bien, los que se refieren a la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada, lo hacen desde diferentes perspectivas: otorgándole la categoría de fundamental como formación para su futuro tanto personal como profesional, y otorgándole importancia en sí a la formación profesional cualificada como razón primordial por la que están en la Universidad. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “Muy importante ya que va a ser el trabajo a desempeñar el resto de tu vida.” (Estudiante de Filología Hispánica, C219)
- “Parte muy importante, si está de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo.” (Estudiante de Periodismo, C87)
- “Fundamental, el fin primero de la Universidad, la razón por la que la mayoría estamos aquí.” (Estudiante de Historia, C117)

También encontramos alguna afirmación que, si bien reconoce su importancia lo supedita a otro tipo de valores o formación:

- “Importante valor, pero no decisivo, aunque sea el más querido.” (Estudiante de Periodismo, C45)
- “Algo secundario. Primero está lo personal. Aunque también es importante.” (Estudiante de Periodismo, C78)

Por otro lado, en lo referente al desarrollo personal, hemos de decir, que los estudiantes de Filología Hispánica no se refieren a la importancia de este principio de manera directa, en cambio sí lo hacen los estudiantes de Periodismo e Historia. También en este caso encontramos diferentes tipos de aportaciones, ahora bien, los estudiantes del Área de Humanidades que establecen una especie de comparación de este principio y la consecución de una formación profesional cualificada, le dan más importancia al desarrollo personal. Un ejemplo de ello son las siguientes afirmaciones:

- “Fundamental. Desde mi punto de vista, por encima de la formación profesional.” (Estudiante de Periodismo, C59)
- “Desarrollarme como persona, creo que crecer como persona es lo más importante.” (Estudiante de Periodismo, C41)

- “Prima sobre todo lo demás. Creo que no sirve de nada ser un estudiante excepcional si no consigues ser una persona que pueda valerse por sí misma en cualquier ocasión; es el fin principal que tengo en la Universidad.” (Estudiante de Historia, C112)
- “Pero, teniendo en cuenta esta titulación –historia- es obvio que le doy bastante más importancia al desarrollo personal. Menos práctico, pero si cabe aún más importante, a largo plazo, que las salidas profesionales.” (Estudiante de Historia, C117)

Únicamente un estudiante de Periodismo afirma lo siguiente:

- “Casi tan importante como la cualificación profesional.” (Estudiante de Periodismo, C69)

Otros estudiantes que se refieren a la importancia de la consecución de un desarrollo personal, lo hacen especificando únicamente por qué es importante para ellos. Algunos ejemplos de sus afirmaciones son los siguientes:

- “Lo fundamental, desarrollo en todos los ámbitos: manera de relacionarse, de participar, acceder a información, valores, ...” (Estudiante de Periodismo, C87)
- “Muy importante para el desarrollo personal e incluso laboral.” (Estudiante de Periodismo, C63)
- “Representa la idea de entender que una carrera va más allá de la obligación o la necesidad y que es fuente de roles, función fundamental.” (Estudiante de Historia, C96)

Incluso hemos encontrado un estudiante para el que el desarrollo personal en el contexto universitario parece ser algo negativo, lo expresa de la siguiente manera:

- “Lavado de cerebro en condiciones.” (Estudiante de Periodismo, C71)

2. ASPECTOS QUE PONEN EN RELACIÓN CON CADA UNO DE LOS PRINCIPIOS:

a. Cuando hablan de la consecución de una FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA los elementos que salen a la luz son los mismos que mencionábamos en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, es decir: su relación con la calidad de formación de medios y de aprendizaje; la formación profesional cualificada como medio para ser un buen profesional; como medio para acceder a un puesto de trabajo; y como medio para alcanzar un título universitario. A continuación, nos centramos en cada una de ellas:

i. LA F.P. CUALIFICADA IMPLICA CALIDAD DE FORMACIÓN, DE MEDIOS Y DE APRENDIZAJES: es la temática sobre la cual hay más alusiones. Es decir, la mayor parte de los estudiantes del Área de Humanidades interpretan la consecución de una formación profesional cualificada como fruto o señal de calidad de formación, medios y aprendizajes. En este caso también tenemos dos tipos de aportaciones: aquellas que hablan de la calidad de la formación o de los conocimientos adquiridos en sí, y aquellas (que son la mayoría) que ponen esto en relación

con el futuro desempeño de un puesto de trabajo. Veamos algunos ejemplos:

- “Alcanzar un nivel de formación que te habilite para el mundo laboral.” (Estudiante de Filología Hispánica, C214)
- “Lograr una aptitud propia para aquello que estoy estudiando.” (Estudiante de Filología Hispánica, C217)
- “Ser apto y competente para ejercer la profesión en la que te formas. Que valoren mi formación a la hora de ponerme a trabajar y que no me tengan que enseñar cosas básicas en ese momento por carencias de formación.” (Estudiante de Periodismo, C30)
- “Supongo que significará que estés preparado correctamente y en profundidad sobre la materia que estés estudiando para una futura inserción en el mercado laboral.” (Estudiante de Periodismo, C50)
- “Lograr la formación necesaria para poder incorporarse al Mercado de trabajo una vez terminados los estudios universitarios.” (Estudiante de Historia, C103)
- “Llegar a tener unos conocimientos cualificados sobre la materia.” (Estudiante de Historia, C122)

ii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA SER UN BUEN PROFESIONAL: en este caso, los estudiantes relacionan directamente la formación profesional cualificada con el mundo laboral y, concretamente, con el desempeño de una profesión de manera adecuada y competente. Si tomamos como referencia el número de alusiones a cada categoría, ésta estaría en tercer lugar en orden de prioridad para los estudiantes del Área de Humanidades, es decir, son muy pocas las alusiones que

al respecto hacen en este caso los estudiantes. Algunos ejemplos de las afirmaciones de los estudiantes son los siguientes:

- “Saber llevar a la práctica lo estudiado, no sólo acabar la carrera con un montón de datos.” (Estudiante de Filología Hispánica, C220)
- “Que al salir de la Universidad se pueda desarrollar un buen trabajo dentro del ámbito para el que te has preparado.” (Estudiante de Periodismo, C68)
- “Llegar a ser un profesional en el sector al que te dediques, pudiendo desempeñar tu trabajo eficazmente.” (Estudiante de Historia, C115)

iii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO: agrupamos bajo este epígrafe las contribuciones de los estudiantes que ponen en relación el tener una formación profesional cualificada con una mayor facilidad de acceso a un puesto de trabajo. En este caso, haremos también referencia a dos tipos de aportaciones: las que hablan del acceso a un puesto de trabajo sin más, y las que hablan del acceso a un puesto de trabajo “digno”, adecuado a sus estudios, bien remunerado, etc. En orden de prioridad este sería el segundo elemento después de la calidad de la formación, medios y aprendizajes. Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Lo necesario para entrar en el ámbito laboral de mi especialidad.” (Estudiante de Filología Hispánica, C212)
- “Muy importante para obtener un buen trabajo.” (Estudiante de Periodismo, C63)
- “Muy importante a la hora de encontrar trabajo.” (Estudiante de Periodismo, C69)

- “Creo que es importante, pues tal como está el ámbito laboral hoy en día, es necesario tener ciertas posibilidades de poder trabajar en algo relacionado con la formación recibida.” (Estudiante de Historia, C112)

iv. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO: en este caso, únicamente un estudiante de Periodismo hace referencia explícita al la obtención de un título universitario. Lo hace del siguiente modo:

- “La seguridad de tener un título para acceder al mercado laboral.” (Estudiante de Periodismo, C42)

b. Cuando hablan del logro de DESARROLLO PERSONAL, los elementos con los que lo relacionan son los siguientes: el crecimiento a nivel personal, el desarrollo personal como medio alcanzar metas personales, como medio para sentirse satisfecho con uno mismo, como medio para alcanzar cierta autonomía, como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad, el desarrollo personal en relación con el crecimiento intelectual y académico y el desarrollo personal en relación con el mundo laboral. Esta variedad de elementos únicamente se ve reflejada, como iremos indicando en las aportaciones de los estudiantes de Periodismo. Veamos cada uno de estos puntos de manera más pormenorizada:

- i. EL D.P. COMO CRECIMIENTO PERSONAL: en general, esta es la concepción que más pesa dentro de las que acabamos de mencionar. Es decir, la mayor parte de los estudiantes de las tres titulaciones se inclinan por afirmar que el desarrollo personal tiene que ver con el crecimiento integral de la persona, el aprendizaje de valores y en general, con ser mejor persona y más madura. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Crecimiento como persona usando la universidad como medio.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)
- “Lograr adquirir una madurez personal, cierta capacidad crítica, etc.” (Estudiante de Filología Hispánica, C223)
- “Ser conocedor de lo que implica ser persona, tus derechos y deberes como tal y el respeto como valor fundamental.” (Estudiante de Periodismo, C30)
- “Que no sólo sea una formación en <<estudios>>, sino también como persona.” (Estudiante de Periodismo, C36)
- “Medirte como persona. Hacer algo que tu consideres que tienen valor. Hacerlo por ti. Te ayuda a crecer, a evaluarte y a comprenderte.” (Estudiante de Historia, C98)

ii. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR METAS PERSONALES: no es una definición a la que recurran muchos estudiantes, de hecho únicamente encontramos una aportación de un estudiante de Periodismo y tres de estudiantes de Historia. Algunos ejemplos son los siguientes:

- “Reto personal superado; realización personal.” (Estudiante de Periodismo, C58)
- “Significa para mí los <<sueños>> conseguidos no en el sentido idílico del concepto sino en el concepto ideal de futuro que imaginas cuando comienzas una carrera.” (Estudiante de Historia, C114)

iii. EL D.P. COMO MEDIO PARA SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO: en este caso únicamente un estudiante de Periodismo habla del desarrollo personal como sinónimo satisfacción y lo hace de la siguiente manera:

- “Estar seguro de que la decisión que has tomado (con respecto a tus estudios) es la correcta. Sentirte a gusto con la labor que desempeñas y conocerte mejor como persona en el plano intelectual (toda una utopía).” (Estudiante de Periodismo, C40)
- iv. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR CIERTA AUTONOMÍA: al igual que en el caso anterior hemos encontrado únicamente una aportación que se refieren a la consecución de autonomía o independencia única y exclusivamente, y es la siguiente:
- “Que la Universidad te forme como persona para tener capacidad de moverte por ti mismo.” (Estudiante de Periodismo, C32)
- v. EL D.P. COMO APRENDIZAJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD: sólo un estudiante de Filología Hispánica y un pequeño grupo de estudiantes de Periodismo hacen referencia a la importancia del desarrollo personal como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad del ser humano, y lo hacen de la siguiente manera:
- “El desarrollo personal supone una virtud para poder afrontar la vida con mayor seguridad y conocimiento.” (Estudiante de Filología Hispánica, C219)
 - “Que me ofrezca conocimientos que me ayuden a madurar y me permita desenvolverse más fácilmente en la sociedad.” (Estudiante de Periodismo, C77)
- vi. EL D.P. RELACIONADO CON EL CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO: en este caso encontramos aportaciones de estudiante de las tres titulaciones (si bien predomina el colectivo de Historia) que identifican el

desarrollo personal con el crecimiento intelectual. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Conseguir superar alguna meta académica.” (Estudiante de Filología Hispánica, C217)
- “Aumentar mis conocimientos.” (Estudiante de Periodismo, C88)
- “Que te estimulen intelectualmente.” (Estudiante de Historia, C90)
- “Te gusta tu titulación y sirve para desarrollarte intelectualmente.” (Estudiante de Historia, C106)

vii. EL D.P. RELACIONADO CON EL MUNDO LABORAL: un estudiante de Filología Hispánica y un grupo de estudiantes de Periodismo identifican el desarrollo personal únicamente vinculado al mundo laboral, es decir, como causa o como consecuencia de un buen desempeño profesional. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Satisfacción personal necesaria para realizar correctamente el trabajo.” (Estudiante de Filología Hispánica, C225)
- “Que cuando vaya a trabajar me sienta segura de lo que hago y conforme con el desarrollo del mismo.” (Estudiante de Periodismo, C62)
- “Que el desarrollo de mi profesión contribuya a mi desarrollo como persona. Y una persona feliz con lo que hace tiene más fácil avanzar y mejorar en todos los ámbitos de la vida.” (Estudiante de Periodismo, C75)

3. CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA EN LA UNIVERSIDAD, ASÍ COMO A LA FORMA DE POTENCIAR UN DESARROLLO PERSONAL:

Un grupo considerable de estudiantes, sobre todo de Periodismo, realizan aportaciones que ponen en tela de juicio, tanto la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad, como la forma de

potenciar un desarrollo personal en los estudiantes. Únicamente en el caso de Historia, los estudiantes se decantan más por la crítica a la calidad de la formación adquirida en la universidad, que a la forma de potenciar el desarrollo personal de los universitarios, encontrando sobre ésta última una única alusión.

En relación a la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad, las aportaciones de los estudiantes se basan en la percepción de que en la Universidad no se alcanza esta formación profesional cualificada, especificando en algunos casos que el problema está, sobre todo, en la falta de conocimientos prácticos. Algunos de sus comentarios son los siguientes:

- “Parte muy importante pero no considero que se haga demasiado hincapié sobre este principio en el ámbito universitario.” (Estudiante de Filología Hispánica, C226)
- “Es muy importante, pero me parece difícil de conseguir viendo el plan de estudios que lleva a cabo la Facultad. Lo que observo es que esta titulación no me ayuda demasiado (excepto algunas excepciones) a instruirme como profesional.” (Estudiante de Periodismo, C33)
- “Representa el poder conseguir o tener unos medios mínimos que el estudio que estás realizando tenga un apartado vinculante en el mundo del trabajo, algo que en lo que la Universidad española tiene mucho que envidiar a otros países.” (Estudiante de Historia, C114)

Y, en lo que concierne al fomento de un desarrollo personal, los estudiantes afirman estar descontentos con cómo se responsabiliza la Universidad del desarrollo de este principio y afirman que son sus compañeros y no la Universidad los que lo potencian. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Es prácticamente una utopía, estamos formados de acuerdo a planes de estudio estancos que hacen que la educación y currículum de cada estudiante sea casi una fotocopia de lo de

sus compañeros de promoción.” (Estudiante de Filología Hispánica, C213)

- “Sólo con los compañeros consigo un desarrollo personal gratificante, ya que los profesores no se implican en nuestro desarrollo.” (Estudiante de Periodismo, C33)
- “El desarrollo personal lo logras justo cuando no estás en la Facultad, porque aquí lo único que aprendes es a ser competitivo. Para ser persona no hace venir a la Facultad.” (Estudiante de Periodismo, C37)
- “Desde luego no lo alcanzaré aquí.” (Estudiante de Historia)

4. LA UNIVERSIDAD COMO FUENTE DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Finalmente, hemos encontrado algunas aportaciones mediante las cuales los estudiantes reconocen el papel de la Universidad a la hora de fomentar el desarrollo personal, o consideran que debería estar entre sus funciones el hacerlo. No encontramos ninguna afirmación que refleje lo mismo respecto de la formación profesional cualificada.

Por lo tanto, respecto de la Universidad como fuente de desarrollo personal, hemos encontrado un grupo de estudiantes que, desde las tres titulaciones que intervienen en el estudio representando al Área de Humanidades, consideran que la Universidad sí fomenta este tipo de desarrollo en el estudiante. Algunas de sus intervenciones son las siguientes:

- “Cualquier cambio universitario supone un desarrollo personal.” (Estudiante de Filología Hispánica, C226)
- “Me parece un principio importante, ya que no considero la universidad sólo como una vía hacia el mercado laboral.” (Estudiante de Periodismo, C52)
- “Esto ya es más una cuestión de madurez personal, no la consigue todo el mundo al salir de la Universidad con 23 años, pero sí es cierto que la Universidad tiene la capacidad de proporcionar ese desarrollo.” (Estudiante de Historia, C92)

Hemos de decir que algunos estudiantes afirman que el desarrollo personal depende únicamente del propio estudiante, o que no es función de la Universidad el ofertarlo:

- “Me parece una visión un poco romántica. <<La educación como fuente de un todo>>. Se nos ofrece una visión de que la universidad y su educación desarrollan nuestra personalidad. Yo creo que pueden desarrollar nuestro intelecto, pero hay una desvinculación con respecto al desarrollo personal. Una buena formación académica no implica un beneficioso desarrollo personal.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)
- “Es lo más importante pero cada uno lo logra por su cuenta.” (Estudiante de Periodismo, C81)

Tabla Resumen 7.35: LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS - ÁREA DE HUMANIDADES					
CONSECUCCIÓN DE F.P.C (95 Respuestas de 113 Cuestionarios = 84,0% de participación)			CONSECUCCIÓN DE UN D.P. (97 Respuestas de 113 Cuestionarios = 85,8% de participación)		
	Nº	%	%	Nº	
LA IMPORTANCIA DE LA F.P.C.	16	16,8%	24,7%	24	LA IMPORTANCIA DEL D.P.
CALIDAD DE FORMACIÓN, MEDIOS Y AJES	36	37,9%	19,6%	19	CRECER COMO PERSONA
SER UN BUEN PROFESIONAL	7	7,4%	4,1%	4	METAS PERSONALES
			1,0%	1	SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO
			1,0%	1	AUTONOMÍA PERSONAL
			6,2%	6	AJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD
			11,3%	11	CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO
ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO	20 + 1 (TIT)	22,1%	7,2%	7	EN RELACIÓN AL MUNDO LABORAL
CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FP ADQUIRIDA	14	14,7%	13,4%	13	CRÍTICA A LA FORMA DE POTENCIAR EL D.P.
LA UNIV. COMO FUENTE DE F.P.C.	0	0,0%	10,3%	10	LA UNIV. COMO FUENTE DE D.P.
OTROS	1 (NS)	1,1%	1,0%	1 (NC)	OTROS
TOTAL	95	84,0%	85,8%	97	TOTAL

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CIENCIAS DE LA SALUD	
TITULACIÓN	FARMACIA Y MEDICINA	
PREGUNTA 6:	CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL
Nº DE CUESTIONARIOS	130	130
Nº DE RESPUESTAS	109	105
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	83,8 %	80,7%

En este caso, la diferencia existente respecto al porcentaje de respuestas se deben a dieciocho aportaciones a mayores correspondientes a la titulación de Medicina sobre el logro de un desarrollo personal.

Una vez especificado esto, vamos a proceder al análisis de las respuestas de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud a estos dos principios. Para ello intentaremos ir haciendo un análisis conjunto de ambos por si hubiera la posibilidad de ir estableciendo algún tipo de relación.

1. LA IMPORTANCIA DE LA CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, a diferencia de los casos anteriores, hacen menos referencia, a la importancia del logro de un desarrollo personal que a la adquisición de una formación profesional cualificada, si bien la diferencia es únicamente de cinco aportaciones.

Ahora bien, los que se refieren a la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada, lo hacen desde diferentes perspectivas: otorgándole la categoría de fundamental como formación para su futuro tanto personal como profesional, y otorgándole importancia en sí a la formación profesional cualificada como razón primordial por la que están en la Universidad. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “La razón de haber escogido la universidad para continuar mis estudios.” (Estudiante de Farmacia, C132)
- “Muy importante ya que va a condicionar el resto de nuestra vida personal y profesional.” (Estudiante de Farmacia, C138)

- “Muy importante porque venimos aquí para eso, para formarnos en una profesión lo mejor que podamos y ser buenos en nuestro trabajo.” (Estudiante de Medicina, C399)
- “Es importante porque se supone que será tu forma de ganarte la vida.” (Estudiante de Medicina, C417)

También encontramos alguna afirmación, por parte de los estudiantes de Medicina, en la que se justifica la importancia de la formación profesional cualificada identificándola como necesaria para mejorar el funcionamiento del contexto sanitario:

- “Importante para acrecentar algo y cambiar algo en la sociedad de mi contexto profesional. El cambio del malfuncionamiento de las instituciones y organismos se tiene que hacer desde dentro de los mismos, ... considero que para modificar algo a nivel de Sanidad tiene que partir de sus constituyentes. La formación profesional cualificada te permite como mínimo dar el ejemplo, ...” (Estudiante de Medicina, C342)
- “Muy importante, teniendo en cuenta que el mundo laboral está muy complicado, y sólo un buen conocimiento puede ayudar a que la situación sea mejor.” (Estudiante de Medicina, C364)

Por otro lado, en lo referente al desarrollo personal, hemos de decir, que también en este caso encontramos diferentes tipos de aportaciones. Así, encontramos muchos estudiantes que, al igual que lo hacían para la formación profesional cualificada, afirman que el desarrollo personal es muy importante por diferentes motivos. Ahora bien, los que establecen una especie de comparación de este principio y la consecución de una formación profesional cualificada, le dan más importancia al desarrollo personal. Un ejemplo de ello son las siguientes afirmaciones:

- “Considero esto más importante que lo anterior, creo que estar en la universidad no sólo me ha aportado cultura sino que me ha formado como una persona independiente y segura de sí misma, para poder llegar a ser una persona tanto profesionalmente como personalmente satisfecha.” (Estudiante de Farmacia, C143)
- “Todavía más importante pero como la palabra indica, sólo la persona implicada es responsable.” (Estudiante de Medicina, C359)
- “Es la parte más importante y como personas queremos obtener todos nuestros objetivos profesionales y personales.” (Estudiante de Medicina, C369)
- “Quizás lo más importante en la vida de un individuo, conocerse entenderse, formarse intelectual, física y psíquicamente. Estar contento con uno mismo.” (Estudiante de Medicina, C388)

Encontramos un estudiante que le otorga la misma importancia que a la consecución de una formación profesional cualificada:

- “Es tan importante como el anterior apartado, porque supone un patrón de acción para disfrutar de la vida.” (Estudiante de Medicina, C417)

Y, otro estudiante que lo coloca por debajo de otro tipo de valores:

- “Para mí es importante pero es más importante tener un trabajo y ganarte la vida y hoy en día los universitarios se van directamente al paro así que no sé qué será mejor.” (Estudiante de Medicina, C343)

2. ASPECTOS QUE PONEN EN RELACIÓN CON CADA UNO DE LOS PRINCIPIOS:

a. Cuando hablan de la consecución de una FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA los elementos que salen a la luz son los mismos que mencionábamos para las Áreas anteriores, es decir: su relación con la calidad de formación de medios y de aprendizaje; la formación profesional cualificada como medio para ser un buen profesional; como medio para acceder a un puesto de trabajo; y como medio para alcanzar un título universitario. A continuación, nos centramos en cada una de ellas:

i. LA F.P. CUALIFICADA IMPLICA CALIDAD DE FORMACIÓN, DE MEDIOS Y DE APRENDIZAJES: es la temática sobre la cual hay más alusiones. Es decir, la mayor parte de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud interpretan la consecución de una formación profesional cualificada como fruto o señal de calidad de formación, medios y aprendizajes. En este caso también tenemos dos tipos de aportaciones: aquellas que hablan de la calidad de la formación o de los conocimientos adquiridos en sí, y aquellas (que son la mayoría) que ponen esto en relación con el futuro desempeño de un puesto de trabajo. Veamos algunos ejemplos:

- “Lograr conocimientos teórico-prácticos adecuados, suficientes y de calidad de cara a una labor profesional.” (Estudiante de Farmacia, C142)
- “Que los conocimientos aprendidos durante los años de estudio no sean simplemente aprobar exámenes, sino que tengan aplicación en el futuro y de verdad acabemos la carrera sabiendo llevar a cabo lo que estudiamos.” (Estudiante de Medicina, C427)

- “Salir con el título en la mano y además conocimientos teóricos y prácticos. No salir con el título y un montón de letras en la cabeza.” (Estudiante de Medicina, C438)
- “Que la enseñanza que está recibiendo sea la adecuada tanto en la teoría como en la práctica para que logres desenvolverte bien en el futuro cuando empieces a trabajar.” (Estudiante de Medicina, C376)
- “Una formación que me permita ejercer mi profesión de forma coherente correcta y responsable. Basándome en conocimientos y actitudes aprendidas en la universidad.” (Estudiante de Medicina, C388)

ii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA SER UN BUEN PROFESIONAL: en este caso, los estudiantes relacionan directamente la formación profesional cualificada con el mundo laboral y, concretamente, con el desempeño de una profesión de manera adecuada y competente. Si tomamos como referencia el número de alusiones a cada categoría, tanto ésta categoría como la siguiente que vamos a analizar se encuentran más o menos en la misma proporción y distan bastante de la anterior que es a la que recurren la mayor parte de los estudiante, con diferencias. Algunos ejemplos de las afirmaciones de los estudiantes son los siguientes:

- “Para mí significa ser bueno, un profesional, en lo que estudié.” (Estudiante de Farmacia, C144)
- “Poder ejercer la profesión para la cual estudiamos lo mejor y más profesional posible.” (Estudiante de Medicina, C380)
- “Para desempeñar bien tu trabajo.” (Estudiante de Medicina C441)

iii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO: agrupamos bajo este epígrafe las contribuciones de los estudiantes que ponen en relación el tener una formación profesional cualificada con una mayor facilidad de acceso a un puesto de trabajo. En este caso, haremos también referencia a dos tipos de aportaciones: las que hablan del acceso a un puesto de trabajo sin más, y las que hablan del acceso a un puesto de trabajo “digno”, adecuado a sus estudios, bien remunerado, etc. Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Lo representa todo y así poder acceder al mercado laboral.” (Estudiante de Farmacia, C128)
- “Que la formación recibida en la universidad me permita enfrentarme al mundo laboral con cierta solvencia y garantías.” (Estudiante de Medicina, C430)
- “La obtención de un contrato laboral que me permita vivir de manera independiente y digna.” (Estudiante de Medicina, C435)

iv. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO: en este caso, únicamente dos estudiantes de Medicina hacen referencia, ya sea directa o indirectamente, a la obtención de un título, y no tanto a la importancia de la formación, el aprendizaje, la profesionalización o el acceso a un puesto de trabajo:

- “Título y aptitudes para un trabajo.” (Estudiante de Medicina, C352)
- “La importancia de terminar unos estudios.” (Estudiante de Medicina, C354)

b. Cuando hablan del logro de DESARROLLO PERSONAL, los elementos con los que lo relacionan son los siguientes: el crecimiento a nivel personal, el desarrollo personal como medio para alcanzar metas personales, como medio para sentirse satisfecho con uno mismo, como medio para alcanzar cierta autonomía personal, como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad, el desarrollo personal en relación con el crecimiento intelectual y académico y el desarrollo personal en relación con el mundo laboral. Esta variedad de elementos se ve representada únicamente en la titulación de Medicina, siendo ésta la que cubren todos estos campos:

i. EL D.P. COMO CRECIMIENTO PERSONAL: en el caso de Medicina, ésta es la categoría en la que más se centran los estudiantes, mientras que los estudiantes de Farmacia no hacen referencia a al desarrollo personal como crecimiento personal. Por lo tanto, únicamente la mayor parte de los estudiantes Medicina se inclinan por afirmar que el desarrollo personal tiene que ver con el crecimiento integral de la persona, el aprendizaje de valores y en general, con ser mejor persona y más madura. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Conseguir desarrollarte como persona completo no sólo como una máquina de estudiar.”(Estudiante de Medicina, C373)
- “Madurar en todos los aspectos de la personalidad.” (Estudiante de Medicina, C392)
- “Aprender a vivir por uno mismo, ser capaz de desarrollar y definir mi personalidad, madurez como persona, definir unos objetivos.” (Estudiante de Medicina, C410)

ii. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR METAS PERSONALES: tres estudiantes de Medicina, consideran que el desarrollo personal es sinónimo de haber alcanzado alguna meta propuesta. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Alcanzar una meta en nuestra vida.” (Estudiante de Medicina, C380)
- “Conseguir las metas que me propuse al inicio de la carrera.” (Estudiante de Medicina, C381)
- “Alcanzar tus objetivos.” (Estudiante de Medicina, C383)

iii. EL D.P. COMO MEDIO PARA SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO: en este caso únicamente un estudiante de Farmacia habla del desarrollo personal como sinónimo satisfacción, en cambio en el caso de Medicina es un grupo de estudiantes el que se refiere a ello. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Madurar y evolucionar a lo largo de la carrera, adquirir soltura de palabra, modo de comportarse y autosatisfacción con lo estudiado y realizado.” (Estudiante de Farmacia, C146)
- “Llegar a un punto en el que me sienta plenamente satisfecho con la consecución de mis objetivos.” (Estudiante de Medicina, C360)
- “Encontrarte a ti mismo como persona que tu personalidad termine de cuajar, que estés contento contigo mismo y con lo que haces.” (Estudiante de Medicina, C423)

- iv. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR CIERTA AUTONOMÍA: en este caso, únicamente un estudiante de Medicina hace referencia al desarrollo como medio para alcanzar una autonomía o independencia personal:
- “Se supone que estudias la carrera que te gusta. Estudias para saber más, y así también se aprende a emplearlos en un futuro, para no tener que depender de los padres siempre.” (Estudiante de Medicina, C371)
- v. EL D.P. COMO APRENDIZAJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD: un grupo de estudiantes de ambas titulaciones hacen referencia a la importancia del desarrollo personal como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad del ser humano, y lo hacen de la siguiente manera:
- “Poder afrontar la vida con mayor seguridad y autoestima.” (Estudiante de Farmacia, C127)
 - “Estaría relacionado con crecer como persona y facilitar las relaciones sociales.” (Estudiante de Farmacia, C131)
 - “Haber conseguido una madurez para hacer frente a los problemas de la vida diariamente, tener juicio crítico.” (Estudiante de Medicina, C420)
 - “Que además de adquirir conocimiento suficiente también maduremos como personas y nos sepamos desenvolver en la vida.” (Estudiante de Medicina, C427)
- vi. EL D.P. RELACIONADO CON EL CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO: en este caso, un grupo de estudiantes de Medicina, y un único estudiante de

Farmacia identifican el desarrollo personal con el crecimiento intelectual. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Conseguir un nivel adecuado para desarrollar actividades específicas.” (Estudiante de Farmacia, C134)
- “Desarrollarte como persona, conseguir un nivel cultural, social, intelectual, ...” (Estudiante de Medicina, C415)
- “Que yo como persona me sienta <<realizada>> y note mis progresos y mis conocimientos.” (Estudiante de Medicina, C428)

vii. EL D.P. RELACIONADO CON EL MUNDO LABORAL: en este caso sólo dos estudiantes, uno de cada titulación, identifican el desarrollo personal únicamente vinculado al mundo laboral, es decir, como causa o como consecuencia de un buen desempeño profesional. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Ambientado más al terreno de desarrollo individual, como persona, aunque relacionado con el terreno profesional.” (Estudiante de Farmacia, C142)
- “Sentirse pleno al desarrollar un trabajo que te llene en tu vida.” (Estudiante de Medicina, C426)

3. CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA EN LA UNIVERSIDAD, ASÍ COMO A LA FORMA DE POTENCIAR UN DESARROLLO PERSONAL:

Un grupo considerable de estudiantes, sobre todo de Medicina, realizan aportaciones que ponen en tela de juicio, tanto la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad, como la forma de potenciar un desarrollo personal en los estudiantes. En concreto, los

estudiantes de medicina inciden mucho más en la crítica a la calidad de la formación profesional adquirida que en la crítica al logro de un desarrollo personal en la Universidad.

En relación a la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad, las aportaciones de los estudiantes se basan en la percepción de que en la Universidad no se alcanza esta formación profesional cualificada, especificando en algunos casos que el problema está, sobre todo, en la falta de conocimientos prácticos. Algunos de sus comentarios son los siguientes:

- “Para mi representa el principio por el que se debería de regir más a menudo la universidad y es que tras cinco años de estudio y esfuerzos nuestra preparación sea todo lo mejor posible. Que se planifiquen mejor las titulaciones evitando asignaturas sin ningún tipo de interés para nuestra formación.” (Estudiante de Farmacia, C139)
- “Que salgamos de la facultad preparados para trabajar y totalmente formados; en mi opinión esto no se consigue completamente, los estudiantes se quejan de pocas prácticas.” (Estudiante de Medicina, C365)
- “Una mentira. En esta facultad no te preparan para nada. Estoy en el último curso y no sé nada. Apenas he hecho prácticas porque no las hay, y la calidad de las que hay es dudosa. La calidad de la enseñanza no es buena. Resultado: aunque tengo el título, no considero que la formación sea buena.” (Estudiante de Medicina, C389)

Y, en lo que concierne al fomento de un desarrollo personal, los estudiantes afirman estar descontentos con cómo se responsabiliza la Universidad del desarrollo de este principio y afirman que son sus compañeros y no la Universidad los que lo potencian. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Muy importante y creo que va ligado al anterior término, aunque no sólo esta formación profesional contribuye también otros aspectos que la universidad no creo que cubra actualmente.” (Estudiante de Farmacia, C138)
- “En esto cada uno tiene que buscarse la vida porque no se tiene en cuenta a la persona. No tenemos ética médica y nuestra formación es más científica que humanista.” (Estudiante de Medicina, C338)
- “Pues formarte no sólo en el ámbito de tu titulación, sino como individuo. Yo sí me he formado, pero no gracias a la universidad en sí, sino gracias a vivir en un piso con compañeros, a <independizarme>>. Ayudan los ciclos de cine exposiciones, conferencias, ... y ayudaría aún más si las clases fuesen más interactivas y mejor dirigidas.” (Estudiante de Medicina, C389)

4. LA UNIVERSIDAD COMO FUENTE DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Finalmente, hemos encontrado algunas aportaciones mediante las cuales los estudiantes reconocen el papel de la Universidad a la hora de fomentar el desarrollo personal, o consideran que debería estar entre sus funciones el hacerlo. No encontramos ninguna afirmación que refleje lo mismo respecto de la formación profesional cualificada.

Por lo tanto, respecto de la Universidad como fuente de desarrollo personal, hemos encontrado un grupo de estudiantes que, desde las dos titulaciones que intervienen en el estudio representando al Área de Ciencias Salud, consideran que la Universidad sí fomenta este tipo de desarrollo en el estudiante. Hay que aclarar sin embargo que esta postura es la que adoptan menos nos estudiantes, posicionándose la mayoría tal y como veremos a continuación. Algunas de sus intervenciones, en esta línea, son las siguientes:

- “La universidad es un paso más en la formación como persona, te enseña nuevas formas de vida, de pensamiento, de trabajo que antes te eran desconocidas y que con probabilidad incorporarás a tu personalidad.” (Estudiante de Farmacia, C139)
- “Convertirse en personas adultas en todos los sentidos a lo que creo que sí contribuye la universidad.” (Estudiante de Medicina, C366)
- “Enriquecimiento que la Universidad aporta al individuo como persona.” (Estudiante de Medicina, C368)
- “Se supone que la universidad, como experiencia, debería no sólo formarte para una profesión sino también conseguir el desarrollo de tu personalidad, adquirir experiencia en la vida, ... Como se suele decir pasar tú por la universidad y que no pase ella por ti como si nada.” (Estudiante de Medicina, C405)

Hemos encontrado aportaciones que afirman que la Universidad contribuye al desarrollo personal de los estudiantes, pero considerando a dicha institución un papel parcial y limitado en esta tarea, tarea que comparte con otros agentes:

- “Es también importante pero la universidad no influye exclusivamente en tu desarrollo personal hay otros factores, aunque la universidad y desarrollo personal van unidos debido que es a lo que te dedicas.” (Estudiante de Farmacia, C128)
- “Importante ya que la Universidad coincide con las edades en que debe tener lugar nuestro mayor desarrollo personal. Pero la influencia de la Universidad en el mismo es limitada y creo que depende de la persona.” (Estudiante de Farmacia, C140)
- “Me parece que tiene importancia relativa, no es la Universidad un factor único ni tampoco demasiado relevante.” (Estudiante de Medicina, C356)
- “Está claro que no sólo está mi asistencia a la Facultad sino también mi capacidad para saber desenvolverme en otros

aspectos de mi vida fuera de casa, conocer a gente nueva y madurar en mi forma de pensar.” (Estudiante de Medicina, C400)

Hemos de decir que algunos estudiantes afirman también que el desarrollo personal depende únicamente del propio estudiante, o que la universidad no está contribuyendo en ello en absoluto:

- “Depende de cada persona, no de su titulación. Aunque la Universidad sea un primer contacto con tu vida fuera de casa (emancipación) el desarrollo personal es justo personal, no universitario.” (Estudiante de Medicina, C339)
- “Lo que alcanzas por ti mismo, con tu esfuerzo.” (Estudiante de Medicina, C354)
- “Tener una mente abierta, ser dialogante, tolerante y sensible a los problemas de la sociedad y del planeta en general. Conseguir una vida rica intelectualmente. La universidad no colabora en absoluto.” (Estudiante de Medicina, C429)

Tabla Resumen 7.36: LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS - ÁREA DE CC. DE LA SALUD					
CONSECUCCIÓN DE F.P.C (109 Respuestas de 130 Cuestionarios = 83,8% de participación)			CONSECUCCIÓN DE UN D.P. (105 Respuestas de 130 Cuestionarios = 80,7% de participación)		
	Nº	%	%	Nº	
LA IMPORTANCIA DE LA F.P.C.	25	22,9%	18,1%	19	LA IMPORTANCIA DEL D.P.
CALIDAD DE FORMACIÓN, MEDIOS Y AJES	47	43,1%	22,9%	24	CRECER COMO PERSONA
SER UN BUEN PROFESIONAL	11	10,1%	2,9%	3	METAS PERSONALES
			6,7%	7	SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO
			1,0%	1	AUTONOMÍA PERSONAL
			7,6%	8	AJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD
			6,7%	7	CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO
ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO	9 + 2(TIT)	10,1%	1,9%	2	EN RELACIÓN AL MUNDO LABORAL
CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FP ADQUIRIDA	14	12,8%	11,4%	12	CRÍTICA A LA FORMA DE POTENCIAR EL D.P.
LA UNIV. COMO FUENTE DE F.P.C.	0	0,0%	20,0%	21	LA UNIV. COMO FUENTE DE D.P.
OTROS	1 (NADA)	0,9%	1,0%	1 (NADA)	OTROS
TOTAL	109	83,8%	80,7%	105	TOTAL

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CIENCIAS EXPERIMENTALES	
TITULACIÓN	BIOLOGÍA Y FÍSICAS	
PREGUNTA 6:	CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL
Nº DE CUESTIONARIOS	108	108
Nº DE RESPUESTAS	72	69
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	66,6 %	63,8 %

En este caso, la diferencia existente respecto al porcentaje de respuestas se deben a tres aportaciones a mayores correspondientes a la titulación de Físicas sobre la consecución de una formación profesional cualificada.

Una vez especificado esto, vamos a proceder al análisis de las respuestas de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales a estos dos principios. Para ello haremos un análisis conjunto de ambos por si hubiera la posibilidad de ir estableciendo algún tipo de relación.

1. LA IMPORTANCIA DE LA CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Con respecto a esta cuestión, entre los estudiantes de Ciencias Experimentales, no hay grandes diferencias respecto del número de aportaciones sobre la formación profesional cualificada o el desarrollo personal. Si bien, podríamos resaltar que la titulación de Biología refleja mayor peso en el desarrollo personal, mientras que en la titulación de Físicas la participación es mayoritaria en el ámbito de la formación profesional cualificada.

Analizadas las titulaciones conjuntamente, podemos decir que los que se refieren a la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada, lo hacen desde diferentes perspectivas: otorgándole la categoría de fundamental como formación para su futuro tanto personal como profesional, y otorgándole importancia en sí a la formación profesional cualificada como razón primordial por la que están en la Universidad. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “Muy importante para poder enfrentarte al mundo laboral.” (Estudiante de Biología, C302)
- “Es esencial en la preparación universitaria.” (Estudiante de Biología, C318)
- “Es muy importante salir de la Universidad con una buena formación. Se supone que es uno de los principales motivos por los que estoy aquí.” (Estudiante de Físicas, C231)
- “Para eso estoy aquí.” (Estudiante de Físicas, C266)

Por otro lado, en lo referente al desarrollo personal, hemos de decir, que también en este caso encontramos diferentes tipos de aportaciones. Así, encontramos muchos estudiantes que, al igual que lo hacían para la formación profesional cualificada, afirman que el desarrollo personal es muy importante por diferentes motivos. Ahora bien, los que establecen una especie de comparación de este principio y la consecución de una formación profesional cualificada, le dan más importancia al desarrollo personal o ponen a los dos principios al mismo nivel respecto del grado de importancia. Un ejemplo de ello son las siguientes afirmaciones:

- “Algo que va inevitablemente unido a los años que pasas en la universidad y tan importante como lo anterior.” (Estudiante de Biología, C301)
- “Es más fundamental que cualquier otro tipo de conocimiento.” (Estudiante de Biología, C319)
- “También, por suerte, son las dos razones principales por las que estoy aquí.” (Estudiante de Físicas, C231)

2. ASPECTOS QUE PONEN EN RELACIÓN CON CADA UNO DE LOS PRINCIPIOS:

a. Cuando hablan de la consecución de una FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA los elementos que salen a la luz son los mismos que mencionábamos para las Áreas anteriores, es decir: su relación con la calidad de formación de medios y de aprendizaje; la formación profesional cualificada como medio para ser un buen profesional; como medio para acceder a un puesto de trabajo; y como medio para alcanzar un título universitario. A continuación, nos centramos en cada una de ellas:

i. LA F.P. CUALIFICADA IMPLICA CALIDAD DE FORMACIÓN, DE MEDIOS Y DE APRENDIZAJES: tomando como referencia el Área de conocimiento, es la temática sobre la cual hay más alusiones, aunque debemos resaltar que en el caso de la titulación de Físicas el número de aportaciones se ve superado en la categoría de “medio para acceder a un puesto de trabajo”. En este caso también tenemos dos tipos de aportaciones: aquellas que hablan de la calidad de la formación o de los conocimientos adquiridos en sí, y aquellas (son la mayoría)

que ponen esto en relación con el futuro desempeño de un puesto de trabajo. Veamos algunos ejemplos:

- “Significa que todo lo que has aprendido en la universidad te sirva para posteriormente desempeñar un trabajo relacionado con tu formación.” (Estudiante de Biología, C280)
- “Conseguir unos conocimientos elevados de acuerdo con lo que estudias.” (Estudiante de Biología, C322)
- “Salir de la Universidad preparado para introducirse en el mundo laboral.” (Estudiante de Físicas, C234)
- “Terminar los estudios con una buena formación profesional.” (Estudiante de Físicas, C269)

ii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA SER UN BUEN PROFESIONAL: en este caso, los estudiantes relacionan directamente la formación profesional cualificada con el mundo laboral y, concretamente, con el desempeño de una profesión de manera adecuada y competente. Si tomamos como referencia el número de alusiones a cada categoría, hay que decir que pocos estudiantes del Área de Ciencias Experimentales se inclinaron por esta acepción, concretamente únicamente lo hicieron tres estudiantes de Biología y un estudiante de Físicas. Veamos algunos ejemplos de los que sí lo hicieron:

- “Ser un buen profesional.” (Estudiante de Biología, C279)
- “Lograr dar respuesta inmediata y objetiva a problemas del trabajo laboral a desempeñar.” (Estudiante de Físicas, C252)

iii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO: agrupamos bajo este epígrafe las contribuciones de los estudiantes que ponen en relación el tener una formación profesional cualificada con una mayor facilidad de acceso a un puesto de trabajo. En este caso, haremos también referencia a dos tipos de aportaciones: las que hablan del acceso a un puesto de trabajo sin más, y las que hablan del acceso a un puesto de trabajo “digno”, adecuado a sus estudios, bien remunerado, etc. Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Lo que supuestamente se debe conocer para entrar a formar parte de una plantilla empresarial (exclusivamente).” (Estudiante de Biología, C300)
- “Es la razón por la que estudio en la universidad, para en el futuro poder tener un trabajo digno y estimulante.” (Estudiante de Biología, C320)
- “Poder trabajar en mi especialidad, sin tener que recurrir a otros trabajos para los cuales no me he dejado mi esfuerzo como estudiante.” (Estudiante de Físicas. C267)

iv. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO: en este caso, únicamente dos estudiantes de Biología hacen referencia, ya sea directa o indirectamente, a la obtención de un título, y no tanto a la importancia de la formación, el aprendizaje, la profesionalización o el acceso a un puesto de trabajo:

- “El mérito de obtener un título.” (Estudiante de Biología, C287)
- “Llegar a tener un buen currículum vitae.” (Estudiante de Biología, C291)

b. Cuando hablan del logro de DESARROLLO PERSONAL, los elementos con los que lo relacionan son los siguientes: el crecimiento a nivel personal, el desarrollo personal como medio para alcanzar metas personales, como medio para sentirse satisfecho con uno mismo, como medio para alcanzar cierta autonomía personal, como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad, el desarrollo personal en relación con el crecimiento intelectual y académico, y el desarrollo personal en relación con el mundo laboral. Esta variedad de elementos se ve representada únicamente si tomamos como referencia el Área de Conocimiento en su conjunto, ya que las titulaciones por separado no recogen contribuciones que se refieran a todas las categorías:

i. EL D.P. COMO CRECIMIENTO PERSONAL: en el caso de Biología, ésta es la categoría en la que más se centran los estudiantes aunque, en general, las categorías en este Área de Conocimiento están bastante equilibradas. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Significa que además de desarrollarte escolarmente crezcas como persona.” (Estudiante de Biología, C280)
- “Poder desarrollar plenamente todas mis facultades.” (Estudiante de Biología, C282)
- “Formarse como persona.” (Estudiante de Físicas, C246)

ii. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR METAS PERSONALES: otro grupo de estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, consideran que el desarrollo personal es sinónimo de haber alcanzado alguna meta propuesta. Sus aportaciones son las siguientes:

- “El demostrarte a ti mismo de que eres capaz y conseguir algo que quieres.” (Estudiante de Biología, C293)

- “Alcanzar las metas propuestas por el individuo para lograr un crecimiento personal.” (Estudiante de Físicas, C252)
- iii. EL D.P. COMO MEDIO PARA SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO: en este caso tres estudiantes de Biología y uno de Físicas consideran el desarrollo personal como un medio para la satisfacción. Dos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:
- “Estar satisfecho, contento con lo que haces. Hacer lo que te gusta. Sentirse realizado.” (Estudiante de Biología, C285)
 - “Sentirme orgulloso de la labor realizada y orgulloso de mi persona.” (Estudiante de Físicas, C267)
- iv. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR CIERTA AUTONOMÍA: en este caso, únicamente un estudiante de Físicas hace referencia al desarrollo como medio para alcanzar una autonomía o independencia personal:
- “Desarrollo de la persona para saber desenvolverse por sí mismo.” (Estudiante de Físicas, C232)
- v. EL D.P. COMO APRENDIZAJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD: dos estudiantes de Físicas hacen referencia a la importancia del desarrollo personal como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad del ser humano, y lo hacen de la siguiente manera:
- “Maduración personal, integración emocional en la sociedad.” (Estudiante de Físicas, C263)
 - “Ayuda a mejorar tu nivel de vida.” (Estudiante de Físicas, C270)

vi. EL D.P. RELACIONADO CON EL CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO: en este caso, un pequeño grupo de estudiantes del Área de Ciencias Experimentales identifican el desarrollo personal con el crecimiento intelectual. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Convertirme en un miembro de la comunidad científica.” (Estudiante de Biología, C292)
- “Desarrollar la capacidad cognitiva y facilitar la comprensión de nuevos conceptos.” (Estudiante de Físicas, C268)

vii. EL D.P. RELACIONADO CON EL MUNDO LABORAL: en este caso, un grupo de estudiantes de Biología, identifican el desarrollo personal únicamente vinculado al mundo laboral, es decir, como causa o como consecuencia de un buen desempeño profesional, o incluso también como medio para acceder a un puesto de trabajo. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Sentirme a gusto con mi trabajo.” (Estudiante de Biología, C277)
- “Conseguir una satisfacción personal con el trabajo y conocimientos adquiridos.” (Estudiante de Biología, C283)
- “Conseguir trabajo adecuado a mi formación.” (Estudiante de Biología, C305)

3. CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA EN LA UNIVERSIDAD, ASÍ COMO A LA FORMA DE POTENCIAR UN DESARROLLO PERSONAL:

Un grupo considerable de estudiantes, sobre todo de Físicas, realizan aportaciones que ponen en tela de juicio la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad. Respecto al logro de un desarrollo

personal, únicamente hemos encontrado a dos estudiantes de Biología y un estudiante de Físicas que realice la crítica correspondiente.

En relación a la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad, las aportaciones de los estudiantes se basan en la percepción de que en la Universidad no se alcanza esta formación profesional cualificada, especificando en algunos casos que el problema está, sobre todo, en la falta de conocimientos prácticos. Algunos de sus comentarios son los siguientes:

- “Es lo que deseamos los estudiantes a la hora de terminar la carrera y enfrentarnos al mundo laboral pero no lo conseguimos desgraciadamente.” (Estudiante de Biología, C313)
- “Lo considero muy importante, sin embargo estoy muy desilusionada con la carrera porque con las prácticas que tenemos no estamos cualificados para nada. Esto sólo sirve para tener un título y luego aprender fuera.” (Estudiante de Biología, C317)
- “En un principio es lo que esperas de la Universidad, recibir una formación cualificada y competente pero durante el transcurso de mi estancia en ella creo que existen muchas limitaciones por parte de la Universidad y que no logra su objetivo.” (Estudiante de Físicas, C247)
- “Lograr una formación que permita desarrollar en el futuro un trabajo provechoso y satisfactorio y para ello pienso que la Universidad no debería centrarse sólo en apuntes y libros.” (Estudiante de Físicas, C259)

Y, en lo que concierne al fomento de un desarrollo personal, los tres estudiantes que realizan la crítica, dan a entender que la Universidad se responsabiliza poco del desarrollo de este principio. Sus aportaciones son las siguientes:

- “También es importante pero estamos muy perdidos.” (Estudiante de Biología, C290)
- “Sacar buenas notas, nada más. De hecho la universidad no fomenta el desarrollo personal.” (Estudiante de Biología, C300)
- “La obtención de conocimiento y sobre todo el aprendizaje de estrategias para la obtención y análisis de ese conocimiento son fundamentales. Sin embargo, se está perdiendo la función de la Universidad como espacio pensante libre y crítico que haga a sus integrantes también más libres.” (Estudiante de Físicas, C235)

4. LA UNIVERSIDAD COMO FUENTE DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Finalmente, hemos encontrado algunas aportaciones (sobre todo por parte de la titulación de Físicas) mediante las cuales los estudiantes reconocen el papel de la Universidad a la hora de fomentar el desarrollo personal, o consideran que debería estar entre sus funciones el hacerlo. No encontramos ninguna afirmación que refleje lo mismo respecto de la formación profesional cualificada.

Por lo tanto, respecto de la Universidad como fuente de desarrollo personal, hemos encontrado un grupo de estudiantes que, desde las dos titulaciones que intervienen en el estudio representando al Área de Experimentales (sobre todo Físicas), consideran que la Universidad sí fomenta este tipo de desarrollo en el estudiante:

- “Que la universidad pase por ti y que no sólo tú pases por ella.” (Estudiante de Biología, C330)
- “Como cada experiencia, tanto buena como mala, ayuda a tu formación personal, la universidad es una de ellas.” (Estudiante de Físicas, C230)
- “Algo básico en la vida de una persona y que debe ser potenciado y ayudado por la Universidad.” (Estudiante de Físicas, C249)

Hemos encontrado aportaciones que afirman que la Universidad contribuye al desarrollo personal de los estudiantes, pero considerando a dicha institución un papel parcial en esta tarea, tarea que comparte con otros agentes:

- “Ya tiene que venir de atrás.” (Estudiante de Biología, C281)
- “Ya no sólo el estar en la Universidad, sino el vivir fuera, hace que te desarrolles como persona, y que sepas valerte por ti mismo en situaciones límite.” (Estudiante de Físicas, C234)
- “Creo que el desarrollo personal se enriquece debido a los agentes externos (Universidad, titulación, ...etc.) pero es algo más subjetivo y que depende de cada individuo en particular.” (Estudiante de Físicas, C247)
- “Creo que es algo circunstancial y nunca la labor principal de la universidad.” (Estudiante de Físicas, C248)

Hemos de decir que algunos estudiantes afirman también que el desarrollo personal depende únicamente del propio estudiante, o que la universidad no está contribuyendo en ello en absoluto:

- “Eso es elitista, el desarrollo personal no depende del nivel de tus estudios.” (Estudiante de Biología, C320)
- “Es algo que nos toca a cada uno, y creo que depende mucho de nosotros.” (Estudiante de Físicas, C233)

Tabla Resumen 7.37: LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS - ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES					
CONSECUCCIÓN DE F.P.C (72 Respuestas de 108 Cuestionarios = 66,6% de participación)			CONSECUCCIÓN DE UN D.P. (69 Respuestas de 108 Cuestionarios = 63,8% de participación)		
	Nº	%	%	Nº	
LA IMPORTANCIA DE LA F.P.C.	15	20,8%	17,4%	12	LA IMPORTANCIA DEL D.P.
CALIDAD DE FORMACIÓN, MEDIOS Y AJES	28	38,9%	21,7%	15	CRECER COMO PERSONA
SER UN BUEN PROFESIONAL	4	5,6%	13,0%	9	METAS PERSONALES
			5,8%	4	SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO
			1,4%	1	AUTONOMIA PERSONAL
			2,9%	2	AJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD
			7,2%	5	CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO
			8,7%	6	EN RELACIÓN AL MUNDO LABORAL
ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO	17	23,6%	8,7%	6	CRÍTICA A LA FORMA DE POTENCIAR EL D.P.
CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FP ADQUIRIDA	10	13,9%	4,3%	3	LA UNIV. COMO FUENTE DE D.P.
LA UNIV. COMO FUENTE DE F.P.C.	0	0,0%	15,9%	11	OTROS
OTROS	0	0,0%	1,4%	1 (NADA)	OTROS
TOTAL	72	66,6%	63,8%	69	TOTAL

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
TITULACIÓN	INGENIERÍA AMBIENTAL E INGENIERÍA QUÍMICA	
PREGUNTA 6:	CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL
Nº DE CUESTIONARIOS	65	65
Nº DE RESPUESTAS	44	42
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	67,6 %	64,6 %

En este caso, la diferencia existente respecto al porcentaje de respuestas se deben a: tres aportaciones más de los estudiantes de Ingeniería Ambiental sobre la formación profesional cualificada que sobre el logro de un desarrollo personal; y una aportación menos sobre la formación profesional cualificada que sobre el logro de un desarrollo personal.

Una vez especificado esto, vamos a proceder al análisis de las respuestas de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas a estos dos principios. Para ello haremos un análisis conjunto de ambos por si hubiera la posibilidad de ir estableciendo algún tipo de relación.

1. LA IMPORTANCIA DE LA CONSECUCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Con respecto a esta cuestión, hemos de decir que son pocas las aportaciones que encontramos sobre la importancia de cada uno de estos

principios. De hecho, sobre la importancia del logro de un desarrollo personal sólo hemos localizado las aportaciones de tres estudiantes de Ingeniería Ambiental.

Comenzando por la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada y analizando las titulaciones conjuntamente, podemos decir que los que se refieren a la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada, lo hacen desde diferentes perspectivas: otorgándole la categoría de fundamental como formación para su profesional, y otorgándole importancia en sí a la formación profesional cualificada como razón primordial por la que están en la Universidad. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “La finalidad de todos los estudios tanto universitarios como no.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C453)
- “Debe ser uno de los pilares de una universidad moderna, que debe desarrollarse acorde con la evolución de la sociedad actual, que cada vez nos exige más a nivel profesional. En la universidad no debe perderse la perspectiva de que la mayoría de nosotros mañana tenemos que encontrar un trabajo.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C461)
- “Es a lo que vengo aquí cada uno de los días del año.” (Estudiante de Ingeniería Química, C541)

Por otro lado, en lo referente al desarrollo personal, los tres estudiantes de Ingeniería Ambiental que se posicionan al respecto, lo ponen al mismo nivel de importancia que la consecución de una formación profesional cualificada y se refieren a este principio explicitando las ventajas que tiene para el ser humano:

- “El otro fin último de la Universidad.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C448)

- “Todo lo contrario a la sensación de que estas desperdiciando tu vida, y dejando moldear tu mente para que encaje mejor.” (Ingeniería Ambiental, C449)
- “Tu afirmación en una serie de valores importantes para el desarrollo humano.” (Ingeniería Ambiental, C467)

2. ASPECTOS QUE PONEN EN RELACIÓN CON CADA UNO DE LOS PRINCIPIOS:

a. Cuando hablan de la consecución de una FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA los elementos que salen a la luz son los siguientes: su relación con la calidad de formación de medios y de aprendizaje; la formación profesional cualificada como medio para ser un buen profesional; como medio para acceder a un puesto de trabajo; y como medio para alcanzar un título universitario. A continuación, nos centramos en cada una de ellas:

i. LA F.P. CUALIFICADA IMPLICA CALIDAD DE FORMACIÓN, DE MEDIOS Y DE APRENDIZAJES: tomando como referencia el Área de conocimiento, es la temática sobre la cual hay más alusiones. En este caso también tenemos dos tipos de aportaciones: aquellas que hablan de la calidad de la formación o de los conocimientos adquiridos en sí, y aquellas (son la mayoría) que ponen esto en relación con el futuro desempeño de un puesto de trabajo. Veamos algunos ejemplos:

- “Adquirir unos conocimientos que ayuden a conseguir una capacitación para desempeñar un trabajo profesional.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C452)
- “Conseguir un buen nivel teórico y práctico en mis estudios.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C454)
- “Disponer de la capacidad suficiente para desenvolverse sin problemas en la sociedad,

concretamente en el ámbito laboral.” (Estudiante de Ingeniería Química, C526)

- “Buena preparación de las materias de la titulación, además de otras materias complementarias.” (Estudiante de Ingeniería Química, C527)

ii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA SER UN BUEN PROFESIONAL: en este caso, los estudiantes relacionan directamente la formación profesional cualificada con el mundo laboral y, concretamente, con el desempeño de una profesión de manera adecuada y competente. Veamos algunos ejemplos de los que sí lo hicieron:

- “Llegar a ser un profesional con estudios, cualificado y con experiencia también, ser competente.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C450)
- “Ser el mejor ingeniero químico posible.” (Estudiante de Ingeniería Química, C544)

iii. LA F.P. CUALIFICADA COMO MEDIO PARA ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO: agrupamos bajo este epígrafe las contribuciones de los estudiantes que ponen en relación el tener una formación profesional cualificada con una mayor facilidad de acceso a un puesto de trabajo. En este caso, haremos también referencia a dos tipos de aportaciones: las que hablan del acceso a un puesto de trabajo sin más, y las que hablan del acceso a un puesto de trabajo “digno”, adecuado a sus estudios, bien remunerado, etc. Ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Opciones de acceso al mercado laboral.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C457)

- “Adquirir un puesto de trabajo acorde con los estudios, y formación obtenidos.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)
 - “La llave de entrada al mundo profesional.” (Estudiante de Ingeniería Química, C552)
- b. Cuando hablan del logro de DESARROLLO PERSONAL, los elementos con los que lo relacionan son los siguientes: el crecimiento a nivel personal, el desarrollo personal como medio para alcanzar metas personales, como medio para sentirse satisfecho con uno mismo, como aprendizaje para la vida diaria y en sociedad, el desarrollo personal en relación con el crecimiento intelectual y académico, y el desarrollo personal en relación con el mundo laboral. Esta variedad de elementos se ve representada únicamente si tomamos como referencia el Área de Conocimiento en su conjunto, ya que las titulaciones por separado no recogen contribuciones que se refieran a todas las categorías:
- i. EL D.P. COMO CRECIMIENTO PERSONAL: es la categoría sobre la que, en general hemos encontrado más aportaciones, si bien en el caso de ingeniería ambiental, si la analizamos de forma aislada, podemos comprobar que esta categoría comparte protagonismo con la que se refiere al desarrollo personal en relación con el crecimiento intelectual y académico. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Como persona, y a lo largo de estos años, se pretende conseguir una madurez, una independencia, un desarrollo de la persona que incentive valores como amistad, libertad, basado en los derechos humanos. O el deseo de desarrollar tus conocimientos intelectuales y continuarlos durante el resto de tu vida, de mostrarte nuevos horizontes y poder elegir diferentes caminos.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)

- “Conseguir afianzar aquellos aspectos que favorecen nuestra riqueza personal y descubrir aquellos que la completan en el sentido de la satisfacción personal.” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)
 - “Realización como persona: madurez, equilibrio físico y emocional.” (Estudiante de Ingeniería Química, C545)
- ii. EL D.P. COMO MEDIO PARA ALCANZAR METAS PERSONALES: un estudiante de cada titulación, considera que el desarrollo personal es sinónimo de haber alcanzado alguna meta propuesta. Sus aportaciones son las siguientes:
- “Alcanzar tus metas personales y sentirse realizado.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C464)
 - “Alcanzar una meta personal fijada.” (Estudiante de Ingeniería Química, C529)
- iii. EL D.P. COMO MEDIO PARA SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO: únicamente un estudiante de Ingeniería Ambiental hace alusión a este aspecto, y lo hace de la siguiente manera:
- “Sentirse realizado con la carrera estudiada, satisfecho y si se volviese a repetir la vida, volver a hacer lo mismo.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C450)
- iv. EL D.P. COMO APRENDIZAJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD: en este caso únicamente tres estudiantes de Ingeniería Química consideran el desarrollo personal como un medio para la satisfacción. Sus aportaciones son los siguientes:
- “Disponer no sólo de los conocimientos propios de la titulación, sino también de una formación general que permita a la persona poder estar satisfecho sin ningún

tipo de <<complejo>> de inferioridad en la sociedad.”
(Estudiante de Ingeniería Química, C526)

- “Además, de preparar para la vida profesional, debe preparar para la vida.” (Estudiante de Ingeniería Química, C530)
- “La llave de entrada al mundo en general.” (Estudiante de Ingeniería Química, C552)

v. EL D.P. RELACIONADO CON EL CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO: en este caso, un grupo de estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas identifican el desarrollo personal con el crecimiento intelectual. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Poder desarrollarme en el ámbito que me gusta así como poder conseguir una cultura personal tanto como los medios para poder hacerlo.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C455)
- “Salir con espíritu constructivo, con conocimientos sobre los temas actuales y con personalidad y cultura.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C463)
- “Desarrollar los conocimientos adquiridos de un modo más práctico.” (Estudiante de Ingeniería Química, C527)

vi. EL D.P. RELACIONADO CON EL MUNDO LABORAL: en este caso, un estudiante de Ingeniería Ambiental y tres en el caso de Ingeniería Química, identifican el desarrollo personal únicamente vinculado al mundo laboral, es decir, como causa o como consecuencia de un buen desempeño profesional, o incluso también como medio para acceder a un puesto de trabajo. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Sentirse satisfecho con uno mismo en su profesión.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C451)
- “Desarrollar formas de convivencia y diálogo con los que me rodean, desarrollar actividades de trabajo adecuadas.” (Estudiante de Ingeniería Química, C538)
- “Que sepa desenvolverse sin <<problemas básicos>> cuando trabaje.” (Estudiante de Ingeniería Química, C540)

3. CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA EN LA UNIVERSIDAD, ASÍ COMO A LA FORMA DE POTENCIAR UN DESARROLLO PERSONAL:

Los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas se centran más en la crítica a la calidad de la formación profesional adquirida en la universidad que en criticar la manera de fomentar el desarrollo personal de dicha institución. No son muchos los estudiantes de esta área de Conocimiento los que hacen referencia a ello, si bien son más críticos, si tomamos como referencia el número de aportaciones, los estudiantes de Ingeniería Ambiental que los estudiantes de Ingeniería Química.

En relación a la calidad de la formación profesional adquirida en la Universidad, las aportaciones de los estudiantes se basan en la percepción de que en la Universidad no se alcanza esta formación profesional cualificada, especificando en algunos casos que el problema está, sobre todo, en la falta de conocimientos prácticos. Algunos de sus comentarios son los siguientes:

- “El pretender alcanzar una formación lo suficientemente elevada para desarrollar tus conocimientos en una empresa o industria sin el menos problema posible. Creo que la tendencia es a prepararte en conocimientos, pero no para su aplicación

dentro de una empresa.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)

- “Que lo que hagas estudiando vaya a valerte para trabajar. Aquí en esta facultad, sólo se sale con nociones.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C458)
- “Es muy importante recibir la correcta formación para luego poder trabajar, pero por lo que veo ese no es el caso de esta universidad.” (Estudiante de Ingeniería Química, C553)

Y, en lo que concierne al fomento de un desarrollo personal, los tres estudiantes que realizan la crítica, dan a entender que la Universidad se responsabiliza poco del desarrollo de este principio. Sus aportaciones son las siguientes:

- “A veces se olvida que además de adquirir conocimientos, la universidad debe ser un lugar donde tenemos que crecer como personas. Debemos salir con un cierto desarrollo personal que nos ayude a desenvolvemos en nuestra vida tanto personal como laboral. Con respecto a esto, estoy muy descontenta con la USC.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C461)
- “La formación debe ir acompañada por un desarrollo de personalidad pero no creo que el actual sistema educativo tenga tal efecto.” (Estudiante de Ingeniería Química, C553)

4. LA UNIVERSIDAD COMO FUENTE DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y DE UN DESARROLLO PERSONAL:

Finalmente, hemos encontrado algunas aportaciones (sobre todo por parte de la titulación Ingeniería Ambiental, puesto que sólo un estudiante de Ingeniería Química se refiere a ello) mediante las cuales los estudiantes reconocen el papel de la Universidad a la hora de fomentar el desarrollo personal, o consideran que debería estar entre sus funciones el hacerlo. No encontramos ninguna afirmación que refleje lo mismo respecto de la formación profesional cualificada.

Por lo tanto, respecto de la Universidad como fuente de desarrollo personal, hemos encontrado un grupo de estudiantes que consideran que la Universidad sí fomenta o debe fomentar este tipo de desarrollo en el estudiante:

- “Que aparte de estudiar en la universidad se pretende fomentar el desenvolvimiento integral de cada universitario.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C447)
- “Además de adquirir una formación académica se supone que el paso por la universidad también ayuda a mejorar como persona.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C452)
- “Que como centro educativo infunda valores y nos siga formando como personas.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C466)

Hemos encontrado dos aportaciones que afirman que la Universidad contribuye al desarrollo personal de los estudiantes, pero considerando a dicha institución un papel parcial en esta tarea, tarea que comparte con otros agentes:

- “Algo personal que no depende exclusivamente de la universidad.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C453)
- “La universidad no te lo da todo, tienes que poner de tu parte.” (Estudiante de Ingeniería Química, C556)

Hemos de decir que algunos estudiantes afirman también que el desarrollo personal depende únicamente del propio estudiante, o que la universidad no está contribuyendo en ello en absoluto:

- “Exclusivamente por mi parte. Siempre solapando estudios con trabajo.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C465)
- “El desarrollo personal no es necesario conseguirlo en la USC, para eso estás tú, tu familia y tus amigos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C541)

Tabla Resumen 7.38: LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS - ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

CONSECUCCIÓN DE F.P.C (44 Respuestas de 65 Cuestionarios = 67,6% de participación)			CONSECUCCIÓN DE UN D.P. (42 Respuestas de 65 Cuestionarios = 64,6% de participación)		
	Nº	%	%	Nº	
LA IMPORTANCIA DE LA F.P.C.	5	11,4%	7,1%	3	LA IMPORTANCIA DEL D.P.
CALIDAD DE FORMACIÓN, MEDIOS Y AJES	34	77,3%	26,2%	11	CRECER COMO PERSONA
SER UN BUEN PROFESIONAL	5	11,4%	4,8%	2	METAS PERSONALES
			2,4%	1	SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO
			0,0%	0	AUTONOMÍA PERSONAL
			7,1%	3	AJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD
			16,7%	7	CRECIMIENTO INTELECTUAL Y ACADÉMICO
ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO	4	9,1%	9,5%	4	EN RELACIÓN AL MUNDO LABORAL
CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FP ADQUIRIDA	5	11,4%	7,1%	3	CRÍTICA A LA FORMA DE POTENCIAR EL D.P.
LA UNIV. COMO FUENTE DE F.P.C.	0	0,0%	16,7%	7	LA UNIV. COMO FUENTE DE D.P.
OTROS	1 (NS)	23%	2,4%	1 (NS)	OTROS
TOTAL	44	67,6%	64,6%	42	TOTAL

7.13.4. DOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS: CONCLUSIONES PARCIALES

1. ¿CUMPLE LA U.S.C CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL?

Para responder a esta pregunta vamos a exponer en primer lugar las conclusiones extraídas de cada uno de los análisis cuantitativos realizados, para lo cual hemos elaborado el siguiente cuadro resumen:

	LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL
NO INFORMADOS	45,1%	51,1%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	INTERMEDIA O BASTANTE PROFUNDA	INTERMEDIA O BASTANTE PROFUNDA
INFORMANTES CLAVE	PROFESORES	PROFESORES, COMPAÑEROS U OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS

A la vista del cuadro, se puede decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE AMBOS PRINCIPIOS: aproximadamente la mitad de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos; en segundo lugar dicen ser informados de manera bastante profunda, y en menos casos afirman obtener información de carácter superficial.

- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores*, cuando se trata de la consecución de una formación profesional cualificada; y *Profesores, Compañeros y Otros agentes no universitarios*, cuando se trata del logro de un desarrollo personal.

Por lo tanto, la conclusión es que no llega información a la mitad de la muestra encuestada, ahora bien, hay que destacar que la que llega es generalmente de carácter intermedio o en todo caso de carácter profundo.

Ahora bien, el hecho de que los profesores, compañeros y otros agentes no universitarios sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre estos principios, nos genera dudas de la siguiente índole:

- En el caso del logro de un desarrollo personal los tres colectivos compartes más o menos protagonismo como informantes clave. Con lo cual parece que está llegando información a través de tres vías diferentes, las cuales dudamos que hayan acordado de antemano un discurso común, coherente y consensuado, con una finalidad educativa en la línea de formar sobre el desarrollo personal que la Universidad tiene el deber de potenciar.
- Por otra parte la responsabilidad institucional estaría representada, en este caso, únicamente por el colectivo de los profesores, dado que en los compañeros y otros agentes no universitarios la responsabilidad institucional está ausente en toda regla.

- En el caso de la consecución de una formación profesional cualificada, los profesores, como principales agentes de información, constituyen el canal institucional como informantes clave. Y si bien esto pudiera parecer correcto a priori, ponemos en duda que los profesores trasladen este tipo de información basándose en una intención educativa acordada y consensuada desde las diferentes Titulaciones, para que pueda constituir un contenido de formación coherente y funcional para los estudiantes de cada una de ellas.

Estos resultados de escasez de información, y quizás falta de discurso coherente al respecto se observa también en los resultados obtenidos a través de las preguntas abiertas. Es decir, si bien hay más o menos un acuerdo sobre lo que constituye la formación profesional cualificada, a los estudiantes les cuesta más centrar lo que ellos entienden como el logro de un desarrollo personal, el cual atribuyen a una mayor diversidad de aspectos. Así:

- Los estudiantes asocian la consecución de una Formación Profesional Cualificada con: la calidad de medios, formación y aprendizajes que obtienen en la universidad, el acceso a un buen puesto de trabajo y el conseguir ser un buen profesional, en este orden. Como vemos, todos estos aspectos van relacionados entre sí, y en esa relación los estudiantes matizan sobre todo la importancia de que la universidad les ofrezca más contenidos prácticos y no tantos teóricos, es decir, la universidad debe poner los medios y la formación adecuados para que los aprendizajes de los estudiantes sean de calidad, y esta calidad se identifica con el aprendizaje funcional que les permita desenvolverse como buenos profesionales en el puesto de trabajo al que accedan.

- Los estudiantes asocian el logro de un Desarrollo Personal con: el crecimiento como persona principalmente, y hablan de ello como un crecimiento integral de la persona, el aprendizaje de valores y en general, el ser mejor persona. Siendo ésta la connotación que tiene más éxito a la hora de definir el desarrollo personal, hay otro conjunto de aspectos con los que se asocia este principio, que son más concretos, pero que nos ayudan a comprender de qué diversas maneras entienden los estudiantes universitarios el desarrollo personal. Estos aspectos, por orden de alusiones son los siguientes: crecimiento intelectual y académico, aprendizaje para la vida diaria y en sociedad, consecución de metas personales, el desarrollo personal y el mundo laboral (es decir, el logro de un desarrollo personal facilita el acceso al mundo laboral, y éste a su vez contribuye a que crezcas como persona), sentirse satisfecho con uno mismo, y conseguir cierta autonomía personal.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que la valoración de los estudiantes es bastante alta y más o menos similar para cada uno de los dos principios expuestos. Así, el 87,7% de los estudiantes encuestados valoran la consecución de una formación profesional cualificada como BASTANTE o MUY IMPORTANTE; y el 88,6% lo hacen del logro de un desarrollo personal.

Además, si nos atreviéramos a poner en relación el número de alusiones de carácter cualitativo a cada uno de los principios, y la importancia que el

estudiante les da a cada uno de ellos (o el interés que dichos principios suscitan en los estudiantes), diríamos asimismo que ambos principios suscitan un interés más o menos paralelo. Esto es así puesto que la diferencia de alusiones se materializa únicamente en 7 estudiantes, es decir, han sido únicamente 7 estudiantes (entre los 554) los que han optado por hacer algún comentario sobre la formación profesional cualificada, y no hacerlo sobre el desarrollo personal.

Ahora bien, si nos centramos en aquellas aportaciones que en los análisis cualitativos denominábamos como “la importancia que los estudiantes le dan a cada principio”, la conclusión es un poco diferente.

Es decir, estas aportaciones sobre la importancia nos permiten desenmascarar que, en general y proporcionalmente, hay más alusiones sobre la importancia del logro de un desarrollo personal que sobre la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada. Si lo analizamos por Áreas de Conocimiento: este resultado se mantiene en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, y se invierte en el resto de las Áreas. Ahora bien, sea cual sea la cantidad de alusiones sobre cada uno de los principios, cuando los estudiantes establecen comparaciones entre uno y el otro, le dan prioridad en general al logro de un desarrollo personal por delante de la consecución de una formación profesional cualificada.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL EN LA UNIVERSIDAD?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que el grado de satisfacción de los estudiantes con el la forma en que la Universidad potencia estos principios, es más bien bajo. Así:

- SOBRE LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA:

- ❖ Casi la mitad de la muestra (el 46,5%) se siente POCO o NADA SATISFECHA con la consecución de una formación profesional cualificada en la universidad; un 32,2% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS al respecto; y únicamente el 21,3% restante, afirman estar BASTANTE o MUY SATISFECHOS con la manera en que la Universidad trabaja este principio.
 - ❖ Los análisis cualitativos nos muestran como son un grupo considerable de estudiantes los que critican la calidad de dicha formación en el ámbito universitario. Es decir, la causa de la insatisfacción se basa principalmente en afirmar que la universidad no potencia realmente una formación profesional de calidad, especialmente debido a la escasez de conocimientos prácticos con los que salen sus estudiantes.
- SOBRE EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL:
- ❖ La satisfacción que muestran los estudiantes con el desarrollo personal que potencia la Universidad tiende nuevamente hacia el polo negativo, si bien la distribución de la muestra por las diferentes categorías es bastante equilibrada. Además, hay que tener en cuenta que la categoría a la que respondieron más estudiantes en este caso es la que se enunciaba como “Bastante Satisfechos/as”.
 - ❖ Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 39,4% de la muestra) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; el 35,4% dicen estar BASTANTE o MUY SATISFECHOS; y finalmente el 25,3% restante afirma estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS con el desarrollo personal que se fomenta desde la Universidad.
 - ❖ Los análisis cualitativos nos muestran que son más los estudiantes que reconocen como una de las funciones de la Universidad la de potenciar el logro del desarrollo personal en sus

estudiantes, que aquellos que critican el cómo está llevando a cabo esta función en la actualidad la Universidad. En todo caso, las críticas a cómo se está fomentando este principio desde la universidad, se dirigen generalmente a que la Universidad le debe dar más importancia a este principio de la que le está dando en la actualidad y debe responsabilizarse en mayor medida en trabajarlo, ya que en muchos casos los estudiantes asocian la adquisición del mismo a la convivencia con sus compañeros en la universidad y no a la existencia de una formación en esta línea.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA Y EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre las valoraciones y los grados de satisfacción que los estudiantes muestran respecto de cada uno de los principios educativos sobre los que fueron interrogados, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre estos principios educativos no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes muestran respecto de cada uno de ellos. Recordemos que más del 80,0% de la muestra en ambos casos establecía una elevada importancia a sendos principios.
- Informar a los estudiantes sobre ambos principios educativos influye significativamente en los grados de satisfacción que los estudiantes expresan respecto de cómo se fomentan dichos principios desde la Universidad. Así, los estudiantes informados al respecto expresan grados de satisfacción significativamente más elevados que aquellos no informados.
- El valor que los estudiantes le reconocen a la información recibida sobre cada uno de estos principios educativos influye tanto en las valoraciones

que los estudiantes les otorgan a los mismos como en los grados de satisfacción que expresan respecto a cómo son fomentados desde la Universidad. Así, los estudiantes mejor informados, expresan valoraciones y grados de satisfacción significativamente más elevados que los estudiantes no informados, respecto de cada uno de dichos principios.

Queda confirmada entonces la importancia de no sólo informar sobre lo que suponen la consecución de una formación profesional cualificada y el logro de un desarrollo personal en la Universidad, sino también y sobre todo hacerlo de formar que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que los estudiantes les reconozcan cierta valor a dichos principios educativos y se muestren satisfechos con la forma en que se trabajan en la Universidad.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman como existe diferencia significativa entre Áreas en todos los análisis realizados excepto en las valoraciones de la información recibida sobre el logro de un desarrollo personal. Y, en general, observamos como nuestros argumentos que defienden la importancia de informar y formar a los estudiantes se siguen corroborando a través del comportamiento de las Áreas. Así:

- Por un lado, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, que siguen siendo las Áreas más y mejor informadas, son también las que mejor valoran dichos principios, y más elevados grados de satisfacción manifiestan al respecto.
- Por otra parte, Humanidades, que si bien no está entre las menos informadas, sí está entre las que peor información dicen recibir, es el Áreas que menos valora dichos principios y más bajos grados de satisfacción manifiesta al respecto.

Tabla Resumen 7.39a	ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL			
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS			HUMANIDADES			CC. DE LA SALUD			CC. EXPERIMENTALES			ENSEÑANZAS TÉCNICAS			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
LA IMPORTANCIA DE LA F.P.C.	7	6,2%	16	16,8%	25	22,9%	15	20,8%	5	11,4%	68	15,7%				
CALIDAD DE FORMACIÓN, MEDIOS Y AJES	58	51,8%	36	37,9%	47	43,1%	28	38,9%	34	77,3%	230	53,2%				
SER UN BUEN PROFESIONAL	16	14,3%	7	7,4%	11	10,1%	4	5,6%	5	11,4%	53	12,3%				
ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO	18 + 1 (TIT)	17,0%	20 + 1 (TIT)	22,1%	9 + 2 (TIT)	10,1%	17	23,6%	4	9,1%	72	16,7%				
CRÍTICA A LA CALIDAD DE LA FP ADQUIRIDA	10	8,9%	14	14,7%	14	12,8%	10	13,9%	5	11,4%	53	12,3%				
LA UNIV. COMO FUENTE DE F.P.C.	2	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,5%				
OTROS	0	0,0%	1 (NS)	1,1%	1 (NADA)	0,9%	0	0,0%	1 (NS)	2,3%	3	0,7%				
TOTAL	112	78,8%	95	84,0%	109	83,8%	72	66,6%	44	67,6%	432	78,0%				

CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA

Tabla Resumen 7.39.b	ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL			
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS			HUMANIDADES			CC. DE LA SALUD			CC. EXPERIMENTALES			ENSEÑANZAS TÉCNICAS		Nº	%
	Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		
LA IMPORTANCIA DEL D.P.	16	14,3%	24	24,7%	19	18,1%	12	17,4%	3	7,1%			74	17,4%		
CRECER COMO PERSONA	31	27,7%	19	19,6%	24	22,9%	15	21,7%	11	26,2%			100	23,5%		
METAS PERSONALES	9	8,0%	4	4,1%	3	2,9%	9	13,0%	2	4,8%			27	6,4%		
SENTIRSE SATISFECHO CON UNO MISMO	10	8,9%	1	1,0%	7	6,7%	4	5,8%	1	2,4%			23	5,4%		
AUTONOMÍA PERSONAL	2	1,8%	1	1,0%	1	1,0%	1	1,4%	0	0,0%			5	1,2%		
AJE PARA LA VIDA DIARIA Y EN SOCIEDAD	13	11,6%	6	6,2%	8	7,6%	2	2,9%	3	7,1%			32	7,5%		
CRECIMIENTO INTELLECTUAL Y ACADÉMICO	10	8,9%	11	11,3%	7	6,7%	5	7,2%	7	16,7%			40	9,4%		
EN RELACIÓN AL MUNDO LABORAL	6	5,4%	7	7,2%	2	1,9%	6	8,7%	4	9,5%			25	5,9%		
CRÍTICA A LA FORMA DE POTENCIAR EL D.P.	4	3,6%	13	13,4%	12	11,4%	3	4,3%	3	7,1%			35	8,2%		
LA UNIV. COMO FUENTE DE D.P.	11	9,8%	10	10,3%	21	20,0%	11	15,9%	7	16,7%			60	14,1%		
OTROS	0	0,0%	1 (NC)	1,0%	1 (NADA)	1,0%	1 (NADA)	1,4%	1 (NS)	2,4%			4	0,9%		
TOTAL	112	78,8%	97	85,8%	105	80,7%	69	63,8%	42	64,6%			425	76,7%		

EL LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL

7.14. LOS PROFESORES.

Cuando preguntamos a los estudiantes por los profesores universitarios, lo hemos hecho tanto a través de preguntas cerradas (de carácter cuantitativo) como de una pregunta abierta (de carácter cualitativo) a través de la cual quisimos profundizar en la opinión de los estudiantes sobre el colectivo docente en la Universidad de Santiago de Compostela.

Como resultado, a continuación presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas (y por lo tanto de carácter cuantitativo); en segundo lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de la pregunta abierta (y por lo tanto de carácter cualitativo); y finalmente las conclusiones a las que llegamos a través de ambos análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por sus profesores universitarios.

7.14.1. LOS PROFESORES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre sus profesores en lo que concierne a su función como docentes:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre los profesores?
 - 1.1. La información recibida sobre los profesores.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los profesores?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los profesores?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los profesores.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de los profesores.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los profesores?

4. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con sus profesores?
 - 4.1. Grado de satisfacción de la muestra con sus profesores.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con sus profesores, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con sus profesores, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con sus profesores, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

A continuación daremos respuesta a todas estas preguntas interpretando y exponiendo gráficamente, a su vez, los resultados fruto del análisis estadístico.

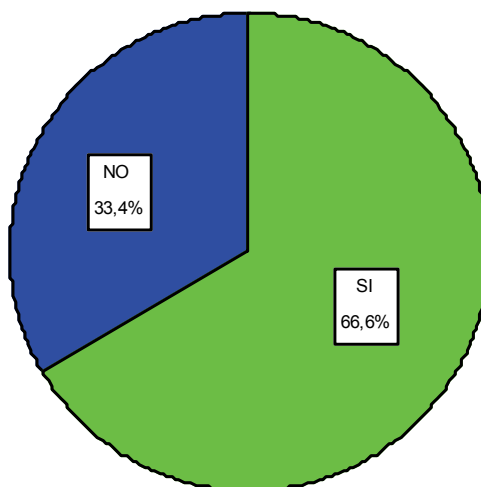
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre los profesores?

1.1. La información recibida sobre los profesores.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información sobre los profesores es menor que aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 66,6% afirman haber sido informados sobre los profesores, mientras que un 33,4% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a una tercera parte de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre los profesores en lo que se refiere a su función docente.

LOS PROFESORES
INFORMACIÓN RECIBIDA



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los profesores?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los profesores:

Pruebas de chi-cuadrado

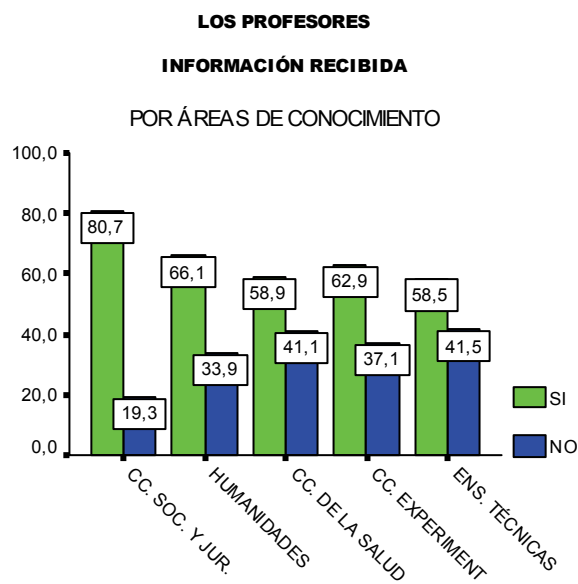
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,576(a)	4	,001
Razón de verosimilitud	19,632	4	,001
Asociación lineal por lineal	12,911	1	,000
N de casos válidos	551		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 21,71.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 18,576 con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre los profesores. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información

sobre los profesores.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre los profesores.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

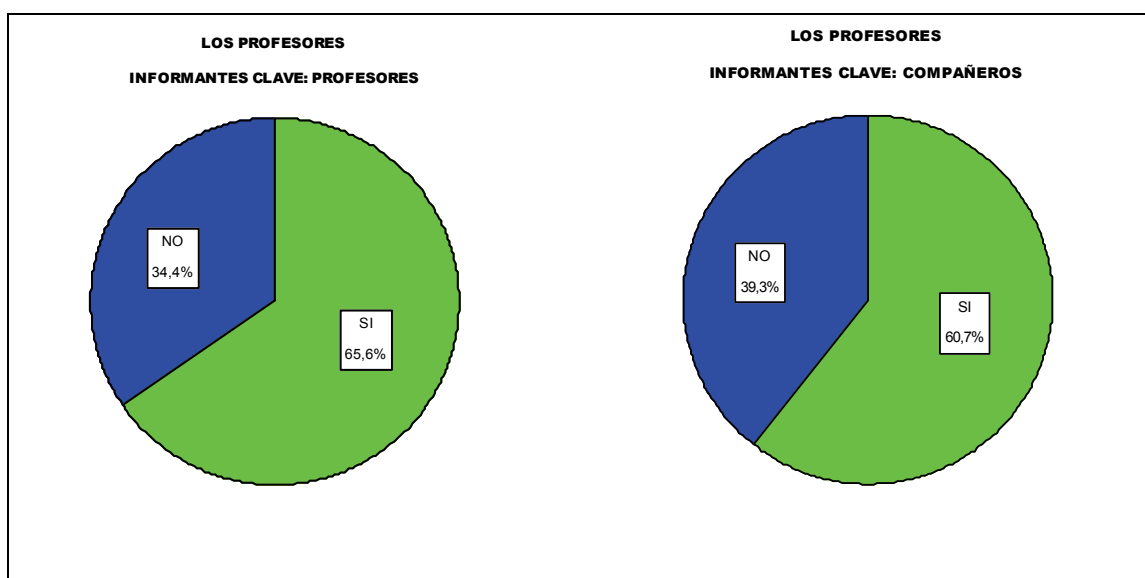
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre los profesores universitarios.
- Así, podemos observar como en el Área de Cc. Sociales y Jurídicas el porcentaje de estudiantes informados supera considerablemente al porcentaje de estudiantes no informados, concretamente en un 61,4% de diferencia entre muestras.
- En el resto de las Áreas de Conocimiento, la diferencia entre informados y no informados es menor, situando entre el 32,2% y el 17,8% la diferencia entre las muestras.

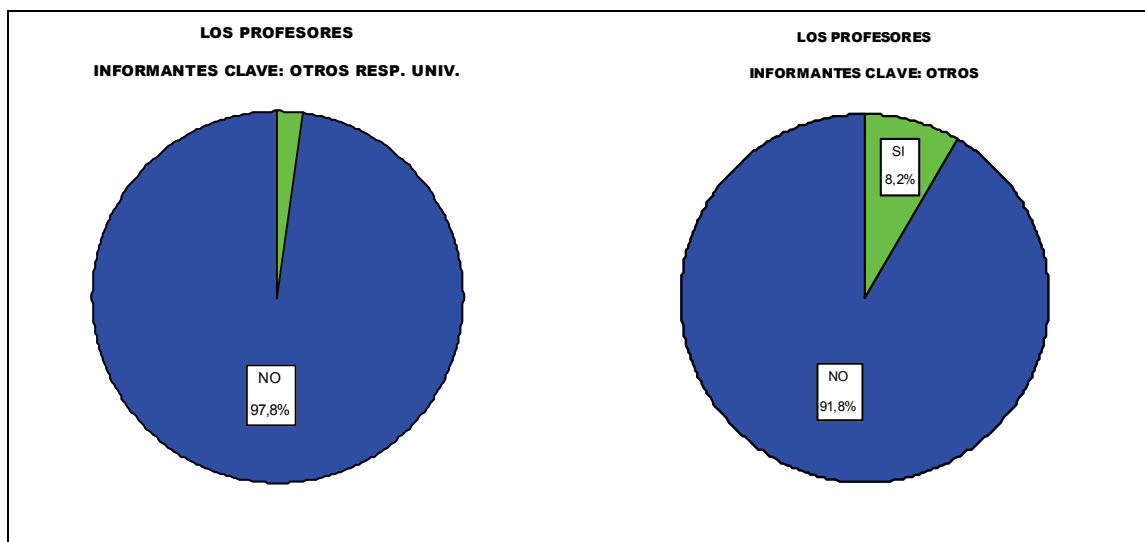
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los profesores?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los profesores.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre los profesores son principalmente: los propios profesores con un 66,6% de respuestas a su favor, y los compañeros con un porcentaje casi similar, del 60,7% de respuestas a su favor.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la consecución de una formación profesional cualificada son otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios, que respectivamente son mencionados por un 2,2% y un 8,2% de los estudiantes encuestados.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de los profesores.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de los profesores.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	79	70,5	57	50,9	5	4,5	11	9,9
Humanidades	SI	49	66,2	47	63,5	0	0,0	3	4,1
Cc. Experimentales	SI	44	66,7	44	66,7	1	1,5	3	4,5
Enseñanzas Técnicas	SI	22	57,9	23	60,5	2	5,3	4	10,5
Cc. de la Salud	SI	46	60,5	51	67,1	0	0,0	9	11,8

Observamos como al hacer el análisis tomando como referencia las Áreas de Conocimiento por separado los informantes clave sobre los profesores siguen siendo los propios profesores y los compañeros. Ahora bien en este caso el orden de preferencia no es siempre el mismo, sino que varía en función de las Áreas. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (70,5%) y Compañeros (50,9%)
- Humanidades: Profesores (66,2%) y Compañeros (63,5%)

- Cc. Experimentales: Profesores (66,7%) y Compañeros (66,7%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (60,5%) y Profesores (57,9%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (67,1%) y Profesores (60,5%)

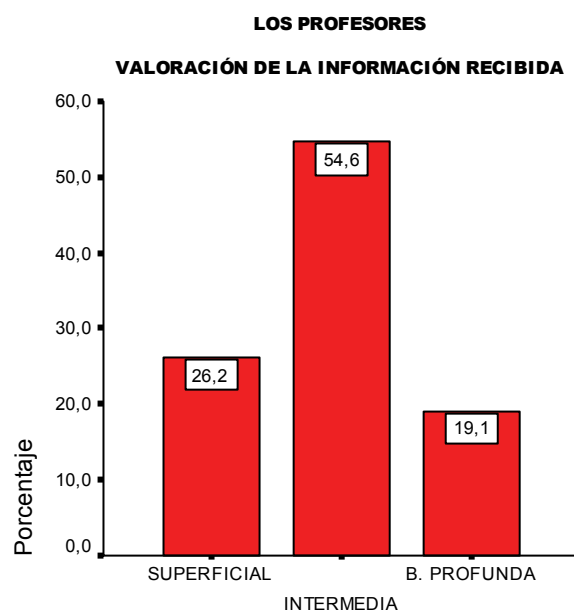
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los propios profesores y los compañeros son los informantes clave para los estudiantes a la hora de informarles acerca de los profesores universitarios y su función como docentes.
- En el Área de Cc. Sociales y Jurídicas los profesores preceden a los compañeros como informantes clave con una distancia de casi un 20,0% de alusiones.
- En el Área de Humanidades los profesores siguen precediendo a los compañeros como informantes clave, pero esta vez con una distancia de un 2,7% de alusiones; y en Cc. Experimentales, ambos colectivos obtienen puntuaciones similares como informantes clave.
- En las Áreas de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, los compañeros preceden a los profesores a la hora de informar sobre el colectivo docente.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 54,6% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre los profesores, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 26,2% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente un 19,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Poco más de la mitad de la muestra (54,6%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior a este (el 26,2%) afirman recibir información superficial al respecto.
- Y el grupo más pequeño de estudiantes, si bien supone todavía un 19,1% de la muestra total, dicen ser informados de manera bastante profunda sobre los profesores universitarios.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los profesores?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los profesores.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS PROFESORES	
Chi-cuadrado	2,203
gl	4
Sig. asintót.	,698

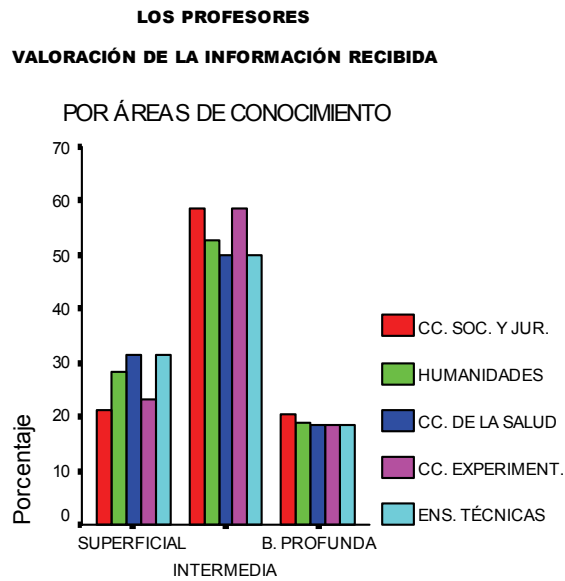
a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,203 con una significatividad asintótica del 0,698. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,698 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los profesores. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al colectivo de profesores.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	24	21,2	21	28,4	24	31,6	15	23,1	12	31,6
INTERMEDIA	66	58,4	39	52,7	38	50,0	38	58,5	19	50,0
B. PROFUNDA	23	20,4	14	18,9	14	18,4	12	18,5	7	18,4



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

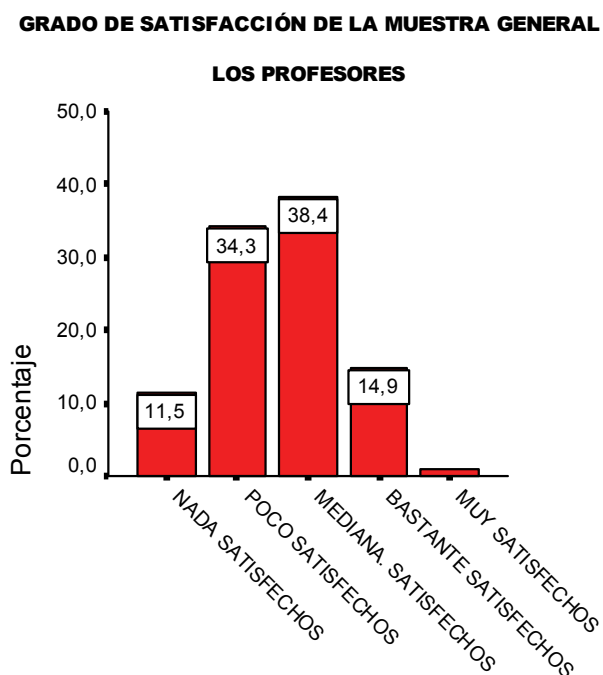
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, podríamos decir que el Área de Cc. Sociales y Jurídicas es la que refleja las valoraciones más altas en relación a la información recibida por los estudiantes.
- En el otro extremo, si se puede decir así dada que la diferencia es poca, estarían Cc. Experimentales, Cc. de la Salud, Enseñanzas Técnicas, y Humanidades, que sería la que mejor valora la información recibida después de Cc. Sociales y Jurídicas.

4. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con sus profesores?

4.1. Grado de satisfacción de la muestra con sus profesores.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (38,4%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con los profesores universitarios; un segundo grupo casi paralelo al anterior (el 34,3% de la muestra productora de datos), se muestran “Poco Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 14,9% de la muestra que dicen estar “Bastante Satisfechos” con el colectivo docente, y los que dicen estar “Nada Satisfechos” al respecto que representan el 11,5% de la muestra general; finalmente sólo un 0,9% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con los profesores universitarios.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con los profesores universitarios tiende nuevamente hacia el polo negativo.
- Interpretando, los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes, es decir,

casi la mitad de la muestra (concretamente un 45,8% de la misma) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 38,4% dicen estar medianamente satisfechos con sus docentes; y finalmente el 15,8% restante son los únicos que afirman estar muy satisfechos al respecto.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con sus profesores, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre los profesores y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento de su función docente, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

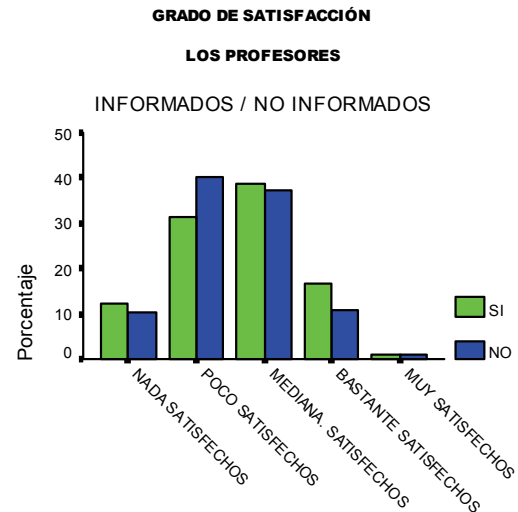
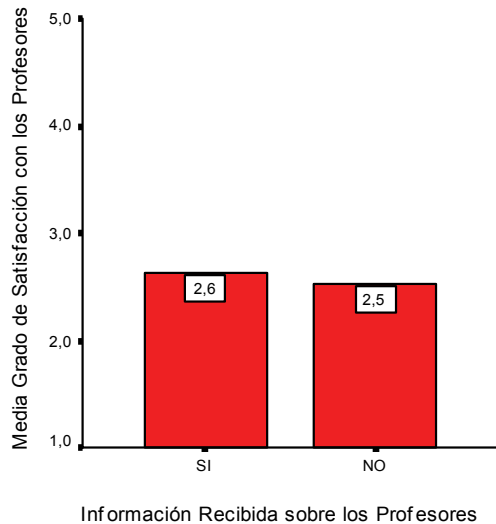
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS PROFESORES
U de Mann-Whitney	28128,500
W de Wilcoxon	41989,500
Z	-1,395
Sig. asintót. (bilateral)	,163

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre los profesores. El valor de la U de Mann-Whitney es de 28128,500 con una significatividad del 0,163; y dado que $0,163 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la función docente de los profesores universitarios.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con sus profesores. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el cumplimiento de la función docente de sus profesores.
- Aún así, si observamos los gráficos vemos como los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos al respecto, que los estudiantes que no han recibido información alguna.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con sus profesores, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, no existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con sus profesores universitarios.

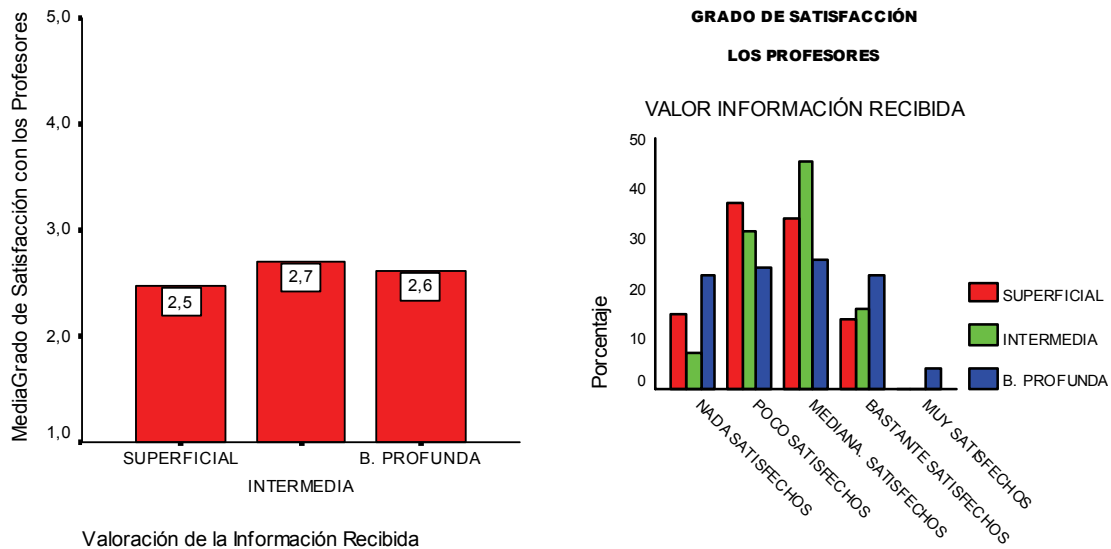
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS PROFESORES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,602	2	1,801	2,100	,124
Intra-grupos	309,585	361	,858		
Total	313,187	363			

Observamos en la tabla que $F = 2,100$ con una significatividad del $0,124$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,124 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con los profesores universitarios. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto del cumplimiento de la función docente por parte de sus profesores.

Observemos a través de los gráficos, cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con los profesores universitarios. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el desempeño de la función docente de los profesores universitarios.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con sus profesores, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con los profesores universitarios.

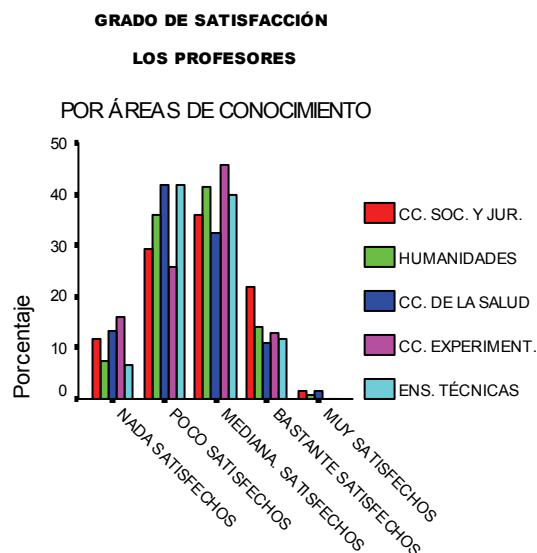
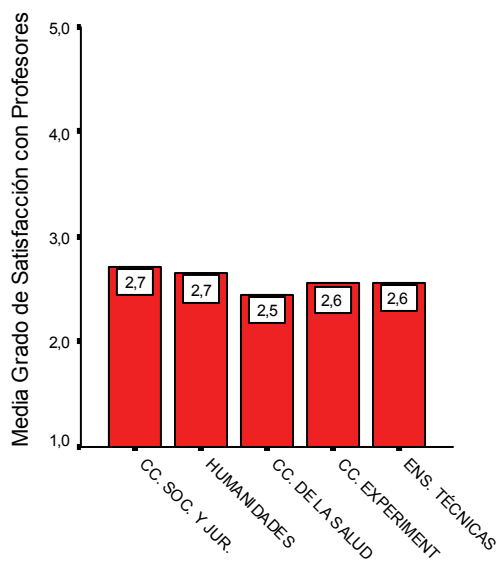
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN LOS PROFESORES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,207	4	1,302	1,582	,178
Intra-grupos	432,740	526	,823		
Total	437,947	530			

Observamos en la tabla que $F = 1,582$ con una significatividad del $0,178$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,178 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el cumplimiento de la función docente de sus profesores. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el profesorado y su función docente. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo personal que se les potencia desde la Universidad.
- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.
- El Área de Cc. de la Salud es la que expresa los grados de satisfacción más bajos, en este caso.

7.14.2. LOS PROFESORES: ANÁLISIS CUALITATIVO.

La cuestión número 7 del cuestionario, como podemos comprobar, estaba referida tanto a los profesores como al conocimiento científico, en cuanto que dos de los elementos que conforman la relación triádica (junto con los estudiantes) cuando nos referimos a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, les preguntamos a los estudiantes qué representan para ellos tanto los

profesores como el conocimiento científico.

A continuación nos centraremos exclusivamente en analizar lo que los estudiantes respondieron respecto de su profesorado y, una vez hecho esto, analizaremos lo que dicen sobre el conocimiento científico.

Siendo así, para el análisis de las respuestas sobre el profesorado, procederemos estructurando la información que los estudiantes emiten al respecto en grandes epígrafes a través de los cuales se puedan identificar las diferentes opiniones que se emiten respecto a este colectivo. Así, una vez hecha la primera lectura de las respuestas emitidas por los estudiantes, se analizarán sus comentarios, tomando como referencia el Área de Conocimiento como hemos venido haciendo hasta el momento.

En este caso, organizamos las respuestas de los estudiantes utilizando las propias conceptualizaciones que ellos emiten sobre lo que desde su punto de vista representan los profesores, así como los diferentes tipos de valoración que realizan sobre las funciones de un profesor universitario y sobre cómo las están llevando a la práctica. Así la plantilla conceptual mediante la cual organizamos las respuestas de los estudiantes a esta cuestión quedó de la siguiente manera:

- CONCEPTUALIZACIÓN:
 - TRANSMISORES DE CONOCIMIENTO / TRANSMISORES DE INFORMACIÓN / <<LOS QUE IMPARTEN LAS MATERIAS>>: situamos bajo este epígrafe aquellas aportaciones que definían al profesor únicamente como transmisor de conocimiento o información, y situamos aquí también las aportaciones que se refería al profesor como responsable de impartir las materias, clase o docencia. Se trataría de las definiciones más sencillas y escuetas de la labor docente.
 - MÁS ALLÁ DE MEROS TRANSMISORES DE CONOCIMIENTO O INFORMACIÓN: en este caso recogemos aquellas aportaciones que o no hablan de la transmisión de conocimiento o información, o si lo hacen, establecen que además de ello, el

profesor debe ejercer otras funciones. Así establecimos una serie de subcategorías en función de lo que para los estudiantes representaba la línea fundamental del trabajo del profesor.

- EDUCADORES / FORMADORES / AGENTES DE ENSEÑANZA: bajo este epígrafe agrupamos aquellas aportaciones que hablaban del profesor como docente, más allá de la mera transmisión de conocimientos, como agente de formación y de enseñanza.
- ORIENTADORES, GUÍAS DE FORMACIÓN: situamos bajo este epígrafe los comentarios que especificaban además la labor del profesor como guía, como orientador o incluso como facilitador de la tarea de formación y de los aprendizajes.
- MEDIADORES ENTRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: encontramos aportaciones, sobre todo en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas que se refería a la labor mediadora del profesor.
- INCITADORES DE PENSAMIENTO CRÍTICO: si bien fueron pocas las acepciones encontradas al respecto, hubo estudiantes que apuntaban la necesidad de que el profesor exigiera algo más que la simple reproducción de la información que el transmitía.
- MOTIVADORES, ESTIMULADORES DE APRENDIZAJE: algunos estudiantes se centraron también en la importancia de la labor del profesor como dinamizador, estimulador o motivador, de tal manera que consiguiera despertar el interés de sus alumnos por la materia y el aprendizaje.
- BUENOS COMUNICADORES: situamos bajo este epígrafe aquellas alusiones a la importancia de la comunicación en el aula. Es decir, a la necesidad de saber comunicar, más allá de la condición de saber mucho. En este caso, algunos estudiantes matizan

también la necesidad de cercanía y comunicación entre profesor y alumno.

- REFERENTES PARA LOS ESTUDIANTES: se trata de aquellas aportaciones que hablaban de los profesores como referentes para los estudiantes o modelos a seguir.
 - EVALUADORES (EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR): hay estudiantes que más que definir al profesor como formador, lo hacen única y exclusivamente como evaluador, es por ello que decidimos incluir también este epígrafe.
 - INVESTIGADOR (EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR): como en el caso anterior, hay estudiantes que consideran a sus profesores universitarios por su función investigadora.
 - FUNCIONARIOS: finalmente, en cuanto a conceptualizaciones, hay algún estudiante que identifica al profesor única y exclusivamente como funcionario de la Universidad.
- VALORACIÓN POSITIVA DE LA FUNCIÓN DEL PROFESOR: bajo este epígrafe introducimos aquellas valoraciones positivas que los estudiantes hacen acerca del papel del profesor en la Universidad, e incluso aquellas que especifican el grado de satisfacción respecto a como sus profesores están ejerciendo dichas funciones.
 - VALORACIONES NEGATIVAS DE LA LABOR DEL PROFESOR EN LA PRÁCTICA: en este caso incluimos aquellas aportaciones críticas que los estudiantes hacen sobre cómo están desempeñando sus profesores las funciones que les corresponden como tales en la práctica.
 - TESTIMONIOS SOBRE <<BUENOS Y MALOS PROFESORES>>: elaboramos este apartado para incluir aquellas aportaciones que, si bien son tendentes a reflejar una crítica negativa de su profesorado, resaltan también que hay profesores que desempeñan su labor adecuadamente en la Universidad.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	105
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	73,9 %

- **CONCEPTUALIZACIÓN:**

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas tienden a centrarse más en la definición de profesor como algo más que un mero transmisor de conocimiento, o en la valoración de su función y labor en la práctica, que en la consideración de docentes como meros transmisores. A continuación iremos analizando más pormenorizadamente cómo expresan sus percepciones sobre el profesorado universitario.

- **TRANSMISORES DE CONOCIMIENTOS / TRANSMISORES DE INFORMACIÓN / <<LOS QUE IMPARTEN LAS MATERIAS>>:** en este caso, encontramos un grupo de estudiantes de Derecho y de Económicas que sí hablan del profesor como transmisor de conocimientos, información o persona cuya labor es impartir la materia, mientras que sólo un estudiante de Psicopedagogía hace este tipo de referencia al referirse al profesorado. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Personas que tienen un conocimiento e intentan transmitírnoslo.” (Estudiante de Psicopedagogía, C15)
 - “La persona que va a impartir una asignatura y que puede proporcionarme conocimientos en mayor o menor medida.” (Estudiante de Derecho, C152)
 - “Persona que da la clase.” (Estudiante de Económicas, C484)
 - “Se supone que son los que nos deben transmitir el conocimiento científico.” (Estudiante de Económicas, C486)

- MÁS ALLÁ DE MEROS TRANSMISORES DE CONOCIMIENTO O INFORMACIÓN: en este caso, las acepciones que los estudiantes utilizan para definir la función del profesorado universitario son las siguientes: educadores, formadores o agentes de enseñanza; orientadores o guías de formación; mediadores entre el conocimiento científico y el aprendizaje de los estudiantes; incitadores de pensamiento crítico; motivadores o estimuladores de aprendizaje; y buenos comunicadores.

Hay que resaltar que dicha categorización sólo se refleja si tomamos como referencia el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, es decir, no todas las categorías están presentes en cada una de las titulaciones que participan en el estudio desde esta Área de Conocimiento, como iremos viendo a continuación.

- EDUCADORES / FORMADORES / AGENTES DE ENSEÑANZA: se refieren al profesor desde esta perspectiva únicamente un grupo de estudiantes de Derecho y un grupo de estudiantes de Económicas, siendo para ambos casos la acepción que, dentro del conjunto referido al profesor como algo más que un mero transmisor, en la que se centran más estudiantes. Algunos de sus testimonios son los siguientes:

- “Informadores y formadores.” (Estudiante de Derecho, C208)
- “El que enseña, más allá del simple examinador.” (Estudiante de Derecho, C157)
- “Profesionales que no sólo deben enseñar, deben seguir educando.” (Estudiante de Económicas, C475)
- “Personas que transmiten conocimientos de la forma más clara. Pedagogo al mismo tiempo.” (Estudiante de Económicas, C492)

- **ORIENTADORES, GUÍAS DE FORMACIÓN:** se refieren a esta faceta de la labor del profesor, un estudiante de Psicopedagogía, un estudiante de Derecho y dos estudiantes de Económicas, y lo hacen de la siguiente manera:
 - “Son los responsables de ofrecerte y orientar tu formación.” (Estudiante de Psicopedagogía, C6)
 - “El transmitente de información, el orientador, guía, ...” (Estudiante de Derecho, C200)
 - “Son un apoyo para orientarte en el desarrollo de tus capacidades personales en relación con la materia que imparten.” (Estudiante de Económicas, C477)
 - “Personas que te orientan en como se debe formar uno. Y dan los conocimientos necesarios para comprender su materia.” (Estudiante de Económicas, C478)

- **MEDIADORES ENTRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES:** en el caso de Psicopedagogía, esta es la acepción, junto con la consideración del profesor como motivador y estimulador de aprendizaje, por la que optaron más estudiantes dentro del apartado de conceptualización. Se refieren a ello también dos estudiantes de Derecho y en el caso de Económicas, no se hace alusión a la mediación. Algunos ejemplos de las aportaciones de los estudiantes son los siguientes:
 - “Los que median entre yo y el conocimiento científico y los que deberían facilitar la adquisición de este último.” (Estudiante de Psicopedagogía, C13)
 - “Considero que estos funcionan como mediadores del aprendizaje. Son los encargados de darnos a

conocer el conocimiento científico o el modo de acercarnos a él.” (Estudiante de Psicopedagogía, C27)

- “Forma de hacer llegar el conocimiento científico a los alumnos de una forma simplificada pero a la vez interpretada de una forma personal.” (Estudiante de Derecho, C179)
- INCITADORES DE PENSAMIENTO CRÍTICO: únicamente un estudiante de Psicopedagogía habla de la necesidad de que el profesor vaya más allá de la mera transmisión de información y fomente en el alumno el desarrollo de un pensamiento crítico. Lo hace de la siguiente manera:
 - “Un transmisor y preparador, así como difusor de unos conocimientos y saberes con el fin de despertar en el alumno una actitud crítica e investigadora en búsqueda de un conocimiento más <<puro>>.” (Estudiante de Psicopedagogía, C2)
- MOTIVADORES, ESTIMULADORES DE APRENDIZAJE: para los estudiantes de Psicopedagogía, como anunciábamos en párrafos anteriores, esta era una opción que tenía bastante peso, opción que también reflejan dos estudiantes de Derecho. Algunos ejemplos de sus testimonios son los siguientes:
 - “Para mí representan al mayor vínculo con la Universidad, son la principal fuente de conocimientos para mi formación y deberían representar motivación y el entusiasmo en la titulación.” (Estudiante de Psicopedagogía, C2)
 - “Deben ser quienes transmitan lo fundamental de una materia (ámbito de conocimiento) y logren transmitir su interés por la misma de manera que

- puedan contagiar al alumno.” (Estudiante de Psicopedagogía, C7)
- “Son el medio de transmisión de la información que recibimos y bajo mi punto de vista son ellos los encargados de motivar al alumno y de hacerlo disfrutar con lo que estudia, el profesor hace la asignatura atractiva o no.” (Estudiante de Derecho, C206)
 - BUENOS COMUNICADORES: para finalizar con este apartado hemos de decir que un estudiante de Psicopedagogía y otro de Derecho, explicitan la necesidad de que el profesor además de transmitir información, lo haga de manera adecuada para que sus alumnos lo entiendan. Sus testimonios son los siguientes:
 - “No sólo los que transmiten conocimiento sino los que lo saben transmitir y compartir.” (Estudiante de Psicopedagogía, C11)
 - “Creo que no tiene nada que ver que un profesor tenga un gran conocimiento científico con que sea buen profesor.” (Estudiante de Derecho, C165)
 - EVALUADORES (EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR): tanto en el caso de Derecho como en el caso de Económicas, dos estudiantes hablan de sus profesores únicamente como evaluadores, y lo hacen de la siguiente manera:
 - “Dedican su docencia exclusiva a la materia que examinan.” (Estudiante de Derecho, C192)
 - “Un examinador, en la mayoría de las ocasiones.” (Estudiante de Derecho, C163)
 - “Quienes evalúan lo aprendido.” (Estudiante de Económicas, C493)
 - “Representan las personas que evalúan mi conocimiento sobre las materias.” (Estudiante de Económicas, C513)

- INVESTIGADORES (EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR): un estudiante de económicas resalta la importancia de la investigación para el profesor universitario por encima de la docencia. Lo hace de la siguiente manera:
 - “Desarrollar una labor investigadora de cierta importancia y una docente de carácter menor.” (Estudiante de Económicas, C498)
- VALORACIÓN POSITIVA DE LA FUNCIÓN DEL PROFESOR: en el caso del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, en el terreno de la valoración, son más numerosas las valoraciones negativas que las positivas con respecto a la figura del profesor. Así, encontramos que en Psicopedagogía solamente un estudiante hace referencia a la importancia de la figura del profesor en la Universidad. En el caso de Derecho y Económicas, dada que la proporción de participación también es mayor, ya encontramos un pequeño colectivo que elabora valoraciones positivas. Algunos ejemplos de lo que dicen los estudiantes son los siguientes:
 - “Base clave para poder lograr mis metas y objetivos.” (Estudiante de Psicopedagogía, C2)
 - “Me parecen una pieza clave en mi aprendizaje porque a través de ellos llega gran parte del conocimiento.” (Estudiante de Derecho, C172)
 - “Son una parte importante de nuestra enseñanza.” (Estudiante de Derecho, C174)
 - “Son la llave que abre la puerta al conocimiento.” (Estudiante de Económicas, C479)
- VALORACIÓN NEGATIVA DE LA LABOR DE LOS PROFESORES EN LA PRÁCTICA: la crítica de manera generalizada y rotunda a diferentes aspectos de la labor del profesorado universitario es bastante equiparable, en relación al número de aportaciones, en Psicopedagogía (donde hay dos) y en Derecho (donde hay el mismo número de aportaciones), a la crítica positiva que veíamos en el apartado anterior. En el caso de Económicas, el número de

estudiantes descontentos, en general, con la labor de sus profesores es bastante mayor. Los aspectos que se critican en este caso de la labor del profesor son los siguientes:

- Se centran más en la transmisión y evaluación de lo expuesto que en el fomento de un aprendizaje:
 - “Debería ser un mediador y no soltar la teoría que se debe estudiar para el día del examen.” (Estudiante de Psicopedagogía, C25)
 - “Deberían ser las personas que nos ayudasen a aprender nos enseñen a aprender y no a tener una conducta tipificada y monótona como la que nos dan en realidad, es decir, chapar unos apuntes desarrollarlos en un papel a la hora del examen.” (Estudiante de Económicas, C480)
 - Poco motivadores y poco motivados por la enseñanza:
 - “Es tan importante el papel de los profesores que creo deberían estar más y mejor controlados porque hay muchos a los que ni les gusta dar clase.” (Estudiante de Económicas, C515)
 - Más centrados en sus labores de investigación que en la docencia:
 - “La mayoría se centran más en su función investigadora que docente. Deberían orientar y dar a conocer su ámbito de aplicación en la realidad académica.” (Estudiante de Económicas, C514)
 - Poco cercanos al estudiante, e incluso intimidadores:
 - “Depende de cual, pero por lo general creo que intimidan bastante.” (Estudiante de Derecho, C160)
 - “Son los responsables de mi formación pero los percibo, salvo excepciones, lejanos y distantes, poco preocupados del alumno, y un poco alejados de la realidad, en el sentido que sus enseñanzas son demasiado teóricas.” (Estudiante de Económicas, C519)
- TESTIMONIOS SOBRE <<BUENOS Y MALOS PROFESORES>>:
este es el apartado en el que agrupamos más cantidad de

aportaciones en cuestión de valoración de la función docente. Se trata de aquellas aportaciones que destacan la existencia de dos tipos de profesores, los <<buenos>> y los <<malos>>, utilizando sus propios términos. En general la tendencia se acerca más al polo de la crítica negativa que al polo positivo, aún así son aportaciones que intentan dejar claro que no todos los profesores son <<malos>> y, en algunos casos se resaltan incluso las condiciones por las cuales le otorgan a los profesores la categoría de <<buen profesor>>.

Las causas a las que atribuyen la categoría de <<mal profesor>> son, en general, las que eran criticadas en el apartado anterior y, por consiguiente, lo opuesto a ello son las virtudes que destacan de ciertos profesores universitarios. Lo que sí podemos afirmar es que los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas optan por un profesor que enseñe, fomente un aprendizaje significativo y crítico, un guía de formación, motivador y cercano a los estudiantes y buen comunicador; rechazando por el contrario al mero transmisor de información, distante y evaluador.

Algunos ejemplos de sus testimonios son los siguientes:

- “Tienen un papel muy importante dentro de nuestra formación, y en mi experiencia me he encontrado con profesores muy buenos a los que realmente les gustaba su trabajo y con muchos otros que demostraban su poco interés por el aprendizaje de sus alumnos.” (Estudiante de Psicopedagogía, C14)
- “Personas que pretenden informar acerca de sus materias, que conocen a fondo. Algunos explican bien, otros sólo hablan, otros trabajan y otros sólo pasan la hora.” (Estudiante de Derecho, C147)
- “En la mayoría de las ocasiones son esas personas lejanas que te dan clase y examinan aunque hay casos más cercanos y disponibles a la hora de solucionar dudas al alumno.” (Estudiante de Derecho, C167)

- “En general nada, no significa nada como colectivo, pero individualmente reconozco que he tenido profesores que realmente merecen la pena porque mostraban interés cosa que la mayoría no hizo y me enseñaron muchas cosas personalmente.” (Estudiante de Económicas, C491)
- “Hay que distinguir: los que van a clase a soltar el temario, los que se preocupan por enseñar, los que pasan de todo, etc.” (Estudiante de Económicas, C485)

Tabla Resumen 7.40: LOS PROFESORES ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS (105 Respuestas de 142 Cuestionarios = 73,9% de participación)								
	Nº	%		Nº	%		Nº	%
CONCEPTUALIZACIÓN	54	51,4%	MÁS QUE TRANSMISORES	32	30,5%	EDUCADORES	11	10,5%
						ORIENTADORES	5	4,8%
						MEDIADORES	7	6,7%
						INCITADORES PENSAMIENTO CRÍTICO	1	1,0%
						MOTIVADORES / ESTIMULADORES	6	5,7%
						BUENOS COMUNICADORES	2	1,9%
						REFERENTES	0	0,0%
						TRANSMISORES	17	16,2%
			EVALUADORES	4	3,8%			
			INVESTIGADORES	1	1,0%			
			FUNCIONARIOS	0	0,0%			
			VALORACIÓN POSITIVA	10	9,5%			
VALORACIÓN NEGATIVA	17	16,2%						
BUENOS Y MALOS PROFESORES	24	22,9						
TOTAL	105	100,0%						

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA – PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	113
Nº DE RESPUESTAS	89
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	78,7 %

- **CONCEPTUALIZACIÓN:**

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Humanidades tienden a centrarse más en la definición de profesor como algo más que un mero transmisor de conocimiento y, sobre todo, en la valoración de su función y labor en la práctica, que en la consideración de docentes como meros transmisores. A continuación iremos analizando más pormenorizadamente cómo expresan sus percepciones sobre el profesorado universitario.

- TRANSMISORES DE CONOCIMIENTOS / TRANSMISORES DE INFORMACIÓN / <<LOS QUE IMPARTEN LAS MATERIAS>>: únicamente dos estudiantes de Filología Hispánica y dos estudiantes de Periodismo hacen referencia a ello, lo hacen a través de los siguientes comentarios:
 - “Manera de comunicar sus conocimientos técnicos.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)
 - “Personas expertas en el tema o conocimientos que imparten en el aula.” (Estudiante de Filología Hispánica, C218)
 - “Son los transmisores de saber.” (Estudiante de Periodismo, C41)
 - “Son los transmisores de conocimiento.” (Estudiante de Periodismo, C46)
- MÁS ALLÁ DE MEROS TRANSMISORES DE CONOCIMIENTO O INFORMACIÓN: en este caso, las acepciones que los estudiantes utilizan para definir la función del profesorado

universitario son las siguientes: educadores, formadores o agentes de enseñanza; orientadores o guías de formación; mediadores entre el conocimiento científico y el aprendizaje de los estudiantes; motivadores o estimuladores de aprendizaje; y buenos comunicadores.

Hay que resaltar que, al igual que sucedía en el caso anterior, dicha categorización sólo se refleja si tomamos como referencia el Área de Humanidades, es decir, no todas las categorías están presentes en cada una de las titulaciones que participan en el estudio desde esta Área de Conocimiento, como iremos viendo a continuación.

- EDUCADORES / FORMADORES / AGENTES DE ENSEÑANZA: para las titulaciones de Periodismo e Historia es la categoría que dentro del apartado de profesores como algo más que meros transmisores de información, más aportaciones hemos recogido. En cambio, en el caso de Filología Hispánica las aportaciones se van a repartir por igual dentro de las subcategorías que refleja dicha titulación. Algunos de sus testimonios son los siguientes:
 - “Alguien que enseña conocimientos.” (Estudiante de Filología Hispánica, C220)
 - “Los educadores que <<deberían>> de estar capacitados para formarte y que tienen pleno conocimiento de su materia y de los instrumentos que le hacen falta.” (Estudiante de Periodismo, C61)
 - “Los profesores son los que nos forman y en los cuales recae la mayor responsabilidad, pues no sólo deben pensar en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, sino

también en la comprensión de estos.” (Estudiante de Historia, C103)

- **ORIENTADORES, GUÍAS DE FORMACIÓN:** se refieren a esta faceta de la labor del profesor, un estudiante de Filología Hispánica y dos estudiantes de Periodismo. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “Orientadores.” (Estudiante de Filología Hispánica, C226)
 - “Los guías del saber, los que deberían plantearnos las dudas para que nosotros intentemos encontrar respuestas que nos sean válidas.” (Estudiante de Periodismo, C31)
 - “Los que dirigen la búsqueda de conocimientos.” (Estudiante de Periodismo, C35)
- **MEDIADORES ENTRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES:** en este caso, únicamente hemos encontrado dos referencias a dicha temática y las hacen un estudiante de Periodismo y otro de Historia. Hemos de recalcar, que si bien no son unas definiciones tan precisas como las que hacían los estudiantes de Ciencia Sociales y Jurídicas, sus matices han hecho que las introdujéramos en este apartado. Dichas aportaciones son las siguientes:
 - Intermediarios entre el libro y los alumnos.” (Estudiante de Periodismo, C38)
 - “El medio para explicar el conocimiento científico.” (Estudiante de HISTORIA?)
- **MOTIVADORES, ESTIMULADORES DE APRENDIZAJE:** en el Área de Humanidades, únicamente dos estudiantes de Periodismo hacen referencia al papel del profesor como motivador del aprendizaje de sus estudiantes. Sus testimonios son los siguientes:

- “Los encargados de levantar las inquietudes de sus alumnos y de suministrarles determinados conocimientos.” (Estudiante de Periodismo, C32)
- “Vital para que te guste lo que estudias y te animen.” (Estudiante de Periodismo, C78)
- BUENOS COMUNICADORES: finalmente un estudiante de Filología Hispánica, explicita la necesidad de que el profesor además de transmitir información, lo haga de manera adecuada para que sus alumnos lo entiendan. Y por otra parte, un estudiante de Periodismo, habla de la importancia de la buena comunicación de los profesores con los estudiantes. Sus testimonios son los siguientes:
 - “Un elemento fundamental. En su capacidad para transmitir conocimientos reside en muchos casos el éxito o el fracaso del alumno. Si asistimos a clase que nos sirva para algo.” (Estudiante de Filología Hispánica, C216)
 - “Deben tener un buen nivel de comunicación con los alumnos.” (Estudiante de Periodismo, C73)
- EVALUADORES (EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR): un estudiante de Filología Hispánica y dos estudiantes de Periodismo hablan de sus profesores únicamente como evaluadores. En este caso, hay que resaltar además que los estudiantes de Periodismo además de la conceptualización hacen una pequeña crítica sobre la manera de desarrollar esta labor por sus profesores. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “Tienen el deber de evaluar mi aptitud ante una asignatura, habiéndome antes ellos preparado para la misma.” (Estudiante de Filología Hispánica, C217)
 - “Los encargados de puntuar tu esfuerzo (a veces no son muy objetivos).” (Estudiante de Periodismo, C82)

- “Representan las personas encargadas de poner las notas, pero que poco o nada saben sobre lo que tienen que enseñar.” (Estudiante de Periodismo, C83)
 - FUNCIONARIOS: en este caso, un estudiante de Periodismo opta por definir a sus profesores mediante su condición de funcionarios de la Universidad. Exactamente expone:
 - “Funcionariado.” (Estudiante de Periodismo, C55)
- VALORACIÓN POSITIVA DE LA FUNCIÓN DEL PROFESOR: en el caso del Área de Humanidades, en el terreno de la valoración, además de que los estudiantes se centran más en valorar que en conceptuar, son más numerosas las valoraciones negativas que las positivas con respecto a la figura del profesor. Algunos ejemplos de lo que dicen los estudiantes son los siguientes:
 - “Desempeñan un papel fundamental para la formación del estudiante ya que estos pueden facilitar con garantías tu inclusión en el mercado laboral.” (Estudiante de Filología Hispánica, C219)
 - “El pilar de nuestro aprendizaje.” (Estudiante de Periodismo, C34)
 - “Nuestros guías en el camino universitario. Fuente inexplorable de maravillosas anécdotas.” (Estudiante de Periodismo, C45)
 - “Fundamentales, pueden convertir una asignatura aborrecible en apasionante. En este sentido, estoy globalmente satisfecha con los de esta titulación.” (Estudiante de Historia, C117)
- VALORACIÓN NEGATIVA DE LA LABOR DE LOS PROFESORES EN LA PRÁCTICA: la crítica de manera generalizada y rotunda a diferentes aspectos de la labor del profesorado universitario es bastante equiparable, en relación al número de aportaciones, a la crítica positiva que veíamos en el apartado anterior; salvo en el caso de Periodismo donde la crítica negativa se dispara muy por encima de la positiva. Los aspectos que se critican en este caso de la labor del profesor son los siguientes:
 - Se centran más en la transmisión de información:

- “Deberían ahondar más en su papel de orientadores educativos y ser más próximos a los alumnos (enseñar no sólo es dar apuntes).” (Estudiante de Filología Hispánica, C213)
 - “Deberían ser gente capaz de comunicar, y no unos inadaptados con problemas de comunicación, como sucede a veces. Las clases no deben ser un soliloquio-dictado, sino un estímulo intelectual.” (Estudiante de Periodismo, C65)
 - “Lo que son en realidad máquinas de soltar conocimiento con el objeto de que los retengas tal y como ellos quieren. Deberían ser maestros que nos enseñaran a pensar.” (Estudiante de Periodismo, C68)
- Desfasados en sus conocimientos o poco cualificados para desempeñar un cargo docente:
 - “Generalizar sería erróneo. Son una figura importante, pero se aferran a una plaza profesional y a menudo olvidan continuar su formación académica.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)
 - “La mayoría deberían actualizar sus conocimientos y métodos de enseñanza. Sería interesante que al igual que los estudiantes nos examinamos, ellos también tuvieran exámenes periódicos cada poco tiempo.” (Estudiante de Periodismo, C80)
 - “Representan la ineptitud, no están suficientemente preparados. Hay profesores que no saben utilizar el programa de ordenado que luego nos explican.” (Estudiante de Periodismo, C81)
- Más centrados en sus labores de investigación que en la docencia:
 - “Personas, en muchos casos distantes, que se dedican más a la consecución del conocimiento científico que a la docencia, porque el primer término les da prestigio.” (Estudiante de Historia, C106)

- “La mayoría sólo se preocupan de su puerta y sus investigaciones. Los alumnos somos secundarios, además sólo se dedican a suspendernos, por si alguno de nosotros le quitásemos el puesto.” (Estudiante de Historia, C109)
 - Poco cercanos al estudiante, e incluso intimidadores:
 - “Arrogancia, ... aunque para mí deberían ser personas calificadas que nos ayuden a ser unos profesionales bien preparados.” (Estudiante de Periodismo, C39)
 - “Hay profesores que deberían aprender modales antes de dar clase.” (Estudiante de Periodismo, C42)
 - “Una fuente de información que facilitan la tarea de aprendizaje, pero creo que deberían implicarse más en la relación personal con los alumnos.” (Estudiante de Historia, C112)
- TESTIMONIOS SOBRE <<BUENOS Y MALOS PROFESORES>>: salvo en el caso de Historia, no es el apartado en el que se concentran la mayor cantidad de aportaciones en tema de valoración del papel del profesorado. Se trata de aquellas aportaciones que destacan la existencia de dos tipos de profesores, los <<buenos>> y los <<malos>>, utilizando sus propios términos. En general la tendencia se acerca más al polo de la crítica negativa que al polo positivo, aún así son aportaciones que intentan dejar claro que no todos los profesores son <<malos>> y, en algunos casos se resaltan incluso las condiciones por las cuales le otorgan a los profesores la categoría de <<buen profesor>>.

Las causas a las que atribuyen la categoría de <<mal profesor>> son, en general, las que eran criticadas en el apartado anterior y, por consiguiente, lo opuesto a ello son las virtudes que destacan de ciertos profesores universitarios. Lo que sí podemos afirmar es que los estudiantes del Área de Humanidades optan por un profesor que enseñe, un guía de formación, cercano a los estudiantes y que permita la participación de estos en la toma de decisiones. Algo muy

importante para estos estudiantes es la necesidad de reciclaje del profesorado universitario.

Algunos ejemplos de sus testimonios son los siguientes:

- “Un mero trámite hacia una bibliografía adecuada (exceptuando algunos que sí me aportan algo).” (Estudiante de Filología Hispánica, C212)
- “Algunos me dan la seguridad de que lo que me enseñan fomenta mi formación. Otros me dan la sensación de que no tiene ni idea de lo que hablan.” (Estudiante de Periodismo, C60)
- “Los hay que tienen demasiado asumido su rol de profesor, y por tanto se consideran que están siempre por encima del alumnado y que tienen la capacidad de decidir lo que les dé la gana, a su antojo, sin tener en cuenta la opinión del alumnado.” (Estudiante de Periodismo, C69)
- “Como dije antes, salvo escasas y honrosas excepciones (porque hay algunos GRANDES PROFESORES) no son más que funcionarios sin interés ninguno ni por los alumnos ni por su formación.” (Estudiante de Periodismo, C72)
- “En muchos casos son un reflejo de la situación de la Universidad. Otras veces una barrera que hay que rebasar sin remedio. En algunos casos, pocos, una fuente real de conocimiento.” (Estudiante de Historia, C96)
- “Son un grupo heterogéneo demasiado para generalizar. Los hay que saben cual es su trabajo, otros se perdieron hace ya años.” (Estudiante de Historia, C120)

Tabla Resumen 7.41: LOS PROFESORES								
ÁREA DE HUMANIDADES								
(89 Respuestas de 113 Cuestionarios = 78,7% de participación)								
	Nº	%		Nº	%		Nº	%
CONCEPTUALIZACIÓN	25	28,1%	MÁS QUE TRANSMISORES	17	19,1%	EDUCADORES	8	9,0%
						ORIENTADORES	3	3,4%
						MEDIADORES	2	2,2%
						INCITADORES PENSAMIENTO CRÍTICO	0	0,0%
						MOTIVADORES / ESTIMULADORES	2	2,2%
						BUENOS COMUNICADORES	2	2,2%
						REFERENTES	0	0,0%
						TRANSMISORES	4	4,5%
						EVALUADORES	3	3,4%
INVESTIGADORES	0	0,0%						
FUNCIONARIOS	1	1,1%						
VALORACIÓN POSITIVA	13	14,6%						
VALORACIÓN NEGATIVA	31	34,8%						
BUENOS Y MALOS PROFESORES	20	22,5%						
TOTAL	89	100,0%						

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	130
Nº DE RESPUESTAS	106
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	93,8 %

- **CONCEPTUALIZACIÓN:**

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud tienden a centrarse sobre todo en las valoraciones sobre la labor docente y no tanto en la conceptualización. A continuación iremos analizando más pormenorizadamente cómo expresan sus percepciones sobre el profesorado universitario.

- **TRANSMISORES DE CONOCIMIENTOS / TRANSMISORES DE INFORMACIÓN / <<LOS QUE IMPARTEN LAS MATERIAS>>:** en este caso hay diferencias entre las dos titulaciones, es decir, así como sólo dos estudiantes de Farmacia hacen alusión a esta forma de entender la labor de sus profesores, los estudiantes de Medicina en cambio, se centra más en esta categoría que en las restantes. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Personas que me transmiten conocimientos para poder aplicarlos en mi profesión el día de mañana.” (Estudiante de Farmacia, C133)
 - “En general, personas que llegan a clase, sueltan información y se van a su casa, con más dinero y con cierto reconocimiento por dar clases en una facultad de la USC.” (Estudiante de Medicina, C385)
 - “Son aquellas personas encargadas de transmitir el conocimiento a los estudiantes.” (Estudiante de Medicina, C422)

- MÁS ALLÁ DE MEROS TRANSMISORES DE CONOCIMIENTO O INFORMACIÓN: en este caso, las acepciones que los estudiantes utilizan para definir la función del profesorado universitario son las siguientes: educadores, formadores o agentes de enseñanza; orientadores o guías de formación; mediadores entre el conocimiento científico y el aprendizaje de los estudiantes; motivadores o estimuladores de aprendizaje; buenos comunicadores; y referentes para los estudiantes.

Hay que resaltar que dicha categorización sólo se refleja si tomamos como referencia las dos titulaciones del Área de Ciencias de la Salud, es decir, no todas las categorías están presentes en cada una de las titulaciones que participan en el estudio, como iremos viendo a continuación.

- EDUCADORES / FORMADORES / AGENTES DE ENSEÑANZA: se refieren al profesor desde esta perspectiva únicamente dos estudiantes de Medicina. Sus testimonios son los siguientes:
 - “Los responsables de tu formación académica.” (Estudiante de Medicina, C419)
 - “Que el ser un buen profesional no implica necesariamente tener más buenas aptitudes docentes.” (Estudiante de Medicina, C378)
- ORIENTADORES, GUÍAS DE FORMACIÓN: se refieren a esta faceta de la labor del profesor, un grupo de cuatro estudiantes de Medicina, y lo hacen de la siguiente manera:
 - “Orientadores y educadores que guían tu futuro profesional.” (Estudiante de Medicina, C350)
 - “Directores del aprendizaje.” (Estudiante de Medicina, C352)
 - “Deberían ser el marco de referencia en la orientación de estudios y facilitadores de la adquisición del conocimiento.” (Estudiante de Medicina, C357)

- “Dan una orientación para el estudio de las asignaturas.” (Estudiante de Medicina)
- MEDIADORES ENTRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: en el caso, se refieren al papel del profesor como mediador entre el estudiante y el conocimiento científico, un estudiante de Farmacia y otro de Medicina. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “Constituye la vía principal de llegada, o de enseñarnos a llegar al conocimiento científico.” (Estudiante de Farmacia, C131)
 - “Las personas que nos tienen que orientar y ayudar a adquirir dicho conocimiento científico.” (Estudiante de Medicina, C363)
- MOTIVADORES, ESTIMULADORES DE APRENDIZAJE: en este caso, únicamente un estudiante de Farmacia y dos estudiantes de Medicina se refieren a la importancia del profesor como motivador. Sus testimonios son los siguientes:
 - “Los profesores son los pilares de la Universidad. Son ellos los que deben desarrollar el interés del alumno y no dedicarse sólo a transmitir <<conocimientos inútiles>>.” (Estudiante de Farmacia, C126)
 - “Deberían ser guías para nosotros, transmitirnos inquietudes y deseos de <<comernos el mundo>>.” (Estudiante de Medicina, C373)
 - “Los profesores deberían ser nuestros guías, enseñarnos los caminos a elegir, no mostrar la meta, facilitar el acceso a los distintos medios para llegar a la meta y sobre todo transmitirnos, motivarnos, es decir ser motor impulsor.” (Estudiante de Medicina, C406)

- BUENOS COMUNICADORES: nuevamente, un estudiante de Farmacia y dos estudiantes de Medicina explicitan la necesidad de que el profesor además de transmitir información, lo haga de manera adecuada para que sus alumnos lo entiendan. Además en el caso de Medicina, se explicita también la necesidad de que el profesor sea accesible y cercano al alumno. Sus testimonios son los siguientes:
 - “Las materias cursadas son algo más que un profesor pero muchas veces los primeros contactos con una asignatura pueden determinar el agrado y disposición hacia ella por lo que el que una persona tenga muchos conocimientos de una materia no significa que los sepa explicar a los demás.” (Estudiante de Farmacia, C139)
 - “Deben ser personas con conocimiento suficiente y capacidad para transmitirlo de manera eficiente, y con una forma de ser tolerante, abierta y comprensiva.” (Estudiante de Medicina, C392)
 - “Son un medio a través del cual se llega al conocimiento. Deben no sólo explicar de manera que se les entienda sino que deben ser accesibles al alumnado para poder hacer la enseñanza más cercana y fácil.” (Estudiante de Medicina, C410)
- REFERENTES PARA LOS ESTUDIANTES: si bien hasta el momento no habíamos mencionado esta categoría, los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, de las dos titulaciones que participan en el estudio se refieren al profesor como referente o modelo a seguir. Concretamente lo hacen, un estudiante de Farmacia y dos de Medicina. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “Son referencias que necesitamos y utilizamos los alumnos.” (Estudiante de Farmacia, C134)

- “Son los que tomas como ejemplo para el día de mañana; si son buenos te motivan, sino te deprimen.” (Estudiante de Medicina, C423)
 - “Son los vehículos de la información y al mismo tiempo personas en las que puedes buscar un <<modelo>> profesional a seguir.” (Estudiante de Medicina, C359)
- EVALUADORES (EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR): tanto en el caso de Farmacia como en el caso de Medicina, un estudiante habla de sus profesores únicamente como evaluadores. Observemos sus respectivas definiciones:
- “Los que te evalúan según sus criterios.” (Estudiante de Farmacia, C145)
 - “Los responsables de determinar si puedes o no seguir avanzando en tus estudios, es decir, aprobar o suspender y a veces transmitir mera información y experiencias personales.” (Estudiante de Medicina, C408)
- VALORACIÓN POSITIVA DE LA FUNCIÓN DEL PROFESOR: en el caso del Área de Ciencias de la Salud, en el terreno de la valoración, son más numerosas las valoraciones negativas que las positivas con respecto a la figura del profesor. Así, encontramos que en Farmacia solamente dos estudiante hace referencia a la importancia de la figura del profesor en la Universidad. En el caso de Medicina, en cambio, dada que la proporción de participación también es mayor, ya encontramos un pequeño colectivo que elabora valoraciones positivas. Algunos ejemplos de lo que dicen los estudiantes son los siguientes:
- “La base de la enseñanza en la Universidad.” (Estudiante de Farmacia, C132)
 - “Herramienta básica e indispensable en la formación a cualquier nivel.” (Estudiante de Farmacia, C142)
 - “Pues para mí son unas personas que nos pueden ofrecer muchos conocimientos y que nos pueden aportar distintos puntos de vista sobre múltiples temas. Son una parte principal

dentro de la Universidad pues sin buenos profesores y sin profesores que se interesen en enseñar y aportar algo no sirve de nada ir a clase ni haber estudiado.” (Estudiante de Medicina, C376)

- “Son los que nos <<abren las puertas>>.” (Estudiante de Medicina, C395)
 - “La esencia de una buena universidad. Su capacidad investigadora es parte fundamental pero lo realmente imprescindible es la capacidad docente y la motivación frente a los alumnos.” (Estudiante de Medicina, C420)
- VALORACIÓN NEGATIVA DE LA LABOR DE LOS PROFESORES EN LA PRÁCTICA: la crítica de manera generalizada y rotunda a diferentes aspectos de la labor del profesorado universitario es mayor, en relación al número de aportaciones, en ambas titulaciones, que la crítica positiva que veíamos en el apartado anterior. Los aspectos que se critican en este caso de la labor del profesor son los siguientes:
- Se centran más en la transmisión y evaluación de lo expuesto que en el fomento de un aprendizaje:
 - “Creo que deberían de presentar una actitud pedagógica que científica y muchas veces no ceñirse a dar una materia y hacer un examen sino por valorar un trabajo continuado a lo largo de un curso académico.” (Estudiante de Farmacia, C138)
 - “En la USC los profesores para mí representan una especie de casete puesto en marcha al que hay que tomar apuntes permanentemente. Deberían recomendar libros y guiarnos a través de ellos.” (Estudiante de Medicina, C340)
 - “Se supone que las clases no han de ser magistrales. Me refiero a que a veces es muy grande el personaje o personalidad que da la clase y poco lo que se saca en claro. El reciclaje me parece importante.” (Estudiante de Medicina, C411)

- Carentes de interés y responsabilidad:
 - “Debería representar mucho más. Tengo la sensación de que muchos ejercen su profesión por obligación y que otros no saben ni de lo que hablan.” (Estudiante de Farmacia, C129)
 - “Desgraciadamente, los tengo en muy baja estima, puesto que cobran por un trabajo que ni siquiera se plantean hacer.” (Estudiante de Medicina, C417)
 - “Seres humanos que en muchas ocasiones cobran un salario por realizar un trabajo <<virtual>>.” (Estudiante de Medicina, C384)
 - “En mi situación, representan una comunidad que por reglas generales está poco interesada por la formación del alumno, dando clase simplemente por afán de logro y de reconocimiento social.” (Estudiante de Medicina, C431)
 - Más centrados en sus labores de investigación que en la docencia:
 - “Por mi experiencia en la facultad, los profesores, en general, no representan mucho. Estoy insatisfecho con la docencia, los profesores se preocupan más de sus líneas de investigación que de sus alumnos.” (Estudiante de Farmacia, C127)
- TESTIMONIOS SOBRE <<BUENOS Y MALOS PROFESORES>>: este es el apartado en el que agrupamos más cantidad de aportaciones en cuestión de valoración de la función docente en el caso de Medicina, no podemos decir lo mismo para Farmacia donde sólo obtuvimos tres aportaciones. Se trata de aquellas aportaciones que destacan la existencia de dos tipos de profesores, los <<buenos>> y los <<malos>>, utilizando sus propios términos. En general la tendencia se acerca más al polo de la crítica negativa que al polo positivo, aún así son aportaciones que intentan dejar claro que no todos los profesores son <<malos>> y, en algunos casos se resaltan

incluso las condiciones por las cuales le otorgan a los profesores la categoría de <<buen profesor>>.

Las causas a las que atribuyen la categoría de <<mal profesor>> son, en general, las que eran criticadas en el apartado anterior y, por consiguiente, lo opuesto a ello son las virtudes que destacan de ciertos profesores universitarios. Lo que sí podemos afirmar es que los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud optan por un profesor que enseñe, y que lo haga de una forma dinámica, teniendo en cuenta la opinión de sus estudiantes, un guía de formación, motivador y sobre todo cercano y buen comunicador; rechazando por el contrario al mero transmisor de información, distante y evaluador que opta por una clase magistral.

Algunos ejemplos de sus testimonios son los siguientes:

- “Aquellos individuos que enseñan, unos hacen que me apasione por la asignatura y otros que la odie.” (Estudiante de Farmacia, C143)
- “Lo que más critico de los profesores es que la mayoría de ellos (por lo menos en nuestra titulación) saben mucho o son muy buenos en su disciplina, pero no saben enseñarla bien a sus alumnos.” (Estudiante de Medicina, C337)
- “Tendrían que partir de nuestra base conociéndonos y acercándose a nosotros, muy pocos lo hacen. Muchos se limitan a echar la parrafada y dejan muy claro que no pretenden nada más.” (Estudiante de Medicina, C338)
- “La mayoría son personas poco cercanas, con pocas ganas de esforzarse, y bastante quemados. Pero hay excepciones.” (Estudiante de Medicina, C346)
- “Tendrían que aportarnos una fuente de conocimientos, sin olvidar su calidad humana y personal, y que trataran de <<apreciarnos>> moralmente más que de ignorarnos (hablo de la mayoría de los casos, afortunadamente, existen excepciones.” (Estudiante de Medicina, C358)

- “Hay de todo, pero como norma general son personajes que se dedican a HACER LO QUE LES DA LA GANA, y cobran por ello, llegan, sueltan el rollo y se van, sus preocupaciones por el alumnado no van más allá. Quiero dejar claro que no todos!!!”
(Estudiante de Medicina, C437)

Tabla Resumen 7.42: LOS PROFESORES								
ÁREA DE CC. DE LA SALUD								
(106 Respuestas de 130 Cuestionarios = 93,8% de participación)								
	Nº	%		Nº	%		Nº	%
CONCEPTUALIZACIÓN	35	33,0%	MÁS QUE TRANSMISORES	17	16,0%	EDUCADORES	2	1,9%
						ORIENTADORES	4	3,8%
						MEDIADORES	2	1,9%
						INCITADORES PENSAMIENTO CRÍTICO	0	0,0%
						MOTIVADORES / ESTIMULADORES	3	2,8%
						BUENOS COMUNICADORES	3	2,8%
						REFERENTES	3	2,8%
						TRANSMISORES	16	15,1%
						EVALUADORES	2	1,9%
INVESTIGADORES	0	0,0%						
FUNCIONARIOS	0	0,0%						
VALORACIÓN POSITIVA	12	11,2%						
VALORACIÓN NEGATIVA	20	18,9%						
BUENOS Y MALOS PROFESORES	39	36,8%						
TOTAL	106	100,0%						

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	108
Nº DE RESPUESTAS	72
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	66,6 %

- **CONCEPTUALIZACIÓN:**

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales tienden a centrarse más en la definición de profesor como algo más que un mero transmisor de conocimiento, o en la valoración de su función y labor en la práctica, que en la consideración de docentes como meros transmisores. A continuación iremos analizando más pormenorizadamente cómo expresan sus percepciones sobre el profesorado universitario.

- TRANSMISORES DE CONOCIMIENTOS / TRANSMISORES DE INFORMACIÓN / <<LOS QUE IMPARTEN LAS MATERIAS>>: son cuatro los estudiantes de Biología que hacen referencia a esta forma de entender al profesor, y en el caso de Físicas es únicamente un estudiante el que se refiere al profesor como transmisor de información. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Imparten la materia de cada asignatura.” (Estudiante de Biología, C307)
 - “Son los responsables de transmitirnos los conocimientos básicos de la carrera que hemos elegido.” (Estudiante de Biología, C315)
 - “Personas que te informan sobre la titulación.” (Estudiante de Físicas, C269)
- MÁS ALLÁ DE MEROS TRANSMISORES DE CONOCIMIENTO O INFORMACIÓN: en este caso, las acepciones que los estudiantes utilizan para definir la función del profesorado universitario son las siguientes: educadores, formadores o

agentes de enseñanza; orientadores o guías de formación; mediadores entre el conocimiento científico y el aprendizaje de los estudiantes; incitadores de pensamiento crítico; motivadores o estimuladores de aprendizaje; y referentes para los estudiantes.

Hay que resaltar que dicha categorización sólo se refleja si tomamos como referencia el Área de Ciencias Experimentales, es decir, no todas las categorías están presentes en cada una de las titulaciones que participan en el estudio desde esta Área de Conocimiento. En este caso es Biología la titulación que más tipos categorías aporta a la hora de definir al profesorado y es por ello que las aportaciones están más repartidas entre dichas categorías. En Físicas en cambio, los estudiantes se refieren únicamente al profesor como educador y al profesor como guía, siendo esta última la categoría que más aportaciones recoge. Veamos a continuación un análisis más exhaustivo.

- EDUCADORES / FORMADORES / AGENTES DE ENSEÑANZA: se refieren al profesor desde esta perspectiva tres estudiantes de Biología y un estudiante de Físicas. Sus testimonios son los siguientes:
 - “Son educadores de experiencia, o al menos deberían serlo.” (Estudiante de Biología, C319)
 - “Simplemente mis educadores.” (Estudiante de Biología, C332)
 - “Nos preparan para elegir en qué ámbito laboral queremos movernos, según la especialidad.” (Estudiante de Biología, C281)
 - “Persona que se va a encargar de mi formación en cierto campo durante cierto período de tiempo. Aunque está bien que también trate de interesarse por si el alumno aprende, y no se limite sólo a dar clase como hacen mucho.” (Estudiante de Físicas, C257)

- ORIENTADORES, GUÍAS DE FORMACIÓN: para ambas titulaciones, esta es la categoría que mayor número de acepciones recoge, algunas de las mismas son las siguientes:
 - “Una base de apoyo para el conocimiento teórico.” (Estudiante de Biología, C302)
 - “Los profesores son la gente que te orienta para poder aprender sobre un tema específico de la forma más eficiente posible en base a su experiencia.” (Estudiante de Biología, C330)
 - “Aquellos que te guían en la asignatura y te orientan, pero sin trabajo individual no hay nada que hacer obviamente. Así que en definitiva, todo se basa en trabajar duro.” (Estudiante de Físicas, C229)

- MEDIADORES ENTRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: se refieren a ello dos estudiantes de Biología, sus aportaciones son las siguientes:
 - “Persona que debería enseñarnos los conocimientos científicos.” (Estudiante de Biología, C324)
 - “Representan la faceta formadora de la universidad y una herramienta de comunicación entre el estudiante y la investigación.” (Estudiante de Biología, C304)

- INCITADORES DE PENSAMIENTO CRÍTICO: únicamente un estudiante de Biología habla de la necesidad de que el profesor vaya más allá de la mera transmisión de información y fomente en el alumno el desarrollo de un pensamiento crítico. Lo hace de la siguiente manera:
 - “Son los que nos deben de inculcar mucho más que el conocimiento de una materia, deben de

buscar despertar la curiosidad por la ciencia y nuestra manera de pensar en forma crítica.”
(Estudiante de Biología, C292)

- MOTIVADORES, ESTIMULADORES DE APRENDIZAJE: dos estudiantes de Biología apuntan a la necesidad de que el profesor sea un agente motivador de sus aprendizajes. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “Que aparte de impartir un programa deberían ser capaces de transmitir lo que saben a sus alumnos y ser capaces de estimularlos.” (Estudiante de Biología, C309)
 - “Son los que deben de transmitir el conocimiento y crear en los estudiantes un deseo de aprender y satisfacer sus necesidades ideológicas, de conocimiento, etc.” (Estudiante de Biología, C334)
- REFERENTES PARA LOS ESTUDIANTES: finalmente, un estudiante de Biología describe al profesor como un referente para el estudiante, y lo hace de la siguiente manera:
 - “Punto de referencia.” (Estudiante de Biología, C289)
- EVALUADORES (EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR): en este caso, mientras que sólo un estudiante de Biología se decanta por la categoría de evaluador para describir a los profesores universitarios, en el caso de Físicas son dos los estudiantes que lo hacen. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “Los que evalúan mis conocimientos y, algunos, me aportan alguno de ellos.” (Estudiante de Biología, C314)
 - “Unos simples examinadores, que no cumplen con su función de educadores.” (Estudiante de Físicas, C249)

- “Actualmente son los encargados de enseñar y evaluar, pero creo que se centran demasiado en el examen final.”
(Estudiante de Físicas, C261)
- VALORACIÓN POSITIVA DE LA FUNCIÓN DEL PROFESOR: en el caso del Área de Ciencias Experimentales, en el terreno de la valoración, son más numerosas las valoraciones negativas que las positivas con respecto a la figura del profesor. Así, encontramos que en Biología cinco estudiantes hacen referencia a la importancia de la figura del profesor en la Universidad, y en Físicas únicamente un estudiante valora positivamente el papel de los profesores universitarios. Algunos ejemplos de lo que dicen los estudiantes son los siguientes:
 - “De ellos depende mi formación por lo tanto son importantes.”
(Estudiante de Biología, C284)
 - “Son un punto importante de aprendizaje ya que considero las horas lectivas como un punto importante de la formación.”
(Estudiante de Biología, C331)
 - “Para mi opinión son los responsables del aprendizaje del alumno y de que este adquiera un buen nivel en el campo en el que se está formando.” (Estudiante de Físicas, C260)
- VALORACIÓN NEGATIVA DE LA LABOR DE LOS PROFESORES EN LA PRÁCTICA: la crítica de manera generalizada y rotunda a diferentes aspectos de la labor del profesorado universitario es mayor, en relación al número de aportaciones, que la crítica positiva que veíamos en el apartado anterior. Los aspectos que se critican en este caso de la labor del profesor son los siguientes:
 - Sobre todo, su faceta investigadora por encima de la docente:
 - “Los profesores deberían informar bien y no poner a profesores que tienen conocimientos y quieren estar investigando y no dando clase (dicho por algunos).”
(Estudiante de Biología, C321)

- “Menos alguna excepción, el profesor sólo representa a alguien que te obliga a hacer cosas para aprobar una asignatura, o simplemente <<persona que te corrige un examen>>. Suele importarles más su labor de investigación que su labor docente.” (Estudiante de Físicas, C234)
 - “En mi caso particular creo que la mayoría de los docentes que imparten clase en la Universidad se sienten <<obligados>> a hacerlo ya que prefieren el ámbito de la investigación y lo hacen como simple requisito para poder seguir investigando.” (Estudiante de Físicas, C246)
 - Transmisores de información y malos comunicadores:
 - “Una persona que se pone ante ti y te suelta un rollo, sin importarle si lo has entendido o no, sin inculcarte ningún interés por su asignatura.” (Estudiante de Biología, C322)
 - “Son muy importantes pero no saben desempeñar su función. La mayoría tienen aires de grandeza y algunos pueden saber mucho pero no saben explicar.” (Estudiantes de Biología, C326)
 - “Un profesor puede ser un verdadero motor de cambio y de aprendizaje PARA los alumnos. Con ganas, conocimiento y ciertas dotes de <<inteligencia emocional>> puede hacer mucho. Pero también puede convertirse en la versión oral de un libro de texto y transmitir su desgana y escepticismo. Esto último es lo habitual en la USC.” (Estudiante de Físicas, C235)
- TESTIMONIOS SOBRE <<BUENOS Y MALOS PROFESORES>>: el número de aportaciones en esta línea es bastante equiparable a las valoraciones de carácter negativo anteriormente mencionadas. Se trata de aquellas aportaciones que destacan la existencia de dos tipos de profesores, los <<buenos>> y los <<malos>>, utilizando sus propios términos. En general la tendencia se acerca más al polo de la crítica negativa que al polo positivo, aún así son aportaciones que intentan

dejar claro que no todos los profesores son <<malos>> y, en algunos casos se resaltan incluso las condiciones por las cuales le otorgan a los profesores la categoría de <<buen profesor>>.

Las causas a las que atribuyen la categoría de <<mal profesor>> son, en general, las que eran criticadas en el apartado anterior y, por consiguiente, lo opuesto a ello son las virtudes que destacan de ciertos profesores universitarios. Lo que sí podemos afirmar es que los estudiantes del Área de Experimentales optan por un profesor más interesado por la docencia y que no se centre sólo en la investigación, que enseñe y que guía a los estudiantes en su proceso formativo, motivador y cercano y buen comunicador; rechazando por el contrario al mero transmisor de información, distante y evaluador.

Algunos ejemplos de sus testimonios son los siguientes:

- “Hay demasiada variabilidad, con algunos aprendes, con otros no queda mas remedio que chapar.” (Estudiante de Biología, C290)
- “En la mayoría de los casos no tienen ni idea de ser docentes pero son muy buenos investigadores. Les interesa más el laboratorio que las clases y eso se nota. También hay buenos profesores que son los que realmente te enseñan la asignatura y más cosas.” (Estudiante de Biología, C312)
- “Como en todo tengo una idea desigual frente al profesorado. Existen profesores con rigor científico, y adecuados a su puesto como profesionales auténticos. Después existen otros profesores incompetentes, sin capacidad para la docencia, inexpertos, ... que posiblemente su puesto de trabajo lo hayan conseguido por <<enchufe>>.” (Estudiante de Biología, C313)
- “Son fundamentales para el aprendizaje, en esta carrera hay de todo, los que disfrutan y se entregan impartiendo clase, o los que se dedican a soltar a borbotones sus conocimientos sin

transmitir al alumnado nada más que indiferencia, con lo cual hay que buscarse otras fuentes de información.” (Estudiante de Físicas, C228)

- “Hay grandes profesionales que intentan hacer interesantes las clases y que aprendemos (como debería ser). Pero hay muchos que no se dan cuenta que es su trabajo y les pagan por ello; con lo cual, sus clases dejan mucho que desear.” (Estudiante de Físicas, C230)

Tabla Resumen 7.43: LOS PROFESORES								
ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES								
(72 Respuestas de 108 Cuestionarios = 66,6% de participación)								
	Nº	%		Nº	%		Nº	%
CONCEPTUALIZACIÓN	25	34,7%	MÁS QUE TRANSMISORES	17	23,6%	EDUCADORES	4	5,6%
						ORIENTADORES	7	9,7%
						MEDIADORES	2	2,8%
						INCITADORES PENSAMIENTO CRÍTICO	1	1,4%
						MOTIVADORES / ESTIMULADORES	2	2,8%
						BUENOS COMUNICADORES	0	0,0%
						REFERENTES	1	1,4%
						TRANSMISORES	5	6,9%
						EVALUADORES	3	4,2%
						INVESTIGADORES	0	0,0%
FUNCIONARIOS	0	0,0%						
VALORACIÓN POSITIVA	6	8,3%						
VALORACIÓN NEGATIVA	27	37,5%						
BUENOS Y MALOS PROFESORES	14	19,4%						
TOTAL	72	100,0%						

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	39
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	60,0 %

- **CONCEPTUALIZACIÓN:**

Las aportaciones de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas tienden a centrarse más en la definición de profesor como algo más que un mero transmisor de conocimiento, que en la consideración de docentes como meros transmisores; y además se centran más en elaborar un concepto, una definición de profesor que de evaluar el desempeño de sus funciones en la práctica. A continuación iremos analizando más pormenorizadamente cómo expresan sus percepciones sobre el profesorado universitario.

- TRANSMISORES DE CONOCIMIENTOS / TRANSMISORES DE INFORMACIÓN / <<LOS QUE IMPARTEN LAS MATERIAS>>: en este caso, son cuatro los estudiantes de Ingeniería Ambiental, y dos de Ingeniería Química, los que hablan del profesor como transmisor de conocimientos, información o persona cuya labor es impartir la materia. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Transmisores de conocimiento.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C447)
 - “Comunicadores de conocimiento.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C457)
 - “Son los que imparten su materia para que se pueda pasar un curso que la contiene.” (Estudiante de Ingeniería Química, C540)
 - “Encargados de transmitir el conocimiento científico.” (Estudiante de Ingeniería Química, C555)

- MÁS ALLÁ DE MEROS TRANSMISORES DE CONOCIMIENTO O INFORMACIÓN: en este caso, las acepciones que los estudiantes utilizan para definir la función del profesorado universitario son las siguientes: educadores, formadores o agentes de enseñanza; orientadores o guías de formación; motivadores o estimuladores de aprendizaje; y buenos comunicadores.

Hay que resaltar que dicha categorización sólo se refleja si tomamos como referencia el Área de Enseñanzas Técnicas, es decir, no todas las categorías están presentes en cada una de las titulaciones que participan en el estudio desde esta Área de Conocimiento. Si bien lo están las dos primeras categorías, Ingeniería Ambiental añade comentarios acerca de la motivación, e Ingeniería Química lo hace respecto a la buena comunicación. A continuación lo veremos de manera más pormenorizadamente:

- EDUCADORES / FORMADORES / AGENTES DE ENSEÑANZA: en las dos titulaciones que participan en el estudio, es la categoría que más aportaciones recoge dentro del apartado referido a profesores como algo más que transmisores de información. Algunos de sus testimonios son los siguientes:
 - “Las personas que me dan una formación y a la que puedo acudir para aclarar dudas a nivel académico.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C455)
 - “Los que nos enseñan de forma comprometida los conocimientos que debemos adquirir.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C464)
 - “Aquellas personas de la universidad que deben responsabilizarse de que en esta haya una buena

calidad de enseñanza.” (Estudiante de Ingeniería Química, C529)

- “Los comunicadores que buscan de su labor docente el crecimiento académico de los alumnos, con el objetivo de lograr la formación más completa posible.” (Estudiante de Ingeniería Química, C552)
- **ORIENTADORES, GUÍAS DE FORMACIÓN:** se refieren a esta faceta de la labor del profesor, un estudiante de Ingeniería Ambiental y dos estudiantes de Ingeniería Química, y lo hacen de la siguiente manera:
 - “Deben ayudarnos a adquirir conocimientos, a saber cómo encontrar información en un momento determinado, a saber manejar las herramientas.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C462)
 - “Personas que deben proporcionar las pautas para iniciar el aprendizaje, y continuar en la labor de seguimiento, en el sentido de preocupación, constante por el avance de sus alumnos, es decir, que su labor vaya más allá de recitar unos cuantos libros para una audiencia.” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)
 - “Deberían de ser un punto de apoyo, una ayuda en el aprendizaje.” (Estudiante de Ingeniería Química, C521)
- **MOTIVADORES, ESTIMULADORES DE APRENDIZAJE:** únicamente un estudiante de Ingeniería Ambiental se refiere a la importancia de la motivación en la labor del profesor. Su testimonio es el siguiente:
 - “El profesor debe saber mostrar sus conocimientos desarrollar nuestra motivación para querer aprender y conocer más sobre un tema, dando

todo el soporte necesario, así como su tiempo.”

(Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)

- BUENOS COMUNICADORES: para finalizar con este apartado hemos de decir que sólo un estudiante de Ingeniería Química hace referencia a la importancia del saber comunicar por parte del profesor. Lo explicita de la siguiente manera:
 - “Fundamentales para el entendimiento de una asignatura, su capacidad de enseñar y transmitir conocimientos resulta una pieza clave para superar una materia y en ocasiones incluso otras materias.” (Estudiante de Ingeniería Química, C527)
- EVALUADORES (EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR): únicamente dos estudiantes de Ingeniería Química hablan de la evaluación como función que caracteriza al docente universitario, y lo hacen de la siguiente manera:
 - “Deberían ser un nexo de unión entre el estudiante y la universidad pero se limitan a poner exámenes y notas.” (Estudiante de Ingeniería Química, 530)
 - “Personas que te califican.” (Estudiante de Ingeniería Química, C542)
- FUNCIONARIOS: un estudiante de Ingeniería Ambiental resalta el papel de funcionario como condición característica de los profesores universitarios. Lo hace de la siguiente manera:
 - “En muchos casos meros funcionarios.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, 465)
- VALORACIÓN NEGATIVA DE LA LABOR DE LOS PROFESORES EN LA PRÁCTICA: en el Área de Enseñanzas Técnicas no encontramos ninguna valoración positiva referida a al papel de un profesor universitario o al nivel de satisfacción de los alumnos respecto de cómo el profesorado está desempeñando dicha labor. En cambio un considerable grupo de alumnos de ambas titulaciones sí resaltan algún

aspecto que mejorarían de sus profesores. Así, los aspectos que se ponen, en este caso, en tela de juicio sobre la labor del profesor son los siguientes:

- Falta de interés, tanto por su tarea de docentes como por sus estudiantes y el aprendizaje de los mismos:
 - “80% de los mismos no muestra ningún interés en la docencia que practica.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C445)
 - “En general, una buena pandilla de impresentables, prepotentes, egoístas, buscan sólo su beneficio personal e intentan justificar su puesto de trabajo y lo que menos les importan son los alumnos y que aprueben las asignaturas.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C450)
 - “Deberían estimular al alumno a la hora de ampliar sus conocimientos y no sólo a limitarse a dar el temario que les corresponde sin importarles realmente el nivel adquirido en su asignatura.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C460)
 - “Serían las personas que deberían tratar de inculcarnos sus conocimientos, pero en ocasiones, parecen más preocupados en mantener su prestigio que en formar a sus estudiantes.” (Estudiante de Ingeniería Química, C545)
 - “Simplemente, la mayoría de ellos, se dedican a impartir clases y no les importa tu grado de asimilación.” (Estudiante de Ingeniería Química, C551)
- Malos comunicadores e incluso con conocimientos limitados:
 - “Creo que en la USC hay muchas carencias en lo que respecta al profesorado: la información y temarios muchas veces son demasiado amplios y no llegan al alumno como deberían.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C446)

- “Los que deberían enseñar e instruir en una materia, aunque a veces les cuesta.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)
 - “Profesionales poco formados en la tarea de enseñar y en los peores casos incluso de muy limitados conocimientos sobre las materias que imparten.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C463)
- TESTIMONIOS SOBRE <<BUENOS Y MALOS PROFESORES>>: únicamente encontramos tres testimonios que incluiríamos en este apartado. Se trata de aquellas aportaciones que destacan la existencia de dos tipos de profesores, los <<buenos>> y los <<malos>>, utilizando sus propios términos. En general la tendencia se acerca más al polo de la crítica negativa que al polo positivo, aún así son aportaciones que intentan dejar claro que no todos los profesores son <<malos>> y, en algunos casos se resaltan incluso las condiciones por las cuales le otorgan a los profesores la categoría de <<buen profesor>>.

Las causas a las que atribuyen la categoría de <<mal profesor>> son, en general, las que eran criticadas en el apartado anterior y, en este caso también se resalta la <<prepotencia>> de las que los estudiantes acusan a sus profesores. Lo que sí podemos afirmar es que los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas optan por un profesor que enseñe, que sea buen comunicador, y sobre todo cercano y preocupado por que sus estudiantes aprenda.

Sus testimonios son los siguientes:

- “Representan el <<medio>> para alcanzar los fines de la pregunta 15f. Aunque muchos de los que he tenido han representado todo lo contrario (es decir, seres prepotentes y egocéntricos).” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C448)
- “Depende, hoy hay buenos y malos, algunos te dan confianza, pero otros son unos prepotentes.” (Estudiante de Ingeniería Química, C522)

- “Personas que únicamente enseñan lo que les indica el BOE, sin embargo a veces alguno se interesa porque aprendas un poco más.” (Estudiante de Ingeniería Química, C526)

Tabla Resumen 7.44: LOS PROFESORES ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (39 Respuestas de 65 Cuestionarios = 60,0% de participparticipación)								
	Nº	%		Nº	%		Nº	%
CONCEPTUALIZACIÓN	26	66,7%	MÁS QUE TRANSMISORES	17	43,6%	EDUCADORES	12	30,8%
						ORIENTADORES	3	7,8%
						MEDIADORES	0	0,0%
						INCITADORES PENSAMIENTO CRÍTICO	0	0,0%
						MOTIVADORES / ESTIMULADORES	1	2,6%
						BUENOS COMUNICADORES	1	2,6%
						REFERENTES	0	0,0%
						TRANSMISORES	6	15,4%
						EVALUADORES	2	5,1%
INVESTIGADORES	0	0,0%						
FUNCIONARIOS	1	2,6%						
VALORACIÓN POSITIVA	0	0,0%						
VALORACIÓN NEGATIVA	10	25,6%						
BUENOS Y MALOS PROFESORES	3	7,8%						
TOTAL	39	100,0%						

7.14.3. LOS PROFESORES: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE ADECUADAMENTE LA U.S.C. CON SU DEBER DE INFORMA Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS PROFESORES?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- a. INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS PROFESORES Y SU FUNCIÓN DOCENTE: un 33,4% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- b. VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos; en segundo lugar es mencionada la información superficial, y en menos casos reciben información bastante profunda.
- c. INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores* y los *Compañeros*.

Es decir, no llega información a una tercera parte de la muestra encuestada, la que llega es generalmente de carácter intermedio, y en pocos casos de carácter profundo. Además, el hecho de que los profesores y compañeros sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre el colectivo docente, nos genera dudas de la siguiente índole:

- En principio, parece adecuado que sean los profesores los encargados de hablar de sus funciones como docentes, recayendo en ellos la responsabilidad formadora institucional en esta línea. La cuestión a plantearse es la necesidad de que el discurso que traslada este colectivo sobre sus propias funciones sea un discurso coherente, previamente elaborado y planteado desde el punto de vista formativo más que informativo. En este sentido se estaría contribuyendo a: evitar

la llegada de información contradictoria a los alumnos, un mejor conocimiento por parte de estos sobre qué deben exigirles a sus profesores, de qué manera pueden aprovechar mejor aquello que este colectivo puede poner a su disposición como fuente pedagógica, y a su vez estarían en mejor disposición para valorar adecuadamente la importancia y el trabajo del colectivo docente.

- Los propios compañeros, también consideramos que son una fuente de información clave sobre el colectivo docente. Ahora bien, en este caso, la responsabilidad institucional a la hora de formar en esta línea está totalmente ausente, dado que la información que el colectivo estudiantil puede estar trasladando es probable que sea fruto exclusivo de su contacto diario con los docentes y de las impresiones que a raíz de dicho contacto van generando los estudiantes, ya sea a nivel individual o colectivamente.
- Se trata por lo tanto de una información, que llega a los estudiantes desde su grupo de pares, y que pueden contrastar con la que les llega de los propios profesores y a partir de ahí emitir juicios más o menos que les orienten a la hora de establecer las relaciones con los profesores. Pero en ningún caso podríamos estar hablando de formación que es lo que en realidad estamos reclamando.

Si completamos estos resultados con los obtenidos de los análisis cualitativos podemos comprobar como, los estudiantes que tratan de ofrecer una definición de lo que entienden por profesor universitario, no comparten un discurso demasiado homogéneo al respecto. Es decir, a la hora de afrontar el análisis conceptual hemos llegado a reconocer un total de 11 grandes maneras de definir al profesor universitario. Recordemos que los estudiantes hablaban del profesor como:

- Transmisor de conocimiento / transmisor de información / el que imparte las materias.
- Más allá de mero transmisor de conocimiento o información:
 - o Educador / formador / agente de enseñanza
 - o Orientador, guía de formación

- Mediador entre el conocimiento científico y el aprendizaje de los estudiantes
- Incitador de pensamiento crítico
- Motivador, estimulador de aprendizaje
- Buen comunicador
- Referente para el estudiante
- Evaluador
- Investigador
- Funcionario

Ahora bien, a pesar de esta diversidad de concepciones, si tenemos en cuenta el porcentaje de alusiones a cada una de ellas, hemos de resaltar que los estudiantes, por lo general conciben al profesor universitario como algo más que un mero transmisor de información, siendo los adjetivos con los que más frecuentemente los definen los siguientes: educador, formador o agente de enseñanza.

2. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LOS PROFESORES?

Sobre su grado de satisfacción cabe destacar que el grupo mayoritario de estudiantes dice estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS con los profesores, si bien se refleja una clara tendencia hacia grados de satisfacción bajos al respecto.

Así, interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como cerca de la mitad de la muestra (concretamente un 45,8% de la misma) dicen estar POCO o NADA satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 38,4% dicen estar MEDIANAMENTE satisfechos con sus docentes; y finalmente el 15,8% restante son los únicos que afirman estar BASTANTE o MUY satisfechos al respecto.

Estos resultados se confirman a través de los análisis cualitativos, donde además los estudiantes nos explican algunas de las causas por las que no están satisfechos con sus profesores o con el desempeño que hacen de su

función como docentes y cuáles son aquellos rasgos que cumplen algunos y que deberían cumplir todos para ser buenos profesores universitarios a ojos de los estudiantes.

Por lo tanto, a través de los análisis cualitativos hemos podido comprobar que cuando los estudiantes emiten algún juicio sobre la función docente o sobre sus profesores, son más numerosos los testimonios basados en críticas negativas de la labor desempeñada por el docente universitario, que aquellos que valoran positivamente dicho cargo y producen satisfacción al respecto.

- Las causas de insatisfacción van dirigidas principalmente a los siguientes aspectos:
 - Se centran más en la transmisión y evaluación de lo expuesto que en el fomento de un aprendizaje adecuado.
 - Poco motivadores y poco motivados por la enseñanza.
 - Más centrados en sus labores de investigación que en la docencia.
 - Poco cercanos al estudiante, e incluso intimidadores.
 - Desfasados en sus conocimientos o poco cualificados para desempeñar un cargo docente.
 - Malos comunicadores.
 - Falta de interés, tanto por su tarea de docentes como por sus estudiantes y el aprendizaje de los mismos.
- Por otro lado, las causas de satisfacción van dirigidas a resaltar la importancia de los profesores universitarios lo hacen desde la perspectiva del profesor como referente para el alumno en cuanto a fuente de conocimientos y pieza clave para potenciar buenos aprendizajes, algunos de los adjetivos utilizados por los estudiantes y que más se repiten son los siguientes:
 - Son la base para lograr mis metas y objetivos
 - Pieza clave para el aprendizaje
 - Papel fundamental para la formación
 - El pilar de nuestro aprendizaje
 - Fuente inexplotable de maravillosas anécdotas

- Motivadores, capaces de convertir asignaturas aburridas en apasionantes
- Indispensables
- Y finalmente, completando este terreno de juicios positivos y negativos, tenemos aquellas aportaciones que destacan la existencia de dos tipos de profesores, los <<buenos>> y los <<malos>>, utilizando sus propios términos. Nuevamente la tendencia se acerca más al polo de la crítica negativa que al polo positivo, en todas las Áreas de Conocimiento. Aunque también por lo general son aportaciones que intentan dejar claro que no todos los profesores son <<malos>>. Las causas a las que atribuyen la categoría de <<mal profesor>> son, las que eran citadas en el apartado anterior y, por consiguiente, lo opuesto a ello son las virtudes que destacan de ciertos profesores universitarios. Así, los profesores son:
 - Buen profesor: un profesor que enseñe, fomente un aprendizaje significativo y crítico, un guía de formación, buen comunicador, motivador, dinámico y cercano a los estudiantes, que permita la participación en el aula y la toma de decisiones conjuntas; que se interese más por la docencia y no tanto por la investigación y que recicle sus conocimientos.
 - Mal profesor: sería todo lo contrario, rechazando específicamente al mero transmisor de información, distante y evaluador.

3. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS PROFESORES?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre sus grados de satisfacción con el desempeño de la función docente de los profesores de la U.S.C., y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Ni informar a los estudiantes sobre los profesores, ni la calidad de la información ofrecida al respecto son factores que influyen significativamente en el grado de satisfacción de los estudiantes con el desempeño de la función docente de los profesores universitarios.
- En relación a la información podríamos decir que estamos en uno de esos casos donde el alumno para responder a las cuestiones relacionadas con la satisfacción, se esté orientando más por la experiencia que tiene en su relación diaria con este colectivo que por el hecho de si han recibido información al respecto o no sobre dicho colectivo.
- Es más, de todos los elementos que estamos analizando, los profesores constituyen un referente especial para los estudiantes, tanto porque poseen mucha información sobre ellos debido a las rutinas académicas diarias de su vida en la Universidad, como por el hecho de que exista una relación de interdependencia académica entre ambos colectivos, todo ello puede provocar que los alumnos sean más exigentes con sus profesores que con el resto de los asuntos por los que se les pregunta.
- Por otra parte, el hecho de que más que formación estén recibiendo únicamente información, y que esta puede ser contradictoria o de baja calidad, puede ser otro factor que, junto los anteriormente mencionados, puede estar impidiendo ver la necesidad de formar adecuadamente a los estudiantes en esta línea.
- Además hemos visto como la tendencia se dirigía a grados de satisfacción más bien bajos en general, y de ahí la ausencia de diferencia significativa. Y aún así, si observamos los gráficos que resultan de los análisis se puede confirmar una leve tendencia que muestra como los sujetos más y mejor informados expresan en cierta medida grados de satisfacción más elevados, que los menos o peor informados.

A pesar de todo ello, queremos insistir nuevamente en la importancia de no sólo informar sobre lo que suponen los profesores y sobre lo que implica su labor como docentes, sino también y sobre todo hacerlos de manera que dicha información impacte, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con el trabajo docente, y especialmente debido al papel que representa este colectivo a ojos del estudiante y que hemos comprobado a través de los análisis cualitativos.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas únicamente a la hora de recibir información sobre sus profesores. Y en este caso, sí se puede corroborar como informar y formar adecuadamente a los estudiantes sobre lo universitario, y concretamente sobre sus profesores, es importante; puesto que los estudiantes de las Áreas de Conocimiento que afirman haber sido no sólo informados, sino también bien informados, son los que expresan grados de satisfacción más elevados respecto de la función docente y viceversa.

Las Áreas que mejor ejemplifican estos argumentos son:

- CC. SOCIALES Y JURÍDICAS y HUMANIDADES, puesto que siendo las Áreas más y mejor informadas sobre los profesores, son también las Áreas cuyos estudiantes se muestra más satisfechos con la labor docente.
- CC. DE LA SALUD, por el contrario, que aparece como el Área menos y peor informada al respecto, se encuentra entre las Áreas cuyos estudiantes muestran grados de satisfacción más bajos.

Tabla Resumen 7.45: LOS PROFESORES		ÁREAS DE CONOCIMIENTO												
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS		TOTAL		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
MÁS QUE TRANSMISORES		32	30,5%	17	19,1%	17	16,0%	17	23,6%	17	43,6%	100	24,3%	
	CONCEP.	TRANSMISORES	17	16,2%	4	4,5%	16	15,1%	5	6,9%	6	15,4%	48	11,7%
		EVALUADORES	4	3,8%	3	3,4%	2	1,9%	3	4,2%	2	5,1%	14	3,4%
		INVESTIGADORES	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%
	FUNCIONARIOS	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,6%	2	0,5%	
	VALORACIÓN POSITIVA	10	9,5%	13	14,6%	12	11,2%	6	8,3%	0	0,0%	41	10,0%	
	VALORACIÓN NEGATIVA	17	16,2%	31	34,8%	20	18,9%	27	37,5%	10	25,6%	105	25,5%	
	BUENOS Y MALOS PROFESORES	24	22,9	20	22,5%	39	36,8%	14	19,4%	3	7,8%	100	24,3%	
	TOTAL	105	73,9%	89	78,7%	106	93,8%	72	66,6%	39	60,0%	411	74,2%	

7.15. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.

Cuando preguntamos a los estudiantes por el Conocimiento Científico, lo hemos hecho tanto a través de preguntas cerradas (de carácter cuantitativo) como de una pregunta abierta (de carácter cualitativo) a través de la cual quisimos profundizar en el grado de comprensión de los estudiantes sobre este concepto.

Como resultado, a continuación presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas (y por lo tanto de carácter cuantitativo); en segundo lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de la pregunta abierta (y por lo tanto de carácter cualitativo); y finalmente las conclusiones a las que llegamos a través de ambos análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por el Conocimiento Científico.

7.15.1. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el conocimiento científico en cuanto marco de referencia que legitima y da sentido a la oferta disciplinar y al plan de estudios de sus titulaciones:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el conocimiento científico?
 - 1.1. La información recibida sobre el conocimiento científico.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el conocimiento científico?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el conocimiento científico?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el conocimiento científico.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del conocimiento científico.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

- 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el conocimiento científico?
4. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad?
- 4.1. Grado de satisfacción de la muestra con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad.
- 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

A continuación daremos respuesta a todas estas preguntas interpretando y exponiendo gráficamente, a su vez, los resultados fruto del análisis estadístico.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el conocimiento científico?

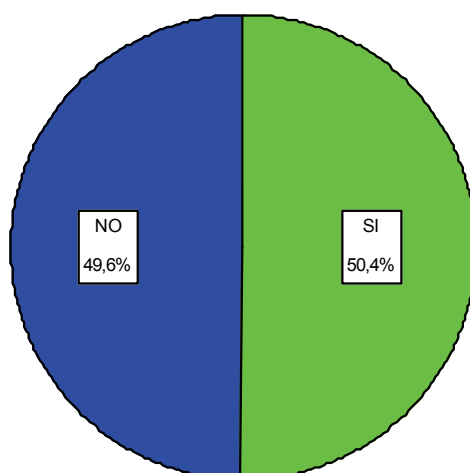
1.1. La información recibida sobre el conocimiento científico.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es prácticamente igual al porcentaje de aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 50,4% afirman haber sido informados sobre el conocimiento científico, mientras que un 49,6% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a la mitad de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre el conocimiento científico en cuanto marco de

referencia que legitima y da sentido a la oferta disciplinar y al plan de estudios de sus titulaciones.

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO
INFORMACIÓN RECIBIDA



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el conocimiento científico?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el conocimiento científico:

Pruebas de chi-cuadrado

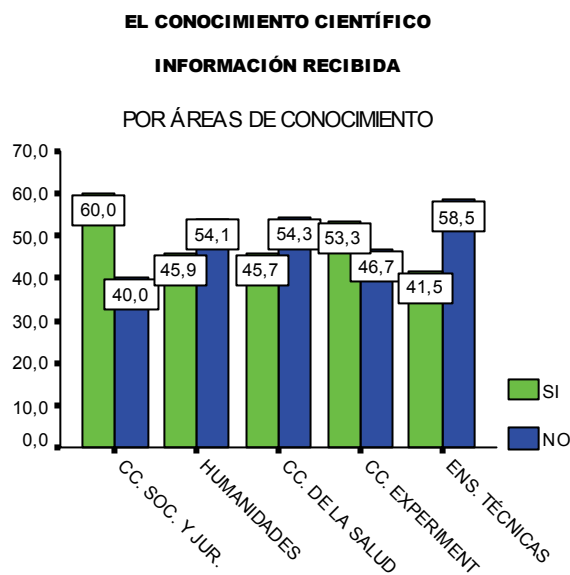
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,567(a)	4	,048
Razón de verosimilitud	9,616	4	,047
Asociación lineal por lineal	3,729	1	,053
N de casos válidos	550		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 32,26.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 9,567 con una significatividad del 0,048. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,048 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las

diferentes Áreas de Conocimiento sobre el conocimiento científico. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el conocimiento científico.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el conocimiento científico.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el conocimiento científico en la Universidad.
- Así, podemos observar como en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales el porcentaje de estudiantes informados supera al porcentaje de estudiantes no informados.
- Por otro lado, en las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. de la Salud, la muestra de estudiantes informados es inferior a la muestra de estudiantes no informados al respecto.

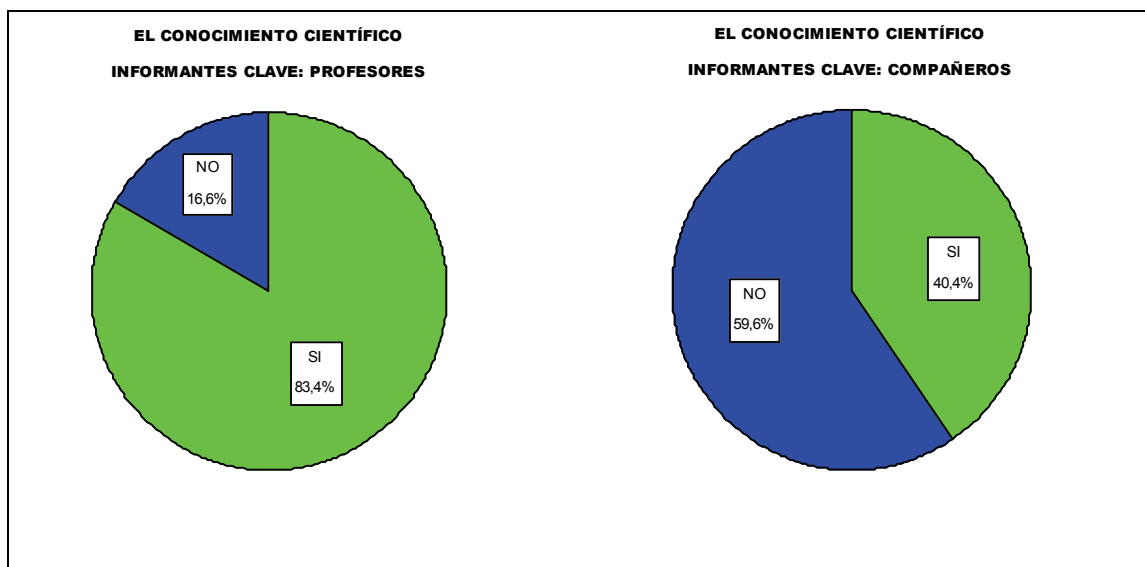
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el conocimiento científico?

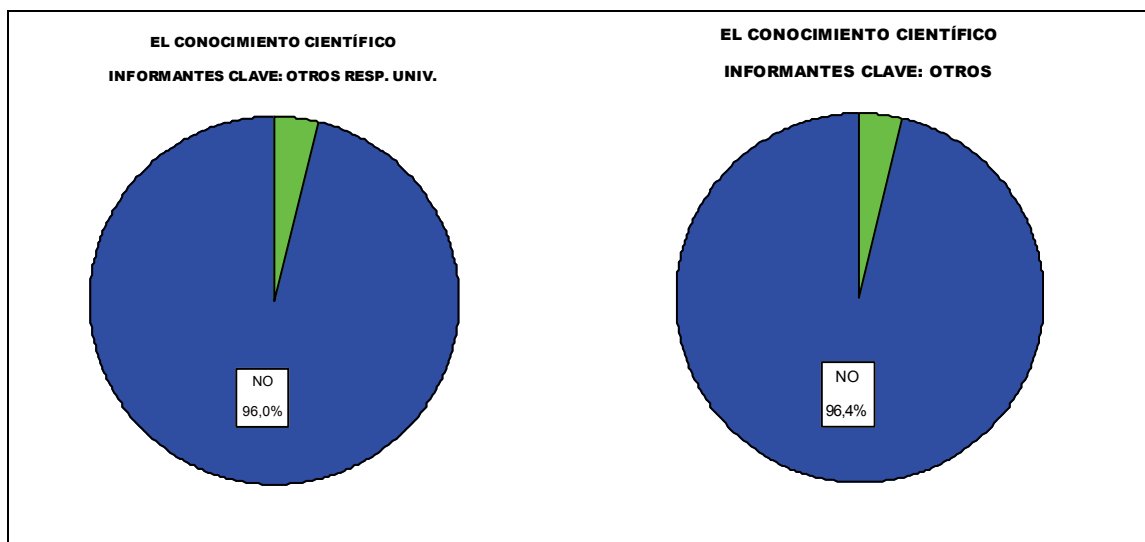
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el conocimiento científico.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el conocimiento científico son principalmente: los profesores con un 83,4% de respuestas a su favor.

Los compañeros, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 40,4% concretamente, de alusiones a su favor.

Y, en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la consecución de una formación profesional cualificada son otros agentes no universitarios y otros responsables del ámbito universitarios, que respectivamente son mencionados por un 3,6% y un 4,0% de los estudiantes encuestados.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del conocimiento científico.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del conocimiento científico.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	72	85,7	28	33,3	6	7,1	1	1,2
Cc. Experimentales	SI	42	75,0	30	53,6	1	1,8	3	5,4
Humanidades	SI	44	86,3	17	33,3	1	2,0	1	2,0
Cc. de la Salud	SI	49	83,1	28	47,5	2	3,4	4	6,8
Enseñanzas Técnicas	SI	24	88,9	9	33,3	1	3,7	1	3,7

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los informantes clave sobre el conocimiento científico siguen siendo los profesores en todas ellas. Los compañeros siguen ocupando el segundo lugar en este caso, pero siempre a una distancia considerable del primer colectivo. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (85,7%)

- Cc. Experimentales: Profesores (75,0%)
- Humanidades: Profesores (86,3%)
- Cc. de la Salud: Profesores (83,1%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (88,9%)

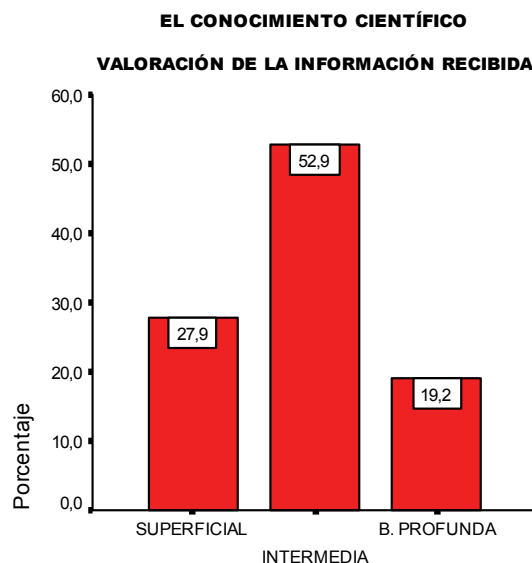
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores son los informantes clave para los estudiantes sobre el conocimiento científico que fundamenta sus planes de estudios para todas las Áreas de Conocimiento.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 52,9% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el conocimiento científico, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 27,9% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente un 19,2% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Algo más de la mitad de la muestra (52,9%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior a este (el 27,9%) afirman recibir información superficial al respecto.
- Y el grupo más pequeño de estudiantes, si bien supone todavía un 19,2% de la muestra total, dicen ser informados de manera bastante profunda sobre el conocimiento científico.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el conocimiento científico?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el conocimiento científico.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO
Chi-cuadrado	1,202
gl	4
Sig. asintót.	,878

a Prueba de Kruskal-Wallis

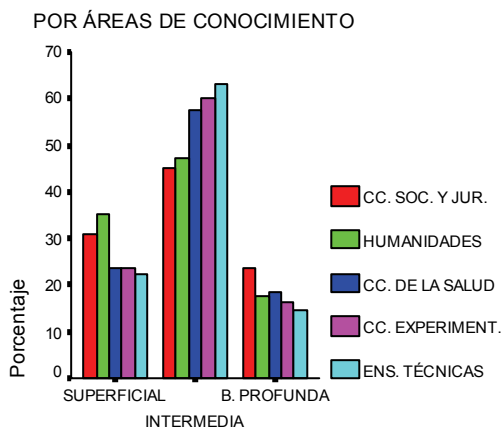
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,202 con una significatividad asintótica del 0,878. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,878 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el conocimiento científico. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a este tipo de conocimiento.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	26	31,0	18	35,3	14	23,7	13	23,6	6	22,2
INTERMEDIA	38	45,2	24	47,1	34	57,6	33	60,0	17	63,0
B. PROFUNDA	20	23,8	9	17,6	11	18,6	9	16,4	4	14,8

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

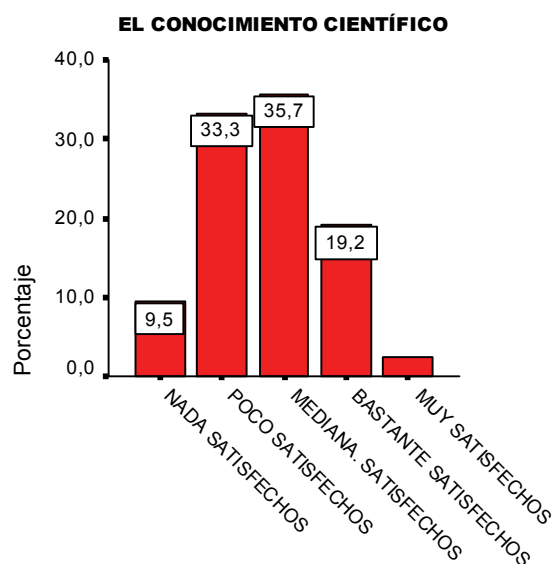
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, podría decirse que las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas valoran mejor la información recibida que el Área de Humanidades.

4. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad?

4.1. Grado de satisfacción de la muestra con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (35,7%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad; un segundo grupo casi paralelo al anterior (el 33,3% de la muestra productora de datos), se muestran “Poco Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 19,2% de la muestra que dicen estar “Bastante Satisfechos” con la manera de trabajar el conocimiento científico; a ellos les y los que dicen estar “Nada Satisfechos” al respecto que representan el 9,5% de la muestra general; y finalmente sólo un 2,4% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” al respecto.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA GENERAL



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la manera de plantear el conocimiento científico por parte de la Universidad, tiende nuevamente hacia el polo negativo.

- Interpretando, entonces, los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (concretamente el 42,8% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 35,7% dicen estar medianamente satisfechos al respecto; y finalmente el 21,6% restante afirma estar bastante o muy satisfecho con el planteamiento que se les hace desde la Universidad del conocimiento científico.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el conocimiento científico y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con su planteamiento desde la Universidad, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

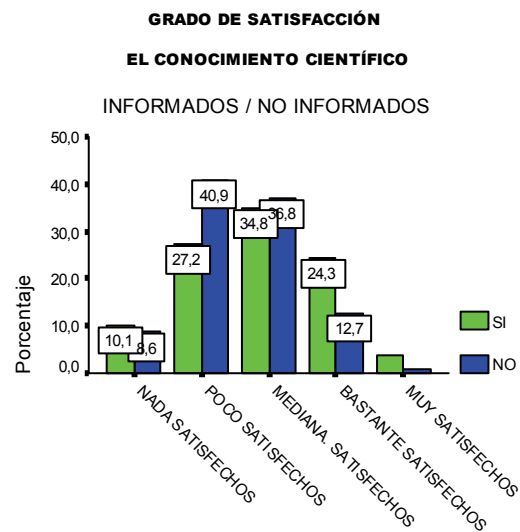
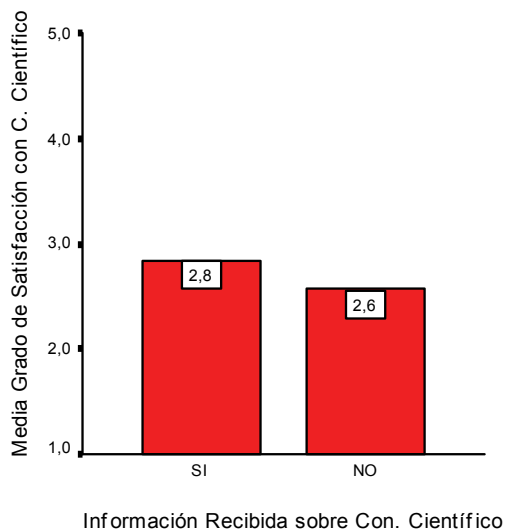
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO
U de Mann-Whitney	25444,000
W de Wilcoxon	49754,000
Z	-3,250
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el conocimiento científico. El valor de la U de Mann-Whitney es de 25444,000 con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes el desarrollo personal que potencia la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el planteamiento del conocimiento científico de la Universidad.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse significativamente más satisfechos al respecto que los estudiantes que no han recibido información alguna.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,830	2	11,415	11,797	,000
Intra-grupos	264,156	273	,968		
Total	286,986	275			

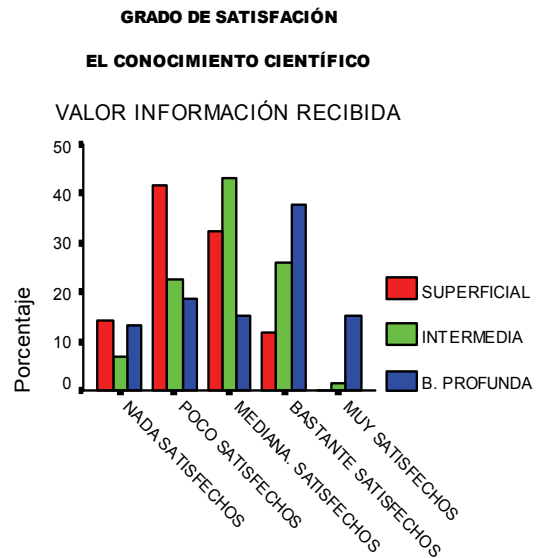
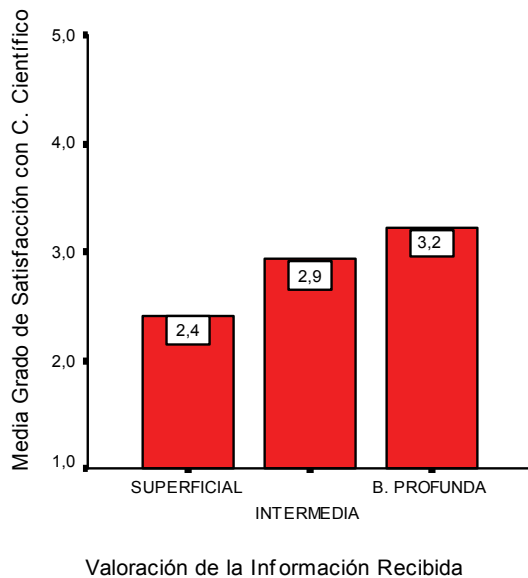
Observamos en la tabla que $F = 11,797$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la manera en que la Universidad trabaja el conocimiento científico. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el conocimiento científico, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes en relación a cómo se plantea en la Universidad.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,42	
INTERMEDIA		2,92
BASTANTE PROFUNDA		3,23



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el planteamiento del conocimiento científico que se hace en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el planteamiento que del conocimiento científico se hace en la Universidad.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda o incluso intermedia, se sienten significativamente más satisfechos que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter superficial.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la manera de plantear el conocimiento científico de la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el desarrollo personal que les proporciona su paso

por la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,034	4	2,758	3,041	,017
Intra-grupos	445,450	491	,907		
Total	456,484	495			

Observamos en la tabla que $F = 3,041$ con una significatividad del 0,017. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a 0,05 ($0,017 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el desarrollo del conocimiento científico en la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto.

Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se produce esa diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba deScheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	2,60
CC. EXPERIMENT.	2,60
CC. SOC. Y JUR.	2,64
CC. DE LA SALUD	2,88
ENS. TÉCNICAS	3,02

Dados los resultados de la prueba Scheffé, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

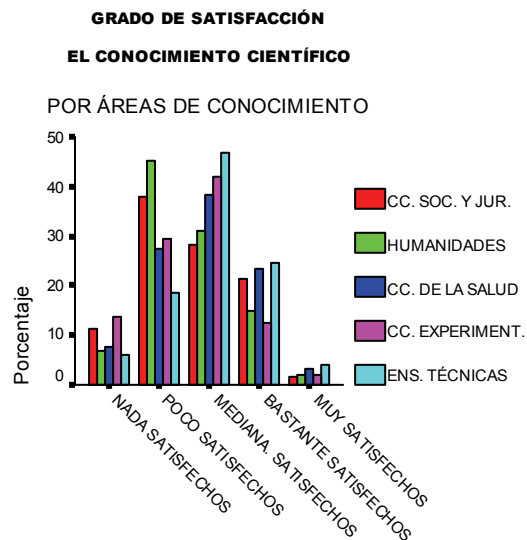
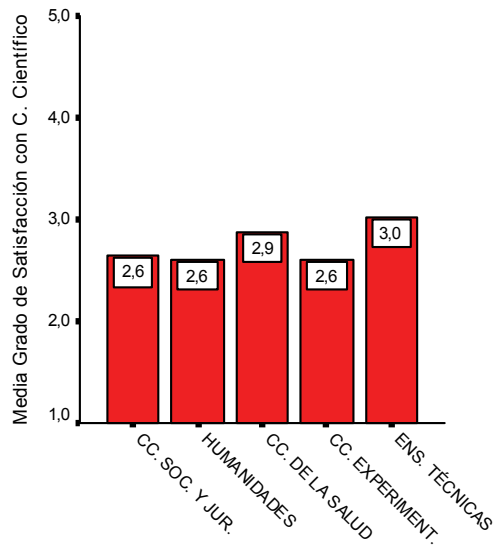
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6443,000	0,744
	CC. DE LA SALUD	6839,500	0,051
	CC. EXPERIMENTALES	6211,500	0,900
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2511,000	0,016*
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	4960,000	0,020*
	CC. EXPERIMENTALES	4644,500	0,777
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1787,500	0,005*
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4832,500	0,044*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2682,000	0,347
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1757,500	0,011*

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de las pruebas, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el desarrollo del conocimiento científico en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que

concierno al grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo del conocimiento científico en la Universidad.

- Así, podemos decir que los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud, expresan grados de satisfacción significativamente más elevados al respecto que los estudiantes de Humanidades y Cc. Experimentales, que son las Áreas que menos satisfechas se encuentran en este caso.
- Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas muestran grados de satisfacción intermedios, difiriendo significativamente sólo con Enseñanzas Técnicas.

7.15.2. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: ANÁLISIS CUALITATIVO.

La cuestión número 7 del cuestionario, como ya hemos aclarado en la pregunta anterior, estaba referida tanto a los profesores como al conocimiento científico, en cuanto que dos de los elementos que conforman la relación triádica (junto con los estudiantes), cuando nos referimos a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez analizado lo que los estudiantes opinan sobre el profesorado universitario, nos centraremos exclusivamente en las respuestas que los estudiantes emitieron al respecto del conocimiento científico.

Hemos de anticipar que, una vez realizada la primera lectura de las respuestas emitidas por los estudiantes, y a pesar de que son pocos los que explicitan no saber a qué se refiere dicho concepto, se podría deducir que existe un desconocimiento en general sobre el mismo por parte del colectivo estudiantil.

Teniendo en cuenta que consideramos conocimiento científico, todo aquel conocimiento aceptado como verdadero por la comunidad científica en un determinado momento histórico, hemos de decir que únicamente un estudiante se acercó a esta manera de entender dicho concepto.

Las respuestas de los estudiantes se centraban en considerar el conocimiento científico como contenido académico sin más y versaban sobre

diferentes aspectos que ellos consideraban importantes o que les merecían ciertas críticas al respecto de lo que se les enseña en la Universidad.

Así, hemos encontrado una gran diversidad de respuestas cuya organización en función de núcleos temáticos comunes a los que podían estarse refiriendo los estudiantes fue un trabajo muy complejo.

La plantilla conceptual elaborada como resultado de las aportaciones de los estudiantes es la siguiente:

1. UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO (a partir de este momento: C.C.): incluimos bajo este epígrafe aquellas aportaciones que se refieren a una especie de conceptualización teórica sobre lo que es el C.C. Como hemos dicho anteriormente, únicamente un estudiante hace una aproximación bastante acertada a dicha conceptualización; el resto de las aportaciones que incluimos en este apartado, no son más que testimonios de estudiantes que se apropian del discurso introductor que hemos explicitado en el cuestionario a la hora de plantear esta cuestión.
2. C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD (TANTO A NIVEL DE DOCENCIA COMO DE INVESTIGACIÓN): es decir, se trata de aquellas aportaciones que identifican el C.C. con el contenido que ofrece la universidad como base de formación a los estudiantes. En algunos casos también se alude a la producción científica de la Universidad.
3. C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE DETERMINADAS TITULACIONES: en este caso hemos encontrado aportaciones que se refieren a la asociación del C.C. con determinadas titulaciones, especialmente de carácter científico o tecnológico.
4. LOS PROFESORES COMO AGENTES DE C.C.: en la medida en que los estudiantes identifican C.C. con contenido de aprendizaje en la Universidad, muchos de ellos se centran en la figura del profesor como agente de C.C. En este caso se puede observar como una de las características que los estudiantes le asocian al C.C. es que debe ser un conocimiento actualizado, puesto que reclaman, en algunos casos la

necesidad que los profesores actualicen su formación y sus conocimientos.

5. LA FUNCIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en estos casos encontramos varias metas que según los estudiantes pueden lograrse a través del contacto con el C.C.:
 - a. C.C. COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE DETERMINADOS APRENDIZAJES: por ejemplo, para el desarrollo de capacidades, de otros conocimientos, de habilidades, etc.
 - b. C.C. Y SU RELACIÓN CON EL ÁMBITO LABORAL: muchos estudiantes lo identifican como bagaje necesario para el acceso al mercado laboral y el desempeño de una profesión cualificada.
 - c. C.C. COMO MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD: otros estudiantes hablan del C.C. como herramienta necesaria para entender mejor la realidad en la que vivimos.
 - d. C.C. Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD: encontramos testimonios que afirman que el C.C. científico es básico para la evolución y el desarrollo de una sociedad.
 - e. C.C. COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE PRESTIGIO: en este caso se asocia al conocimiento científico como herramienta para elevar el prestigio de los profesores, de la titulación, o incluso de la propia Universidad.
6. CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: así como hablábamos antes que un rasgo que se le asociaba al conocimiento científico, cuando se relacionaba con el profesorado, era el de CONOCIMIENTO ACTUALIZADO, hemos encontrado otros testimonios que lo describen con diversos adjetivos que exponemos a continuación:
 - a. CONOCIMIENTO FRUTO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
 - b. CONOCIMIENTO FRUTO DE DETERMINADOS ESTUDIOS
 - c. CONOCIMIENTO ASOCIADO A LA CIENCIA
 - d. CONOCIMIENTO ASOCIADO A LA INVESTIGACIÓN
 - e. CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO
 - f. CONOCIMIENTO RIGUROSO, DE CALIDAD
 - g. CONOCIMIENTO CUANTITATIVO, EXACTO, OBJETIVO

- h. CONOCIMIENTO CRÍTICO
 - i. CONOCIMIENTO
 - j. CONOCIMIENTO VERDADERO, VÁLIDO
 - k. CONOCIMIENTO RACIONAL, LÓGICO
 - l. CONOCIMIENTO QUE EVOLUCIONA CON EL TIEMPO
 - m. CONOCIMIENTO TEÓRICO
 - n. CONOCIMIENTO PRÁCTICO, EXPERIMENTAL
 - o. CONOCIMIENTO TEÓRICO / PRÁCTICO
 - p. OTRAS CARACTERÍSTICAS
7. VALORACIONES CRÍTICAS: en este caso recogemos aquellas aportaciones que emiten únicamente una valoración la consideración que les merece este concepto o de cómo se plantea en la Universidad. Distinguimos entre aquellas de corte positivo, y aquellas de corte negativo que se centran más en insatisfacciones.
8. FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.: hay estudiantes que explicitan no haber recibido información sobre este concepto.
9. OTRAS RESPUESTAS: agrupamos bajo este epígrafe aquellas respuestas cuyo contenido no hemos podido interpretar o que afirman no tener nada que comentar sobre el tema.

Una vez explicitadas las categorías que hemos utilizado pasaremos al análisis de las respuestas de los estudiantes tomando como referencia el Área de Conocimiento, como hemos venido haciendo hasta el momento.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	82
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	57,7 %
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	5
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	6,1 %

- UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL C.C.: dentro del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas hemos encontrado tres intentos de conceptualización de C.C., realizadas por dos estudiantes de Psicopedagogía y un estudiante de Económicas. Hemos de decir, que son los estudiantes de Psicopedagogía los que más se aproximan a la definición real de este concepto. Veamos las tres aportaciones:
 - o “Un conocimiento basado en unas teorías más o menos sólidas que ha sido validado y se considera como cierto en una comunidad.” (Estudiante de Psicopedagogía, C8)
 - o “Marco de referencia que legitima y sustenta el contenido de las materias que a lo largo de nuestra escolarización estudiamos.” (Estudiante de Psicopedagogía, C5)
 - o “Un saber” (Estudiante de Económicas, C488)
- C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD (TANTO A NIVEL DE DOCENCIA COMO DE INVESTIGACIÓN): dentro del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, ésta es una de las categorías que más aportaciones recoge. Es decir, los estudiantes de esta Área están de acuerdo en que la Universidad debe ofrecer a los estudiantes mediante la docencia C.C. A continuación exponemos algunas de las contribuciones que nos parecieron más acertadas:
 - o “El núcleo de esa relación.” [*relación entre profesor-conocimiento científico-estudiante*] (Estudiante de Psicopedagogía, C14)
 - o “Un conocimiento disponible en la Universidad, abierto y disponible a todos, expuesto a crítica, mejora y constante evolución.” (Estudiante de Psicopedagogía, C18)

- “El conocimiento científico es aquel en el que uno se va especializando a lo largo de la carrera.” (Estudiante de Derecho, C153)
 - “El aprendizaje necesario de lo que me gusta. Preparación a fondo sobre determinada rama.” (Estudiante de Derecho, C151)
 - “Tener unos buenos conocimientos en el campo de tu titulación.” (Estudiante de Económicas, C502)
- LOS PROFESORES COMO AGENTES DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en cada una de las tres titulaciones de que participaron en el estudio representando al Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, dos estudiantes hablan sobre el profesor como agente de conocimiento científico. Los matices que explicitan en relación a este tema son los siguientes:
- La necesidad que en la Universidad se enseñe algo más que conocimiento científico:
 - “Forma parte de lo que deben transmitir los profesores pero no se debe quedar en esto sólo.” (Estudiante de Psicopedagogía, C11)
 - La importancia del cómo se enseñan dicho conocimiento, más allá de la importancia del en sí del mismo:
 - “Aquello que debo aprender, pero la manera de enseñarlo es fundamental.” (Estudiante de Psicopedagogía, C20)
 - “Dominar la materia que se explica y ser capaz de transmitir sus conocimientos.” (Estudiante de Económicas, C481)
 - El papel del profesor como investigador y su importante influencia a la hora de ser él quien transmita el C.C.:
 - “Es importante también porque los profesores desempeñan una gran tarea científica y que en muchas ocasiones orienta tanto a la hora de aprender como en la práctica en su conjunto.” (Estudiante de Derecho, C172)

- La necesidad de que el profesor recicle su formación y sus conocimientos (dentro de la consideración de C.C. como conocimiento actualizado):
 - “Es importante el grado de conocimientos y preparación y puesta al día de un profesor.” (Estudiante de Derecho, C206)
- LA FUNCIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en este caso la mayor parte de las contribuciones las realizan los estudiantes de Económicas que hablan de la funcionalidad del C.C. desde las diferentes categorías que vamos a expresar a continuación.
 - C.C. COMO CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE DETERMINADOS APRENDIZAJES: de ello nos hablan: un estudiante de Psicopedagogía, dos de Derecho y tres estudiantes de Económicas. Sus argumentos son: que dicho conocimiento estimula la reflexión, es necesario para superar problemas, para la adquisición de otros conocimientos, lograr objetivos académicos, y un estudiante de económicas, más allá de los aprendizajes explicita que es necesario para aprobar. Veamos ejemplos de sus propias intervenciones:
 - “Es fundamental en la Universidad porque es lo que estimula la reflexión.” (Estudiante de Psicopedagogía, C3)
 - “Es muy importante para poder superar los problemas que se presentan. Y es básicamente lo fundamental a la hora de estudiar.” (Estudiante de Derecho, C184)
 - “Es la base para a partir de él lograr los objetivos académicos.” (Estudiante de Económicas, C485)
 - “Básico para aprobar.” (Estudiante de Económicas, C503)
 - C.C. Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO LABORAL: otro grupo más o menos similar de estudiantes opta por afirmar que el C.C. es una puerta para acceder al mundo laboral, o es el bagaje necesario para poder desempeñar un trabajo con rigor. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Es lo que te va a servir cuando acabas la carrera y lo que te abre las puertas del mercado laboral.” (Estudiante de Psicopedagogía, C6)
- “Debe ser suficiente para poder trabajar con rigor y confianza una vez se termina la carrera.” (Estudiante de Psicopedagogía, C7)
- “La puerta al mercado y a la felicidad.” (Estudiante de Derecho, C157)
- “El conocimiento científico es el alcance de un manejo de todo lo necesario para el desempeño de una actividad.” (Estudiante de Derecho, C168)
- “El conocimiento científico para mí es el arma o medio para después desarrollar o saber desarrollar lo que he estudiado o en lo que te has formado.” (Estudiante de Económicas, C480)
- C.C. COMO MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD: en este caso, sólo un estudiante de Psicopedagogía y otro de Económicas hacen referencia a esta función del C.C.:
 - “Fundamental. La base para formarse una idea lo más ajustada posible a la realidad, y poder ser crítico con ella.” (Estudiante de Psicopedagogía, C28)
 - Conjunto de ideas que permiten la comprensión de parte de lo que suceden en el mundo.” (Estudiante de Económicas, C497)
- C.C. Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD: tres estudiantes de Económicas consideran que el C.C. es esencial para el desarrollo de un país. Veamos sus argumentos:
 - “Es la base de la sociedad actual.” (Estudiante de Económicas, C489)
 - “Esencial para el desarrollo de un país. Debería estar mejor reconocido y apoyado por las instituciones.” (Estudiante de Económicas, C514)
 - “El desarrollo económico de las economías en el contexto globalizado. <<Lástima que tan sólo se ofrezca una

teoría en las aulas y no todas>>, podríamos avanzar en la línea que más nos gustara investigar.” (Estudiante de Económicas, C517)

- CARACTERÍSTICAS DEL C.C.: existe una tendencia fuerte dentro de esta Área a identificar el C.C. con un conocimiento relacionado con la ciencia, y fruto de la investigación científica, riguroso, exacto, cuantitativo, objetivo, práctico y experimental. Aún así, hemos encontrado a dos estudiantes que lo consideran como un conocimiento teórico, y un estudiante que lo define como teórico práctico. Veamos algunos ejemplos de sus formulaciones:
 - “Conjunto de conocimientos unidos a un hilo conductor común a ellos y que los delimita, y que además se logran mediante investigación científica.” (Estudiante de Psicopedagogía, C16)
 - “El conocimiento experimental.” (Estudiante de Derecho, C161)
 - “Creo que es muy importante para dar un enfoque más practicista a los conocimientos adquirido.” (Estudiante de Económicas, C491)
 - “Parte teórica y principal de la enseñanza universitaria que debe ser complementada con las prácticas realistas.” (Estudiante de Económicas, C475)
 - “El conocimiento teórico sobre una materia.” (Estudiante de Derecho, C188)
 - “Si tiene aplicación práctica representa un avance. Si no tiene aplicación práctica representa una manera de intentar alcanzar una mejora social pero que casi nunca llega (y por tanto, sólo supone un ingreso para el que no lleva a cabo).” (Estudiante de Económicas, C476)
- VALORACIONES:
 - NEGATIVAS: si bien hemos podido comprobar como el C.C. se definía como relevante en muchas de las aportaciones anteriormente expuestas; las aportaciones centradas única y exclusivamente en hacer valoración al respecto de lo que supone dicho concepto, llevan siempre un matiz negativo o una

propuesta de mejora. Los contenidos de este tipo de evaluación son los siguientes:

- FALTA DE C.C. EN EL TRABAJO DE DETERMINADOS ÁMBITOS:
 - “Considero que el conocimiento que se nos oferta no siempre es el más adecuado y el más acorde a la licenciatura que estamos cursando, sino que muchas áreas de conocimiento se quedan incompletas.” (Estudiante de Psicopedagogía, C27)
- DEMASIADO C.C. Y ESCASEZ EN EL TRABAJO DE OTRO TIPO DE CONOCIMIENTOS:
 - “Creo que algunas asignaturas están desfasadas, es decir, que le dan importancia a algunas en detrimento de otras que nos serían más útiles.” (Estudiante de Derecho, C160)
- DEMASIADA TEORÍA Y POCA PRÁCTICA:
 - “La oferta del plan de estudios es demasiado teórica, no se preocupa por los aspectos prácticos que necesitas para un trabajo.” (Estudiante de Económicas, C488)
- CONOCIMIENTO DESFASADO:
 - “Poco coherente con la realidad.” (Estudiante de Económicas, C519)
- DEVALUADO:
 - “Ampliamente importante, pero cada vez más devaluado.” (Estudiante de Derecho, C182)
- C.C. COMO UTOPIÍA, NO EXISTE:
 - “Conceptos que rodean tu enseñanza y que la mayoría de las veces son utopías.” (Estudiante de Derecho, C163)

Tabla Resumen7.46: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO		ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS (82 Respuestas de 142 Cuestionarios = 57,7% de participación)	
		Nº	%
C.C. ASOCIADO A	LA UNIVERSIDAD	21	25,6%
	DETERMINADAS TITULACIONES	0	0,0%
FUNCIONES DEL C.C.	APRENDIZAJES	6	7,3%
	MUNDO LABORAL	7	8,5%
	MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD	2	2,4%
	CC Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD	3	3,7%
	MEDIO PARA OBTENER PRESTIGIO	0	0,0%
CARACTERÍSTICAS	(Fruto de la investigación científica, asociado a la vicia, práctico, experimental, teórico, cuantitativo, exacto, objetivo, riguroso y de calidad)	17	20,7%
VALORACIONES CRÍTICAS	POSITIVAS	0	0,0%
	NEGATIVAS	12	14,6%
LOS PROFESORES COMO AGENTES DE C.C.		6	7,3%
CONCEPTUALIZACIÓN		3	3,7%
NO SABE LO QUE ES C.C.		5	6,1%
FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.		0	0,0%
OTROS	-	0	0,0%
TOTAL		82	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA – PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	113
Nº DE RESPUESTAS	70
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	61,9 %
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	10
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	14,3 %

- UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL C.C.: dentro del Área de Humanidades hemos encontrado un único intento de conceptualización de C.C., realizada por un estudiante de Periodismo. Sus palabras son las siguientes:
 - o “El marco, contexto de nuestros estudios. Los paradigmas que rigen la formación académica, nada menos.” (Estudiante de Periodismo, C31)
- C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD (TANTO A NIVEL DE DOCENCIA COMO DE INVESTIGACIÓN): dentro del Área de Humanidades, no es una de las categorías que más aportaciones recoge. Es decir, los estudiantes de esta Área, si bien parecen estar de acuerdo en que la Universidad debe ofrecer a los estudiantes mediante la docencia C.C., no se centra única y exclusivamente en ello a la hora de hacer sus comentarios. A continuación exponemos algunas de las contribuciones que nos parecieron más acertadas:
 - o “Lo que se debería saber de cada una de las asignaturas de las que se matricula el estudiante.” (Estudiante de Filología Hispánica, C217)
 - o “Es nuestro objetivo en el ámbito del conocimiento en la universidad.” (Estudiante de Periodismo, C41)
 - o “Los saberes que te enseñan en clase.” (Estudiante de Historia, C90)
- C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE UN DETERMINADA TITULACIÓN: en el Área de Humanidades, especialmente en las

titulaciones de Filología Hispánica e Historia, si hay un considerable conjunto de aportaciones en esta línea. En este caso encontramos aportaciones de dos tipos:

- Por un lado hay estudiantes que consideran que el C.C. está asociado a cualquier titulación universitaria, o por lo menos a la suya. Veamos sus testimonios:
 - “Los estudios en los diferentes campos de la filología son amplios y abundantes.” (Estudiante de Filología Hispánica, C227)
 - “Importante: cultural y particular en nuestra área.” (Estudiante de Periodismo, C87)
 - “Es importante acertar con el adecuado para cada titulación.” (Estudiante de Periodismo, C84)
- Por otro lado están aquellos estudiantes que no consideran que su titulación pueda trabajar con C.C. o por lo menos lo ponen en duda. En este caso son de destacar los comentarios de los estudiantes de Historia. Veamos sus testimonios:
 - “¿En dónde está el conocimiento científico y conceptos como <<práctica>> en la facultad de filología?” (Estudiante de Filología Hispánica, C213)
 - “Precisamente estábamos estudiando la crisis del conocimiento científico, así que se comprenderá que tengo una idea un poco escéptica sobre la inhabilidad de la ciencia, y más en esta titulación, historia, que aún está por discernir si es ciencia o no.” (Estudiante de Historia, C117)
 - “A veces dudo de su existencia y en mi titulación (Historia) prefiero creer que hay corrientes de opinión, tan válidas unas como otras, a las que cada persona debe adscribirse según sus ideales.” (Estudiante de Historia, C112)
 - “La verdad es que esta pregunta dentro de la Historia es verdaderamente peliaguda ¿es la historia un conocimiento científico? Entendiendo que este

conocimiento se refiere al estudio y desarrollo en general creo que representa un intento de <<superación>> del pasado sin olvidarse de él y que nos sirve de referencia.”
(Estudiante de Historia, C114)

- LOS PROFESORES COMO AGENTES DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en este caso únicamente un estudiante de Historia y tres de Periodismo hablan sobre el profesor como agente de conocimiento científico. Los matices que explicitan en relación a este tema van todos en una línea crítica o reivindicativa dirigidos a la importancia del saber transmitir del profesor, más que del propio C.C. en sí. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:
 - o “Excusa para dar trabajo al funcionariado y que se intenta desarrollar dentro de unas pautas académicas rutinarias.”
(Estudiante de Periodismo, C55)
 - o “El profesor debe manejar totalmente todos los conceptos y debe saber transmitirlos.” (Estudiante de Periodismo, C73)
 - o “Es la base, lo esencial, no siempre nos llega debidamente.”
(Estudiante de Historia, C101)

- LA FUNCIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en este hablan de la funcionalidad del C.C. desde las diferentes categorías, si bien, como iremos viendo, algunas titulaciones se centran en unas otras titulaciones se centran en otras:
 - o C.C. COMO CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE DETERMINADOS APRENDIZAJES: de ello nos hablan: un estudiante de Periodismo y dos de Historia. Sus argumentos son: que dicho conocimiento es necesario para superar todo tipo de problemas, para la adquisición de conocimientos necesarios o habilidades importantes. Veamos sus propias intervenciones:
 - “Menos importante que la habilidad que te pueda ayudar a conseguir.” (Estudiante de Periodismo, C34)
 - “Va a permitirme alcanzar los conocimientos necesarios.”
(Estudiante de Historia, C102)

- “El material básico para superar los problemas tanto docentes como laborales o incluso de la vida.” (Estudiante de Historia, C121)
 - C.C. Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO LABORAL: solamente un estudiante de Periodismo afirma que el C.C. es el bagaje necesario para el desarrollo profesional. Su testimonio es el siguiente:
 - “Es básico. Los conocimientos te capacitan para tu desarrollo profesional.” (Estudiante de Periodismo, C79)
 - C.C. Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD: un estudiante de Filología Hispánica y dos de Historia consideran que el C.C. es esencial para el desarrollo social. Veamos sus argumentos:
 - “Saber útil de la humanidad para la humanidad y su avance.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)
 - “Es imprescindible para este mundo cada vez más especializado.” (Estudiante de Historia, C98)
 - “Algo básico para seguir caminando pero yendo siempre en unos cauces razonables con el resto de la sociedad y no sólo para uso de aumentar el capital.” (Estudiante de Historia, C89)
 - C.C. COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE PRESTIGIO: finalmente, un estudiante de Filología Hispánica y otro de Historia afirman que el C.C. es una herramienta de prestigio institucional. Sus comentarios son los siguientes:
 - “Una forma de legitimar y dar prestigio a una disciplina académica.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)
 - “Una nueva forma de exclusión social (tenerlo otorga un aura de <<prestigio>>).” (Estudiante de Historia, C107)
- CARACTERÍSTICAS DEL C.C.: en este caso las características que se resaltan sobre el C.C. son: conocimiento fruto de determinados estudios o asociado a la ciencia, conocimiento especializado, objetivo, riguroso y de calidad. Hay dos estudiantes de Periodismo que lo consideran como un conocimiento teórico. Veamos algunos ejemplos de sus formulaciones:

- “Conjunto de conocimientos elaborados a partir de diferentes estudios.” (Estudiante de Filología Hispánica, C218)
- “Es la base de toda ciencia.” (Estudiante de Periodismo)
- “Especialización en algún conocimiento.” (Estudiante de Filología Hispánica, C220)
- “El conocimiento científico es un concepto usado quizás con demasiada amplitud. Un conocimiento científico es aquel en el cual se pueden establecer una serie de leyes para el estudio de una materia y en el que debe de predominar la mayor objetividad posible.” (Estudiante de Historia, C103)
- “Es el conocimiento fundado, basado en el trabajo personal, la reflexión, el contraste de opiniones.” (Estudiante de Historia, C96)
- “Una bonita teoría sobre la que cabría una larga reflexión filosófica.” (Estudiante de Periodismo, C72)

Debemos añadir en este apartado que estudiantes de Periodismo asocian también el C.C. con la inteligencia, la curiosidad y como un conocimiento que debe ser buscado por cada persona.

- VALORACIONES:

- POSITIVAS: en este caso encontramos dos valoraciones positivas hacia el C.C. de parte por parte de un estudiante de Periodismo y otro de Historia. Son las siguientes:
 - “Importante, sin más.” (Estudiante de Periodismo, C45)
 - “Llega a tener gran importancia para cada estudiante.” (Estudiante de Historia, C122)
- NEGATIVAS: en este caso, y sobre todo para Periodismo la cantidad de valoraciones negativas respecto del C.C. es considerable. Las aportaciones centradas única y exclusivamente en hacer valoración al respecto de lo que supone dicho concepto, llevan siempre un matiz negativo o una propuesta de mejora. Los contenidos de este tipo de evaluación son los siguientes:

- FALTA DE SATISFACCIÓN SOBRE CÓMO LA UNIVERSIDAD SE RESPONSABILIZA DE LA TRANSMISIÓN DEL C.C.:
 - “Es básico, una de las motivaciones que nos traen a los estudiantes a la universidad, aunque hay un conocimiento útil y otro que no. Hay mucha paja y poco grano.” (Estudiante de Periodismo, C29)
 - “Es muy importante, pero no estoy muy satisfecha, con lo que nos ofrece en Historia de la USC escasas opciones.” (Estudiante de Historia, C93)
 - “Se abusa demasiado de ello sin dar una idea clara de lo que es” (Estudiante de Historia, C113)
- POCA INTERÉS HACIA EL C.C.:
 - “No me interesa.” (Estudiante de Filología Hispánica, C219)
 - “Para mi no representa nada.” (Estudiante de Periodismo, C83)

Tabla Resumen 7.47: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO		ÁREA DE HUMANIDADES (70 Respuestas de 113 Cuestionarios = 61,9% de participación)	
		Nº	%
C.C. ASOCIADO A	LA UNIVERSIDAD	10	14,3%
	DETERMINADAS TITULACIONES	10	14,3%
FUNCIONES DEL C.C.	APRENDIZAJES	3	4,3%
	MUNDO LABORAL	1	1,4%
	MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD	0	0,0%
	CC Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD	3	4,3%
	MEDIO PARA OBTENER PRESTIGIO	2	2,9%
CARACTERÍSTICAS	(Fruto de determinados estudios, conocimiento especializado, asociado a la ciencia, teórico, riguroso y de calidad, objetivo, asociado a la inteligencia, a la curiosidad vital y personal)	12	17,1%
VALORACIONES CRÍTICAS	POSITIVAS	2	2,9%
	NEGATIVAS	11	15,7%
LOS PROFESORES COMO AGENTES DE C.C.		4	5,7%
CONCEPTUALIZACIÓN		1	1,4%
NO SABE LO QUE ES C.C.		10	14,3%
FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.		0	0,0%
OTROS	<i>"No tengo una opinión"</i>	1	1,4%
TOTAL		70	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	130
Nº DE RESPUESTAS	88
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	67,6 %
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	4
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	4,5 %

- UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL C.C.: dentro del Área de Ciencias de la Salud hemos encontrado también un único intento de conceptualización de C.C., realizado por un estudiante de Medicina y que se basa en los argumentos que se había expuesto en el cuestionario para encabezar esta pregunta. Sus palabras son las siguientes:
 - o “Hago más las palabras de arriba: <<legítima y da sentido a la oferta disciplinar y al plan de estudios>>.” (Estudiante de Medicina, C341)
- C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD (TANTO A NIVEL DE DOCENCIA COMO DE INVESTIGACIÓN): dentro del Área Ciencias de la Salud, es de nuevo una de las categorías que más aportaciones recoge. Es decir, los estudiantes de esta Área están de acuerdo en que la Universidad debe ofrecer a los estudiantes mediante la docencia C.C.; es más un estudiante lo define como “Un derecho” (Estudiante de Medicina). A continuación exponemos algunas de las contribuciones que nos parecieron más acertadas:
 - o “Los cimientos de una buena formación.” (Estudiante de Farmacia, C127)
 - o “Representa aquello que buscas al estudiar una titulación, no lo único afortunadamente.” (Estudiante de Medicina, C415)
 - o “Muy importante porque del plan de estudios establecido (oferta) y su ejecución en la práctica va a depender nuestra formación.” (Estudiante de Medicina, C399)
- LOS PROFESORES COMO AGENTES DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: otro grupo considerable de estudiantes del Área de

Ciencias de la Salud habla sobre el profesor como agente de conocimiento científico. Los matices que explicitan en relación a este tema son los siguientes:

- La figura del profesor como agente de C.C. sin más:
 - “Resultado de la función docente impartida por los profesores, y del trabajo del estudiante para lograrlo.” (Estudiante de Farmacia, C142)
 - “Es lo que debería importar. En la actualidad pasa por el filtro del profesor.” (Estudiante de Medicina, C361)
- La importancia del cómo se enseñan dicho conocimiento:
 - “Supongo que es fundamental. Es lo que venimos buscando, ... Yo creo que mi carrera está bien estructurada, ... pero creo que hay cosas que sobran, no en el plan de estudios, sino en la manera de enfocar asignaturas por profesores.” (Estudiante de Farmacia, C130)
 - “Los profesores de la USC creo que presentan altos conocimientos científicos pero pocos o nulos pedagógicos.” (Estudiante de Farmacia, C138)
 - “Creo que hay, en ocasiones, falta de capacidad de transmisión de conocimientos y claridad al exponerlos. No está de todo al alcance. No hay cabida para muchos.” (Estudiante de Medicina, C411)
 - “A veces resulta paradójico que los más cualificados, con mayores éxitos y logros profesionales no sean los mejores docentes, ¿cuál es la solución?” (Estudiante de Medicina, C403)
- La necesidad de que el profesor recicle su formación y sus conocimientos (dentro de la consideración de C.C. como conocimiento actualizado):

- “Tenemos profesores que usan material en clase desde hace décadas. Dudo mucho que sus conocimientos científicos estén actualizados.” (Estudiante de Medicina, C378)
 - “En clase se usan materiales que no se han actualizado desde hace muchos años, creo que la ciencia avanza muy rápido para ciertos profesores.” (Estudiante de Medicina, C379)
- LA FUNCIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en este los estudiantes de Medicina hablan de la funcionalidad del C.C. desde diferentes categorías, mientras que en la titulación de Farmacia únicamente un estudiante habla de su funcionalidad y lo hace en relación al mundo laboral. A continuación haremos un análisis más minucioso de las respuestas obtenidas al respecto:
 - C.C. COMO CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE DETERMINADOS APRENDIZAJES: de ello nos habla un estudiante de Medicina el cual, bajo una concepción de C.C. como conocimiento teórico / práctico, expresa su funcionalidad de la siguiente manera:
 - “Información y experiencias que permiten poner en práctica ideas, opiniones.” (Estudiante de Medicina, C418)
 - C.C. Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO LABORAL: en este caso contamos con una aportación desde la titulación de Farmacia y dos procedentes de estudiantes de Medicina. Como ya hemos visto en casos anteriores, estos estudiantes aluden a la importancia del C.C. para acceder al mundo laboral y como bagaje necesario para desempeñar un trabajo. Sus contribuciones son las siguientes:
 - “Lo que te tiene que servir para encontrar trabajo pero no sirve en realidad ya que lo que vale es la experiencia.” (Estudiante de Farmacia, C145)

- “La base que me permitirá luego acceder a un puesto de trabajo, aunque mi profesión requiere de mucha práctica (y de cosas que no están en los libros).” (Estudiante de Medicina, C362)
 - “El conjunto de datos que se tienen que aprender para alcanzar un óptimo nivel, que te permita desarrollar tu función en el mundo laboral.” (Estudiante de Medicina, C363)
 - C.C. COMO MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD: encontramos dos contribuciones de estudiantes de Medicina que hacen alusión a esta dimensión. Sus palabras son las siguientes:
 - “Quizá sea importante para tener ideas de lo que nos rodea y avanzar en nuestro saber.” (Estudiante de Medicina, C347)
 - “El conjunto de ideas que nos permiten entender la realidad.” (Estudiante de Medicina, C407)
 - C.C. Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD: un estudiante de Medicina consideran que el C.C. es esencial para el desarrollo social. Veamos su manera de expresarlo:
 - “Básico para el desarrollo de la sociedad.” (Estudiante de Medicina, C350)
- CARACTERÍSTICAS DEL C.C.: en este caso las características que se resaltan sobre el C.C. son: conocimiento fruto de determinados estudios o asociado a la ciencia y a la investigación, conocimiento actualizado, racional, lógico, observable, y un conocimiento que evoluciona con el tiempo. Veamos algunos ejemplos de sus formulaciones:
 - “Conocer la ciencia sobre la que nos estamos formando y la ciencia en general.” (Estudiante de Farmacia, C144)
 - “La investigación, el desarrollo que completa nuestros estudios teóricos.” (Estudiante de Farmacia, C139)

- “Son todas las ideas, teorías, demostraciones, ... (aclaradas y explicadas científicamente).” (Estudiante de Medicina, C422)
- “Estar <<a la última>> en cuanto a manejo de información y tecnologías que atañan a mi futura profesión.” (Estudiante de Medicina, C443)
- “La base del futuro. La racionalización, la lógica. Es el instrumento de la sabiduría.” (Estudiante de Medicina, C388)
- “Lo que se observa y razona.” (Estudiante de Medicina, C434)
- “Muy importante, teniendo en cuenta que el conocimiento científico cambia continuamente, y sólo una adecuada investigación de éste permite estar al día.” (Estudiante de Medicina, C364)

Debemos añadir en este apartado que estudiantes de Medicina asocian también el C.C. con la curiosidad y como un conocimiento que debe ser buscado y alcanzado por cada persona.

- VALORACIONES:

- POSITIVAS: en este caso encontramos dos valoraciones positivas hacia el C.C. de parte por parte de estudiantes de Medicina. Son las siguientes:
 - “Muy importante.” (Estudiante de Medicina, C412)
 - “Importante, nos ponen a la hora del día.” (Estudiante de Medicina, C387)
- NEGATIVAS: en este caso, y sobre todo para Medicina la cantidad de valoraciones negativas respecto del C.C. es considerable. En el caso de Formación únicamente hay un estudiante que realiza una reclamación al respecto. Las aportaciones en esta línea, llevan siempre un matiz negativo o una propuesta de mejora. Los contenidos de este tipo de evaluación son los siguientes:

- FALTA DE SATISFACCIÓN SOBRE CÓMO LA UNIVERSIDAD SE RESPONSABILIZA DE LA TRANSMISIÓN DEL C.C.:
 - “Debería estar más al alcance de los alumnos.” (Estudiante de Farmacia, C129)
 - “Bien, nos hablan bastante, pero se centran demasiado en dinero para investigaciones (que no siempre investigan) y poco en el aprendizaje de los que algún día investigarán.” (Estudiante de Medicina, C344)
 - “Es la base de mi decisión de estudiar y por lo tanto, lo aprecio más que a los profesores y lo anhelo.” (Estudiante de Medicina, C417)
- DEMASIADA TEORÍA Y Poca PRÁCTICA:
 - “Plan de medicina (el plan viejo año 79) se correlaciona bastante bien con la práctica médica. Lo que faltan son prácticas!” (Estudiante de Medicina, C339)
 - “Mucho conocimiento y poca práctica.” (Estudiante de Medicina, C432)
- NECESIDAD DE ACTUALIZAR EL CONOCIMIENTO QUE SE TRANSMITE A LOS ESTUDIANTES:
 - “Es, en muchos casos, lo mismo desde hay 20 años, poco orientado al mundo laboral, excesivo, en unos ámbitos y escaso en lo básico.” (Estudiante de Medicina, C385)
- FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.: dos estudiantes de Medicina afirman no tener demasiada información sobre lo que representa el C.C. Lo expresan de la siguiente manera:
 - “Casi nunca se nos habla de su valor en referencia a la persona, que para mí sería su valor real.” (Estudiante de Medicina, C338)
 - “Que deberían de proporcionarnos más información mediante charlas, etc. no que nos enteremos <<de oídas>>.” (Estudiante de Medicina, C358)

Tabla Resumen7.48: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO		ÁREA DE CC. DE LA SALUD (88 Respuestas de 130 Cuestionarios = 67,6% de participación)	
		Nº	%
C.C. ASOCIADO A	LA UNIVERSIDAD	26	29,5%
	DETERMINADAS TITULACIONES	0	0,0%
FUNCIONES DEL C.C.	APRENDIZAJES	1	1,1%
	MUNDO LABORAL	3	3,4%
	MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD	2	2,3%
	CC Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD	1	1,1%
	MEDIO PARA OBTENER PRESTIGIO	0	0,0%
CARACTERÍSTICAS	(Asociado a la ciencia, a la investigación, fruto de determinados estudios, actualizado, racional y lógico, que evoluciona con el tiempo, la finalidad buscada)	17	19,3%
VALORACIONES CRÍTICAS	POSITIVAS	2	2,3%
	NEGATIVAS	15	17,0%
LOS PROFESORES COMO AGENTES DE C.C.		13	14,8%
CONCEPTUALIZACIÓN		1	1,1%
NO SABE LO QUE ES C.C.		4	4,5%
FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.		2	2,3%
OTROS	"Sin comentarios"	1	1,1%
TOTAL		88	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	108
Nº DE RESPUESTAS	57
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	52,7 %
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	6
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	10,5 %

- C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD (TANTO A NIVEL DE DOCENCIA COMO DE INVESTIGACIÓN): dentro del Área de Ciencias Experimentales, ésta no es una de las categorías que más aportaciones recoge. Es decir, los estudiantes de esta Área, si bien parecen estar de acuerdo en que la Universidad debe ofrecer mediante la docencia C.C, se centran más en otros aspectos y no tan directamente en éste. Además, un estudiantes de Físicas realiza el primer testimonio, -dentro de lo analizado hasta el momento- referido a la relación entre el C.C. y la investigación en la Universidad. A continuación exponemos algunas de las contribuciones que nos parecieron más acertadas:
 - o “Es fundamental, se debería de incentivar más el valor de la adquisición de conocimiento científico en la universidad como herramienta de futuro.” (Estudiante de Biología, C318)
 - o “Todo lo estudiado en la titulación.” (Estudiante de Físicas, C269)
 - o “Debería ser los méritos que contribuye la USC a la comunidad científica.” (Estudiante de Físicas, C273)
- C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE DETERMINADAS TITULACIONES: en el Área de Ciencias Experimentales nos encontramos con un considerable grupo de estudiantes que afirma que el conocimiento científico es propio de las carreras que ellos definen como: de ciencias, experimentales o técnicas. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:
 - o “Fundamental para ciertas carreras experimentales.” (Estudiante de Biología, C302)

- “Tener una buena base de conocimientos científicos sobre todo si se estudia algo de ciencias es primordial. Aunque nunca está de más (como cultura general) si se estudia algo de letras.” (Estudiante de Físicas, C260)
- “Muy importante sobre todo en carreras técnicas como la nuestra.” (Estudiante de Físicas, C243)
- LOS PROFESORES COMO AGENTES DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en este caso sólo encontramos dos aportaciones, una de cada titulación, referidas a la figura del profesor como agente de C.C. En este caso se habla del profesor como agente de conocimiento, sea este científico o no, y de la importancia de la forma en que C.C. llega a los estudiantes:
 - “Adquisición de la información que el profesor considera importante. Realmente no es eso, pero es lo que se necesita en el ámbito universitario. Cualquier conocimiento que se salga del plan propuesto por el profesor no es considerado.” (Estudiante de Biología, C300)
 - “No vale de mucho si no sabes enseñarlo a los alumnos.” (Estudiante de Físicas, C233)
- LA FUNCIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en el caso de Biología, esta sería la categoría con mayor número de acepciones. En todo caso, teniendo en cuenta las dos titulaciones que forman parte del estudio desde el Área de Ciencias Experimentales, podemos observar como el C.C. se asocia a las siguientes funciones:
 - C.C. COMO CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE DETERMINADOS APRENDIZAJES: de ello nos hablan tres estudiantes de Físicas. Sus argumentos son: que dicho conocimiento estimula el aprendizaje en general y ayuda a desenvolverse en un ámbito. Veamos ejemplos de sus propias intervenciones:
 - “Me parece muy importante y una gran fuente de aprendizaje.” (Estudiante de Físicas, C230)
 - “Nos ayuda a desenvolvemos.” (Estudiante de Físicas, C270)

- “Conjunto de conocimientos que te permiten entender y desenvolverte en tu disciplina.” (Estudiante de Físicas, C232)
 - C.C. Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO LABORAL: en este caso son tres estudiantes de Biología y uno de Físicas los que opta por afirmar que el C.C. es una puerta para acceder al mundo laboral, o es el bagaje necesario para poder desempeñar un trabajo con rigor. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Lo que debemos aprender para desenvolvernos en el mundo laboral si vamos a trabajar en lo que estudiamos.” (Estudiante de Biología, C324)
 - “El modo de alcanzar un objetivo en el plano laboral y en mayor medida el aprender a pensar de un modo lógico y estructurado.” (Estudiante de Físicas, C252)
 - C.C. Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD: cuatro estudiantes de Biología consideran que el C.C. es esencial para el desarrollo social. Veamos algunos de sus argumentos:
 - “Muy importante en la sociedad actual para evolucionar.” (Estudiante de Biología, C279)
 - “El conjunto de aportaciones individuales puestas al servicio de la sociedad y gobernado moralmente por la misma, aunque la empresa y su gobierno cada vez tengan más peso.” (Estudiante de Biología, C304)
 - C.C. COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE PRESTIGIO: finalmente, dos estudiantes de Biología establecen la relación entre el C.C. y el prestigio de la Universidad:
 - “En mi carrera es básico, tener un amplio conocimiento científico. Para la universidad supone prestigio.” (Estudiante de Biología, C331)
 - “Muy importante para el prestigio y el desarrollo.” (Estudiante de Biología, C333)
- CARACTERÍSTICAS DEL C.C.: en el Área de Ciencias Experimentales, no son muchos los estudiantes que definen el C.C. en

función de adjetivos que lo caractericen. Ahora bien, los que lo hacen lo hacen definen el C.C. como: conocimiento asociado a la ciencia e investigación, verdadero, válido, especializado y que evoluciona con el tiempo. Veamos algunas de sus propias formulaciones:

- “Conocimiento de la ciencia y el ámbito científico, investigación.” (Estudiante de Biología, C298)
- “Los conocimientos necesarios y específicos que realmente importan y son interesantes sin andarse por las ramas ni hacer que el alumno aborrezca lo que estudia.” (Estudiante de Físicas, C259)
- “Posibilidad de mejorar el conocimiento.” (Estudiante de Biología, C316)
- “El que mejores resultados obtiene hasta ahora.” (Estudiante de Físicas, C262)

- VALORACIONES:

- POSITIVAS: en el Área de Ciencias Experimentales, dos estudiantes, uno por titulación, realizan valoraciones positivas sobre el C.C. En sus aportaciones, si bien resaltan su importancia, también podemos observar como lo perciben como un proceso de aprendizaje duro:
 - “Es importante conocerlo si lo tomas como tu opción y también si no es así.” (Estudiante de Biología, C319)
 - “Es importante y la base de todo conocimiento científico es las ganas de aprender. Ello implica tiempo, mucho tiempo y mucho café.” (Estudiante de Físicas, C229)
- NEGATIVAS: si bien hemos podido comprobar como el C.C. se definía como relevante en muchas de las aportaciones anteriormente expuestas; hemos encontrado otras centradas única y exclusivamente en un matiz negativo o una propuesta de mejora. En este caso, son los estudiantes de Físicas los que mayor número de críticas hacen respecto del C.C. Sus aportaciones se basan en:
 - El conocimiento que se les ofrece no es suficiente para poder desenvolverse en la práctica:

- “En cuanto a los temas que nos ofertan me parecen muy interesantes, pero el plan de estudios es malísimo y las prácticas no tienen mucho que ver con lo que luego nos sería útil.” (Estudiante de Biología, C317)
- “Estoy de acuerdo en que es el marco de referencia que da sentido al plan de estudios; pero creo que no está lo suficientemente valorado y que <<se pierde>>.” (Estudiante de Físicas, C244)
- EL profesor no cumple adecuadamente con su labor de formador:
 - “En esta carrera el 70% de las veces hay que buscarse la vida para llegar al fondo de las asignaturas y aprender lo realmente importante, la esencia, ...” (Estudiante de Físicas, C228)
 - “Aquello que hora tras hora intentan meter con diestro y siniestro. Quizá demasiado para el tiempo en que se practica.” (Estudiante de Físicas, C250)
- EL PROBLEMA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS:
 - “A estos niveles (Universidad) el conocimiento científico lo considero elevado pero creo que a la hora de la ejecución de los planes de estudios intervienen más otros factores de tipo burocrático y de intereses <<personales>>.” (Estudiante de Físicas, C246)
- FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.: para finalizar, un estudiante de Biología afirma que no hay suficiente información sobre el C.C. Sus palabras son las siguientes:
 - “Creo que por desgracia las informaciones al respecto son muy escasas.” (Estudiante de Biología, C293)

Tabla Resumen 7.49: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO		ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES (57 Respuestas de 108 Cuestionarios = 52.7% de participación)	
		Nº	%
C.C. ASOCIADO A	LA UNIVERSIDAD	8	14,0%
	DETERMINADAS TITULACIONES	7	12,3%
FUNCIONES DEL C.C.	APRENDIZAJES	3	5,3%
	MUNDO LABORAL	4	7,0%
	MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD	0	0,0%
	CC Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD	4	7,0%
	MEDIO PARA OBTENER PRESTIGIO	2	3,5%
CARACTERÍSTICAS	(Asociado a la ciencia, que evoluciona con el tiempo, verdadero y especializado)	7	12,3%
VALORACIONES CRÍTICAS	POSITIVAS	2	3,5%
	NEGATIVAS	8	14,0%
LOS PROFESORES COMO AGENTES DE C.C.		2	3,5%
CONCEPTUALIZACIÓN		0	0,0%
NO SABE LO QUE ES C.C.		6	10,5%
FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.		1	1,8%
OTROS	<i>INDEFINIDAS</i>	3	5,3%
TOTAL		57	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	31
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	47,6 %
NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	3
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE NO SABEN A QUÉ SE REFIERE	9,6 %

- UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL C.C.: dentro del Área de Enseñanzas Técnicas hemos encontrado un intento de conceptualización de Conocimiento Científico, realizado por un estudiante de Ingeniería Ambiental. Su definición es la siguiente:
 - o “Leyes que enmarcan las disciplinas de estudio.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C455)
- C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD (TANTO A NIVEL DE DOCENCIA COMO DE INVESTIGACIÓN): dentro del Área de Enseñanzas técnicas, tanto la función docente como la función investigadora de la Universidad están presentes en la misma proporción a la hora de establecer una relación con el C.C. A continuación exponemos sus contribuciones que nos parecieron más acertadas:
 - o “Avance tecnológico y científico promovido por la universidad.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C453)
 - o “Es el que se pretende adquirir durante toda la vida universitaria, para permitirnos elegir el camino de si seguir en la Universidad o pretender aplicarnos durante nuestra vida profesional.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)
 - o “Aquel conocimiento que permite a una universidad disponer de personal cualificado para impartir enseñanza y desarrollar líneas de investigación.” (Estudiante de Ingeniería Química, C529)
 - o “Representa la base de nuestra estancia en la USC. Para recibir ese conocimiento estamos aquí.” (Estudiante de Ingeniería Química, C530)

- C.C. COMO CONOCIMIENTO PROPIO DE DETERMINADAS TITULACIONES: en este caso tres estudiantes de Ingeniería Química hablan del conocimiento relacionado con titulaciones más técnicas y experimentales. Sus testimonios son los siguientes:
 - “Aquel en lo referente a matemáticas, física y química.” (Estudiante de Ingeniería Química, C540)
 - “Lo que le da sentido a esta titulación.” (Estudiante de Ingeniería Química, C538)
 - “La base del aprendizaje en mi titulación.” (Estudiante de Ingeniería Química, C545)

- LOS PROFESORES COMO AGENTES DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: únicamente dos estudiantes de Ingeniería Ambiental hablan sobre el profesor como agente de conocimiento científico. Lo hacen de la siguiente manera:
 - “Es el instrumento que nos deben saber transmitir los profesores.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C448)
 - “Importante conocerlo, respecto a los profesores, qué formación tienen...” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C462)

- LA FUNCIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: en este caso, teniendo en cuenta ambas titulaciones pertenecientes al Área de Enseñanzas Técnicas, podemos hablar de la funcionalidad del C.C. a los siguientes niveles:
 - C.C. COMO CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE DETERMINADOS APRENDIZAJES: de ello nos habla un estudiante de Ingeniería Química, el cual concibe el C.C. como medio para la adquisición de aptitudes cualificadas. Lo relata así:
 - “Conjunto de saberes que permiten al alumno desarrollar aptitudes cualificadas.” (Estudiante de Ingeniería Química, C555)
 - C.C. Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO LABORAL: dos estudiantes, uno de cada titulación afirman que el C.C. es una bagaje necesario para poder desempeñar un trabajo cualificado. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Conceptos necesarios para realizar cualquier tipo de trabajo cualificado.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C445)
 - “El conocimiento necesario para el desarrollo de mi futura actividad profesional.” (Estudiante de Ingeniería Química, C544)
 - C.C. COMO MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD: en este caso, sólo dos estudiantes de Ingeniería Ambiental hacen referencia a esta función del C.C.:
 - “Algo que nos acerca a una mejor comprensión del medio.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C462)
 - “Las armas para acercarse lo más posible a la realidad.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C464)
 - C.C. COMO MEDIO PARA LA OBTENCIÓN DE PRESTIGIO: finalmente, un estudiante de Ingeniería Ambiental, hacer referencia a la relación entre C.C. y prestigio. Veamos sus argumentos:
 - “Muy poco focalizado al conocimiento y mucho al éxito del departamento.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C465)
- CARACTERÍSTICAS DEL C.C.: existe una tendencia fuerte dentro de esta Área a identificar el C.C. con un conocimiento relacionado con la ciencia, con la investigación empírica, práctico y crítico. Algunas de las contribuciones de los estudiantes son las siguientes:
 - “La ciencia, la técnica, la tecnología, en definitiva, el saber gracias a la ciencia.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C450)
 - “Investigación, laboratorio, ...” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C454)
 - “Es importante entender todo lo que estudias y para ello, la mejor opción es llevar a cabo lo que estudias (si es posible).” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C460)
 - “La base para establecer un estudio crítico respecto a cualquier fenómeno.” (Estudiante de Ingeniería Química, C552)

- “El conocimiento que proviene de la observación de las situaciones reales y su posterior plasmación en generalidades que las simbolicen.” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)
- VALORACIONES:
 - POSITIVAS: en el caso de Ingeniería Química, los estudiantes que se centran en hacer únicamente valoración del concepto lo hacen desde una perspectiva positiva. Concretamente son dos las aportaciones que incluimos bajo este epígrafe y se refieren a la importancia del C.C.:
 - “Fundamental.” (Estudiante de Ingeniería Química, C541)
 - “Para mí junto con la ética, saber estar y la educación, todo.” (Estudiante de Ingeniería Química, C556)
 - NEGATIVAS: por otro lado los estudiantes de Ingeniería Ambiental que se centran en la valoración de dicho concepto, lo hacen desde una perspectiva negativa. Son tres las aportaciones que recogimos en este apartado y los contenidos de este tipo de evaluación son los siguientes:
 - RECLAMACIÓN DE CONOCIMIENTO MÁS PRÁCTICO Y CERCANO A LA REALIDAD:
 - “Creo que es importante pero que la Universidad en algunos casos debería ser algo más práctica. Son necesarios los conceptos básicos pero también un acercamiento a la realidad laboral.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C446)
 - CONOCIMIENTO DESFASADO:
 - ““En ingeniería es casi nulo en la USC. Hay que reciclarlo ya.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)
 - CRÍTICA AL C.C. EN GENERAL:
 - “Una forma de pensamiento castrada.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)

Tabla Resumen 7.50: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO		ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (31 Respuestas de 65 Cuestionarios = 47,6% de participación)	
		Nº	%
C.C. ASOCIADO A	LA UNIVERSIDAD	4	12,9%
	DETERMINADAS TITULACIONES	3	9,7%
FUNCIONES DEL C.C.	APRENDIZAJES	1	3,2%
	MUNDO LABORAL	2	6,5%
	MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD	2	6,5%
	CC Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD	0	0,0%
	MEDIO PARA OBTENER PRESTIGIO	1	3,2%
CARACTERÍSTICAS	(Asociado a la ciencia, asociado a la investigación empírica, práctico y crítico)	7	22,6%
VALORACIONES CRÍTICAS	POSITIVAS	2	6,5%
	NEGATIVAS	3	9,7%
LOS PROFESORES COMO AGENTES DE C.C.		2	6,5%
CONCEPTUALIZACIÓN		1	3,2%
NO SABE LO QUE ES C.C.		3	9,7%
FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.		0	0,0%
OTROS		0	0,0%
TOTAL		31	100,0%

7.15.3. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?

Para tener en cuenta si la U.S.C. cumple o no con su deber de informar y formar a los estudiantes sobre el conocimiento científico fijémonos en los siguientes resultados:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: un 49,6% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos; en segundo lugar es mencionada la información superficial, y en menos casos se dice recibir información profunda.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores*.

Es decir, no llega información a la mitad de la muestra encuestada, la que llega es generalmente de carácter intermedio, y en pocas ocasiones de carácter profundo. Además, el hecho de que los profesores sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre el conocimiento científico nos genera dudas de la siguiente índole:

- En principio, parece adecuado que sean los profesores los encargados de hablar de la importancia del conocimiento científico y de sus características y papel dentro del ámbito universitario, recayendo en ellos la responsabilidad formadora institucional en esta línea.
- La cuestión a plantearse es la necesidad de que el discurso que traslada este colectivo al respecto sea un discurso coherente, previamente elaborado y planteado desde el punto de vista

formativo más que informativo. En este sentido se estaría contribuyendo a: evitar la llegada de información contradictoria a los estudiantes, un mejor conocimiento por parte de estos sobre qué se les está ofreciendo en la universidad en el plano académico, cuál es el fundamento y el sentido de su plan de estudios y de sus disciplinas, y a su vez estarían en mejor disposición para valorar adecuadamente la importancia de lo académico en el ámbito universitario.

Si completamos estos resultados con los obtenidos de los análisis cualitativos podemos comprobar como, los estudiantes que tratan de ofrecer una definición de lo que entienden por conocimiento científico, son pocos y los que abordan sus características, aspectos asociados o funcionalidad, no comparten un discurso demasiado homogéneo. Es decir, a la hora de afrontar el análisis conceptual hemos llegado a reconocer una gran diversidad de aportaciones, que en muchos casos vislumbran un cierto grado de confusión y equivocidad al respecto de dicho concepto. Recordemos que los estudiantes hablaban del Conocimiento científico de la siguiente manera:

- Son pocos los estudiantes que centran sus aportaciones en definir lo que entiende por C.C., y de ellos se puede decir que únicamente uno hace una aproximación bastante acertada del término; el resto de las aportaciones que incluimos en este apartado, no son más que testimonios de estudiantes que se apropian del discurso introductor que hemos explicitado en el cuestionario a la hora de plantear esta cuestión.
- Lo que sí es más común es la asociación del C.C. con el ámbito universitario. En este sentido una muestra considerable de estudiantes asocia al C.C. con el conocimiento impartido en la Universidad, y dentro de ella hay estudiantes que lo asocian únicamente a determinadas titulaciones (generalmente las de carácter más científico). En todo caso, hay un pequeño grupo de estudiantes que habla del profesor universitario como agente de conocimiento científico.

- Encontramos asimismo, un grupo considerable de estudiantes que tratan de establecer las características que definen al C.C. como tal. Y de acuerdo con lo que se establecía en el párrafo anterior, las características que resaltan, y que a continuación recordamos, son aquellas que van más asociadas a un conocimiento científico-técnico, que a un conocimiento humanístico o de carácter social. Estas son:
 - Conocimiento fruto de la investigación científica
 - Conocimiento fruto de determinados estudios
 - Conocimiento asociado a la ciencia
 - Conocimiento asociado a la investigación
 - Conocimiento especializado
 - Conocimiento riguroso, de calidad
 - Conocimiento cuantitativo, exacto, objetivo
 - Conocimiento crítico
 - Conocimiento verdadero, válido
 - Conocimiento racional, lógico
 - Conocimiento que evoluciona con el tiempo
 - Conocimiento teórico
 - Conocimiento práctico, experimental
 - Conocimiento teórico / práctico
- Los estudiantes que tratan de establecer la funcionalidad del conocimiento científico, es decir, el para qué sirve este tipo de conocimiento, lo hacen sobre todo asociándolo con el mundo laboral. Es decir:
 - El conocimiento científico como bagaje necesario para el acceso al mercado laboral y el desempeño de una profesión cualificada.
 - En segundo lugar aparece el conocimiento científico como medio para el desarrollo de nuevos aprendizajes: capacidades, conocimiento, habilidades, etc.
 - Un grupo inferior de estudiantes reconocen el C.C. como conocimiento básico para la evolución y el desarrollo de una sociedad.

- Y, finalmente, algunos estudiantes hablan del C.C. como medio para entender la realidad o para obtener prestigio.
- Hay que tener en cuenta también que todavía un 8,5% de la muestra productora de datos, afirma no saber qué es el Conocimiento Científico. Hemos de tener en cuenta, que en este caso la muestra productora de datos es bastante baja, moviéndose el porcentaje de participación entre el 67,6% (Cc. de la Salud) y el 46,6% (Enseñanzas Técnicas).
- Y finalmente, cerca de un 1,0% de la muestra denuncia falta de información al respecto.

2. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?

Sobre su grado de satisfacción cabe destacar que el grupo mayoritario de estudiantes dice estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS con el Conocimiento Científico que se imparte en la Universidad, si bien se refleja una clara tendencia hacia grados de satisfacción bajos al respecto.

Así, interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como cerca de la mitad de la muestra (concretamente un 42,8% de la misma) dicen estar POCO o NADA satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 35,7% dicen estar MEDIANAMENTE satisfechos con el Conocimiento Científico que se imparte en la Universidad; y finalmente el 21,6,8% restante son los únicos que afirman estar BASTANTE o MUY satisfechos al respecto.

Estos resultados se confirman a través de los análisis cualitativos, donde además los estudiantes nos explican algunas de las causas por las que no están satisfechos con el Conocimiento Científico impartido en la Universidad.

Por lo tanto, a través de los análisis cualitativos hemos podido comprobar que cuando los estudiantes emiten algún juicio sobre lo que representa para ellos el conocimiento científico, son más los testimonios encontrados que manifiestan cierta insatisfacción con el conocimiento científico dentro del

ámbito universitario, que los testimonios que le reconocen un cierto valor a este tipo de conocimiento o se muestran satisfechos al respecto.

La insatisfacción o las críticas negativas van dirigidas principalmente a la manera de trabajar el conocimiento científico desde la universidad y al tipo de conocimiento que se transmite a los estudiantes. Así, las aportaciones de los estudiantes se centran en los siguientes aspectos:

- *“Mucha paja y poco grano”*
- Demasiada teoría y poca práctica, necesidad de un conocimiento más cercano a la realidad
- Desfasado
- Devaluado
- Escaso, no llega a los alumnos
- Escaso para poder desenvolverse en la práctica

Incluso hay estudiantes que manifiestan su incredulidad al respecto de la existencia de este tipo de conocimiento, considerándola como una utopía o manifestando que no representa nada para ellos.

Por otro lado aquellos que se muestran a favor del conocimiento científico, que son menos, lo hacen estableciendo que es importante y fundamental, siendo el único argumento utilizado para defender esta postura, el hecho de que actualiza a las personas en el saber.

4 ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre sus grados de satisfacción con el Conocimiento Científico que la Universidad traslada a los estudiantes, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Tanto informar a los estudiantes sobre el Conocimiento Científico, como la calidad de la información ofrecida al respecto son factores que influyen significativamente en el grado de satisfacción de los estudiantes al respecto.
- De esta manera, los análisis nos confirman que los estudiantes más y mejor informados se encuentran significativamente más satisfechos con la forma de trabajar el Conocimiento Científico desde la USC, que los estudiantes menos o peor informados al respecto.

Por lo tanto, se confirma nuevamente en la importancia de no sólo informar, sino también y sobre todo formar a los estudiantes sobre lo que supone el Conocimiento Científico, y sobre todo sobre su papel dentro del ámbito universitario. Si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con la manera de trabajar de la universidad en el ámbito del conocimiento que legitima, da sentido y sirve de referencia a la oferta disciplinar y a los planes de estudios de las diferentes titulaciones, es importante que nos esforcemos en formar para que asuman la información que se les traslada al respecto.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas únicamente a la hora de mostrar sus grados de satisfacción al respecto. De esta manera resulta nuevamente difícil sacar conclusiones que confirmen nuestras hipótesis, aunque podemos observar ciertos comportamientos de la muestra que trascurren en la línea que venimos defendiendo.

Así, el Área que mejor ejemplifica estos argumentos HUMANIDADES, puesto que estando entre las Áreas menos y peor informadas sobre el conocimiento científico, es el Área cuyos estudiantes se muestra más significativamente insatisfechos con la manera de plantear el conocimiento científico de la USC.

Tabla Resumen 7.51: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO		ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL			
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS			HUMANIDADES			CC. DE LA SALUD			CC. EXPERIMENTALES					ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%				Nº	%
C.C. ASOCIADO A	LA UNIVERSIDAD	21	25,6%	10	14,3%	26	29,5%	8	14,0%	4	12,9%	69	21,0%				
	DETERMINADAS TITULACIONES	0	0,0%	10	14,3%	0	0,0%	7	12,3%	3	9,7%	20	6,1%				
	APRENDIZAJES	6	7,3%	3	4,3%	1	1,1%	3	5,3%	1	3,2%	14	4,3%				
	MUNDO LABORA.	7	8,5%	1	1,4%	3	3,4%	4	7,0%	2	6,5%	17	5,2%				
	MEDIO PARA ENTENDER LA REALIDAD	2	2,4%	0	0,0%	2	2,3%	0	0,0%	2	6,5%	6	1,8%				
	CCY SU PAPEL EN LA SOCIEDAD	3	3,7%	3	4,3%	1	1,1%	4	7,0%	0	0,0%	11	3,3%				
	MEDIO PARA OBTENER PRESTIGIO	0	0,0%	2	2,9%	0	0,0%	2	3,5%	1	3,2%	5	1,5%				
CARACTERÍSTICAS DEL C.C.	17	20,7%	12	17,1%	17	19,3%	7	12,3%	7	22,6%	60	18,3%					
VALORACIONES POSITIVAS	0	0,0%	2	2,9%	2	2,3%	2	3,5%	2	6,5%	8	2,4%					
CRÍTICAS	12	14,6%	11	15,7%	15	17,0%	8	14,0%	3	9,7%	49	14,9%					
LOS PROFESORES COMO AGENTES DE C.C.	6	7,3%	4	5,7%	13	14,8%	2	3,5%	2	6,5%	27	8,2%					
CONCEPTUALIZACIÓN	3	3,7%	1	1,4%	1	1,1%	0	0,0%	1	3,2%	6	1,8%					
NO SABE LO QUE ES EL C.C.	5	6,1%	10	14,3%	4	4,5%	6	10,5%	3	9,7%	28	8,5%					
FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE EL C.C.	0	0,0%	0	0,0%	2	2,3%	1	1,8%	0	0,0%	3	0,9%					
OTROS	0	0,0%	1	1,4%	1	1,1%	3	5,3%	0	0,0%	5	1,5%					
TOTAL	82	57,7%	70	61,9%	88	67,7%	57	52,7%	31	47,6%	328	59,2%					

7.16. LAS TITULACIONES.

Cuando preguntamos a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela por sus Titulaciones lo hicimos centrándonos en los siguientes centros de interés: nivel exigencia de las Titulaciones, los planes de estudios, la organización dentro de las Titulaciones y la oferta de asignaturas.

Hemos preguntado sobre todo ello a través de preguntas cerradas y, por lo tanto, susceptibles únicamente de un análisis cuantitativo; y hemos estructurado las respuestas de los estudiantes sobre cada uno de estos centros de interés siguiendo el esquema que se presenta a continuación:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre su Titulación?
 - 1.1. La información recibida sobre su Titulación.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre su Titulación?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre su Titulación?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre su Titulación.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla sobre su Titulación.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre su Titulación?
4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a su Titulación?
 - 4.1. Valor que le reconoce la muestra a su Titulación.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar su Titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar su Titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar su Titulación?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con su Titulación?

- 5.1. Grado de satisfacción de la muestra con su Titulación.
- 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con su Titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con su Titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con su Titulación, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

A continuación, presentamos los análisis de los datos obtenidos sobre cada uno de los centros de interés planteados dentro del ámbito de las Titulaciones, así como las conclusiones parciales correspondientes.

7.16.1. EL NIVEL DE EXIGENCIA DE LAS TITULACIONES.

7.16.1.1. EL NIVEL DE EXIGENCIA DE LAS TITULACIONES: ANÁLISIS CUANTITATIVO

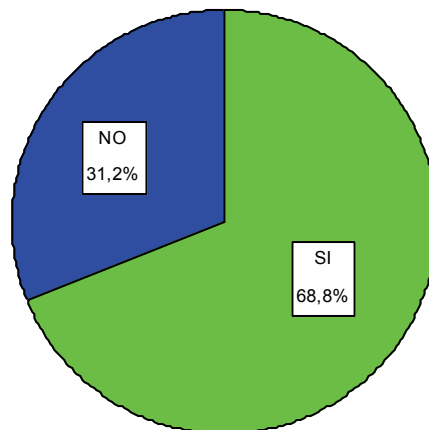
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el nivel de exigencia de su titulación?

1.1. La información recibida sobre el nivel de exigencia de su titulación.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información sobre el nivel de exigencia de su titulación es menor que aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 68,8% afirman haber sido informados sobre el nivel de exigencia de su titulación, mientras que un 31,2% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a prácticamente una tercera parte de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre el nivel de exigencia de su titulación.

**NIVEL DE EXIGENCIA
INFORMACIÓN RECIBIDA**



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el nivel de exigencia de su titulación?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el nivel de exigencia de su titulación:

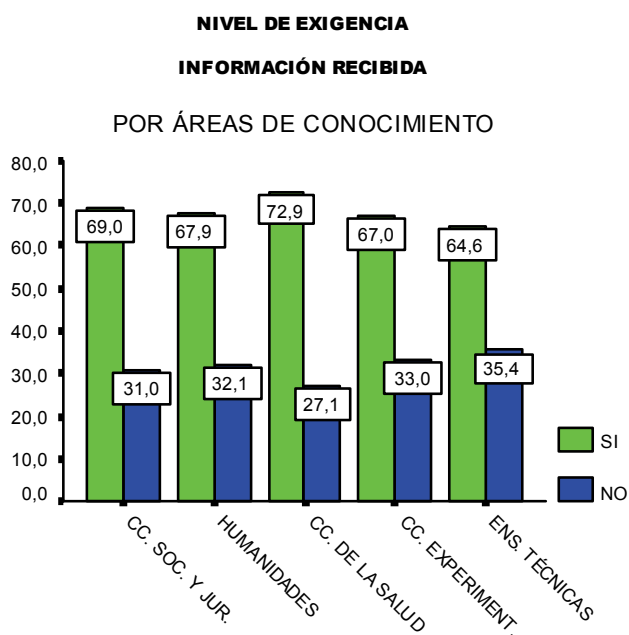
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,737(a)	4	,784
Razón de verosimilitud	1,750	4	,782
Asociación lineal por lineal	,225	1	,635
N de casos válidos	554		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 20,30.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 1,737 con una significatividad del 0,784. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,784 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el nivel de exigencia de su titulación. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el nivel de exigencia de las titulaciones.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el nivel de exigencia de su titulación.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el nivel de exigencia de su titulación.
- Aún así, podemos observar como las Áreas que reciben más información son Cc, de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas.
- Mientras que las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Humanidades, poseen menos porcentaje de estudiantes informados al respecto.

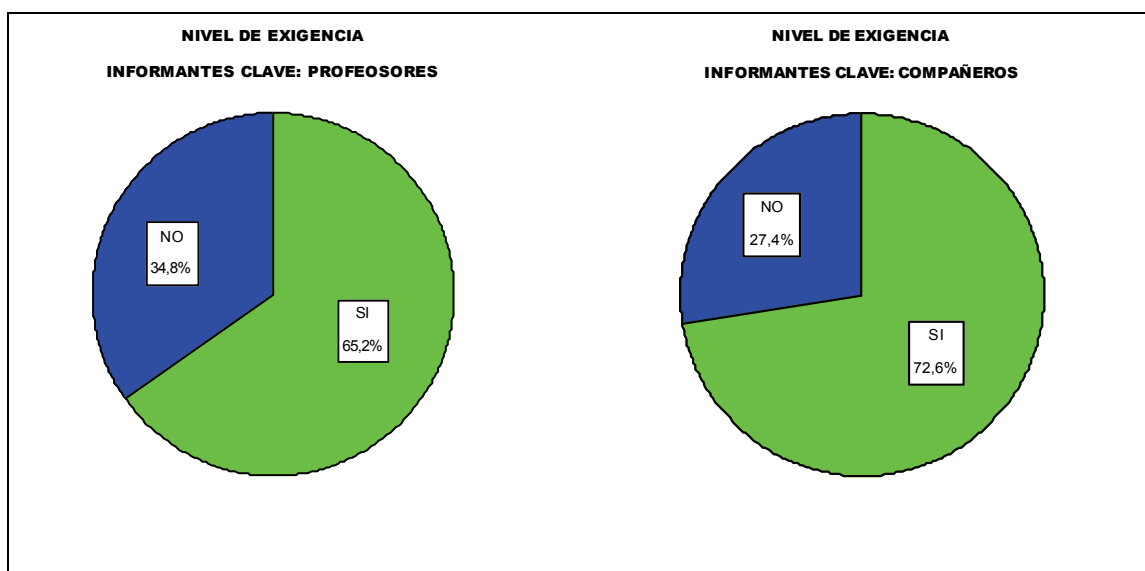
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el nivel de exigencia de su titulación?

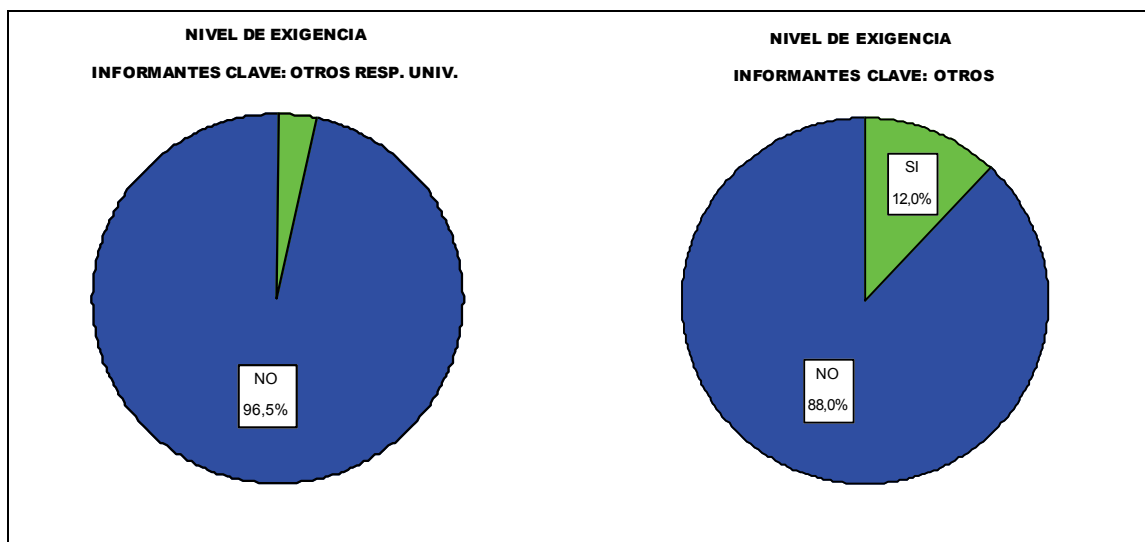
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el nivel de exigencia de su titulación.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el nivel de exigencia de su titulación son principalmente: los compañeros con un 72,6% de respuestas a su favor.

Los profesores, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje algo inferior, de un 65,2% concretamente.

En el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el plan de estudios son otros responsables del ámbito universitario y otros agentes universitarios, que respectivamente son mencionados tan sólo por un 3,5% y un 12,0% de los estudiantes encuestados.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del nivel de exigencia de su titulación.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del nivel de exigencia de su titulación.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	66	71,7	61	66,3	2	2,2	15	16,3
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	58	59,2	79	80,6	3	3,1	12	12,2
Humanidades	SI	45	60,0	57	76,0	3	4,0	9	12,0
Cc. Experimentales	SI	48	69,6	51	73,9	4	5,8	1	2,4
Enseñanzas Técnicas	SI	28	66,7	25	59,5	7	10,1	2	4,8

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los compañeros ya no son los informantes clave para todas las áreas de conocimiento. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. de la Salud: Profesores (71,7%) y Compañeros (66,3%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (80,6%) y Profesores (59,2%)
- Humanidades: Compañeros (76,0%) y Profesores (60,0%)

- Cc. Experimentales: Compañeros (73,9%) y Profesores (69,6%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (66,7%) y Compañeros (59,5%)

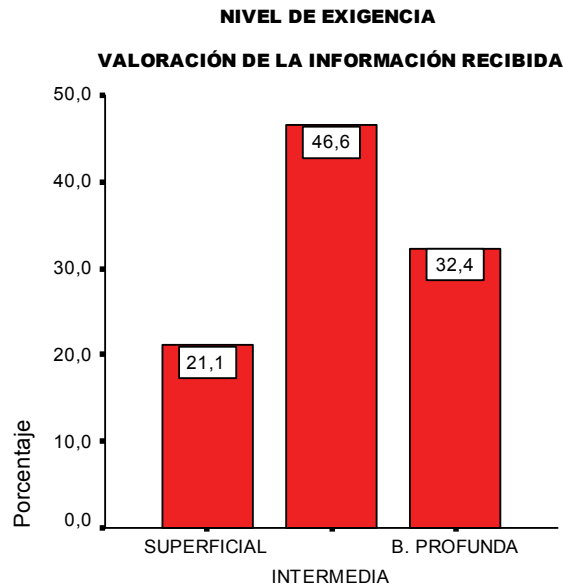
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores y los compañeros son los informantes clave para los estudiantes en lo que al nivel de exigencia de sus titulaciones cuando hacemos el análisis por Áreas de Conocimiento.
- En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. Experimentales, los compañeros siguen ocupando el primer puesto como informantes clave sobre el nivel de exigencia.
- Y, en Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, parece que el colectivo que les habla más a los estudiantes sobre el nivel de exigencia de sus titulaciones es el colectivo docente, es decir, los profesores.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 46,6% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el nivel de exigencia de su titulación, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 32,4% del total, valoran la información recibida como “bastante profundo”. Y finalmente un 21,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Casi la mitad de la muestra (46,6%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior a este (el 32,4%) afirman recibir información bastante profunda al respecto.
- Y el grupo más pequeño de estudiantes, si bien supone todavía un 21,1% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre el nivel de exigencia de su titulación.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el nivel de exigencia de su titulación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el nivel de exigencia de su titulación.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN	
Chi-cuadrado	6,419
gl	4
Sig. asintót.	,170

a Prueba de Kruskal-Wallis

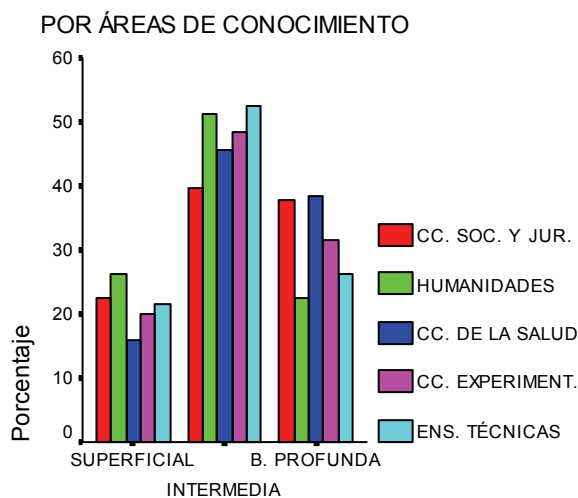
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 6,419 con una significatividad asintótica del 0,170. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,170 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el nivel de exigencia de su titulación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a los niveles de exigencia de las titulaciones.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	22	22,4	20	26,3	15	16,0	14	20,0	9	21,4
INTERMEDIA	39	39,8	39	51,3	43	45,7	34	48,6	22	52,4
B. PROFUNDA	37	37,8	17	2,4	36	38,3	22	31,4	11	26,2

NIVEL DE EXIGENCIA
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

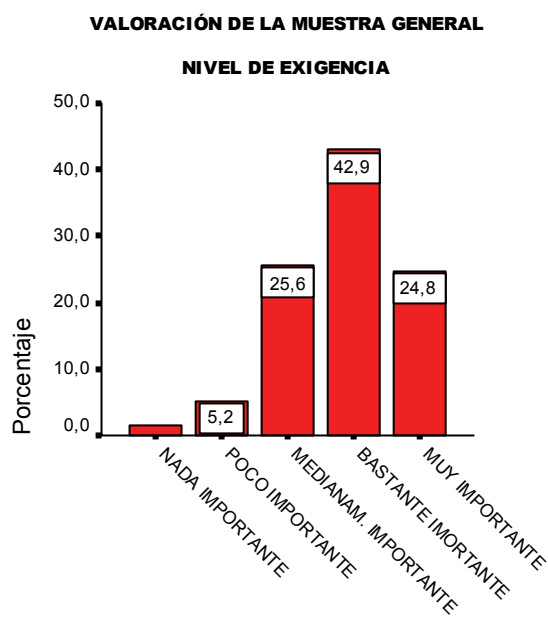
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, en este orden.
- Humanidades en este caso es el Área que peor valora la información recibida sobre los niveles de exigencia de su titulación.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra al nivel de exigencia de su titulación?

4.1. Valor que le reconoce la muestra al nivel de exigencia de su titulación.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el nivel de exigencia de su titulación en la Universidad como “Bastante Importante” (un 42,9%) o “Muy Importante” (un 24,8%); un 25,6% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente el 6,7% restante hablan del nivel de exigencia de su titulación en la Universidad como algo poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra, es decir, el 77,7% valoran el nivel de exigencia de su titulación como algo bastante o muy importante.
- Un grupo inferior que representa el 25,6% le otorgan mediana importancia a tal nivel de exigencia.
- Y solamente el 6,7% restantes lo valoran como poco o nada

importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el nivel de exigencia de su titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?

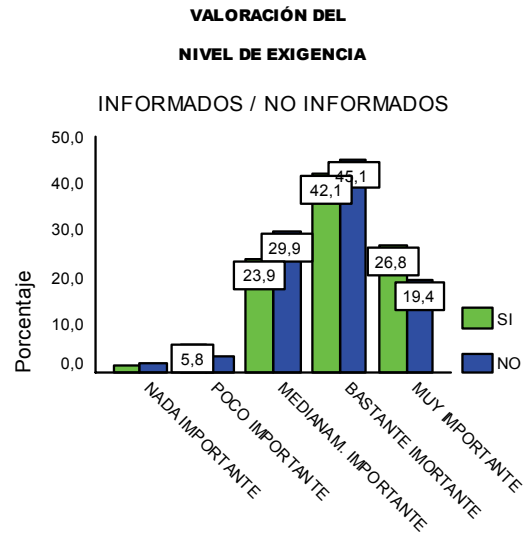
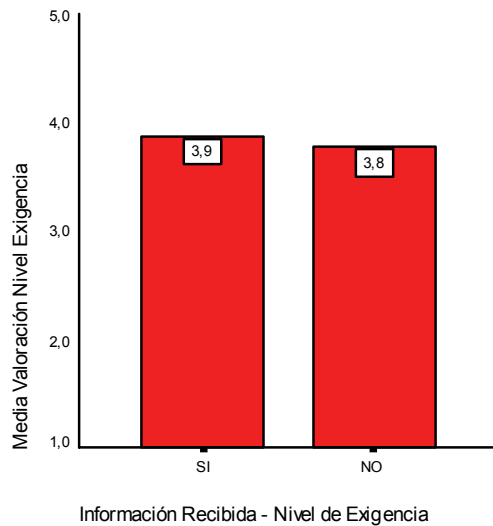
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el nivel de exigencia de su titulación y los que no, a la hora de valorar dicho nivel de exigencia, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN
U de Mann-Whitney	25287,000
W de Wilcoxon	35727,000
Z	-1,421
Sig. asintót. (bilateral)	,155

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el nivel de exigencia de su titulación.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el nivel de exigencia de su titulación. El valor de U de Mann-Whitney es de 25287,000 con una significatividad del 0,155; y dado que $0,155 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al nivel de exigencia de su titulación.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del nivel de exigencia de su titulación. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parecen influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el nivel de exigencia de su titulación.
- Aún así, a través de los gráficos podemos observar como puede intuirse una tendencia que muestra como en algunas opciones de respuesta los estudiantes informados valoran mejor este aspecto que los no informados, lo cual se confirma en el gráfico de medias.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el nivel de exigencia de su titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del nivel de exigencia de su titulación.

ANOVA

VALORACIÓN DEL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN

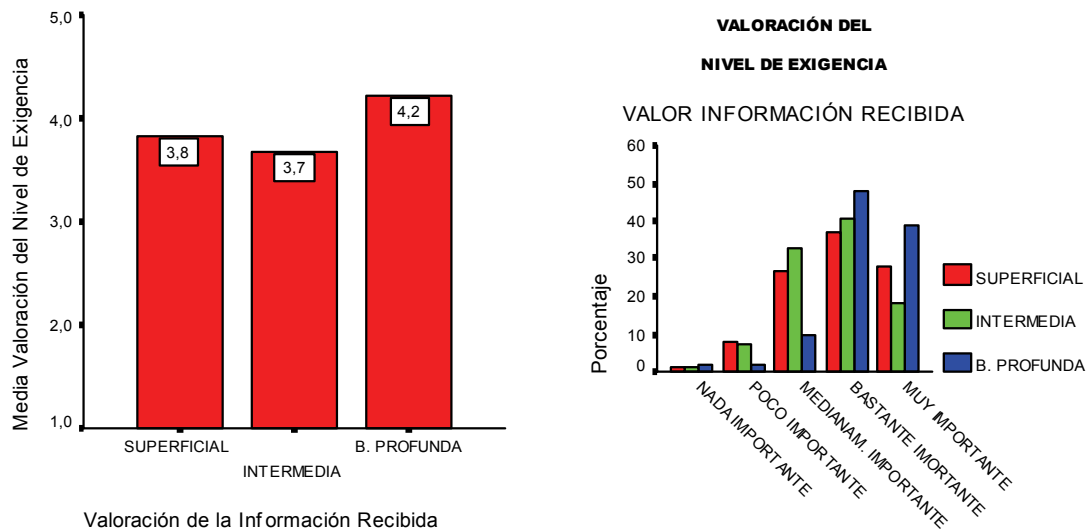
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	21,399	2	10,700	13,637	,000
Intra-grupos	295,017	376	,785		
Total	316,417	378			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 13,637 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar este nivel de exigencia, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé así como el gráfico realizado a partir de las medias de las diferentes muestras en la respuesta a este ítem:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
INTERMEDIA	3,67	
SUPERFICIAL	3,82	
B. PROFUNDA		4,21



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a el nivel de exigencia de su titulación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el nivel de exigencia de su titulación.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el nivel de exigencia de su titulación, valoran también mejor dicho nivel de exigencia. Y paralelamente, los estudiantes que peor valoran la información recibida al respecto, valoran también significativamente peor el nivel de exigencia de su titulación.
- En este caso, los estudiantes que dicen haber recibido información intermedia sobre el nivel de exigencia de su titulación, valoran incluso peor dicho concepto que los que han sido informados superficialmente, difiriendo también significativamente a la hora de valorarlo de los estudiantes informados de manera profunda.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el nivel de exigencia de su titulación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el nivel de exigencia de su titulación.

ANOVA

VALORACIÓN DEL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,741	4	4,185	5,241	,000
Intra-grupos	414,427	519	,799		
Total	431,168	523			

Comprobamos en la tabla que $F = 5,241$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el nivel de exigencia de su titulación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento sí influye en como los estudiantes valoren el nivel de exigencia de su titulación.

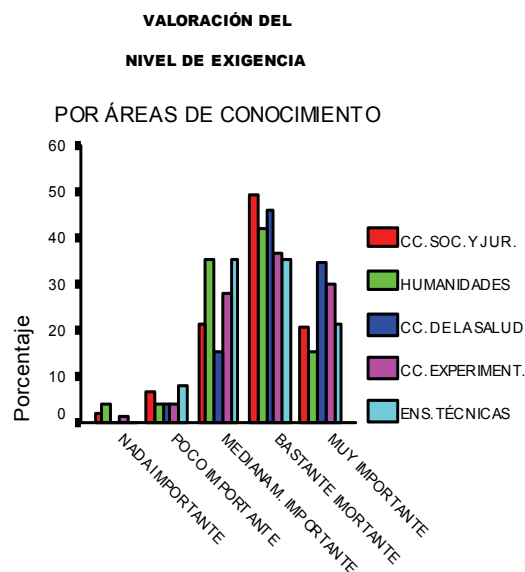
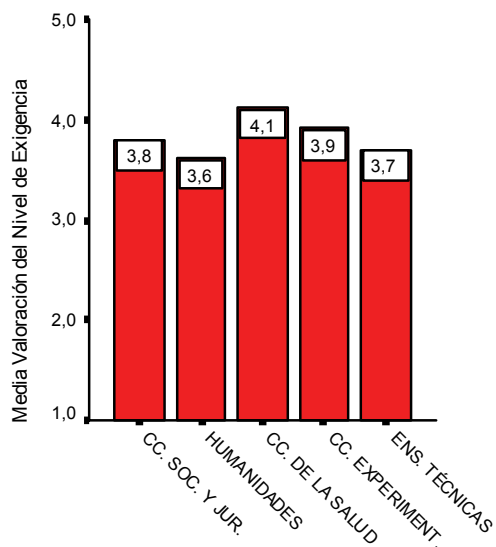
Observemos a través de la prueba Post Hoc Scheffé, entre qué Áreas de Conocimiento se produce esta diferencia significativa:

Prueba deScheffé

VALORACIÓN DEL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	3,61	
ENS. TÉCNICAS	3,70	
CC. SOC. Y JUR.	3,79	3,79
CC. EXPERIMENT.	3,91	3,91
CC. DE LA SALUD		4,11

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

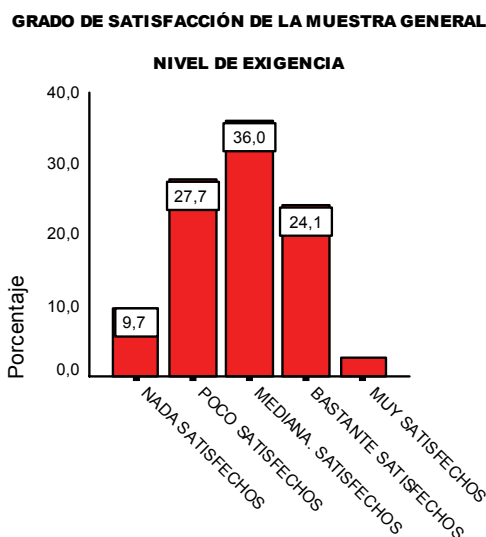
- El Área de Conocimiento si es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al nivel de exigencia de su titulación.
- Así, el Área de Conocimiento que valora mejor el nivel de exigencia de su titulación es Cc. de la Salud, difiriendo significativamente de Enseñanzas Técnicas y Humanidades, siendo esta última la que menos valora esta condición.
- Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales reflejan valores intermedios no difiriendo significativamente de ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el nivel de exigencia de su titulación?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el nivel de exigencia de su titulación.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (36,0%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con el nivel de exigencia de su titulación; un segundo grupo que representa el 27,7% de la

muestra productora de datos, se muestran “Poco Satisfechos” al respecto; a poca distancia encontramos un grupo que representa el 24,1% de la muestra que dicen estar “Bastante Satisfechos” con el nivel de exigencia de sus titulaciones; y finalmente un 9,7% de los estudiantes afirman estar “Nada Satisfechos” al respecto, y el 2,6% restante dicen estar “Muy Satisfechos” con el nivel de exigencia de su titulación.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el nivel de exigencia de su titulación se sitúa en valores intermedios con una tendencia hacia el polo negativo.
- Es más, interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 37,4% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo casi paralelo, que representa el 36,0% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 26,7% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con el nivel de exigencia de su titulación.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el nivel de exigencia de su titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver no existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el nivel de exigencia de su titulación y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

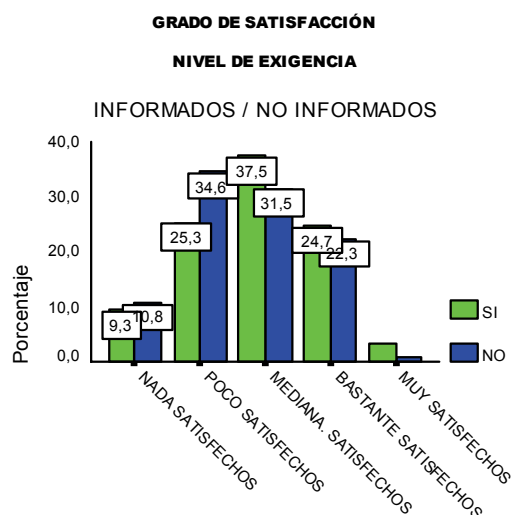
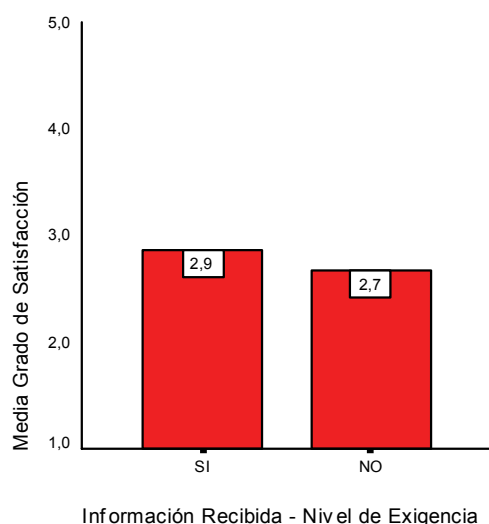
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN
U de Mann-Whitney	21755,500
W de Wilcoxon	30270,500
Z	-1,950
Sig. asintót. (bilateral)	,051

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el nivel de exigencia de su titulación. El valor de la U de Mann-Whitney es de 21755,500 con una significatividad del 0,051; y dado que $0,051 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el nivel de exigencia de su titulación, si bien los resultados están rozando la significatividad.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el nivel de exigencia de su titulación. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parece ser un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el nivel de exigencia de su titulación, si bien los resultados rozan la significatividad.
- Así, los gráficos nos muestran como los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con dichos niveles de exigencia que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el nivel de exigencia de su titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, no existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con el nivel de exigencia de las titulaciones.

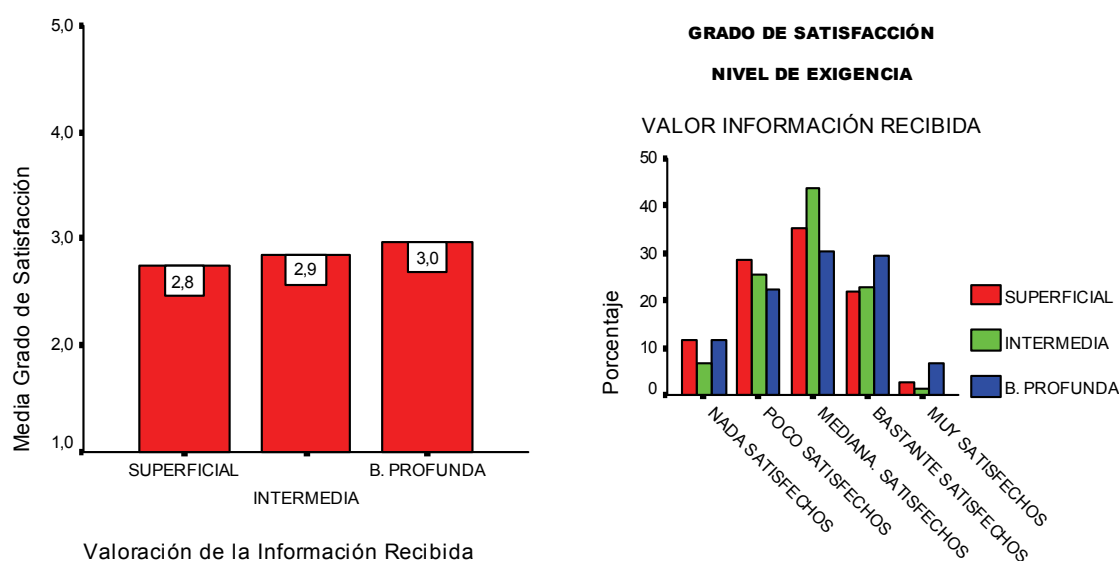
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,423	2	1,211	1,229	,294
Intra-grupos	366,687	372	,986		
Total	369,109	374			

Observamos en la tabla que $F = 1,229$ con una significatividad del $0,294$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,294 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el nivel de exigencia de su titulación. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre dicho nivel, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto del mismo.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el nivel de exigencia de su titulación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no parece representar un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el nivel de exigencia de su titulación.
- Aún así, en los gráficos podemos observar cómo los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten más satisfechos que los estudiantes que afirman haber recibido información de carácter intermedio o superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el nivel de exigencia de su titulación, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

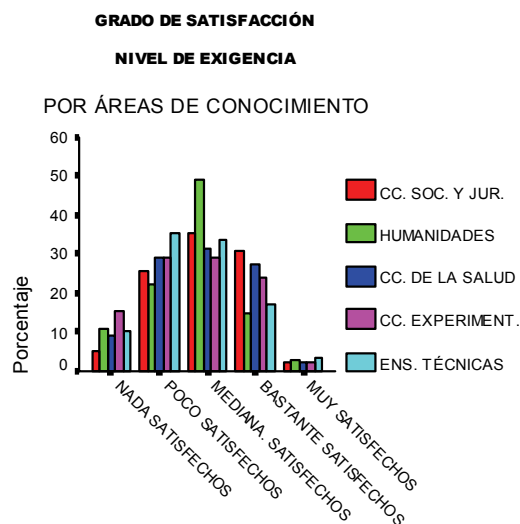
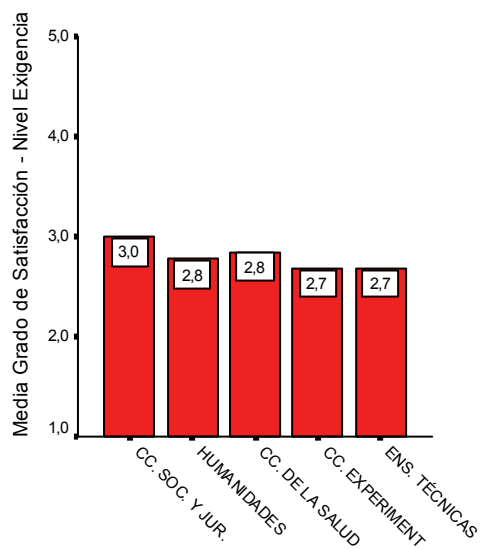
La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el nivel de exigencia de su titulación.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL NIVEL DE EXIGENCIA DE SU TITULACIÓN					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,249	4	1,812	1,865	,115
Intra-grupos	486,743	501	,972		
Total	493,992	505			

Observamos en la tabla que $F = 1,865$ con una significatividad del $0,115$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,115 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el nivel de exigencia de sus titulaciones. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con dichos niveles de exigencia.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el nivel de exigencia de su titulación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con el nivel de exigencia de su titulación.
- Aún así podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud y Humanidades expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

7.16.1.2. EL NIVEL DE EXIGENCIA DE LAS TITULACIONES: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL NIVEL DE EXIGENCIA DE LAS TITULACIONES?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL NIVEL DE EXIGENCIA DE SUS TITULACIONES: un 31,2% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos; en segundo lugar es mencionada la información bastante profunda, y todavía un 21,1% dicen haber recibido información superficial al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores* y los *Compañeros*.

Es decir, siendo este uno de los aspectos sobre los que se está informando más y mejor, no llega información a una tercera parte de la muestra encuestada, la que llega es generalmente de carácter intermedio, y aún se sigue recibiendo información superficial al respecto. El hecho de que los profesores y los compañeros sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre el nivel de exigencia de sus titulaciones nos genera dudas de la siguiente índole:

- En principio, parece adecuado que sean los profesores los encargados de hablar del la importancia del nivel de exigencia de sus titulaciones, recayendo en ellos la responsabilidad formadora institucional en esta línea.
- La cuestión a plantearse es la necesidad de que el discurso que traslada este colectivo al respecto sea un discurso coherente, previamente elaborado y planteado desde el punto de vista formativo más que informativo. En este sentido se estaría contribuyendo a: evitar la llegada de información contradictoria a los estudiantes, un mejor conocimiento por parte de estos sobre sus propias titulaciones, y a su vez estarían en mejor disposición para valorar adecuadamente tanto sus esfuerzos como sus resultados académicos.

- El hecho de que los compañeros constituyan otros agentes de referencia en este caso, también es adecuado puesto que por su experiencia dentro de las Titulaciones tienen también un punto de vista al respecto de los niveles de exigencia que la caracteriza. Ahora bien, en este caso la responsabilidad institucional a la hora de educar sobre esta característica está ausente a través de estos agentes. Y los discursos que estos trasladen a sus compañeros corren el riesgo también de no ser coherentes, adecuadamente fundamentados de manera que su potencial educativo no sea el adecuado.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL NIVEL DE EXIGENCIA DE LAS TITULACIONES?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes al nivel de exigencia de sus titulaciones, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra (el 77,7%) valoran el nivel de exigencia de su titulación como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL NIVEL DE EXIGENCIA DE LAS TITULACIONES?

Respecto del grado de que muestran los estudiantes con el nivel de exigencia de su titulación se sitúa en valores intermedios con una tendencia hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 37,4% de la muestra) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo casi paralelo, que representa el 36,0% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 26,7% restante afirma estar BASTANTE o MUY con el nivel de exigencia de su titulación.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL NIVEL DE EXIGENCIA DE LAS TITULACIONES?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los

análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto del nivel de exigencia de las titulaciones, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el nivel de exigencia de sus titulaciones no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto. Si bien es así, los gráficos nos muestra como:
 - i. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados al respecto, cuando valoran el nivel de exigencia de sus titulaciones.
 - ii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar el nivel de exigencia de las titulaciones como “Muy Importante”.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar el nivel de exigencia de las titulaciones como “Nada Importante”.
- Informar a los estudiantes sobre el nivel de exigencia de las titulaciones sí influye significativamente en el grado de satisfacción que muestran respecto del mismo. Es decir, los estudiantes informados sobre el nivel de exigencia de sus titulaciones están significativamente más satisfechos con el mismo que los no informados.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el nivel de exigencia de sus titulaciones influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados valoran significativamente mejor el nivel de exigencia de sus titulaciones que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el nivel de exigencia de sus titulaciones no influye significativamente en sus grados de satisfacción. Aún así, si observamos el gráfico de medias, podemos comprobar como el grado de satisfacción de los estudiantes (expresado a través de las medias) aumenta en la medida en que aumenta la calidad de información recibida por los mismos.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar sobre lo que supone el nivel de exigencia de las titulaciones, sino también y sobre todo, hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece y les exige.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con las exigencias de la Universidad y concretamente de sus respectivas titulaciones.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que sólo existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas de conocimiento a la hora de valorar el nivel de exigencia de las titulaciones. Y comprobamos de nuevo como formar adecuadamente a los estudiantes es importante puesto que los estudiantes de las Áreas de Conocimiento que afirman haber sido más y mejor informados son los que expresan valores y grados de satisfacción más elevados sobre la U.S.C.

En este caso, el Área que mejor ejemplifica estos argumentos es CC. DE LA SALUD, puesto que siendo una de las Áreas más y mejor informada, es el Área que valora significativamente mejor dicho nivel de exigencia, y una de las más satisfechas al respecto.

El caso contrario lo ocupan las Áreas de HUMANIDADES y CC. EXPERIMENTALES, que no destacando por la cantidad de información que reciben ni por la calidad de la misma, son también unas de las que peor valoran

el nivel de exigencia y menos satisfechas se muestran al respecto.

7.16.2. LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS TITULACIONES.

7.16.2.1. LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS TITULACIONES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el plan de estudios de su titulación?

1.1. La información recibida sobre el plan de estudios de su titulación.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información sobre los planes de estudios es inferior a aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 86,8% afirman haber sido informados sobre el plan de estudios de su titulación, mientras que un 13,2% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que la mayor parte de los estudiantes encuestados se les ha hablado sobre el plan de estudios de su titulación.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el plan de estudios de su titulación?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el plan de estudios de su titulación:

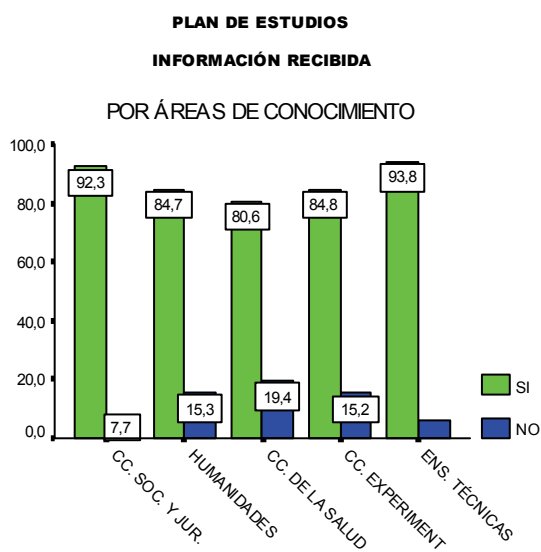
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,598(a)	4	,021
Razón de verosimilitud	12,275	4	,015
Asociación lineal por lineal	,331	1	,565
N de casos válidos	552		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 31,79.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 11,598 con una significatividad del 0,021. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,021 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el plan de estudios de su titulación. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el plan de estudios de su titulación.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el plan de estudios de su titulación.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el plan de estudios de su titulación.
- Así, podemos observar como en las Áreas de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas el porcentaje de estudiantes informados es significativamente superior al porcentaje de estudiantes informados en el Área de Cc. de la Salud, y quizás también del de las áreas de Humanidades y Cc. Experimentales.

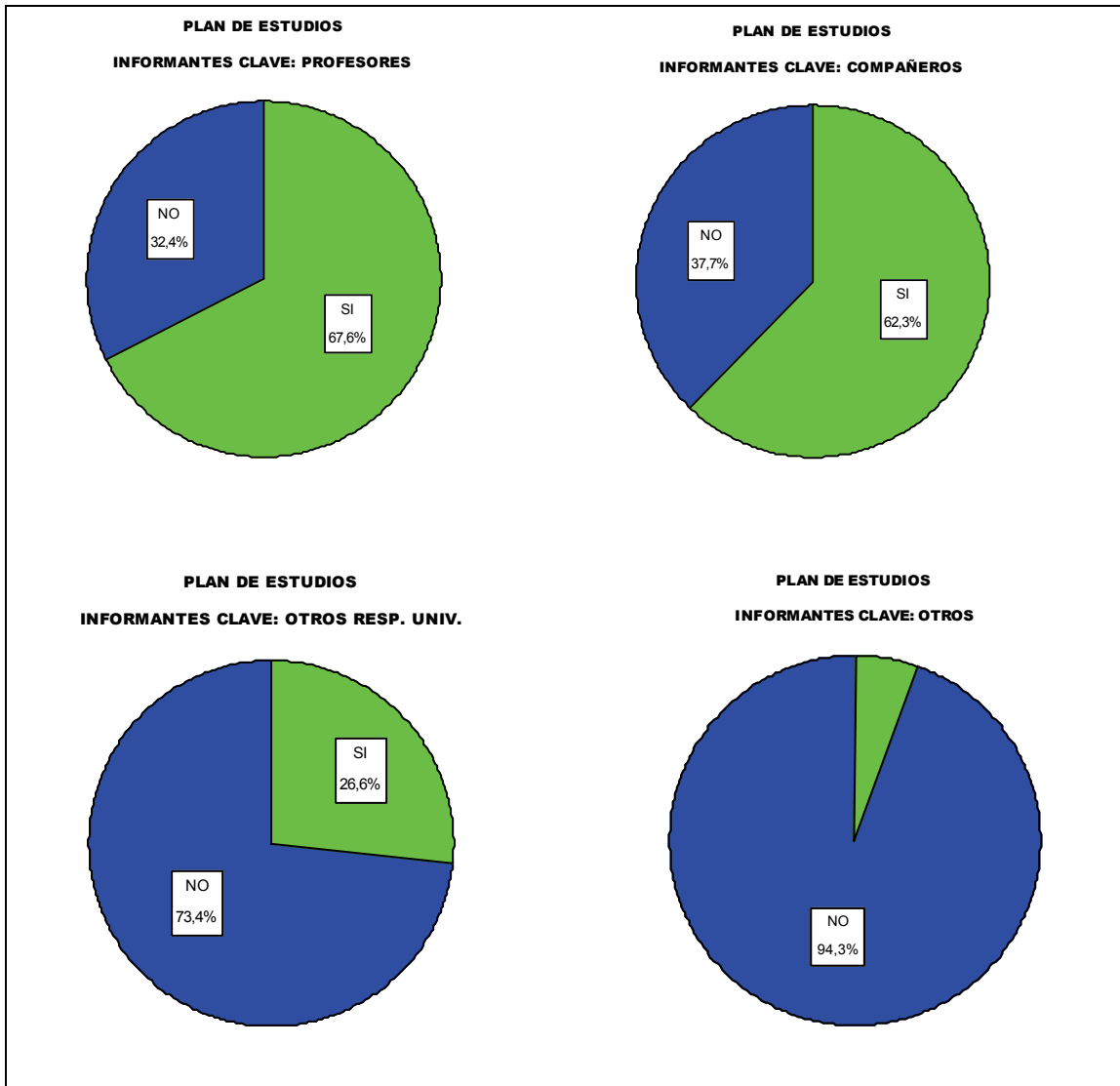
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el plan de estudios de su titulación?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el plan de estudios de su titulación.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el plan de estudios de su titulación son principalmente: los profesores con un 67,6% de respuestas a su favor y los compañeros con un 62,3% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario, ocupan en este caso el tercer lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 26,6% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el plan de estudios son otros agentes no universitarios, que únicamente son mencionados por un 5,7% de los estudiantes encuestados.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del plan de estudios de su titulación.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del plan de estudios de su titulación.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	46	76,7	29	48,3	4	4,5	1	1,7
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	98	74,8	84	61,1	43	32,8	6	4,6
Cc. Experimentales	SI	55	61,8	57	64,0	29	32,6	10	16,7
Humanidades	SI	54	57,4	6	63,8	28	29,8	10	10,6
Cc. de la Salud	SI	70	67,3	68	65,4	17	16,3	6	5,8

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores y los compañeros siguen siendo los informantes clave en lo que concierne la los planes de estudios de las titulaciones que la U.S.C. pone a disposición de sus estudiantes. Y si bien, la distancia entre profesores y compañeros como informantes clave en este caso no es demasiada, en función de las Áreas de Conocimiento ocuparán el primer puesto como informantes unos y otros. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Enseñanzas Técnicas: Profesores (76,7%) y Compañeros (48,3%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (74,8%) y Compañeros (61,1%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (64,0%) y Profesores (61,8%)
- Humanidades: Compañeros (63,8%) y Profesores (57,4%)
- Cc. de la Salud: Profesores (67,3%) y Compañeros (65,4%)

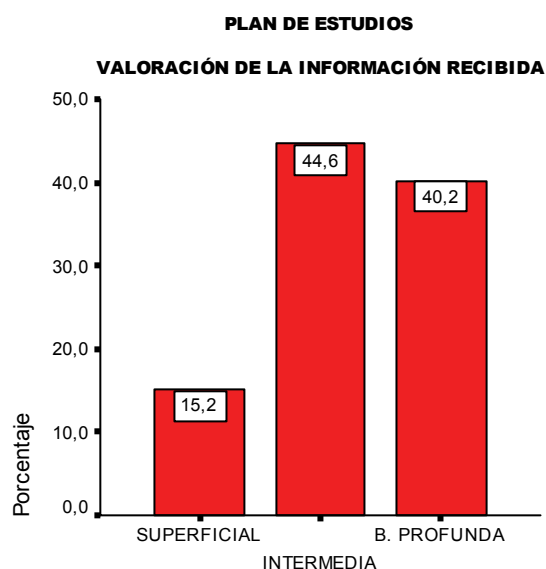
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Profesores y compañeros siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a los planes de estudio de las diferentes titulaciones, pero lo son en diferente orden de preferencia en función de cada Área.
- Así, en las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, los profesores siguen ocupando el primer puesto como informantes clave, seguidos de cerca por los compañeros.
- Mientras que en las Áreas de Cc. Experimentales y Humanidades, el primer puesto lo ocupan los compañeros.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 44,6% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el plan de estudios de su titulación, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 40,2% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente un 15,2% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Cerca de la mitad de la muestra (44,6%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior, aunque cercano a este (el 40,2%) afirman recibir información bastante profunda al respecto.
- Y el grupo más pequeño de estudiantes, de un 15,2% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre el plan de estudios de su titulación.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el plan de estudios de su titulación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el plan de estudios de su titulación.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN	
Chi-cuadrado	4,785
gl	4
Sig. asintót.	,310

a Prueba de Kruskal-Wallis

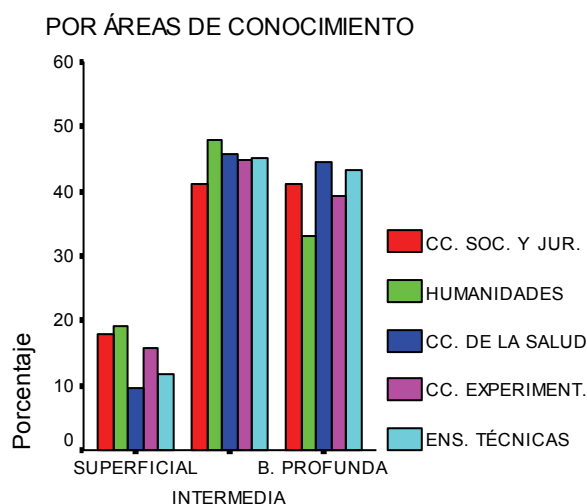
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 4,785 con una significatividad asintótica del 0,310. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,310 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los planes de estudios de sus titulaciones. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dichos planes.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	23	17,8	18	19,1	10	9,7	14	15,7	7	11,7
INTERMEDIA	53	41,1	45	47,9	47	45,6	40	44,9	27	45,0
B. PROFUNDA	53	41,1	31	33,0	46	44,7	35	39,3	26	43,3

PLAN DE ESTUDIOS
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

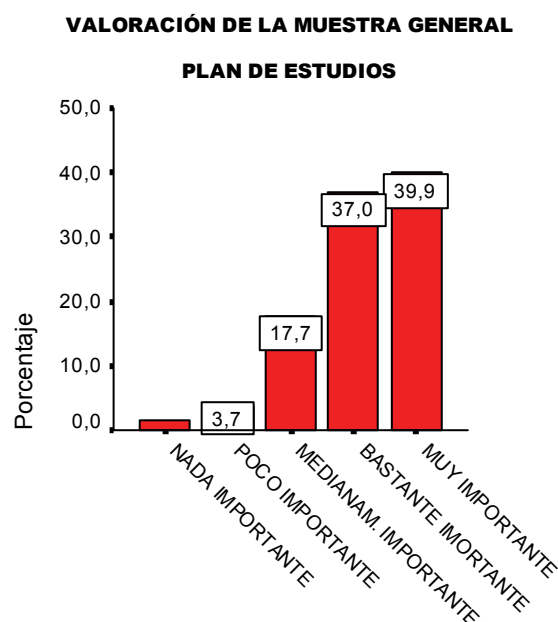
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas
- Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas, parecen estar peor informadas al respecto del plan de estudios de su titulación.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra al plan de estudios de su titulación?

4.1. Valor que le reconoce la muestra al plan de estudios de su titulación.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el

plan de estudios de su titulación como “Muy Importante” (un 39,9%) o “Bastante Importante” (un 37,0%); un 17,7% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente el 5,4% restante hablan del plan de estudios de su titulación como algo poco o nada importante



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 76,9%) valoran el plan de estudios de su titulación como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 17,7% le otorgan mediana importancia al plan de estudios.
- Y solamente el 5,4% restante lo valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el plan de estudios de su titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el plan de estudios de su titulación y los que no, a la hora de valorar

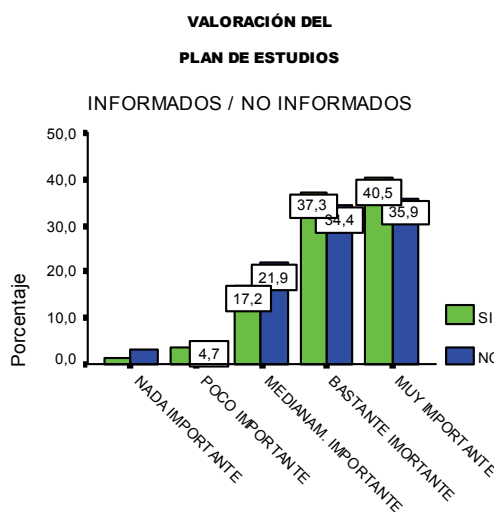
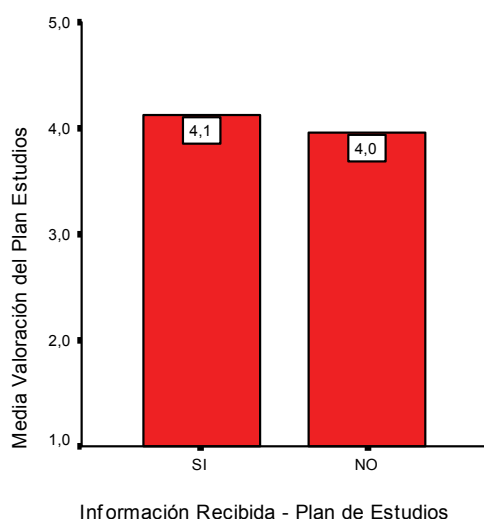
dicho plan, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN
U de Mann-Whitney	14005,000
W de Wilcoxon	16085,000
Z	-1,143
Sig. asintót. (bilateral)	,253

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el plan de estudios de su titulación.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el plan de estudios de su titulación. El valor de U de Mann-Whitney es de 14005,000 con una significatividad del 0,253; y dado que $0,253 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al plan de estudios de su titulación.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del plan de estudios de su titulación. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parecen influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el plan de estudios de su titulación.
- Aún así, a través de los gráficos podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor el plan de estudios de su titulación que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el plan de estudios de su titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del plan de estudios de su titulación.

ANOVA

VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,636	2	3,318	3,986	,019
Intra-grupos	391,199	470	,832		
Total	397,835	472			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 3,986 con una significatividad del 0,019. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,019 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar los planes de estudios, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de los mismos. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN	
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
INTERMEDIA	4,00
SUPERFICIAL	4,06
B. PROFUNDA	4,26

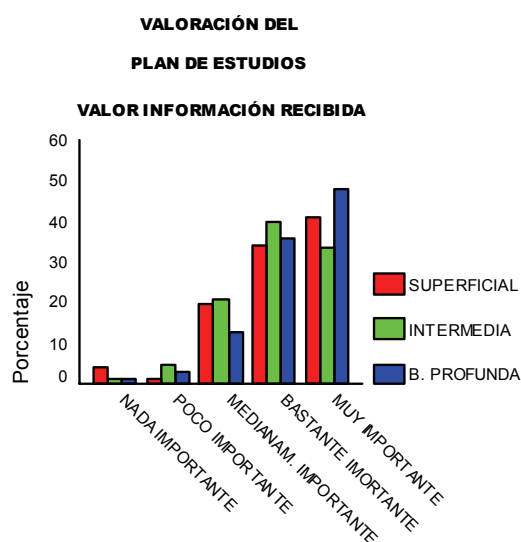
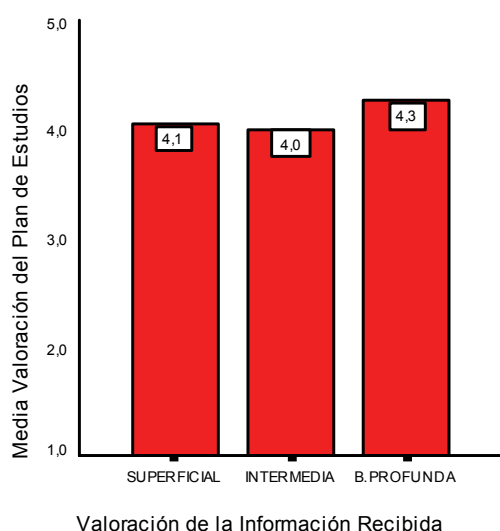
Ante los resultados de la prueba Scheffé, y para saber entre qué muestras se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las muestras dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	7053,500	0,436
	B.PROFUNDA	6091,500	0,172
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	16806,500	0,002*

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo

valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al plan de estudios de su titulación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar los planes de estudios de las titulaciones.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el plan de estudios de su titulación, valoran también mejor dichos planes. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que valoran la información recibida como de carácter intermedio.
- En este caso, los estudiantes que dicen haber recibido información intermedia sobre el plan de estudios de su titulación, valoran incluso peor los planes de estudios que los que han sido informados superficialmente, no difiriendo estos últimos significativamente de ninguno de los otros grupos de estudiantes, si bien sus valoraciones son más bajas que aquellos informados de manera más profunda.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el plan de estudios de su titulación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el plan de estudios de su titulación.

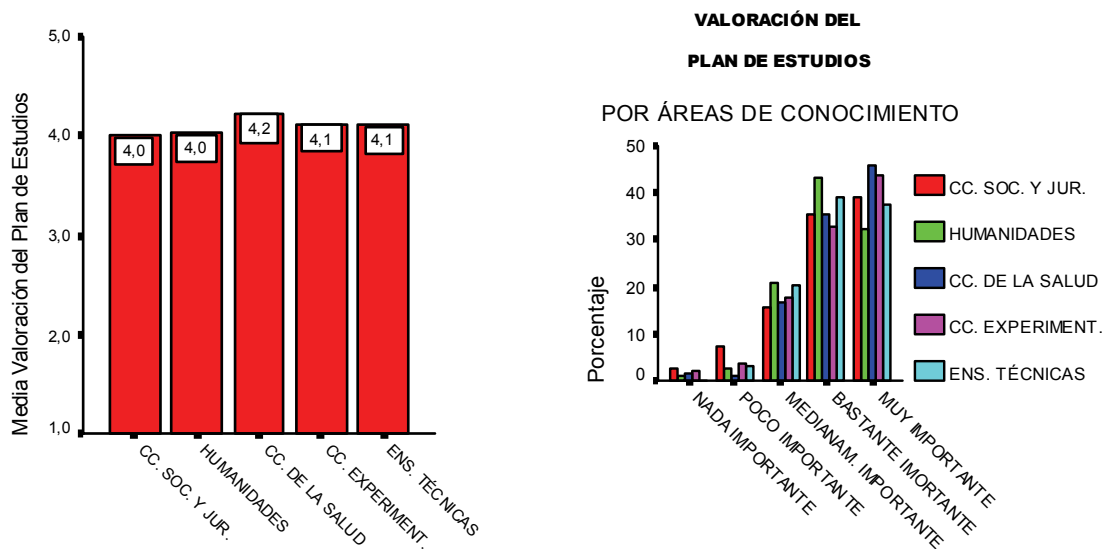
ANOVA

VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,928	4	,982	1,135	,339
Intra-grupos	463,880	536	,865		
Total	467,808	540			

Comprobamos en la tabla que $F = 1,135$ con una significatividad del $0,339$. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a $0,05$ ($0,339 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el plan de estudios de su titulación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren el plan de estudios de su titulación.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

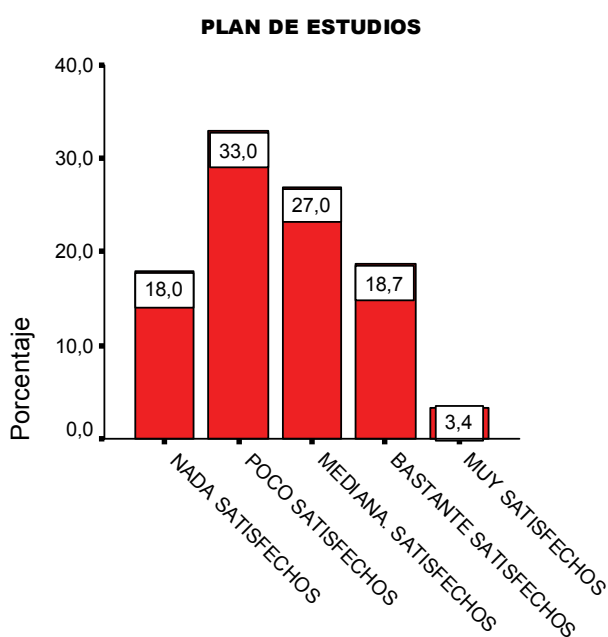
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al plan de estudios de su titulación.
- Aún así, en los gráficos se observa como las Áreas de Conocimiento que valoran mejor el plan de estudios de su titulación son Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.
- Mientras que Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades son las Áreas que otorgan valores más bajos a sus planes de estudios.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el plan de estudios de su titulación?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el plan de estudios de su titulación.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (33,0%) se muestran “Poco Satisfechos” con el plan de estudios de su titulación; un segundo grupo que representa el 27,0% de la muestra productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 18,7% de la muestra que dicen estar “Bastante Satisfechos” con sus planes de estudios, y otro grupo paralelo de un 18,0% que dicen estar “Nada Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 3,4% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con los planes de estudios de sus titulaciones.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA GENERAL



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con los planes de estudios tiende nuevamente hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general

observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 51,0% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 27,0% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 22,1% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con sus planes de estudios.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el plan de estudios de su titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el plan de estudios de su titulación y los que no, a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

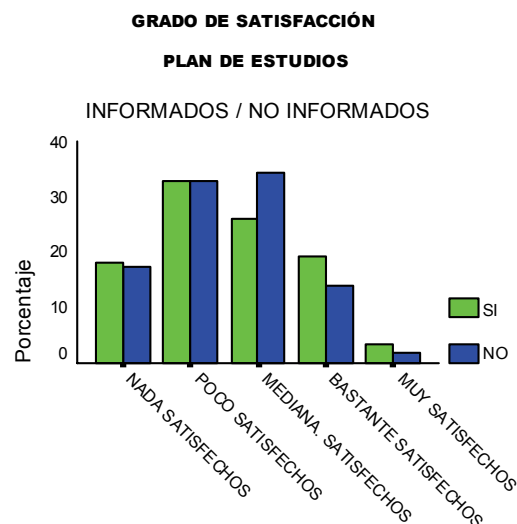
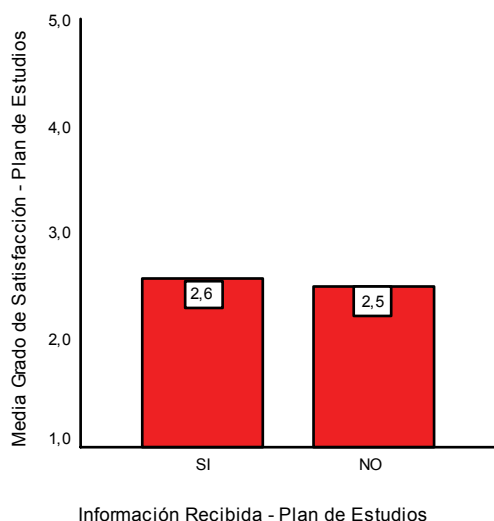
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN
U de Mann-Whitney	13427,000
W de Wilcoxon	15138,000
Z	-,352
Sig. asintót. (bilateral)	,725

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como ni existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el plan de estudios de su titulación. El valor de la U de Mann-Whitney es de 13427,000 con una significatividad del 0,725; y dado que $0,725 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con los planes de estudios de sus titulaciones.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con los planes e estudios de sus titulaciones. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con sus planes de estudios.
- Es más, lo que sí nos muestra el gráfico de porcentajes es como los estudiantes que han recibido información tienden hacer valoraciones más rotundas a la hora de valorar sus planes de estudios que los no informados al respecto, tanto hacia el polo positivo como hacia el polo negativo.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el plan de estudios de su titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con el plan de estudios de su titulación.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	32,543	2	16,271	14,158	,000
Intra-grupos	539,008	469	1,149		
Total	571,551	471			

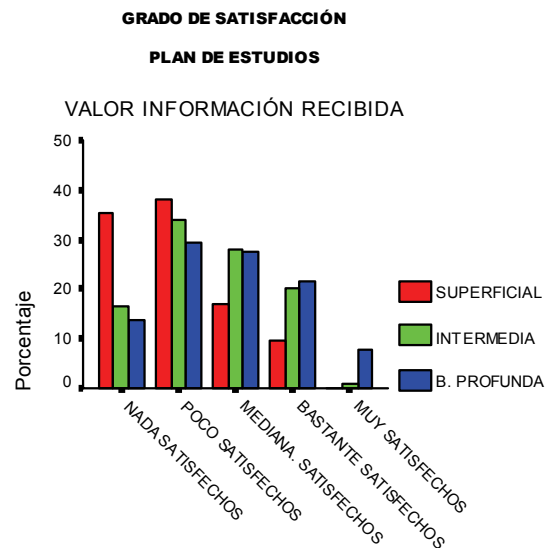
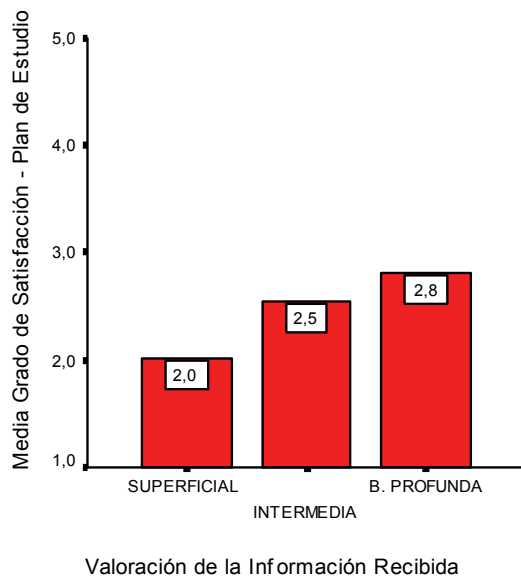
Observamos en la tabla que $F = 14,158$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el plan de estudios de su titulación. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre este plan, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dichos planes de estudios.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,01	
INTERMEDIA		2,55
BASTANTE PROFUNDA		2,81



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con los planes de estudios de sus titulaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con los planes de estudios de sus titulaciones.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten más satisfechos con los mismos que los que han recibido información de carácter intermedia al respecto; y ambos difieren significativamente de los estudiantes informados superficialmente, reflejando grados de satisfacción significativamente más elevados que estos.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el plan de estudios de su titulación, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el desarrollo el plan de estudios de su titulación.

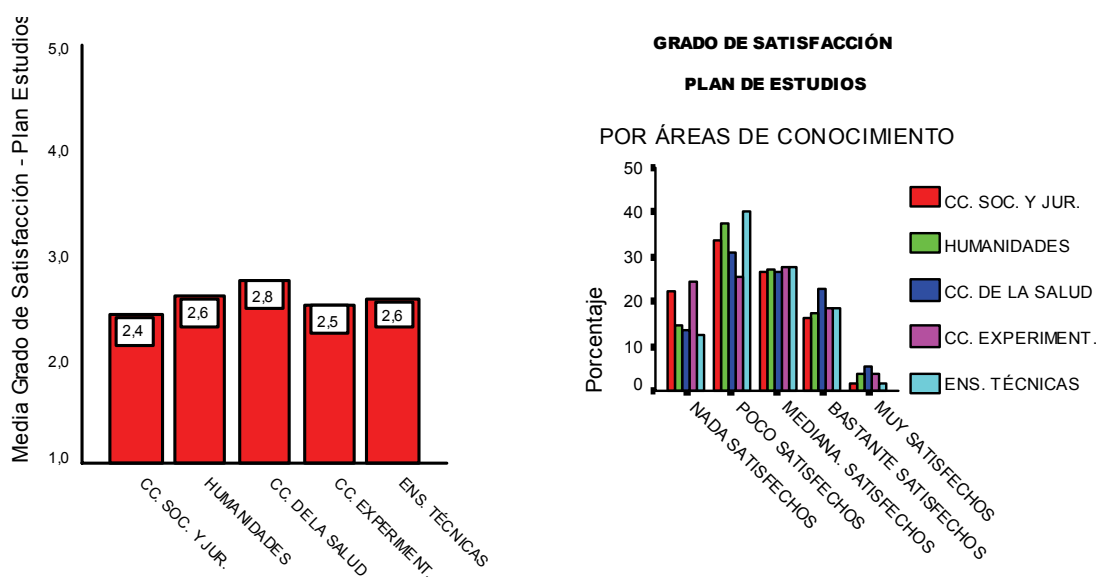
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,931	4	1,983	1,683	,153
Intra-grupos	623,275	529	1,178		
Total	631,206	533			

Observamos en la tabla que $F = 1,683$ con una significatividad del $0,153$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,153 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con los planes de estudios. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con los planes de estudios de sus titulaciones.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con los planes de estudios de sus titulaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que

concierno al grado de satisfacción de los estudiantes con los planes de estudios de sus titulaciones.

- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Cc. de la Salud, expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- En este caso, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que expresan grados de satisfacción más bajos, seguidos de Cc. Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Humanidades.

7.16.2.2 LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS TITULACIONES: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS PLANES DE ESTUDIOS?

Podemos decir que la labor de la U.S.C. a la hora de informar y formar a los estudiantes sobre lo universitario, desde el punto de vista de los estudiantes, se resume en:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE SUS TITULACIONES: todavía un 13,2% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, en la mayor parte de los casos; en segundo lugar es mencionada la información bastante profunda, y todavía un 19,1% dicen haber recibido información superficial al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores* y los *Compañeros*.

Nuevamente estamos ante uno de los elementos sobre los que más y mejor se informa a los estudiantes; pero aún así, y dada su trascendencia para el estudiantes debemos resaltar el hecho de que no llega información a una

pequeña parte de la muestra encuestada, la que llega es generalmente de carácter intermedio, y aún se sigue recibiendo información superficial al respecto. El hecho de que los profesores y los compañeros sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre los planes de estudios de sus titulaciones nos genera dudas de la siguiente índole:

- En principio, parece adecuado que sean los profesores los encargados de hablar de la importancia de los planes de estudios de sus titulaciones, recayendo en ellos la responsabilidad formadora institucional en esta línea.
- La cuestión a plantearse es la necesidad de que el discurso que traslada este colectivo al respecto sea un discurso coherente, previamente elaborado y planteado desde el punto de vista formativo más que informativo. En este sentido se estaría contribuyendo a: evitar la llegada de información contradictoria a los estudiantes, un mejor conocimiento por parte de estos sobre sus propias titulaciones, y a su vez estarían en mejor disposición para valorar adecuadamente tanto sus esfuerzos como sus resultados académicos.
- El hecho de que los compañeros constituyan otros agentes de referencia en este caso, también es adecuado puesto que por sus condiciones en relación a cada titulación tienen también un punto de vista al respecto de sus planes de estudios. Ahora bien, en este caso la responsabilidad institucional a la hora de educar sobre esta característica está ausente a través de estos agentes. Y los discursos que estos trasladen a sus compañeros corren el riesgo también de no ser coherentes, adecuadamente fundamentados de manera que su potencial educativo no sea el adecuado.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LOS PLANES DE ESTUDIOS?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la

importancia que, en general, le dan los estudiantes al plan de estudios de sus titulaciones, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra (el 76,9%) valoran el plan de estudios de su titulación como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LOS PLANES DE ESTUDIOS?

La satisfacción que muestran los estudiantes con los planes de estudios tiende hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva general observamos como la mitad de la muestra (un 51,0% de la muestra) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo que representa el 27,0% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 22,1% restante afirma estar BASTANTE o MUY con el plan de estudios de su titulación.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS PLANES DE ESTUDIOS?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de los planes de estudios, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el plan de estudios de sus titulaciones no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto ni en sus grados de satisfacción. Si bien es así, los gráficos nos muestra como:
 - i. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados al respecto, cuando valoran el plan de estudios de sus titulaciones.
 - ii. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no

- informados al respecto, cuando expresan sus grados de satisfacción con el plan de estudios de sus titulaciones.
- iii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar los planes de estudios como “Bastante Importantes” o “Muy Importantes”.
 - iv. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar los planes de estudios como “Poco Importantes” o “Nada Importantes”.
 - v. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de sentirse “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con los planes de estudios.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre los planes de estudios de sus titulaciones influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto y en sus grados de satisfacción. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados valoran significativamente mejor el plan de estudios de sus titulaciones y están significativamente más satisfechos con el mismo, que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar a los estudiantes sobre lo que suponen los planes de estudios, sino también y sobre todo de hacerlo de manera que dicha información les impacte, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece en materia de oferta formativa.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con dicha oferta formativa.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que sólo existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas de conocimiento a la hora de recibir información sobre los planes de estudios. Si bien en este caso es más difícil de corroborar como formar

adecuadamente a los estudiantes es importante.

En este caso, Enseñanzas Técnicas, que destaca como área más y mejor informada, destaca también como una de las Áreas que mejor valora los planes de estudios de sus titulaciones, pero se encuentra entre las que muestran grados de satisfacción más bajos al respecto .

En el caso contrario lo sigue ocupando el de HUMANIDADES, que no destacando por la cantidad de información que recibe ni por la calidad de la misma, es también una de las que peor valoran los planes de estudios y menos satisfecha se muestra al respecto.

7.16.3. LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES.

7.16.3.1. LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la organización en las titulaciones en lo que se refiere a cursos, horarios, espacios, etc.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la organización en su titulación?

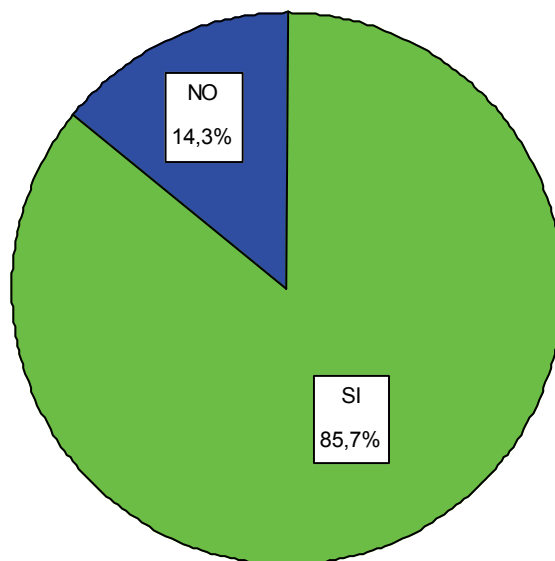
1.1. La información recibida sobre la organización en su titulación.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es inferior a aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 85,7% afirman haber sido informados sobre la organización en su titulación, mientras que un 14,3% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que la mayor parte de los estudiantes encuestados se les ha hablado sobre la organización en su titulación, es decir, sobre la distribución de aulas, la utilización de espacios, los horarios, etc.

LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES

INFORMACIÓN RECIBIDA



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la organización en su titulación?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la organización en su titulación:

Pruebas de chi-cuadrado

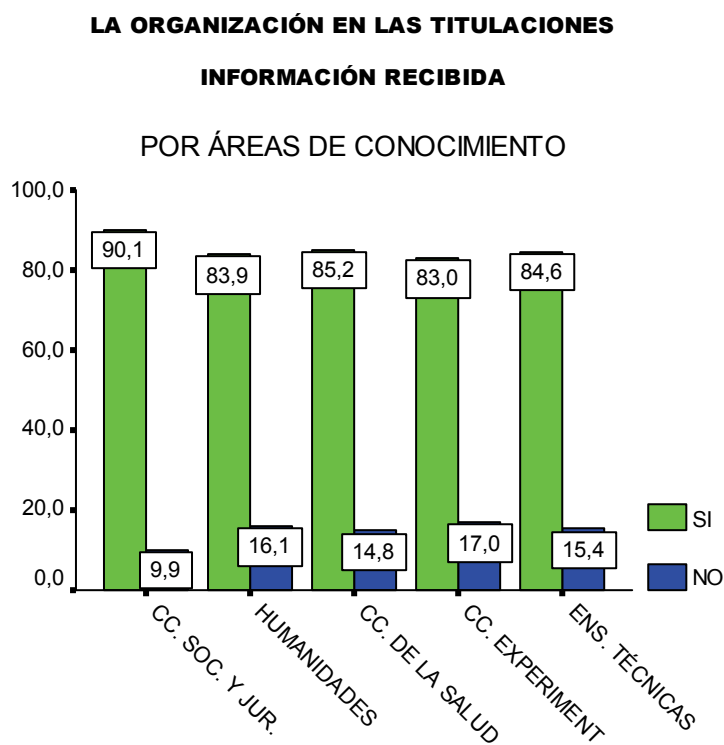
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,290(a)	4	,511
Razón de verosimilitud	3,483	4	,481
Asociación lineal por lineal	1,800	1	,180
N de casos válidos	553		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,29.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 3,290 con una significatividad del 0,511. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,511 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la organización en su titulación. O, lo

que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la organización en su titulación.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la organización en su titulación.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la organización en su titulación.
- Aún así, podemos observar como en Cc. Sociales y Jurídicas el porcentaje de estudiantes informados es superior que en las demás Áreas de Conocimiento.

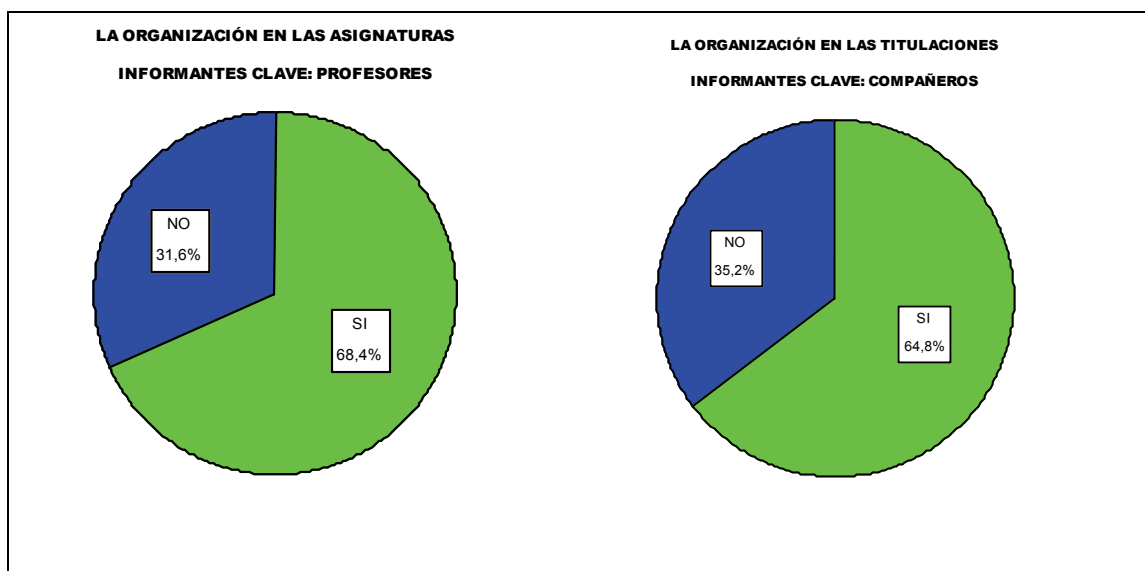
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la organización en su titulación?

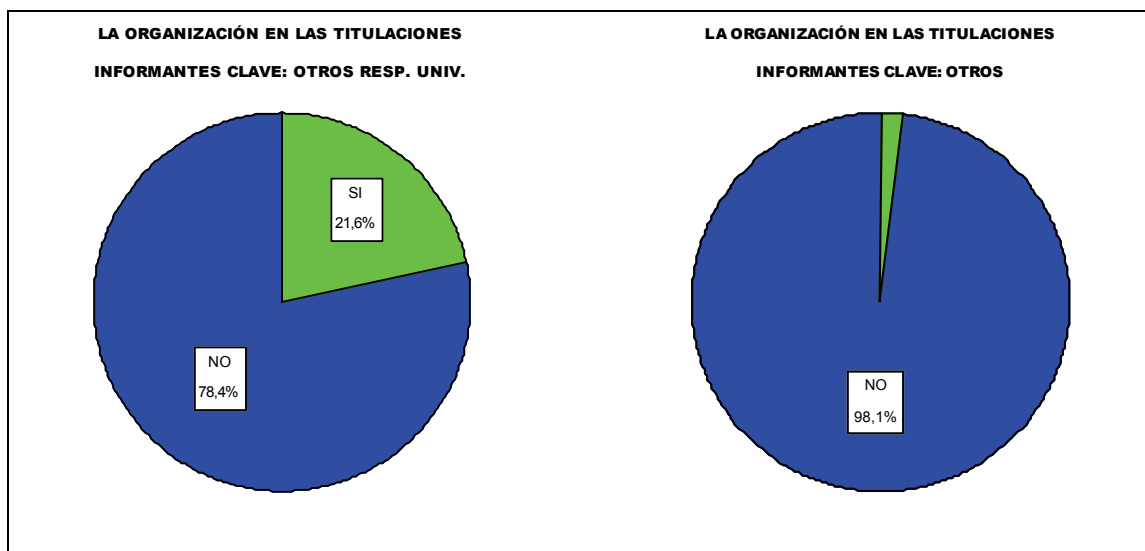
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la organización en su titulación.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la organización en su titulación son principalmente: los profesores con un 68,4% de respuestas a su favor y los compañeros con un 64,8% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario, ocupan en este caso el tercer lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 21,6% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la organización en su titulación son otros agentes no universitarios, que únicamente son mencionados por un 1,9% de los estudiantes encuestados.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la organización en su titulación.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la organización en su titulación.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	90	70,9	84	66,1	30	23,6	0	0,0
Cc. de la Salud	SI	76	69,7	76	69,7	19	17,4	0	0,0
Enseñanzas Técnicas	SI	43	78,2	30	54,5	5	9,1	0	0,0
Humanidades	SI	58	61,7	60	63,8	27	28,7	4	4,3
Cc. Experimentales	SI	56	64,4	56	64,4	21	24,1	5	5,7

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores y los compañeros siguen siendo los informantes clave en lo que concierne la manera de organizarse de las titulaciones en la U.S.C. Ahora bien, en este caso, en función de las Áreas de Conocimiento, el protagonismo de unos y de los otros variará. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (70,9%) y Compañeros (66,1%)

- Cc. de la Salud: Profesores (69,7%) y Compañeros (69,7%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (78,2%) y Compañeros (54,5%)
- Humanidades: Compañeros (63,8%) y Profesores (61,7%)
- Cc. Experimentales: Profesores (64,4%) y Compañeros (64,4%)

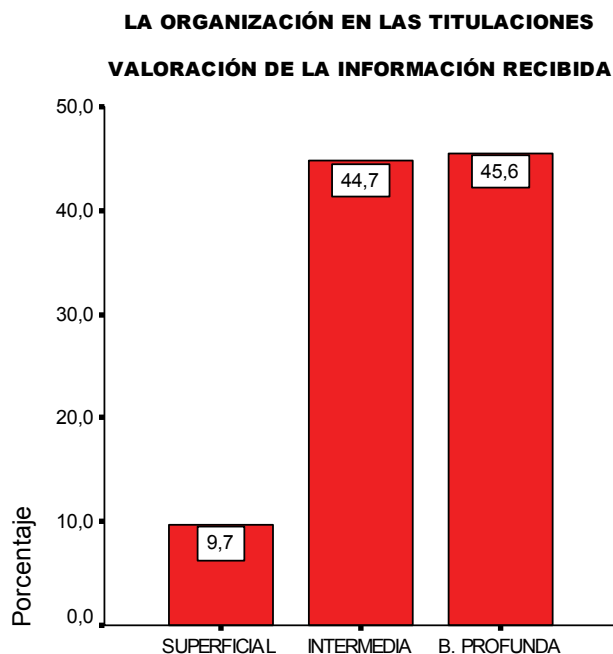
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Profesores y compañeros siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a los planes de estudio de las diferentes titulaciones, pero lo son en diferente orden de preferencia en función de cada Área.
- Así, en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas los profesores siguen ocupando el primer puesto como informantes clave seguidos de los compañeros.
- En Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, ambos colectivos tienen el mismo porcentaje de alusiones.
- Y en Humanidades, el primer puesto lo ocupan los compañeros.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 45,6% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la organización en su titulación, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Un grupo paralelo de estudiantes, que supone el 44,7% del total, valoran la información recibida como “intermedia”. Y finalmente, tan sólo un 9,7% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Casi la mitad de la muestra (45,6%), afirma recibir información de carácter bastante profundo.
- Un porcentaje paralelo, (el 44,7%) afirman recibir información de carácter intermedio al respecto.
- Y el grupo más pequeño de estudiantes, de tan sólo un 9,7% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre la organización en su titulación.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la organización en su titulación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la organización en su titulación.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA ORGANIZACIÓN EN SU TITULACIÓN	
Chi-cuadrado	3,146
gl	4
Sig. asintót.	,534

a Prueba de Kruskal-Wallis

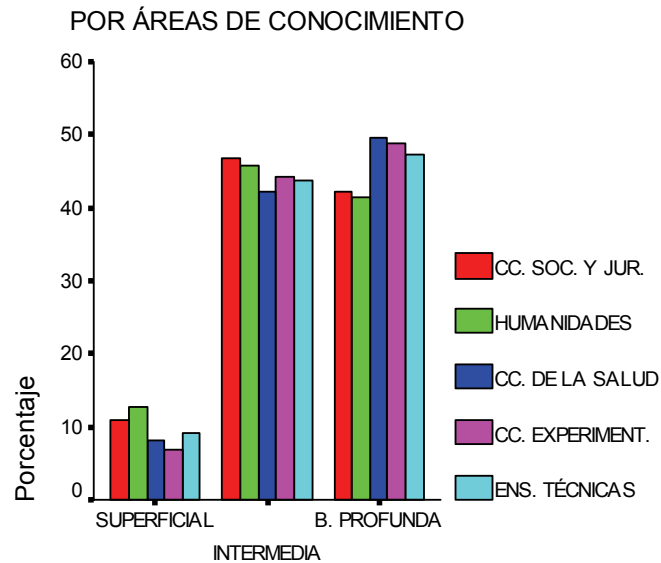
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es 3,146 con una significatividad asintótica del 0,534. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,534 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la organización en su titulación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la manera de organizar espacios, tiempos, recursos, etc.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	14	10,9	12	12,8	9	8,3	6	6,8	5	9,1
INTERMEDIA	60	46,9	43	45,7	46	42,2	39	44,3	24	43,6
B. PROFUNDA	54	42,2	39	41,5	54	49,5	43	48,9	26	47,3

LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

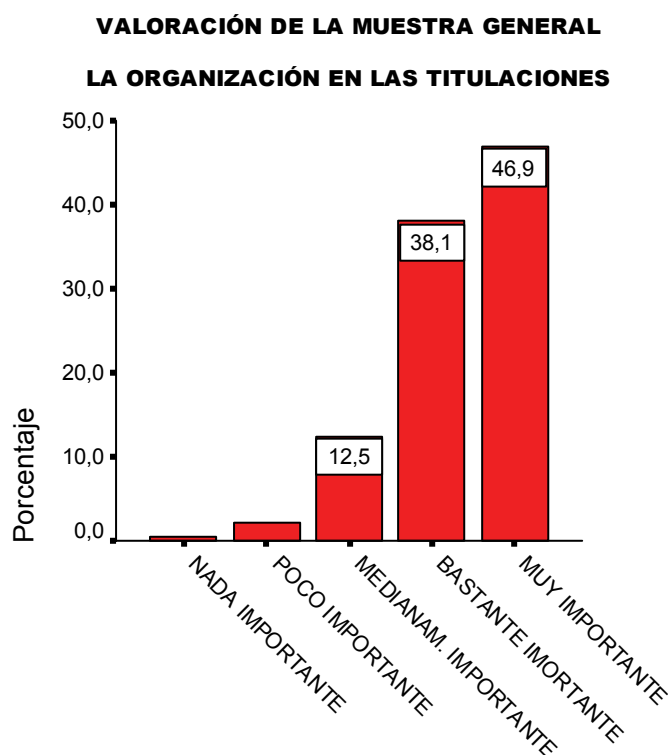
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas
- Humanidades, y Cc. Sociales y Jurídicas, parecen estar peor informadas al respecto de la organización en sus titulación.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la organización en su titulación?

4.1. Valor que le reconoce la muestra la organización en su titulación.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la organización en su titulación como “Muy Importante” (un 46,9%) o “Bastante Importante” (un 38,1%); un 12,5% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente el 2,6% restante hablan de la organización en su titulación como algo poco o nada importante



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 85,0%) valoran la organización en su titulación como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 12,5% le otorgan mediana importancia a la organización dentro de la titulación.
- Y solamente el 2,6% restantes lo valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la organización en su titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?

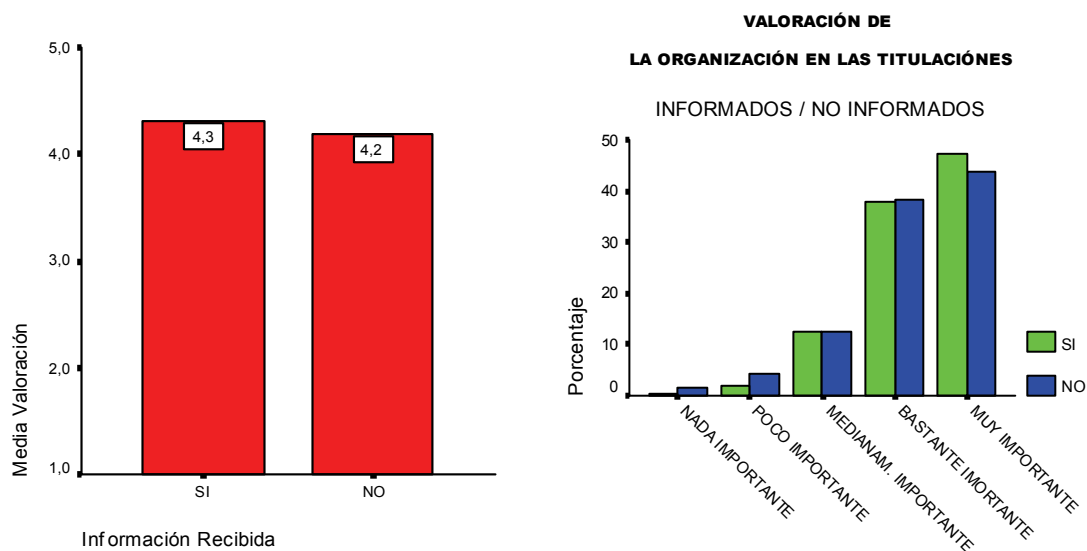
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la organización en su titulación y los que no, a la hora de valorar la misma, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EN SU TITULACIÓN
U de Mann-Whitney	16314,500
W de Wilcoxon	19015,500
Z	-,766
Sig. asintót. (bilateral)	,444

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la organización en su titulación.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la organización en su titulación. El valor de U de Mann-Whitney es de 16314,500 con una significatividad del 0,444; y dado que $0,444 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la organización dentro de su titulación.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la organización en su titulación. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parecen influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la organización en su titulación.
- Aún así, a través de los gráficos podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor la organización en su titulación que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la organización en su titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la organización en su titulación.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EN SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,551	2	7,275	12,656	,000
Intra-grupos	269,033	468	,575		
Total	283,584	470			

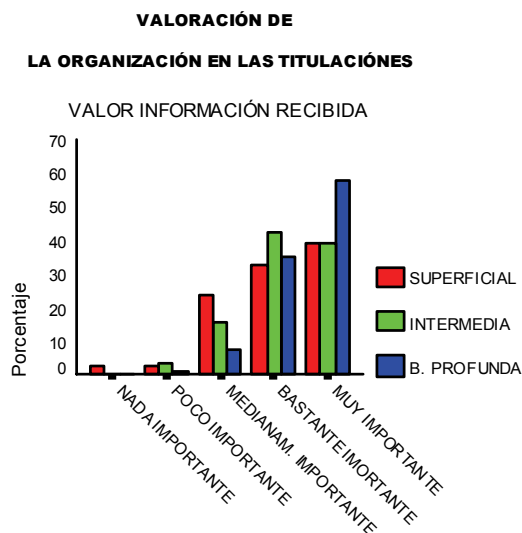
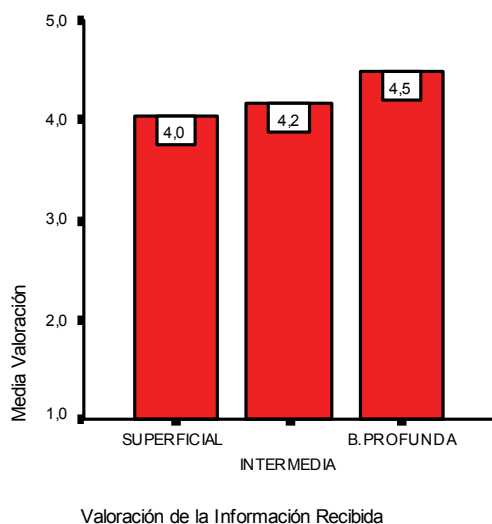
Observamos en la tabla que el valor de F es de 12,656 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la organización en las titulaciones, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de los mismos. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EN SU TITULACIÓN

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,04	
INTERMEDIA	4,17	
B. PROFUNDA		4,49

Observemos asimismo los siguientes gráficos para ver el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la organización en su titulación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la organización en las titulaciones de las titulaciones.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la organización en su titulación, valoran también mejor dichos planes. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente del resto de los estudiantes, puesto que sus valoraciones al respecto de la organización son más altas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la organización en su titulación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la organización en su titulación.

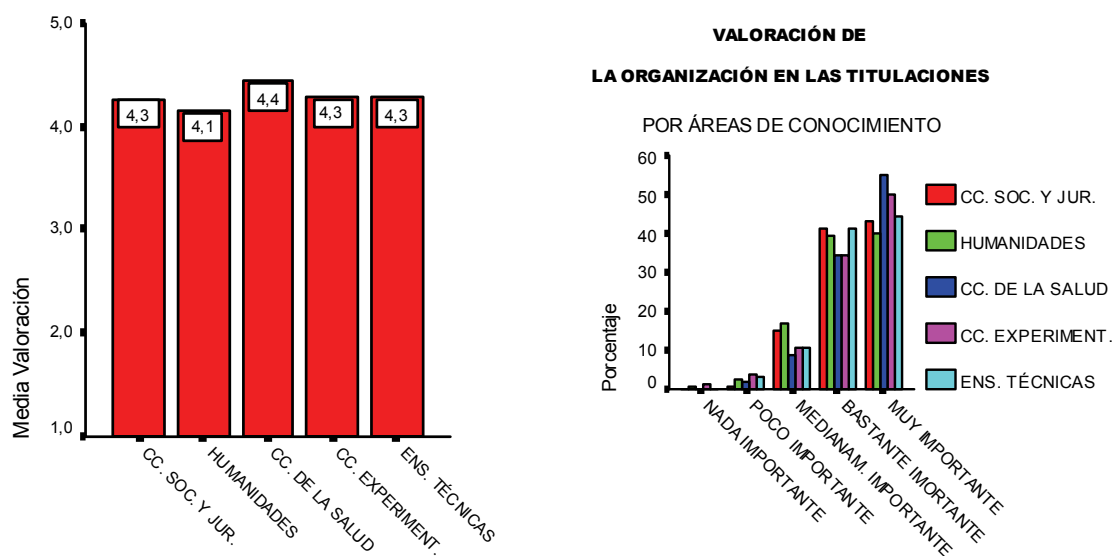
ANOVA

VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EN SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,780	4	1,195	1,901	,109
Intra-grupos	338,909	539	,629		
Total	343,689	543			

Comprobamos en la tabla que $F = 1,901$ con una significatividad del 0,109. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,109 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la organización en su titulación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren la organización en su titulación.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la organización en su titulación.
- Aún así, en los gráficos se observa como las Áreas de

Conocimiento que valoran mejor la organización en su titulación son Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

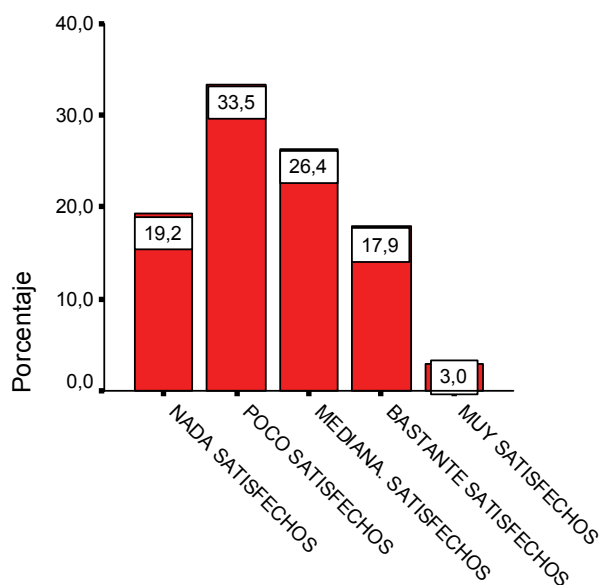
- Mientras que Humanidades es el Área que otorga valores más bajos a la organización en su titulación.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la organización en su titulación?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la organización en su titulación.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (33,5%) se muestran “Poco Satisfechos” con la organización en su titulación; un segundo grupo que representa el 26,4% de la muestra productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 19,2% de la muestra que dicen estar “Nada Satisfechos” con la organización en sus titulaciones, y otro grupo paralelo de un 17,9% que dicen estar “Bastante Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 3,0% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con la organización que se establece dentro de sus titulaciones.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA GENERAL
LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la manera en que se organizan medios, recursos, espacios, etc. dentro del ámbito de sus titulaciones tiende nuevamente hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como más de la mitad de los estudiantes (un 52,7% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 26,4% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 22,9% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con la organización en su titulación.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la organización en su titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la organización en su titulación y los que no, a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

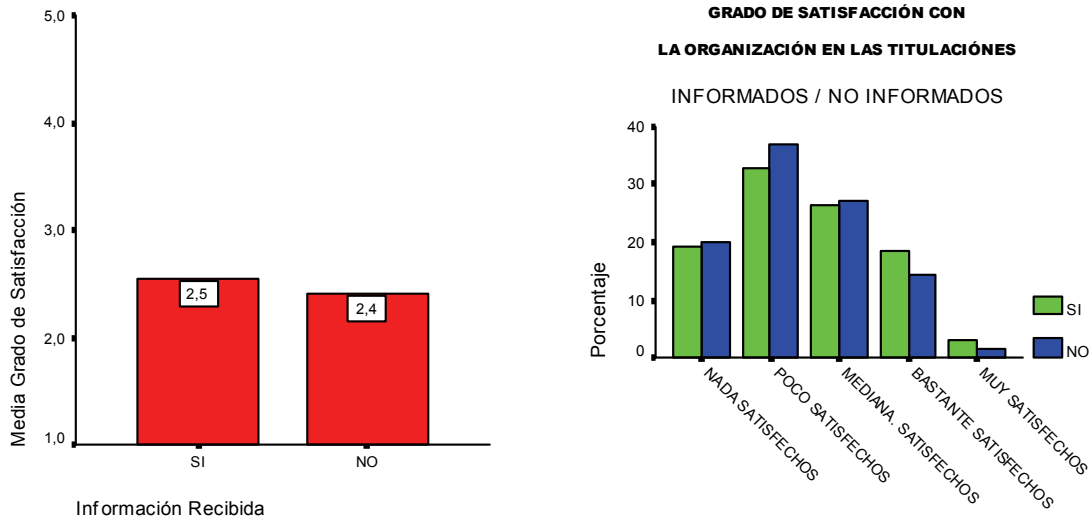
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ORGANIZACIÓN EN SU TITULACIÓN
U de Mann-Whitney	15406,500
W de Wilcoxon	17891,500
Z	-,916
Sig. asintót. (bilateral)	,360

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la organización en su titulación. El valor de la U de Mann-Whitney es de 15406,500 con una significatividad del 0,360; y dado que $0,360 > 0,05$,

podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la organización en las titulaciones de sus titulaciones.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la organización en sus titulaciones. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la forma de organizarse dentro de sus titulaciones.
- Aún así, lo que sí nos muestran los gráficos es como los estudiantes que han recibido información tienden hacer valoraciones más elevadas sobre la organización dentro de sus titulaciones que los no informados.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la organización en su titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, tampoco existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la organización en su titulación.

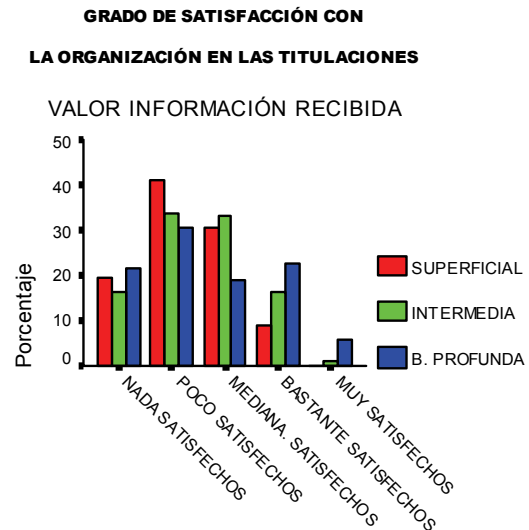
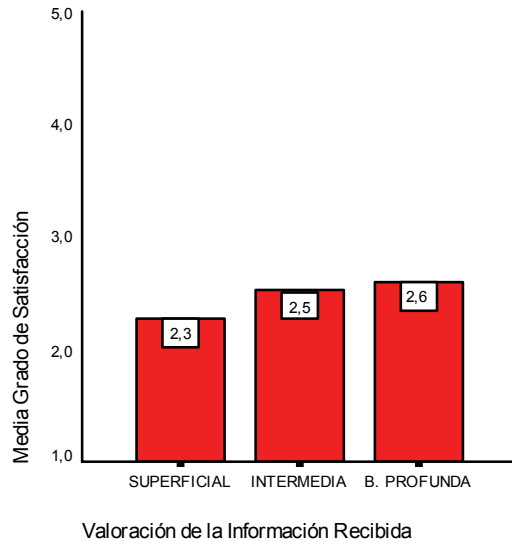
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ORGANIZACIÓN EN SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,070	2	2,035	1,710	,182
Intra-grupos	557,030	468	1,190		
Total	561,100	470			

Observamos en la tabla que $F = 1,710$ con una significatividad del 0,182. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,182 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la organización en su titulación. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la organización, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto a la misma.

Observemos los gráficos para ver cómo se comportan las muestras de estudiantes:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la organización dentro de sus titulaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la organización dentro de sus titulaciones.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten más satisfechos con la misma que los que han recibido información de carácter intermedia; y estos a su vez se sienten más satisfechos que los estudiantes informados superficialmente.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la organización en su titulación, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con la organización en su titulación.

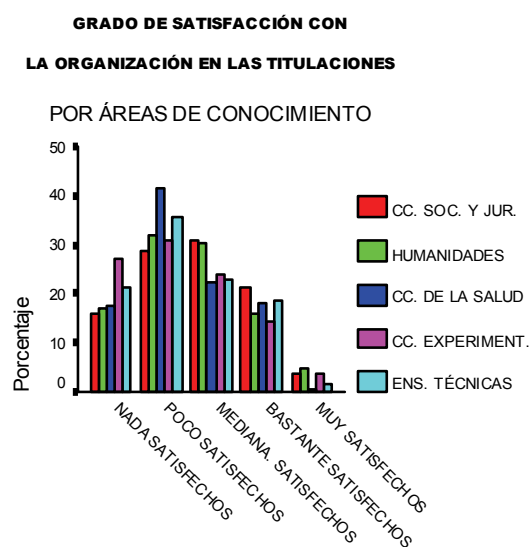
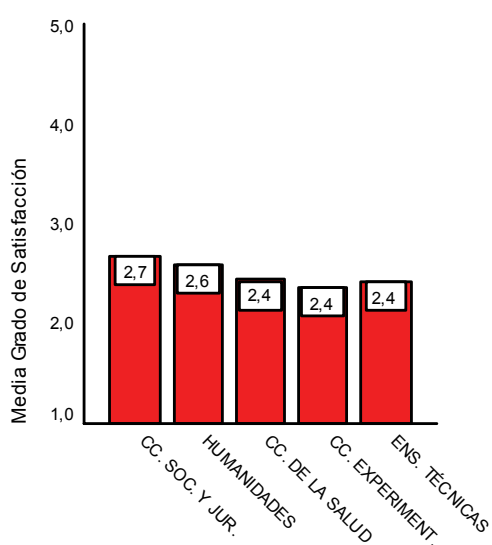
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ORGANIZACIÓN EN SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,013	4	2,003	1,718	,145
Intra-grupos	625,034	536	1,166		
Total	633,046	540			

Observamos en la tabla que $F = 1,718$ con una significatividad del $0,145$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,145 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho la forma de organizarse dentro de sus titulaciones. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con dicha manera de organizarse.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la organización en sus titulaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con la organización dentro de sus titulaciones.
- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- En este caso, los estudiantes de Cc. Experimentales son los que expresan grados de satisfacción más bajos, seguidos de Enseñanzas Técnicas y Cc de la Salud.

7.16.3.2. LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES: CONCLUSIONES PARCIALES

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES?

Para responder a esta pregunta, observemos los siguientes resultados:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA ORGANIZACIÓN EN SUS TITULACIONES: todavía un 14,3% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como bastante profunda, para casi la mitad de la muestra; en segundo lugar y de forma casi paralela es mencionada la información intermedia, y el 9,7% dicen haber recibido información superficial al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Compañeros* y los *Profesores*.

Nuevamente estamos ante otro de los elementos sobre los que más y mejor se informa a los estudiantes; pero aún así, y dada su trascendencia para

el estudiantes debemos resaltar el hecho de que no llega información a una pequeña parte de la muestra encuestada; y si bien la que llega es generalmente de bastante profunda, aún se sigue recibiendo mucha información intermedia al respecto y alguna de carácter superficial. El hecho de que los compañeros y los profesores sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre la organización dentro de sus titulaciones nos genera dudas de la siguiente índole:

- En principio, que los compañeros ocupen el primer lugar, parece eludir la responsabilidad institucional al respecto en este caso.
- Que los profesores sean los representantes institucionales que más informan en este caso, nos hace dudar sobre si debe ser o no colectivo el encargado de emitir este tipo de información a los estudiantes.
- En todo caso, de lo que si dudamos es de la ausencia de una intención formativa al respecto, consensuada y contrastada desde los diferentes agentes.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la organización en sus titulaciones, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra (el 85,0%) valoran la organización en su titulación como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES?

La satisfacción que muestran los estudiantes con la organización en las titulaciones tiende hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva general observamos como la mitad de la muestra (un 52,7% de la muestra) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto;

un segundo grupo que representa el 26,4% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 22,9% restante afirma estar BASTANTE o MUY con el plan de estudios de su titulación.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ORGANIZACIÓN EN LAS TITULACIONES?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la organización en las titulaciones, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la organización en sus titulaciones no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto ni en sus grados de satisfacción. Si bien es así, los gráficos nos muestra como:
 - i. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados al respecto, cuando valoran la organización en sus titulaciones.
 - ii. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados al respecto, cuando expresan sus grados de satisfacción con la organización en sus titulaciones.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar la organización en las titulaciones como “Muy Importantes”.
 - iv. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar la organización en las titulaciones como “Poco Importantes” o “Nada Importantes”.
 - v. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de

no informados a la hora de sentirse “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con la organización en las titulaciones.

- vi. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar sentirse “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con la organización en las titulaciones.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la organización en sus titulaciones influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados valoran significativamente mejor la organización en sus titulaciones que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la organización en sus titulaciones no influye significativamente en los grados de satisfacción que los estudiantes emiten al respecto. Aún así, los gráficos que resultan de los análisis nos muestran como cuanto mejor dicen estar informados los estudiantes sobre la organización en sus titulaciones, más elevados son sus grados de satisfacción con el funcionamiento de esta organización.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar, sino también y sobre todo de formar adecuadamente a los estudiantes sobre lo que suponen la organización en las titulaciones para que estos la asuman, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece en materia organizativa para facilitar su tarea universitaria.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con dicha forma de organización.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes

Áreas de conocimiento en ninguno de los análisis realizados. Y también en este caso es más difícil de corroborar como formar adecuadamente a los estudiantes es importante.

Así, Cc. Sociales y Jurídicas, que destaca como área más informada, destaca también como una de las Áreas que mejor valora la organización en las titulaciones, pero se encuentra entre las que muestran grados de satisfacción más bajos al respecto .

Observamos asimismo el Área de Cc. de la Salud, que destaca por ser una de las Áreas mejor informadas, también destaca por ser una de las Áreas que mejor valora la organización en sus titulaciones y por mostrar grados de satisfacción más elevados al respecto.

En el caso contrario lo sigue ocupando el de HUMANIDADES, que no destacando por la cantidad de información que recibe ni por la calidad de la misma, es también una de las que peor valoran la organización en las titulaciones y menos satisfecha se muestra al respecto.

7.16.4. LA OFERTA DE ASIGNATURAS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS TITULACIONES.

7.16.4.1. LA OFERTA DE ASIGNATURAS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS TITULACIONES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

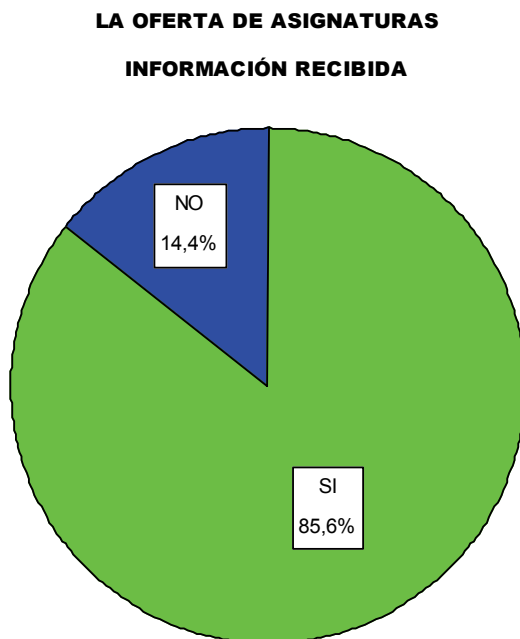
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación teniendo en cuenta, por ejemplo, criterios como su troncalidad, su obligatoriedad, su optatividad o el hecho que sean ofertadas como de libre configuración.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación?

1.1. La información recibida sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es inferior a aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 85,6% afirman haber sido informados sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación, mientras que un 14,4% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que la mayor parte de los estudiantes encuestados se les ha hablado sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,449(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	35,956	4	,000
Asociación lineal por lineal	,392	1	,531
N de casos válidos	547		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,39.

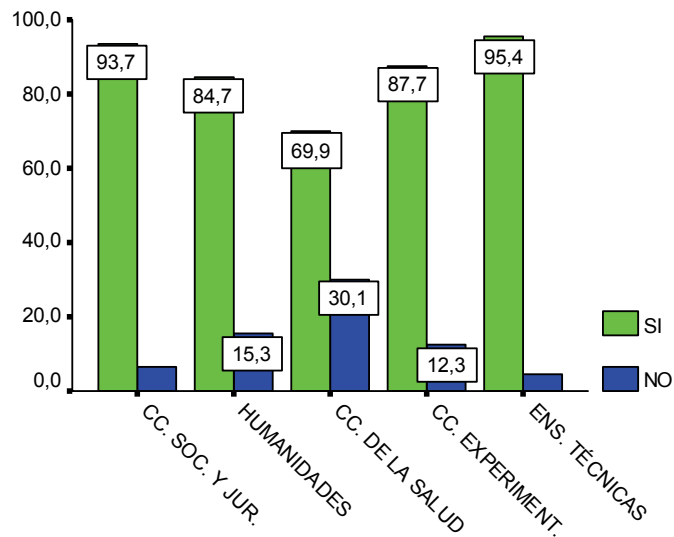
Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 37,449 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Observemos estos resultados gráficamente:

LA OFERTA DE ASIGNATURAS

INFORMACIÓN RECIBIDA

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.
- Así, podemos observar como en las Áreas de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas el porcentaje de estudiantes informados es significativamente superior al porcentaje de estudiantes informados en las demás Áreas de Conocimiento.
- El segundo lugar lo ocupan las Áreas de Cc. Experimentales y Humanidades.
- Y finalmente, Cc. de la Salud es el Área que menos estudiantes informados al respecto contempla.

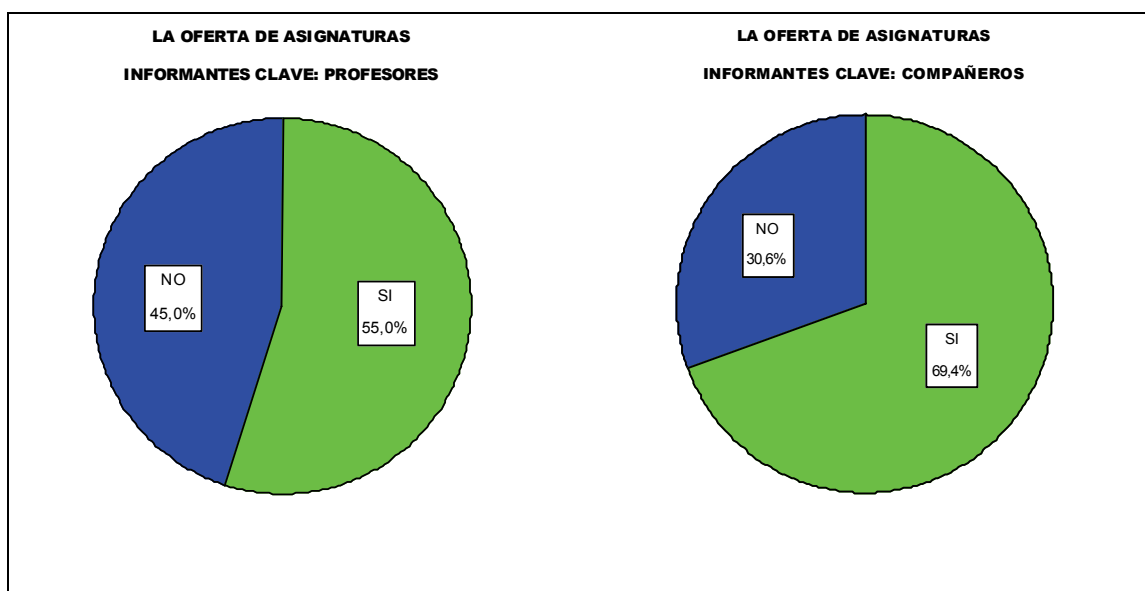
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación?

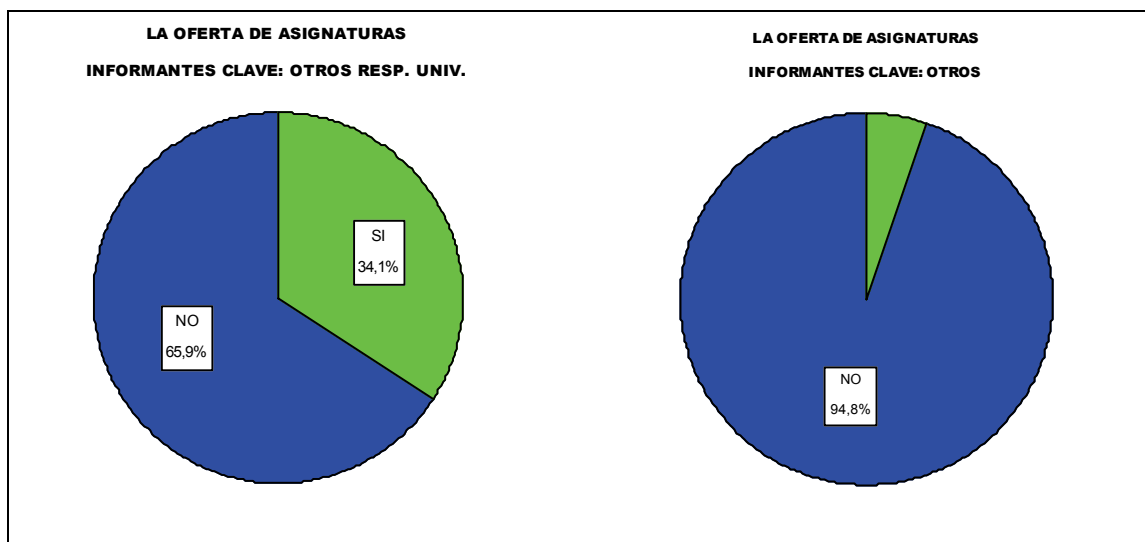
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación son principalmente: los compañeros con un 69,4% de respuestas a su favor y los profesores con un 55,0% de respuestas a su favor.

Otros responsables del ámbito universitario, ocupan en este caso el tercer lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 34,1% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación son otros agentes no universitarios, que únicamente son mencionados por un 5,2% de los estudiantes encuestados.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanzas Técnicas	SI	41	67,2	36	59,0	15	24,6	2	3,3
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	81	61,8	90	68,7	53	40,5	2	1,5
Cc. Experimentales	SI	45	48,4	66	71,0	32	34,4	9	9,7
Humanidades	SI	49	52,1	67	71,3	31	33,0	9	9,6
Cc. de la Salud	SI	39	45,9	63	74,1	27	31,8	2	2,4

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los compañeros y los profesores, en este orden, siguen siendo los informantes clave en lo que concierne la oferta de asignaturas de los planes de estudios de las titulaciones en la U.S.C., a excepción del Área de Enseñanzas Técnicas donde el orden se invierte. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Enseñanzas Técnicas: Profesores (67,2%) y Compañeros 59,0%)

- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (68,7%) y Profesores (61,8)
- Cc. Experimentales: Compañeros (71,0%)
- Humanidades: Compañeros (71,3%) y Profesores (52,1%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (74,1%)

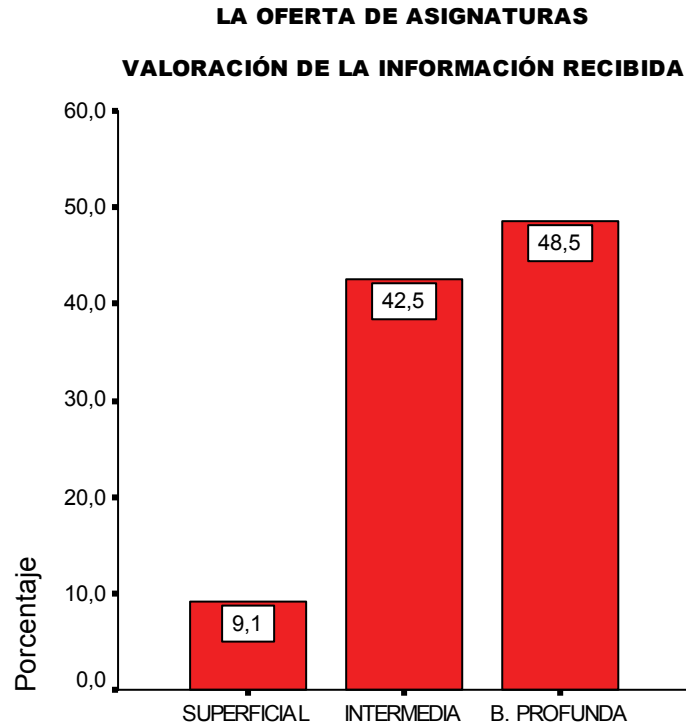
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Compañeros y profesores siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a la oferta de asignaturas de los planes de estudios de las titulaciones, pero lo son con diferente protagonismo en función de cada Área.
- Así, en las Áreas de Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, los compañeros parecen ser los informantes clave con diferencia respecto de los demás agentes.
- En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, en cambio, la diferencia en protagonismo entre Compañeros (que ocupan el primer puesto) y Profesores (que ocupan el segundo lugar), es menor.
- Y, en cambio, en el Área de Enseñanzas Técnicas los profesores son los que ocupan el primer puesto como informantes clave, seguidos de cerca por los compañeros.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida todos los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 48,5% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 42,5% del total, valoran la información recibida como “intermedia”. Y finalmente sólo un 9,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Casi la mitad de la muestra (48,5%), afirma recibir información de carácter bastante profundo.
- Un porcentaje inferior, aunque cercano a este (el 42,5%) afirman recibir información de carácter intermedio al respecto.
- Y únicamente el 9,1% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN	
Chi-cuadrado		2,300
gl		4
Sig. asintót.		,681

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

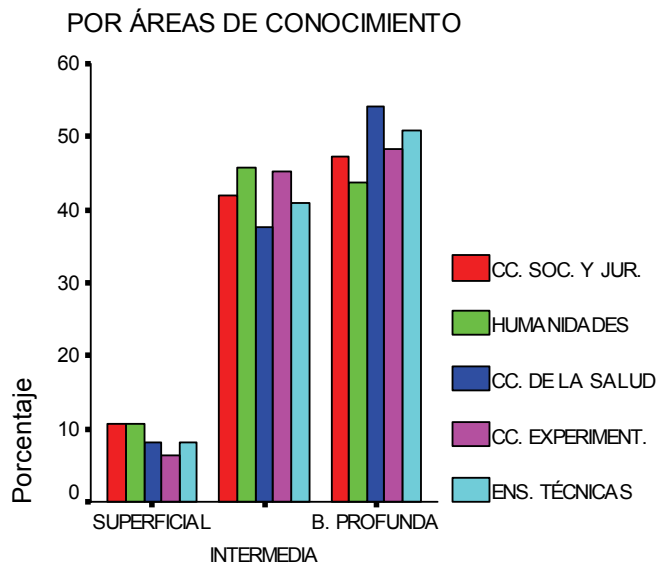
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 2,300 con una significatividad asintótica del 0,681. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,681 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dicha oferta.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	14	10,7	10	10,6	7	8,2	6	6,5	5	8,2
INTERMEDIA	55	42,0	43	45,7	32	37,6	42	45,2	25	41,0
B. PROFUNDA	62	47,3	41	43,6	46	54,1	45	48,4	31	50,8

LA OFERTA DE ASIGNATURAS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

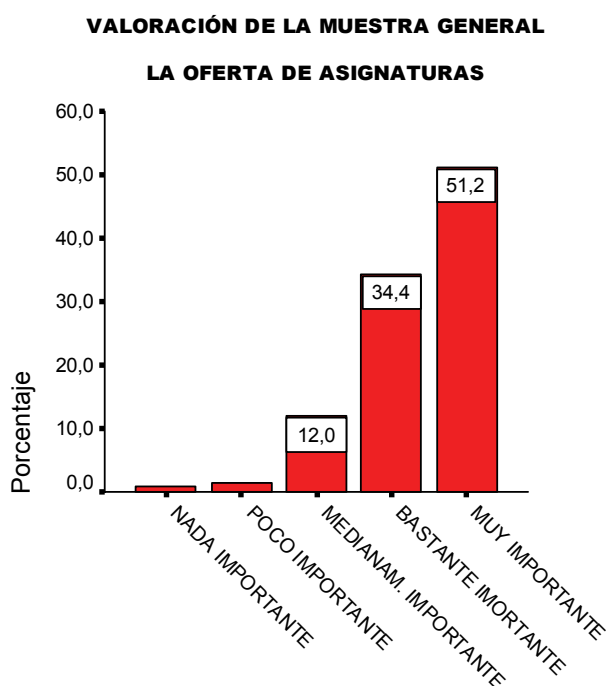
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales.
- Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas, parecen estar peor informadas al respecto de la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación como “Muy Importante” (un 51,2%) o “Bastante Importante” (un 34,4%); un 12,0% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente el 2,4% restante hablan de la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación como algo poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 85,6%) valoran la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 12,0% le otorgan mediana importancia a tal oferta.

- Y solamente el 2,4% restantes lo valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?

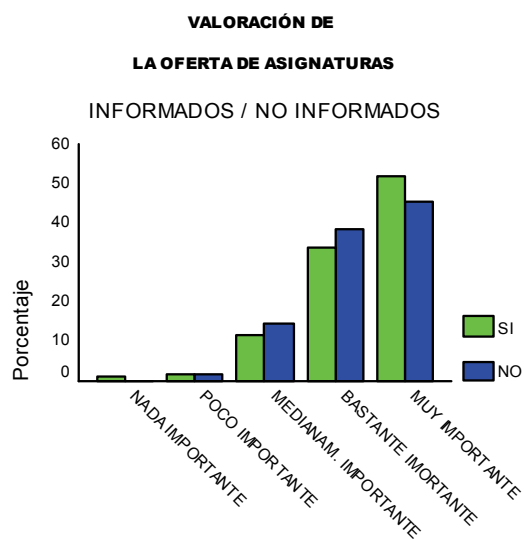
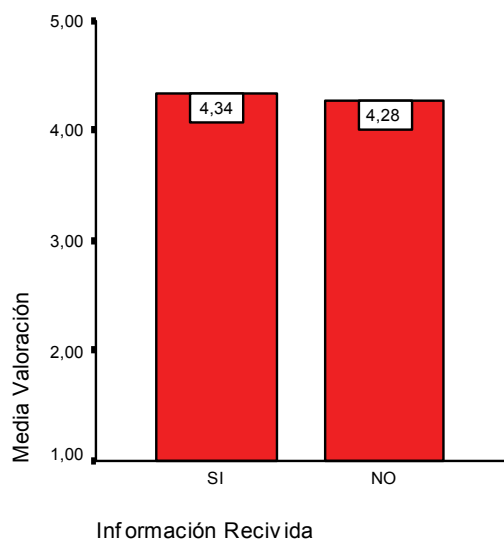
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación y los que no, a la hora de valorar dicha oferta, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN
U de Mann-Whitney	14879,000
W de Wilcoxon	17225,000
Z	-,924
Sig. asintót. (bilateral)	,355

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación. El valor de U de Mann-Whitney es de 14879,000 con una significatividad del 0,355; y dado que $0,355 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parecen influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.
- Aún así, a través del gráfico de medias podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación que aquellos que no fueron informados al respecto; y en el gráfico e porcentajes observamos como la muestra de estudiantes informados supera a la de no informados cuando valora la oferta de asignaturas como muy importante.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem

referido a la valoración de la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,629	2	6,315	9,636	,000
Intra-grupos	301,453	460	,655		
Total	314,082	462			

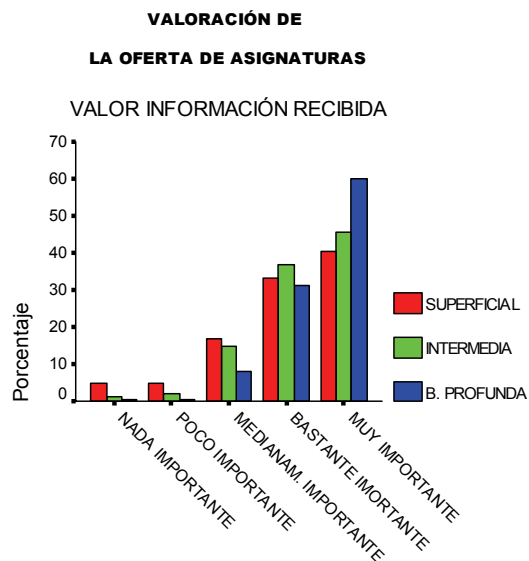
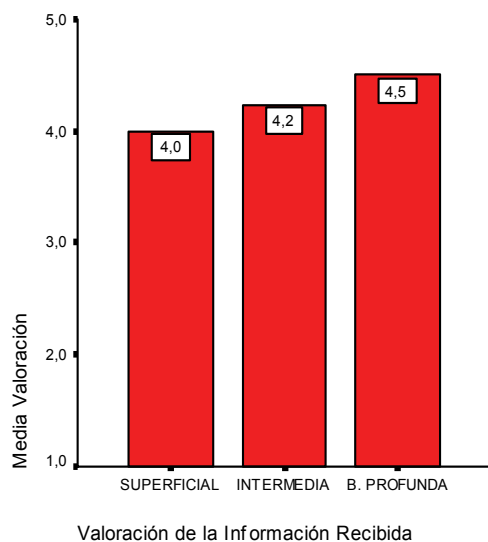
Observamos en la tabla que el valor de F es de 9,315 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la oferta de asignaturas de sus planes de estudios, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,00	
INTERMEDIA	4,23	4,23
B. PROFUNDA		4,50

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la oferta de asignaturas de los planes de estudios de las titulaciones.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación, valoran también mejor dicha oferta. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que valoran la información recibida como superficial.
- En este caso, los estudiantes que dicen haber recibido información intermedia sobre la oferta de asignaturas, muestran puntuaciones intermedias a la hora de exponer sus valoraciones, de manera que no difieren significativamente con ninguna de las demás muestras.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

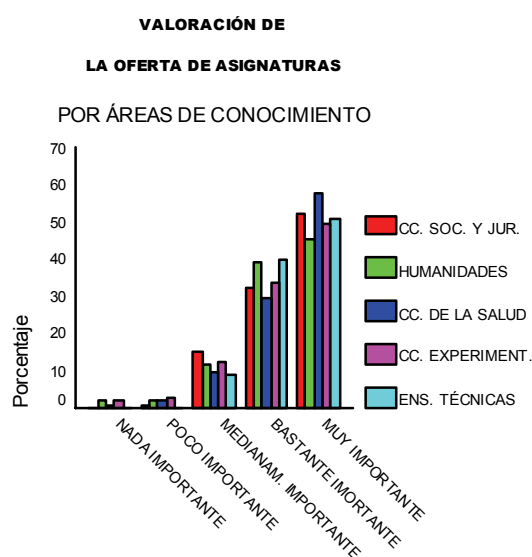
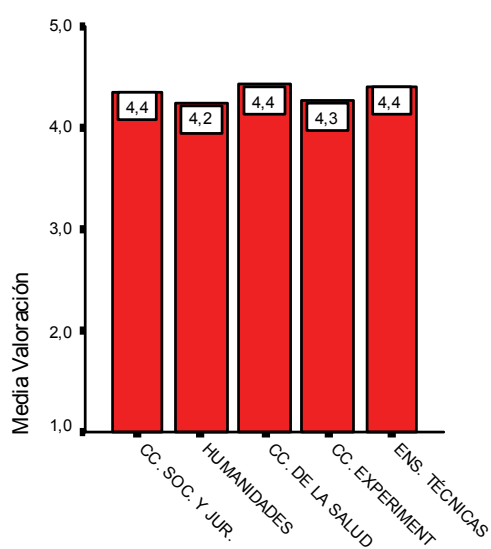
ANOVA

VALORACIÓN DE LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,998	4	,749	1,128	,342
Intra-grupos	352,112	530	,664		
Total	355,110	534			

Comprobamos en la tabla que $F = 1,128$ con una significatividad del 0,342. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,342 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

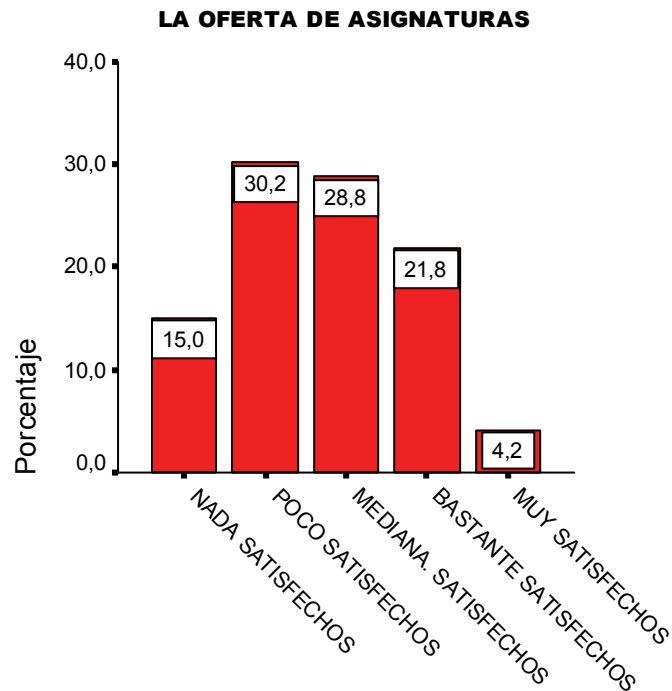
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.
- Aún así, en los gráficos se observa como las Áreas de Conocimiento que valoran mejor la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación son Cc. de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas.
- Mientras que Humanidades y Cc. Experimentales son las Áreas que otorgan valores más bajos a la oferta de asignaturas de sus planes de estudios.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (30,2%) se muestran “Poco Satisfechos” con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación; un segundo grupo casi paralelo, que representa el 28,8% de la muestra productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 21,8% de la muestra que dicen estar “Bastante Satisfechos” con la oferta de asignaturas de sus planes de estudios, y otro grupo de un 15,0% que dicen estar “Nada Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 4,2% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con dicha oferta de asignaturas.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA GENERAL



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la oferta de asignaturas de los planes de estudios tiende nuevamente hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 45,2% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 28,8% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 26,0% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con la oferta de asignaturas de los planes de estudio de sus titulaciones.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación y los que no,

a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

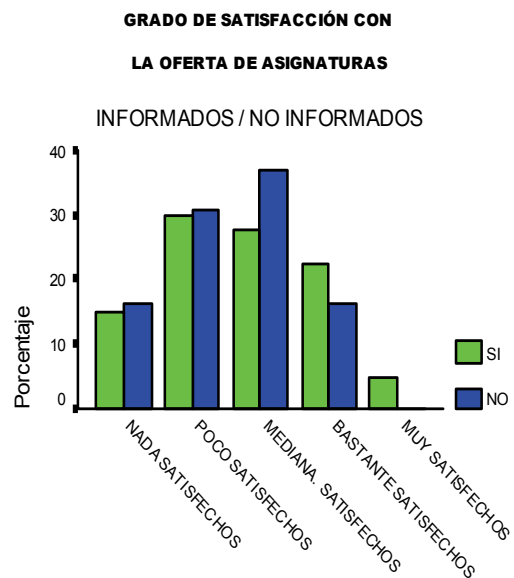
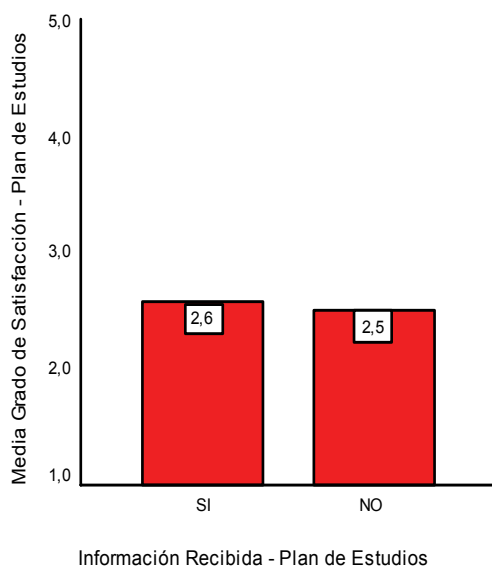
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN
U de Mann-Whitney	13181,500
W de Wilcoxon	15134,500
Z	-1,133
Sig. asintót. (bilateral)	,257

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación. El valor de la U de Mann-Whitney es de 13181,500 con una significatividad del 0,257; y dado que $0,257 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la oferta de asignaturas de los planes de estudios de sus titulaciones.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la oferta de asignaturas de los planes de estudios de sus titulaciones. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la oferta de asignaturas de sus planes de estudios.
- Aún así, lo que sí nos muestran ambos gráficos es como los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con dicha oferta de asignaturas que los estudiantes que no han sido informados.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,288	2	13,644	11,495	,000
Intra-grupos	543,614	458	1,187		
Total	570,902	460			

Observamos en la tabla que $F = 11,495$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora de sentirse

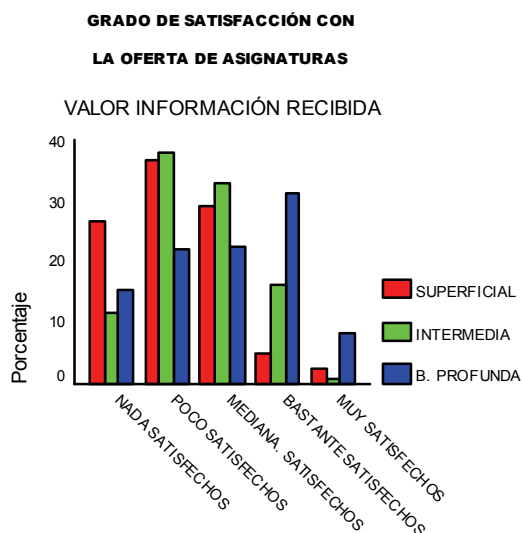
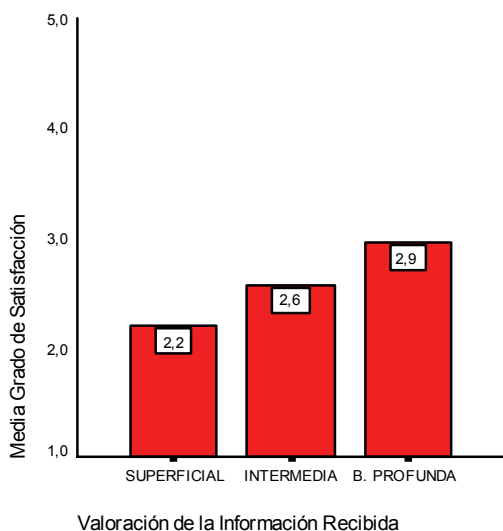
satisfecha con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre esta oferta, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto a la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,20	
INTERMEDIA	2,57	2,57
BASTANTE PROFUNDA		2,95



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado

de satisfacción con la oferta de asignaturas de los planes de estudios de sus titulaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la oferta de asignaturas de los planes de estudios de sus titulaciones.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con la misma que los que han recibido información de carácter superficial al respecto.
- Los estudiantes informados de forma intermedia también expresan grados de satisfacción intermedios no difiriendo con el resto de los estudiantes.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

ANOVA

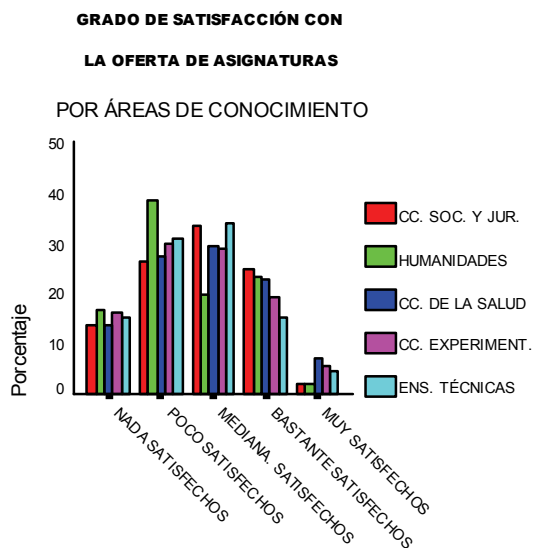
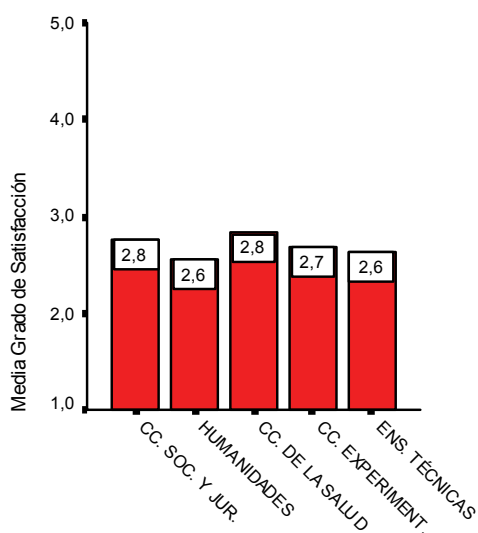
GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA OFERTA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE SU TITULACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,976	4	1,244	1,038	,387
Intra-grupos	625,654	522	1,199		
Total	630,630	526			

Observamos en la tabla que $F = 1,038$ con una significatividad del 0,387. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,387 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la oferta de asignaturas de los

planes de estudios. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con la oferta de asignaturas de los planes de estudios de sus titulaciones.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la oferta de asignaturas de los planes de estudios de sus titulaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con la oferta de asignaturas de los planes de estudios de sus titulaciones.
- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- En este caso, los estudiantes de Humanidades son los que expresan grados de satisfacción más bajos, seguidos de Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales.

7.16.4.2. LA OFERTA DE ASIGNATURAS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS TITULACIONES: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA OFERTA DE ASIGNATURAS?

Veamos el resumen de los resultados obtenidos mediante el análisis de datos:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA OFERTA DE ASIGNATURAS DE SUS TITULACIONES: todavía un 14,4% de los estudiantes encuestados confirman no haber recibido información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como bastante profunda, para casi la mitad de la muestra; en segundo lugar y de forma casi paralela es mencionada la información intermedia, y el 9,1% dicen haber recibido información superficial al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Compañeros* y los *Profesores*.

Nuevamente estamos ante uno de los elementos sobre los que más y mejor se informa a los estudiantes; pero aún así, y dada su trascendencia para el estudiantes debemos resaltar el hecho de que no llega información a una pequeña parte de la muestra encuestada; y si bien la que llega es generalmente de bastante profunda, se sigue recibiendo mucha información intermedia al respecto y alguna de carácter superficial. El hecho de que los compañeros y los profesores sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre la oferta de asignaturas de las titulaciones nos genera dudas de la siguiente índole:

- En principio, que los compañeros ocupen el primer lugar, parece eludir la responsabilidad institucional al respecto en este caso.

- Que los profesores sean los representantes institucionales que más informan en este caso, nos hace dudar sobre si debe ser o no colectivo el encargado de emitir este tipo de información a los estudiantes.
- En todo caso, de lo que si dudamos es de la ausencia de una intención formativa al respecto, consensuada y contrastada desde los diferentes agentes.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA OFERTA DE ASIGNATURAS?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la oferta de asignaturas, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra (el 85,6%) valoran la oferta de asignaturas como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA OFERTA DE ASIGNATURAS?

La satisfacción que muestran los estudiantes con la oferta de asignaturas tiende hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva general observamos como cerca de la mitad de la muestra (un 45,2% de la muestra) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo que representa el 28,8% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 26,0% restante afirma estar BASTANTE o MUY con la oferta de asignaturas del plan de estudios de su titulación.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA OFERTA DE ASIGNATURAS?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la oferta de asignaturas, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la oferta de asignaturas no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto ni en sus grados de satisfacción. Si bien es así, los gráficos nos muestra como:
 - i. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados al respecto, cuando valoran la oferta de asignaturas de sus titulaciones.
 - ii. Las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los estudiantes no informados al respecto, cuando expresan sus grados de satisfacción con la oferta de asignaturas para sus titulaciones.
 - iii. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar la oferta de asignaturas como “Muy Importantes”.
 - iv. El porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de sentirse “Bastante Satisfechos” o “Muy Satisfechos” con la oferta de asignaturas.
 - v. El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar sentirse “Poco Satisfechos” o “Nada Satisfechos” con la oferta de asignaturas.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la oferta de asignaturas influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto y también en sus grados de satisfacción. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados valoran significativamente mejor la oferta de asignaturas de su plan de estudios y se sienten más satisfechas con la misma, que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar sobre lo que suponen la oferta de asignaturas, sino también y sobre todo, de hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece en cuanto a oferta formativa.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con dicha oferta.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que únicamente existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas de conocimiento a la hora de recibir información. Y en este caso podemos confirmar la importancia no tanto de informar, sino y sobre todo de formar adecuadamente a los estudiantes es importante.

Así, Cc. de la Salud, que destaca como área mejor informada, destaca también como una de las Áreas que mejor valora la oferta de asignaturas y entre las que se encuentra más satisfecha al respecto.

El caso contrario lo sigue ocupando HUMANIDADES, que no destacando por la cantidad de información que recibe ni por la calidad de la misma, es también una de las que peor valoran la oferta de asignaturas y menos satisfecha se muestra al respecto.

7.17. LO CURRICULAR.

Cuando preguntamos a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela por las cuestiones de naturaleza más curricular, lo hicimos centrándonos en lo siguiente: la relevancia de los contenidos curriculares, la adecuación de la metodología de aula, la coherencia de la evaluación, las tutorías, la posibilidad de revisar un examen y el derecho de impugnar una evaluación.

Hemos preguntado sobre todo ello a través de preguntas cerradas y, por lo tanto, susceptibles únicamente de un análisis cuantitativo; y hemos estructurado las respuestas de los estudiantes sobre cada uno de estos temas siguiendo el esquema que se presenta a continuación.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre lo curricular?
 - 1.1. La información recibida sobre lo curricular.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre lo curricular?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre lo curricular?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre lo curricular.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de lo curricular.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre lo curricular?
4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a lo curricular?
 - 4.1. Valor que le reconoce la muestra a lo curricular.
 - 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar lo curricular, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?
 - 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar lo curricular, en función del valor que le asignan a la información recibida?

- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar lo curricular?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con lo curricular?
- 5.1. Grado de satisfacción de la muestra con lo curricular.
- 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con lo curricular, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?
- 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con lo curricular, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con lo curricular, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

A continuación, presentamos los análisis de los datos obtenidos sobre cada uno de los centros de interés planteados dentro del ámbito de lo curricular, así como las conclusiones parciales correspondientes.

7.17.1. LOS CONTENIDOS CURRICULARES.

7.17.1.1. LOS CONTENIDOS CURRICULARES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la relevancia de los contenidos académicos como contenidos de aprendizaje.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre los contenidos curriculares?

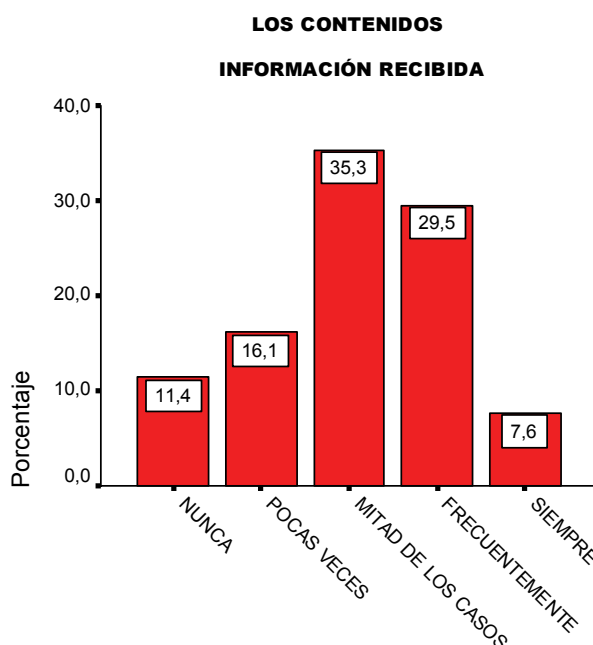
1.1. La información recibida sobre los contenidos curriculares.

Observamos en el gráfico como el grupo mayoritario de estudiantes dice haber recibido información sobre los contenidos curriculares, únicamente en la mitad de los casos (concretamente, el 35,3% de la muestra); un segundo grupo de estudiantes (el 29,5% de la muestra) afirman recibir información sobre los contenidos de manera frecuente; un grupo ya más reducido que supone el

16,1% de la muestra, dicen ser informados en pocas ocasiones sobre los contenidos curriculares; y un 7,6% afirman estar siempre informados al respecto.

Finalmente, un 11,4% de la muestra afirman no haber sido informados nunca sobre los contenidos curriculares.

Se puede decir entonces, que a la mayor parte de los estudiantes encuestados (el 88,5%) se les ha hablado sobre los contenidos curriculares; ahora bien, sólo un 37,1% afirma ser informado frecuentemente o siempre al respecto.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los contenidos curriculares?

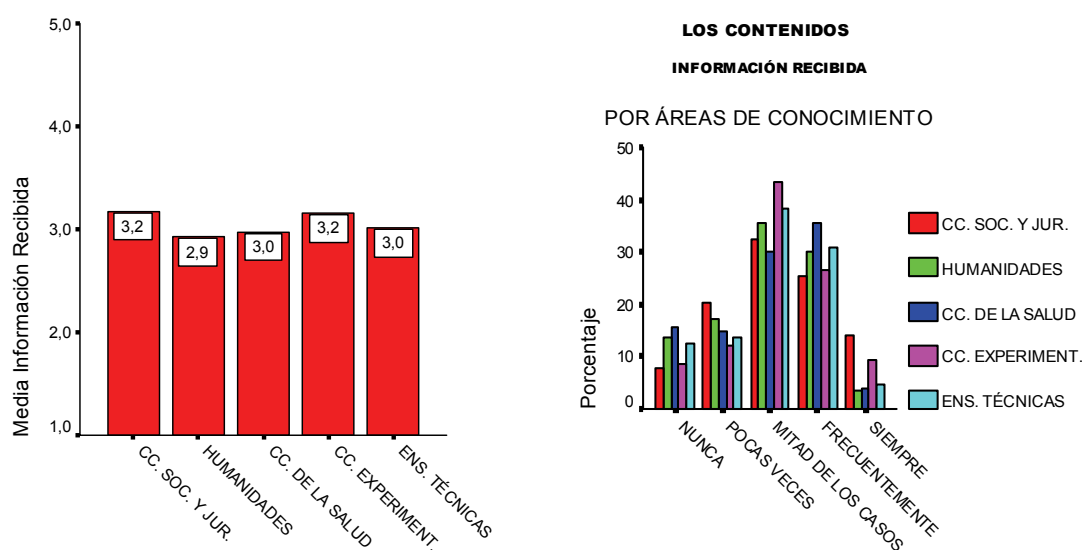
La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre los contenidos curriculares:

ANOVA
INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS CONTENIDOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,940	4	1,485	1,223	,300
Intra-grupos	664,205	547	1,214		
Total	670,145	551			

Como podemos observar en la tabla, el valor de F es de 1,223 con una significatividad del 0,300. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,300 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre los contenidos curriculares. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre los contenidos curriculares.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en los gráficos nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre los contenidos curriculares.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que

respecta a la información que llega a los estudiantes sobre los contenidos curriculares.

- Aún así, podemos observar como las Áreas de Cc Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas son las Áreas más informadas al respecto.
- Mientras que las Áreas de Humanidades, Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas reciben menos información en este caso.

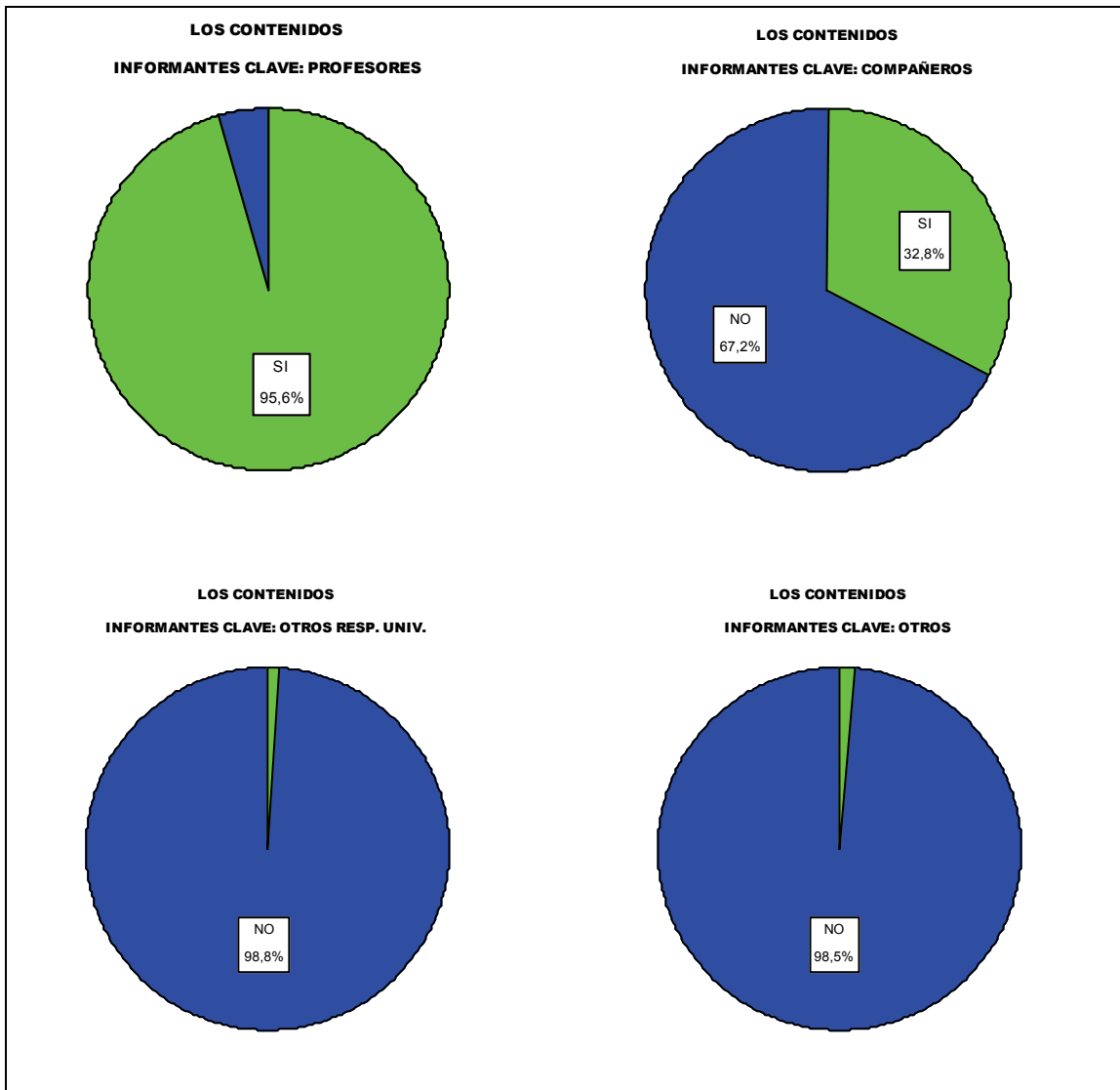
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre los contenidos curriculares?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre los contenidos curriculares.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre los contenidos curriculares son principalmente: los profesores con un 95,6% de respuestas a su favor.

Los compañeros, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 32,8% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre los contenidos curriculares son: otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios, que respectivamente sólo son mencionados por un 1,2% y un 1,5% de los estudiantes encuestados.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de los contenidos curriculares.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de los contenidos curriculares.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Experimentales	SI	92	94,8	34	35,1	0	0,0	1	1,0
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	126	96,9	40	30,8	3	2,3	1	0,8
Enseñanzas Técnicas	SI	53	93,0	15	26,3	1	1,8	0	0,0
Cc. de la Salud	SI	101	94,4	36	36,4	1	0,9	5	4,7
Humanidades	SI	89	97,8	30	33,0	1	1,1	0	0,0

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores, siguen siendo los informantes clave en lo que concierne a los contenidos curriculares. Los compañeros siguen ocupando en todas las Áreas el segundo lugar, pero a una distancia considerable del colectivo precedente. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Experimentales: Profesores (94,8%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (96,9%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (93,0%)
- Cc. de la Salud: Profesores (94,4%)
- Humanidades: Profesores (97,0%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

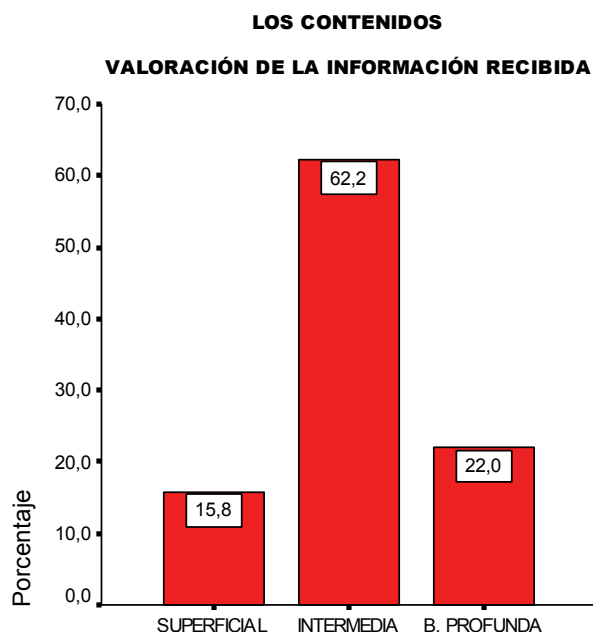
- Los profesores siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a los contenidos curriculares.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 62,2% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre los contenidos

curriculares, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 22,0% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente sólo un 15,8% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (62,2%), afirma recibir información de carácter intermedia sobre los contenidos curriculares.
- Un porcentaje bastante inferior (el 22,0%) afirman recibir información de carácter bastante profundo al respecto.
- Y todavía un 15,8% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre los contenidos curriculares.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los contenidos curriculares?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los contenidos curriculares.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS CONTENIDOS CURRICULARES	
Chi-cuadrado	1,718
gl	4
Sig. asintót.	,788

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

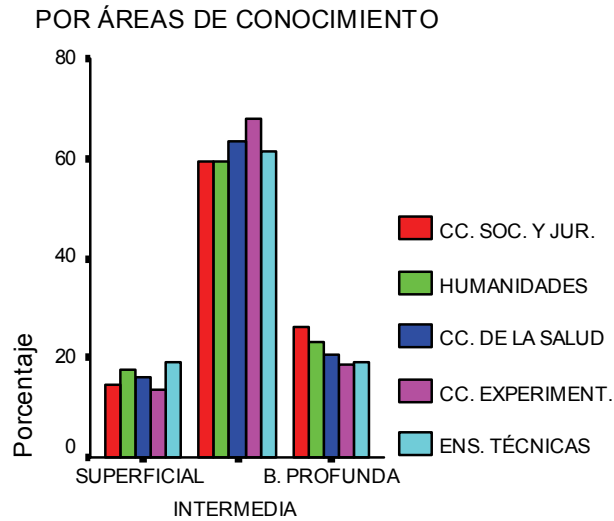
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,718 con una significatividad asintótica del 0,788. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,788 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre los contenidos curriculares. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dichos contenidos.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	19	14,6	16	17,6	17	15,9	13	13,4	11	19,3
INTERMEDIA	77	59,2	54	59,3	68	63,6	66	68,0	35	61,4
B. PROFUNDA	34	26,2	21	23,1	22	20,6	18	18,6	11	19,3

LOS CONTENIDOS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

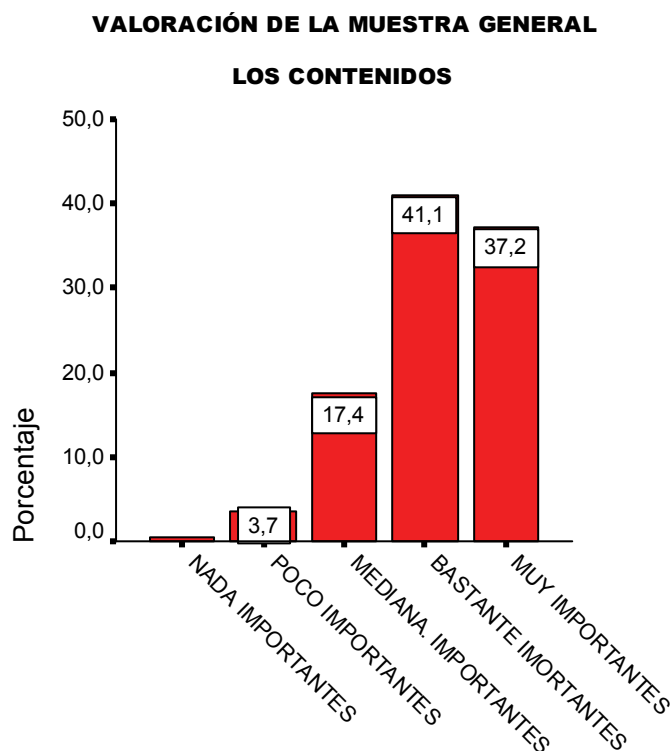
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. de la Salud.
- Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, parecen estar peor informadas al respecto de los contenidos curriculares.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a los contenidos curriculares?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a los contenidos curriculares.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los

estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran los contenidos curriculares como “Bastante Importantes” (un 41,1%) o “Muy Importantes” (un 37,2%); un 17,4% de los estudiantes los consideran como “Medianamente Importantes”; y finalmente el 4,3% restante hablan de los contenidos curriculares como algo poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 78,3%) valoran los contenidos curriculares como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 17,4% le otorgan mediana importancia a tales contenidos.
- Y solamente el 4,3% restantes los valoran como poco o nada importantes.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar los contenidos curriculares, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia

significativa en función de la frecuencia de información recibida al respecto, a la hora de valorar dichos contenidos, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	23,631	4	5,908	8,520	,000
Intra-grupos	373,751	539	,693		
Total	397,382	543			

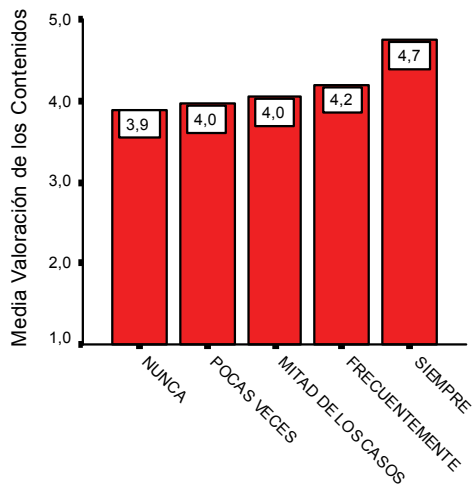
Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las muestras de estudiantes, en función de la información recibida sobre los contenidos curriculares. El valor de F es de 8,520 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a los contenidos curriculares.

Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

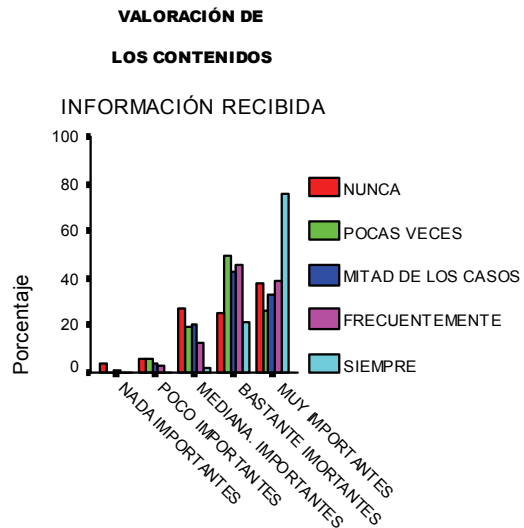
Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES

INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
NUNCA	3,89	
POCAS VECES	3,96	
MITAD DE LOS CASOS	4,04	
FRECUENTEMENTE	4,20	
SIEMPRE		4,74



Información Recibida sobre los Contenidos



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar las muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de los contenidos curriculares. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La frecuencia de información sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre los contenidos curriculares.
- Así, a través del gráfico podemos observar como la valoración sobre los contenidos va aumentando en la medida que aumenta la frecuencia con la que los estudiantes son informados al respecto. Concretamente, los estudiantes que dicen estar siempre informados sobre los contenidos difieren significativamente de los demás estudiantes puesto que sus valoraciones son más altas.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar los contenidos curriculares, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de los contenidos curriculares.

ANOVA

VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,358	2	4,179	6,308	,002
Intra-grupos	317,329	479	,662		
Total	325,687	481			

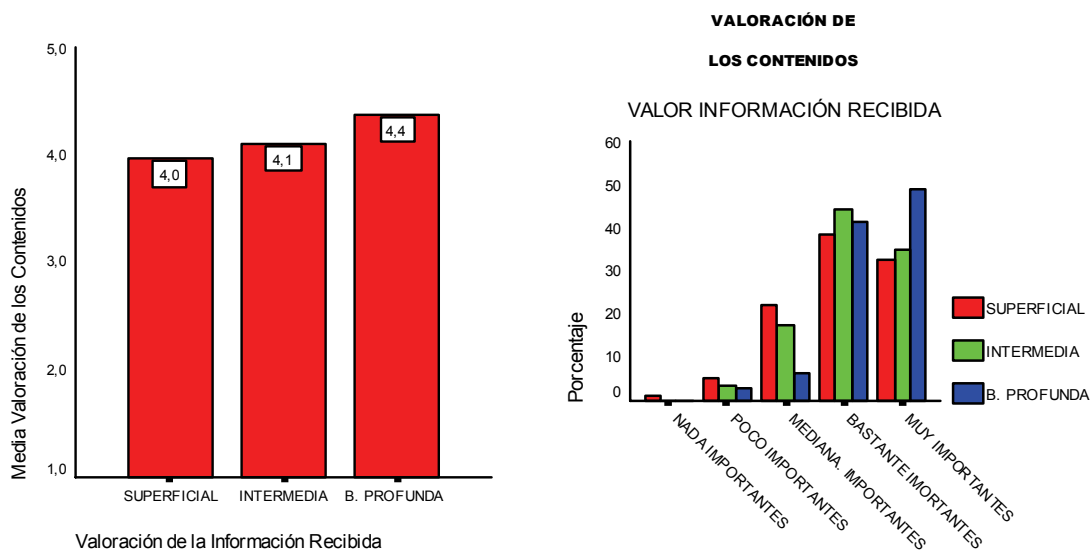
Observamos en la tabla que el valor de F es de 6,308 con una significatividad del 0,002. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,002 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la metodología de enseñanza, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,96	
INTERMEDIA	4,10	
B. PROFUNDA		4,37

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a los contenidos curriculares. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar los contenidos curriculares.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre los contenidos curriculares, valoran también mejor dichos contenidos. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes demás estudiantes, pues las valoraciones que emiten son más altas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los contenidos curriculares?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los contenidos curriculares.

ANOVA

VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,074	4	1,519	2,089	,081
Intra-grupos	392,539	540	,727		
Total	398,613	544			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,089$ con una significatividad del 0,081. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,081 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los contenidos curriculares. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren los contenidos curriculares.

Observemos así mismo los resultados de la prueba post hoc Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,94
ENS. TÉCNICAS	4,02
CC. SOC. Y JUR.	4,12
CC. EXPERIMENT.	4,20
CC. DE LA SALUD	4,21

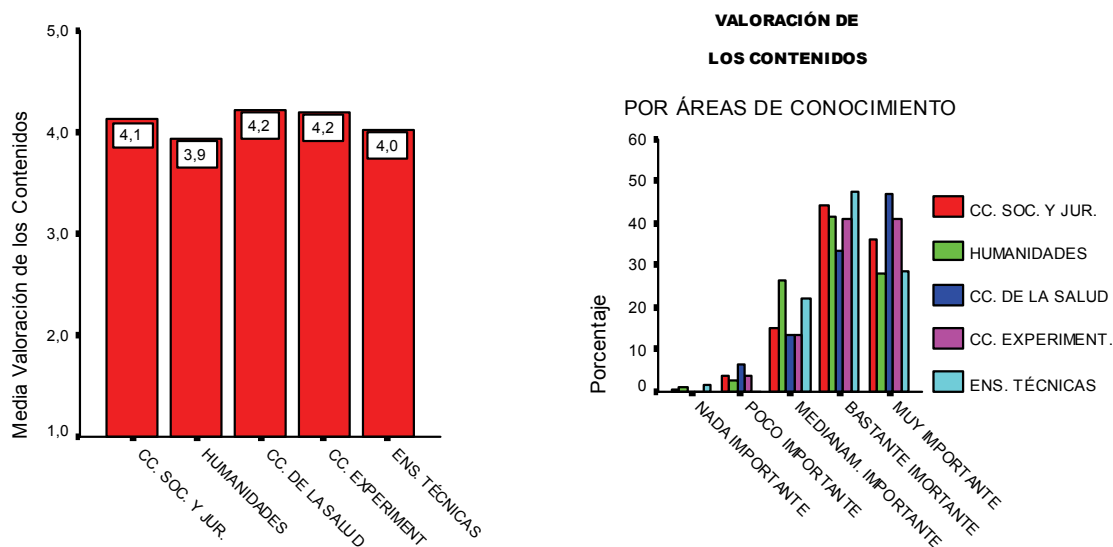
En este caso, como los resultados rozan la significatividad, hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, para saber si realmente se podría hablar de diferencia significativa o no. Concretamente hemos aplicado la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de los Contenidos

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6707,000	0,062
	CC. DE LA SALUD	8247,500	0,227
	CC. EXPERIMENTALES	6897,500	0,449
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4032,500	0,294
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5667,500	0,006*
	CC. EXPERIMENTALES	4699,500	0,016*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3289,500	0,554
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6460,500	0,678
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3390,000	0,056
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2824,000	0,108

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a los contenidos curriculares.
- Así, en las Áreas de Conocimiento que valoran mejor los contenidos curriculares son Cc. de la Salud y Cc. Experimentales,

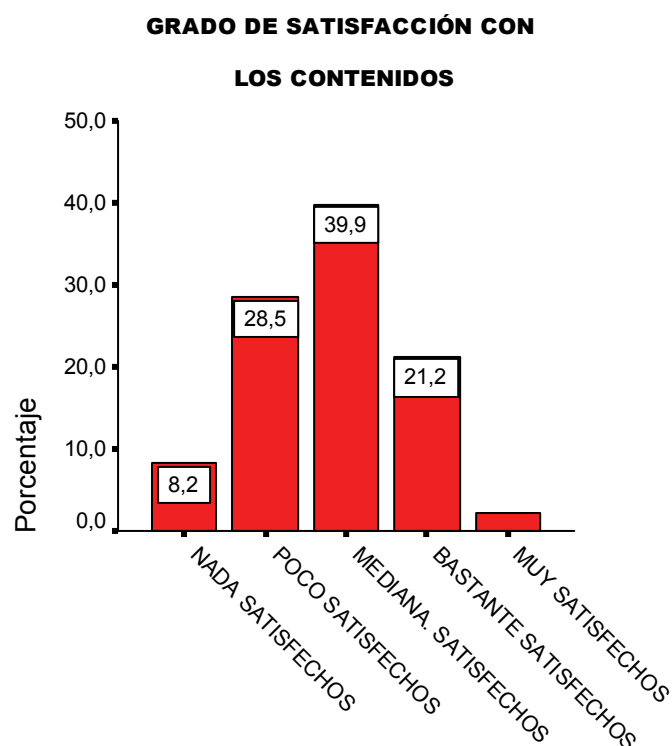
las cuales difieren significativamente de Humanidades, por ser esta la que otorga las valoraciones más bajas a dichos contenidos.

- Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas en este caso emiten valoraciones intermedias, no difiriendo significativamente con las demás Áreas.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con los contenidos curriculares?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con los contenidos curriculares.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (39,9%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con los contenidos curriculares; un segundo grupo, que representa el 28,5% de la muestra productora de datos, se muestran “Poco Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 21,2% de la muestra que dicen estar “Bastante Satisfechos” con los contenidos curriculares, y otro grupo de un 8,2% que dicen estar “Nada Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 2,2% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con los contenidos curriculares.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con los contenidos curriculares se sitúa en niveles intermedios, con una cierta tendencia hacia el polo negativo de la satisfacción.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 39,9% de la muestra) dicen estar medianamente satisfechos al respecto; un segundo grupo casi paralelo al anterior que representa el 36,7% dicen estar poco o nada satisfechos; y finalmente el 23,4% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con los contenidos curriculares.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con los contenidos curriculares, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre estudiantes en función de la información recibida sobre los contenidos curriculares, a la hora de sentirse satisfechos con los mismos, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS CONTENIDOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	73,656	4	18,414	24,633	,000
Intra-grupos	396,934	531	,748		
Total	470,590	535			

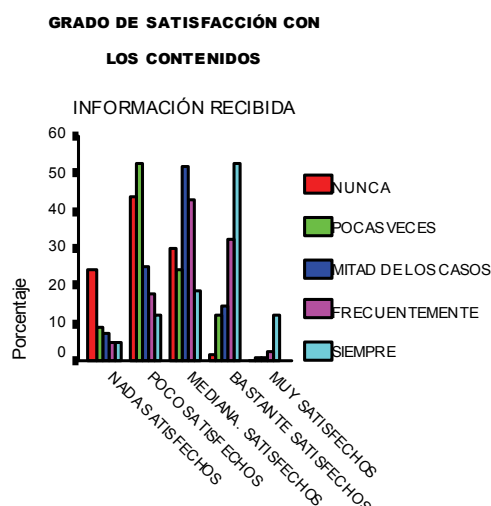
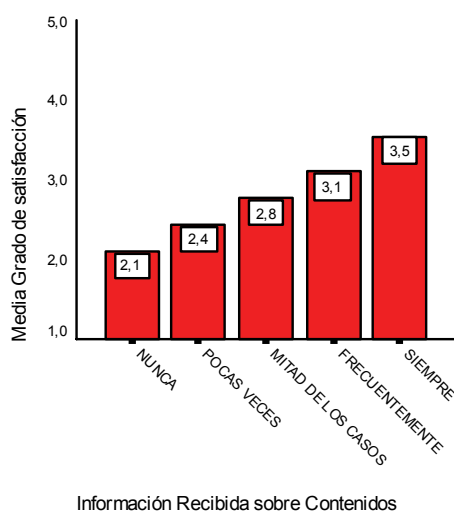
Comprobamos en la tabla que $F = 24,633$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre los estudiantes en función de la información recibida, a la hora de sentirse satisfechos con los contenidos curriculares. O lo que es lo mismo, la información que reciben los estudiantes influye en sus grados de satisfacción con contenidos curriculares.

Observemos así mismo los resultados de la prueba post hoc Scheffé:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS CONTENIDOS				
INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05			
	1	2	3	4
NUNCA	2,10			
POCAS VECES	2,44	2,44		
MITAD DE LOS CASOS		2,77	2,77	
FRECUENTEMENTE			3,09	
SIEMPRE				3,55

Observemos asimismo los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con los contenidos curriculares. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La frecuencia de información sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren más o menos satisfechos con los contenidos curriculares.
- Así, lo que nos muestran tanto las pruebas como los gráficos es que el grado de satisfacción de los estudiantes con los contenidos curriculares aumenta significativamente a medida que aumenta la frecuencia de información que reciben al respecto y viceversa.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con los contenidos curriculares, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con los contenidos curriculares.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS CONTENIDOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	51,416	2	25,708	34,624	,000
Intra-grupos	354,165	477	,742		
Total	405,581	479			

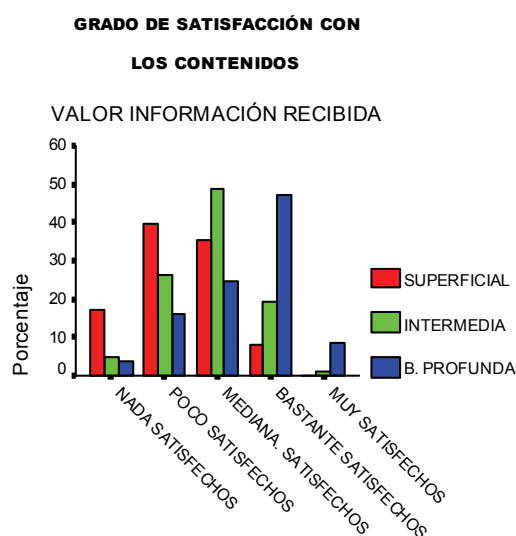
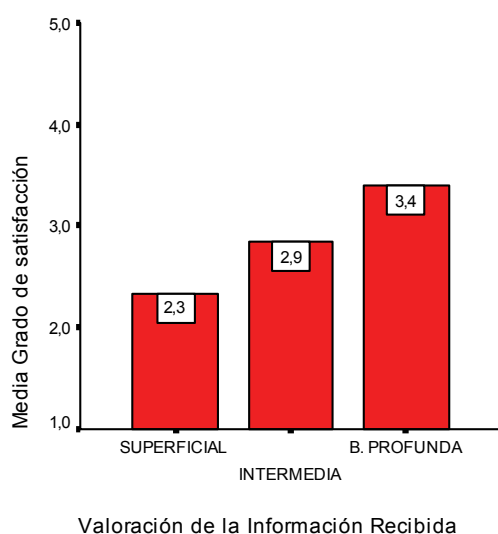
Observamos en la tabla que $F = 34,624$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con los contenidos curriculares. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre los contenidos, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto de los mismos.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba, un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción, y otro gráfico en el que se reflejan los porcentajes.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS CONTENIDOS

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,34		
INTERMEDIA		2,85	
BASTANTE PROFUNDA			3,41



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con los contenidos curriculares de los planes de estudios de sus titulaciones. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con los contenidos curriculares.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con los mismos que los que han recibido información de carácter intermedia; y estos, a su vez, se sienten significativamente más satisfechos al respecto que los estudiantes que afirman haber sido informados de manera superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con los contenidos curriculares, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con los contenidos curriculares.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS CONTENIDOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,142	4	2,785	3,221	,013
Intra-grupos	460,102	532	,865		
Total	471,244	536			

Observamos en la tabla que $F = 3.221$ con una significatividad del 0,013. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,013 < 0,05$); podemos decir que también existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con los contenidos curriculares. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con dichos contenidos.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS CONTENIDOS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	2,62
CC. DE LA SALUD	2,72
ENS. TÉCNICAS	2,78
CC. EXPERIMENT.	2,83
CC. SOC. Y JUR.	3,02

En este caso, y dado que los resultados de la prueba Scheffé no nos ofrecen demasiada información, para saber entre qué Áreas de Conocimiento

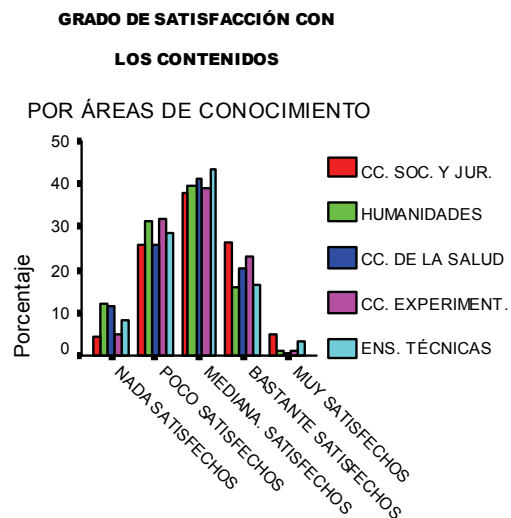
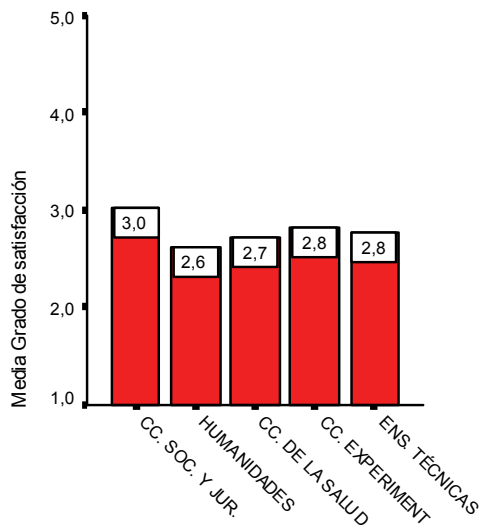
se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Área de Conocimiento

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5865,500	0,002*
	CC. DE LA SALUD	7485,500	0,025*
	CC. EXPERIMENTALES	6406,500	0,142
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3610,000	0,114
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	6398,000	0,315
	CC. EXPERIMENTALES	4890,000	0,110
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2956,500	0,322
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6205,500	0,482
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3740,000	0,831
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2991,000	0,719

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de

Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con los contenidos curriculares. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con los contenidos curriculares.
- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que expresan grados de satisfacción más elevados difiriendo significativamente con los estudiantes de Humanidades y Cc. de la Salud, siendo estos los que expresan grados de satisfacción más bajos al respecto.
- En este caso, los estudiantes de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, muestran grados de satisfacción intermedios, no difiriendo significativamente con los estudiantes de otras Áreas de Conocimiento.

7.17.1.2. LOS CONTENIDOS CURRICULARES: CONCLUSIONES PARCIALES

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS CONTENIDOS CURRICULARES?

La labor que realiza la universidad en materia de informar y formar a los estudiantes sobre los contenidos curriculares, es reconocida por estos de la siguiente manera:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS CONTENIDOS CURRICULARES: únicamente un 29,5% de la muestra afirma haber sido informados al respecto frecuentemente y tan solo un 7,6% dicen haber recibido siempre dicha información.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por más de la mitad de muestra como intermedia; menos de la tercera parte de la muestra dice haber recibido información bastante profunda; y

todavía un 15,8% dicen haber sido informados superficialmente al respecto.

- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores*.

Nuevamente estamos ante uno de los elementos sobre los que más y mejor se informa a los estudiantes; pero aún así, y dada su trascendencia para el estudiantes debemos resaltar el hecho de que no le llega información regular sobre los contenidos curriculares, la que llega es generalmente de carácter intermedio; y el hecho de que los profesores sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre los contenidos nos sugiere los siguientes comentarios:

- Sin duda consideramos que los profesores son los responsables institucionales de informar a los estudiantes sobre los contenidos curriculares que articulan sus carreras universitarias.
- Ahora bien, como venimos diciendo en todos los casos, se trata más de formar a los estudiantes al respecto que de informarlos únicamente. Para lo cual es necesario un consenso entre formadores, unos determinados acuerdos sobre cómo presentar los contenidos, qué contenidos presentar, el por qué de los mismos, y de su propia presentación, el sentido del cuando, en resumen una pedagogía sobre los contenidos. Es de esta manera como podemos hacer llegar al alumno el sentido de los contenidos como eje de su formación y pueda aprovechar este aprendizaje para un desarrollo más constructivo en el seno de la universidad.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LOS CONTENIDOS CURRICULARES?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a los contenidos curriculares, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra (el 78,3%) valoran los contenidos curriculares como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LOS CONTENIDOS CURRICULARES?

La satisfacción que muestran los estudiantes con los contenidos curriculares se sitúa en niveles intermedios con cierta tendencia hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 39,9% de la muestra) dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo, casi paralelo, que representa el 36,7% dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS; y finalmente el 23,4% restante afirma estar BASTANTE o MUY con los contenidos curriculares.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS CONTENIDOS CURRICULARES?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de los contenidos curriculares, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre los contenidos curriculares influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto y en sus grados de satisfacción. Es decir, los estudiantes informados valoran significativamente mejor los contenidos curriculares y están significativamente más satisfechos con los mismos, que los estudiantes no informados
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre los contenidos curriculares influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto y también en sus grados de satisfacción. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados valoran significativamente mejor dichos contenidos y se sienten más satisfechas con los mismos,

que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar sobre la relevancia de los contenidos curriculares, sino también y sobre todo de hacerlo de manera que dicha información cause impacto en los estudiantes, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece como contenido de la oferta formativa.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con la manera de trabajar dichos contenidos.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que únicamente existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar los contenidos curriculares y expresar su satisfacción al respecto. En este sentido nos resulta difícil extraer conclusiones sobre la importancia de informara y formar a los estudiantes respecto de lo universitario, si bien podemos extraer algunas tendencias.

Cc Sociales y Jurídicas se muestra como una de las Áreas más y mejor informadas sobre los contenidos curriculares, y si bien no destaca a la hora de establecer valoraciones, sí lo hace por expresar grados de satisfacción significativamente más elevados.

Por otra parte, las Áreas que valoran significativamente mejor los contenidos curriculares observamos que son Cc. Experimentales y Cc. de la Salud. Y observamos también que Cc. Experimentales destaca por ser una de las Áreas que más información recibe al respecto, y Cc. de la Salud, destaca por ser una de las Áreas que mejor información recibe al respecto.

7.17.2. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.

7.17.2.1. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

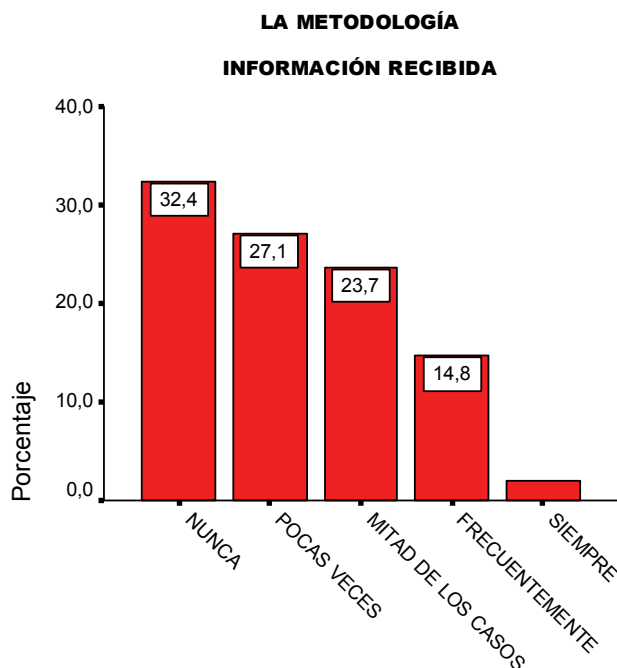
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la conveniencia y oportunidad de la metodología de enseñanza en el aula.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la metodología de enseñanza?

1.1. La información recibida sobre la metodología de enseñanza.

Observamos en el gráfico como el grupo mayoritario de estudiantes dice no haber recibido información nunca sobre la metodología de enseñanza, (concretamente , el 32,4% de la muestra); un segundo grupo de estudiantes (el 27,1% de la muestra) afirman recibir información sobre la metodología de enseñanza en pocas ocasiones; un grupo más reducido que supone el 23,7% de la muestra, dicen ser informados en sólo en la mitad de los casos; un porcentaje menor, del 14,8%, afirman recibir información sobre la metodología de enseñanza de manera frecuente; y, únicamente el 2,0% dicen estar siempre informados al respecto.

Se puede decir entonces que, si bien el porcentaje de informados (67,6%) es superior al de no informados (32,4%) sobre la metodología de enseñanza, la tendencia que muestra el gráfico es que el número de informados va descendiendo a medida que aumenta la frecuencia con la que se recibe la información.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la metodología de enseñanza?

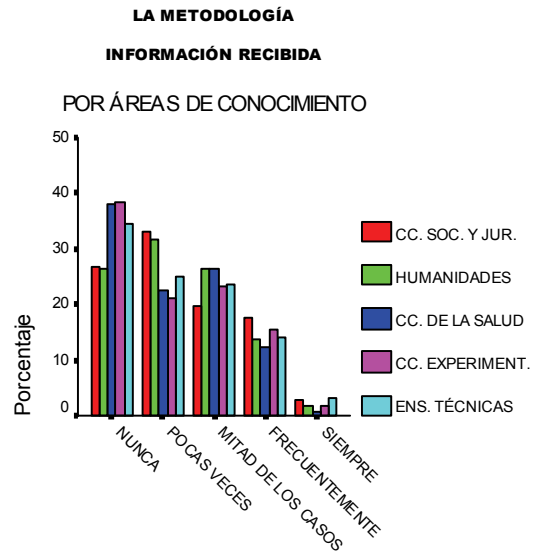
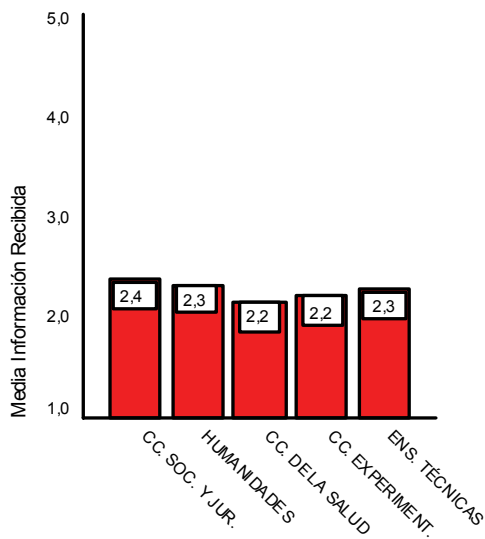
La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la metodología de enseñanza:

ANOVA
INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA METODOLOGÍA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,734	4	,933	,738	,566
Intra-grupos	687,906	544	1,265		
Total	691,639	548			

Como podemos observar en la tabla, el valor F es de 0,738 con una significatividad del 0,566. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,566 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la metodología de enseñanza. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la metodología de enseñanza.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en los gráficos nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la metodología de enseñanza.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la metodología de enseñanza.
- Aún así, podemos observar como las Áreas que reciben más información son Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Enseñanzas Técnicas.
- En el otro extremo se encuentran Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, que son las Áreas que reciben menos información.

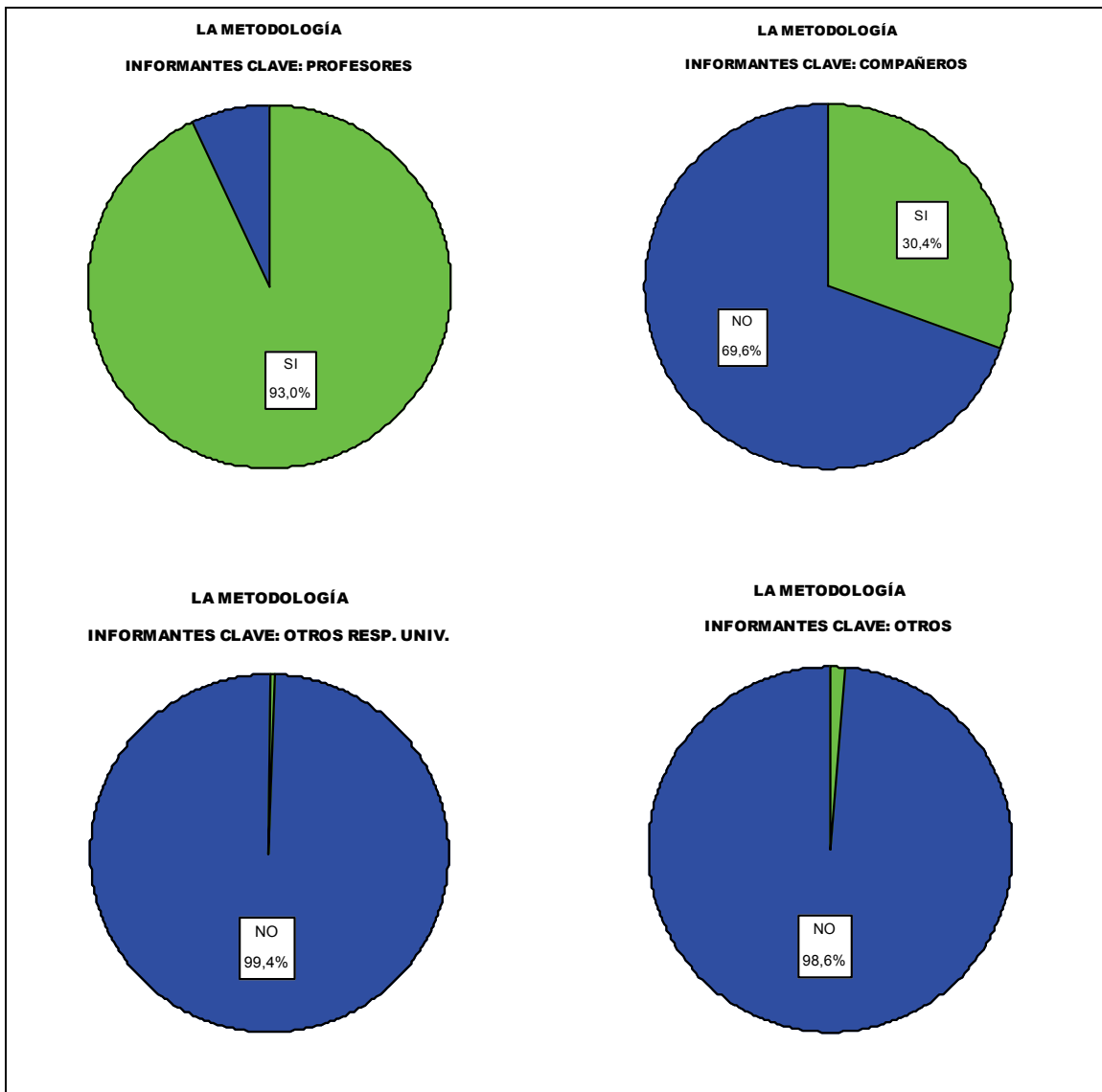
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la metodología de enseñanza?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la metodología de enseñanza.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la metodología de enseñanza son principalmente: los profesores con un 93,0% de respuestas a su favor.

Los compañeros, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 30,4% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la metodología de enseñanza son: otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios, que respectivamente son mencionados tan sólo por un 0,6% y 1,4% un de los estudiantes encuestados.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la metodología de enseñanza.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para

cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la metodología de enseñanza.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	97	96,0	30	29,7	1	1,0	0	0,0
Humanidades	SI	75	97,4	20	26,0	0	0,0	0	0,0
Enseñanzas Técnicas	SI	37	90,2	9	22,0	0	0,0	1	2,4
Cc. Experimentales	SI	52	83,9	20	32,3	0	0,0	2	3,2
Cc. de la Salud	SI	72	93,5	30	39,0	1	1,3	2	2,6

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores siguen siendo los informantes clave en lo que concierne la metodología de enseñanza. Los compañeros siguen ocupando el segundo lugar en todas las Áreas, pero también a una distancia considerable del primer colectivo. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (96,0%)
- Humanidades: Profesores (97,4%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (90,2%)
- Cc. Experimentales: Profesores (83,9%)
- Cc. de la Salud: Profesores (93,5%)

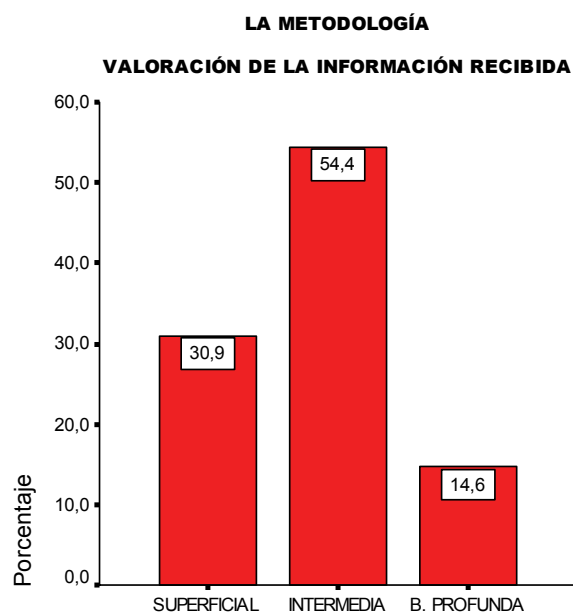
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a la metodología de enseñanza en el aula.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 54,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la metodología de enseñanza, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 30,9% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente sólo un 14,6% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (54,4%), afirma recibir información de carácter intermedio sobre la metodología de enseñanza.
- Un porcentaje inferior, aunque cercano no el más bajo (el 30,9%) afirman recibir información de carácter superficial al respecto.
- Y únicamente el 14,5% de la muestra total, dicen ser informados de manera profunda sobre la metodología de enseñanza.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la metodología de enseñanza?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la metodología de enseñanza.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	
Chi-cuadrado	1,337
gl	4
Sig. asintót.	,855

a Prueba de Kruskal-Wallis

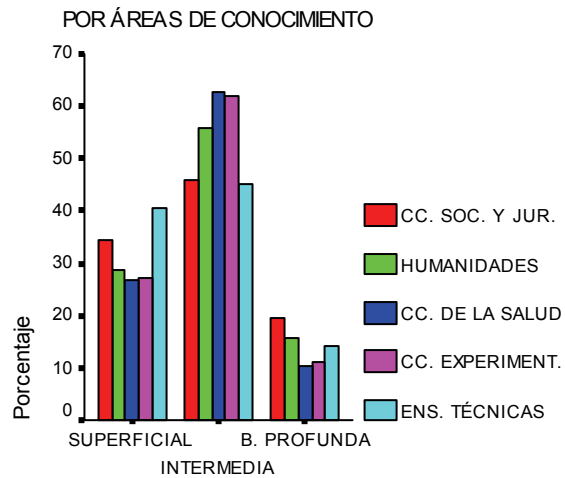
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,337 con una significatividad asintótica del 0,855. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,855 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la metodología de enseñanza. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dicha metodología.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	35	34,3	22	28,6	21	26,9	17	27,0	17	40,5
INTERMEDIA	47	46,1	43	55,8	49	62,8	39	61,9	19	45,2
B. PROFUNDA	20	19,6	12	15,6	8	10,3	7	11,1	6	14,3

LA METODOLOGÍA
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

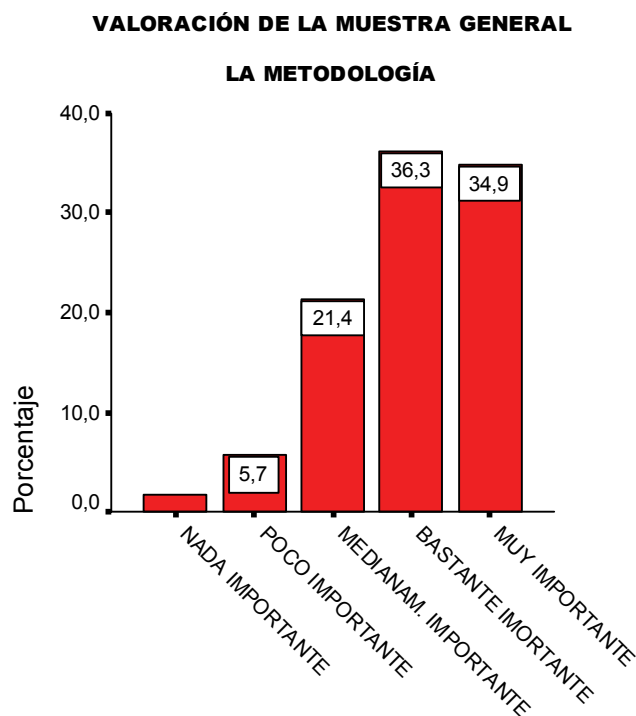
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades.
- Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, parecen estar peor informadas al respecto de la metodología de enseñanza.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la metodología de enseñanza?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la metodología de enseñanza.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la

metodología de enseñanza como “Bastante Importante” (un 36,3%) o “Muy Importante” (un 34,9%); un 21,4% de los estudiantes la consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente el 7,4% restante hablan de la metodología de enseñanza como algo poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- Cerca de las tres cuartas partes de la muestra (un 71,2%) valoran la metodología de enseñanza como algo bastante o muy importante.
- Un grupo que representa el 21,4% le otorgan mediana importancia a tal oferta.
- Y solamente el 7,4% restantes la valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la metodología de enseñanza, en función de la frecuencia información recibida al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre estudiantes en función de la frecuencia de información

recibida, a la hora de valorar dicha metodología, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,600	4	2,900	3,130	,015
Intra-grupos	479,076	517	,927		
Total	490,676	521			

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las muestras de estudiantes en sus valoraciones sobre la metodología de enseñanza. El valor de F es de 3,130 con una significatividad del 0,015; y dado que $0,015 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la metodología de enseñanza.

Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA

INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
POCAS VECES	3,82
NUNCA	3,90
MITAD DE LOS CASOS	4,05
FRECUENTEMENTE	4,23
SIEMPRE	4,27

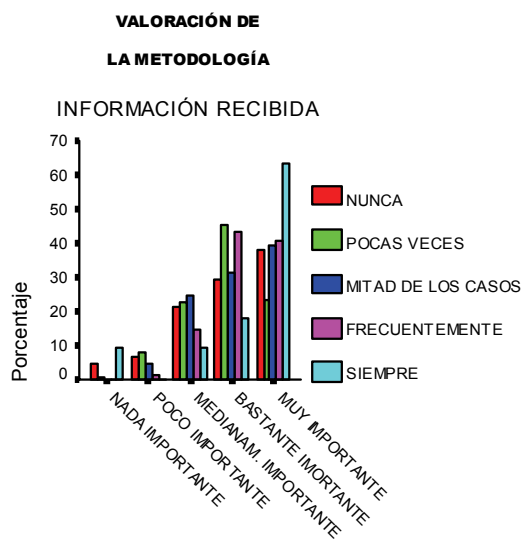
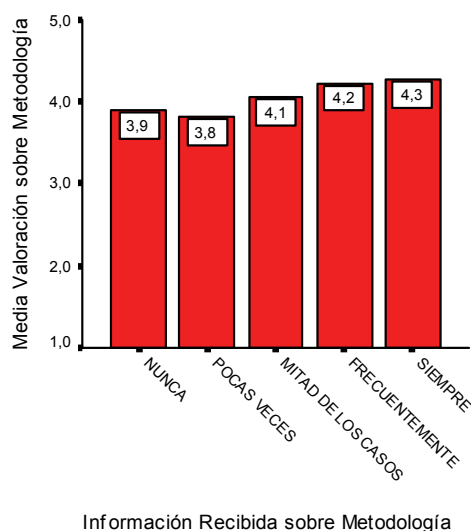
En este caso, y dado que la prueba de Scheffé no nos señala las diferencias entre las muestras, hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las muestras dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
NUNCA	POCAS VECES	10326,500	0,199
	EN LA MITAD DE LOS CASOS	9449,500	0,447
	FRECUENTEMENTE	5349,500	0,069
	SIEMPRE	633,000	0,150
POCAS VECES	EN LA MITAD DE LOS CASOS	8,234,500	0,036*
	FRECUENTEMENTE	4473,500	0,001*
	SIEMPRE	518,000	0,035*
EN LA MITAD DE LOS CASOS	FRECUENTEMENTE	4767,000	0,219
	SIEMPRE	559,500	0,205
FRECUENTEMENTE	SIEMPRE	371,500	0,334

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar las muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la metodología de enseñanza. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La frecuencia de información recibida sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la metodología de enseñanza.

- Así, las pruebas utilizadas nos muestran como los estudiantes que reciben información en pocas ocasiones difieren significativamente de los estudiantes que dicen estar informados y mayor medida, emitiendo unas valoraciones más bajas que estos sobre la metodología de enseñanza.
- En el gráfico de medias podemos observar como a medida que aumenta la frecuencia de información sobre metodología, también aumentan las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto.
- Únicamente observamos el caso excepcional de los estudiantes informados en pocas ocasiones cuyas medias a la hora de valorar son más bajas que los que no han sido informados nunca al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la metodología de enseñanza, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la metodología de enseñanza.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,124	2	6,562	8,464	,000
Intra-grupos	276,776	357	,775		
Total	289,900	359			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 8,464 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la metodología de enseñanza, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación

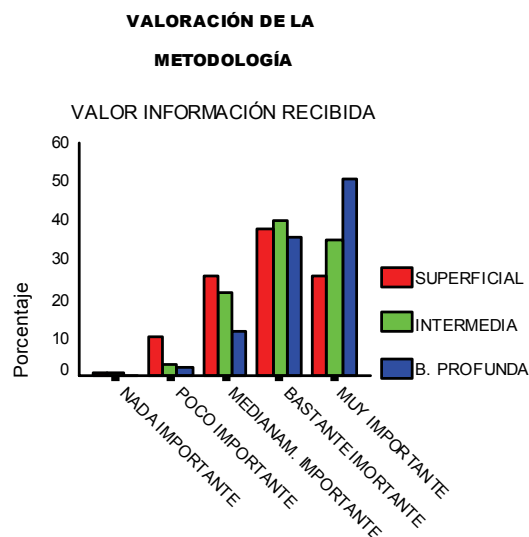
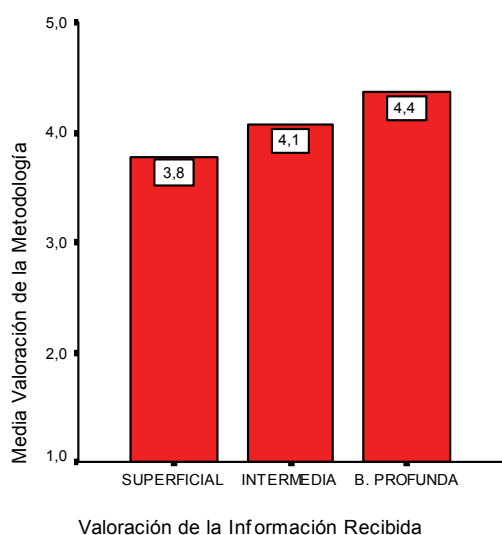
de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,77	
INTERMEDIA	4,06	4,06
B. PROFUNDA		4,36

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la metodología de enseñanza. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la metodología de enseñanza.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la metodología de enseñanza, valoran también mejor dicha

metodología. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que valoran la información recibida como superficial.

- En este caso, los estudiantes que dicen haber recibido información intermedia sobre la metodología de enseñanza, muestran puntuaciones intermedias a la hora de exponer sus valoraciones, de manera que no difieren significativamente con ninguna de las demás muestras.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la metodología de enseñanza?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la metodología de enseñanza.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,648	4	2,412	2,576	,037
Intra-grupos	485,864	519	,936		
Total	495,511	523			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,576$ con una significatividad del 0,037. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,037 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la metodología de enseñanza. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la metodología de enseñanza.

Observemos los resultados de la prueba post hoc Scheffé, para ver entre qué muestras se produce esa diferencia significativa:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	3,80
ENS. TÉCNICAS	3,85
CC. EXPERIMENT.	3,87
CC. SOC. Y JUR.	4,09
CC. DE LA SALUD	4,12

En este caso, como la prueba Scheffé no nos ofrece la información esperada, hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, para establecer las diferencias entre muestras. Concretamente hemos aplicado la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

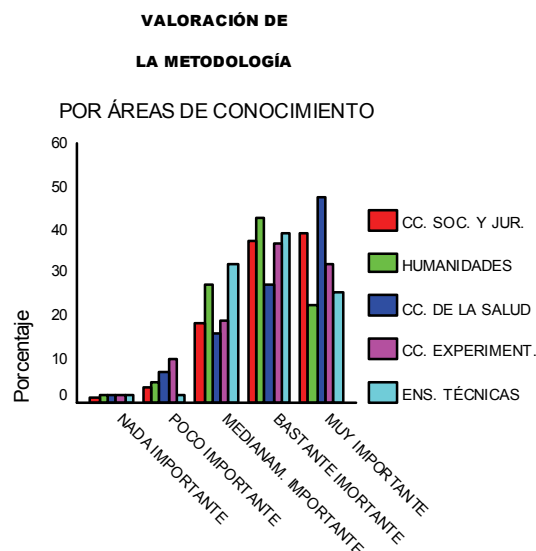
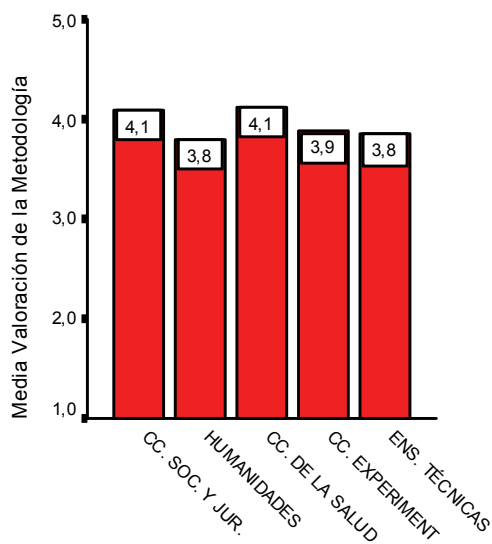
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la Metodología

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5805,500
	CC. DE LA SALUD	8016,000
	CC. EXPERIMENTALES	6049,000
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3341,000
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5071,500
	CC. EXPERIMENTALES	4904,000
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3040,500
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5266,000
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2928,000
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2815,000

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

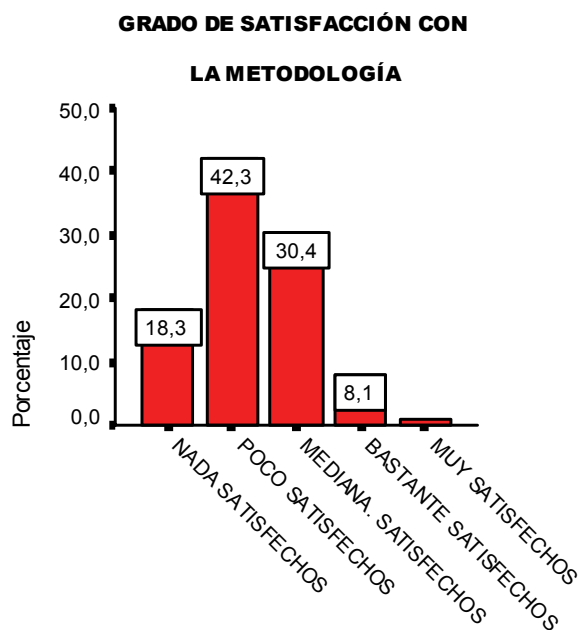
- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan la metodología de enseñanza.
- Así, observamos como las Áreas de Conocimiento que valoran mejor la metodología de enseñanza son Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas, difiriendo ambas con Humanidades y Enseñanzas Técnicas que son las Áreas que emiten las valoraciones más bajas al respecto.
- En este caso, Cc. Experimentales, refleja unas valoraciones intermedias, difiriendo únicamente con Cc. de la Salud.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología de enseñanza?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la metodología de enseñanza.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (42,3%) se muestran “Poco Satisfechos” con la metodología de enseñanza; un segundo grupo , que representa el 30,4% de la muestra

productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 18,3% de la muestra que dicen estar “Nada Satisfechos” con la metodología de enseñanza, y otro grupo de un 8,1% que dicen estar “Bastante Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 1,0% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con la metodología de enseñanza.



A la vista de estos datos podemos decir concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la metodología de enseñanza tiende claramente hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como más de la mitad de la muestra de estudiantes (un 60,6%) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 30,4% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 9,1% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con la metodología de enseñanza.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la metodología de enseñanza, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre los estudiantes en función de la información recibida al respecto, a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	48,215	4	12,054	16,825	,000
Intra-grupos	356,056	497	,716		
Total	404,271	501			

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras en función de la información recibida sobre la metodología de enseñanza. El valor de F es de 16,825 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología de enseñanza.

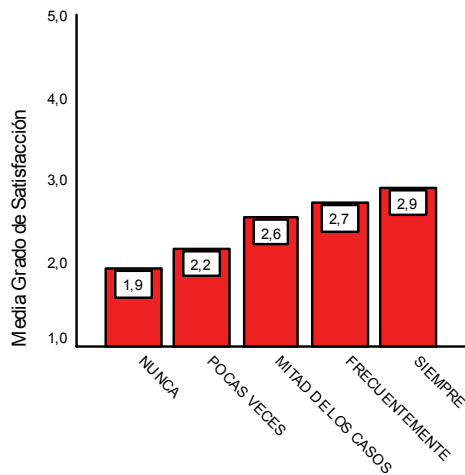
Observemos así mismo los resultados de la prueba post hoc Scheffé:

Prueba Scheffé

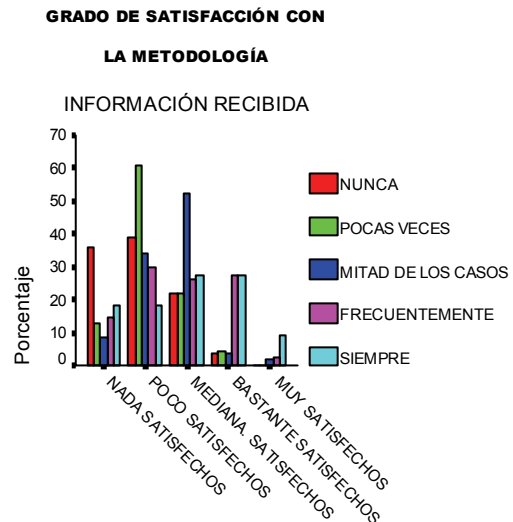
GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA

INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
NUNCA	1,93		
POCAS VECES	2,17	2,17	
MITAD DE LOS CASOS		2,56	2,56
FRECUENTEMENTE		2,73	2,73
SIEMPRE			2,91

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Información Recibida sobre Metodología



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la metodología de enseñanza. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La información recibida al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren más o menos satisfechos con la metodología de enseñanza que se desarrolla en las aulas.
- Así, lo que nos muestran tanto las pruebas como los gráficos es que el grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología de enseñanza aumenta significativamente a medida que aumenta la frecuencia de información que reciben al respecto y viceversa.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la metodología de enseñanza, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la metodología de enseñanza.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,883	2	8,442	11,539	,000
Intra-grupos	260,432	356	,732		
Total	277,315	358			

Observamos en la tabla que $F = 11,539$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la metodología de enseñanza. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre dicha metodología, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto la misma.

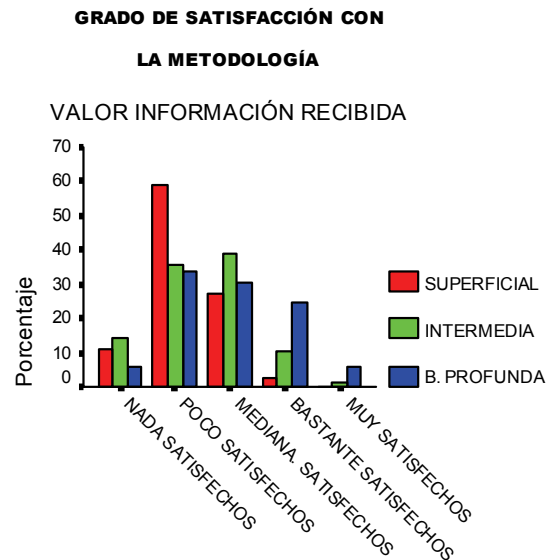
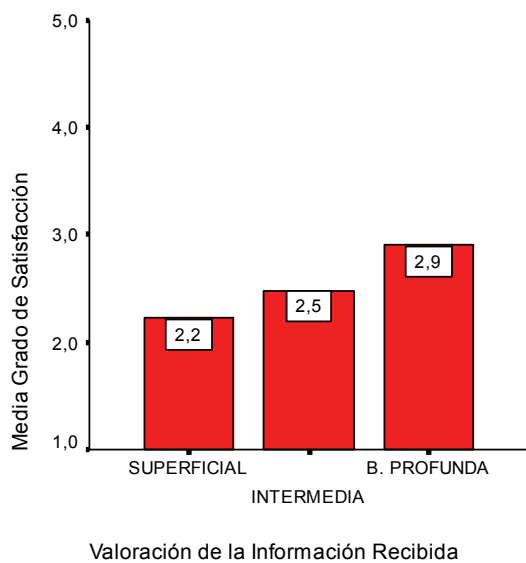
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,22	
INTERMEDIA	2,48	
BASTANTE PROFUNDA		2,91

Observemos asimismo los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la metodología de enseñanza. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología de enseñanza.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con los mismos que los que los demás estudiantes.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la metodología de enseñanza, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que también existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con la metodología de enseñanza.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,931	4	2,233	2,817	,025
Intra-grupos	395,537	499	,793		
Total	404,468	503			

Observamos en la tabla que $F = 2,817$ con una significatividad del 0,025. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,025 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la metodología de enseñanza. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con metodología de enseñanza

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
CC. DE LA SALUD	2,13
HUMANIDADES	2,23
CC. EXPERIMENT.	2,35
ENS. TÉCNICAS	2,40
CC. SOC. Y JUR.	2,48

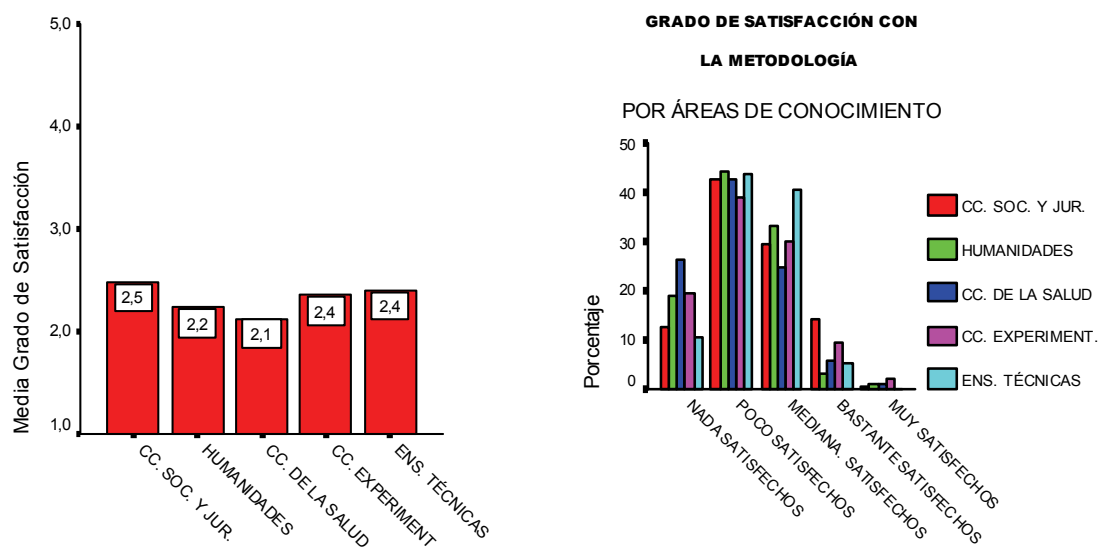
En este caso, y dado que los resultados de la prueba Scheffé no nos ofrecen demasiada información, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Área de Conocimiento

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	5690,000	0,056
	CC. DE LA SALUD	6178,000	0,003*
	CC. EXPERIMENTALES	5910,5000	0,295
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3668,000	0,772
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5432,000	0,284
	CC. EXPERIMENTALES	4579,500	0,473
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2497,000	0,166
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4997,500	0,092
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2696,000	0,024*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2606,000	0,529

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, y tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la metodología de enseñanza. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que

concierno al grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología de enseñanza.

- Así, podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas son los que expresan grados de satisfacción más elevados al respecto difiriendo significativamente de los estudiantes de Cc. de la Salud, que son los que muestran grados de satisfacción más bajos.
- En este caso, los estudiantes de Humanidades y Cc, Experimentales, reflejan valores intermedios, no difiriendo significativamente con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

7.17.2.2. LA METODOLOGÍA EN EL AULA: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA: únicamente un 14,8% de la muestra afirma haber sido informados al respecto frecuentemente y tan solo un 2,0% dicen haber recibido siempre dicha información.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por más de la mitad de muestra como intermedia; cerca de la tercera parte de la muestra dice haber recibido información de carácter superficial; y tan sólo un 14,6% dicen haber sido informados profundamente al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores*.

Es decir, a la mayor parte de la muestra no le llega información regularmente sobre la metodología de enseñanza, la que llega es

generalmente de carácter intermedio y en muy pocos casos de carácter profundo; y el hecho de que los profesores sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre la metodología de enseñanza en el aula nos sugiere los siguientes comentarios:

- Sin duda consideramos que los profesores son los responsables institucionales de informar a los estudiantes sobre la metodología de enseñanza que van a poner en marcha en las aulas.
- Ahora bien, como venimos diciendo en todos los casos, se trata más de formar a los estudiantes al respecto que de informarlos únicamente. Para lo cual es necesario un consenso entre formadores, unos determinados acuerdos sobre cómo presentar dicha metodología, el por qué de la misma, su adecuación a los contenidos a trabajar, etc. De esta manera estaremos contribuyendo en mejor medida a nuestro deber de educar en la Universidad, haciéndolo desde una perspectiva, coherente, comprensiva y, por lo tanto, facilitadora del aprendizaje de los estudiantes.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la metodología de enseñanza, es decir, cerca de las tres cuartas partes de la muestra (el 71,2%) valoran la metodología de enseñanza como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA?

La satisfacción que muestran los estudiantes con la metodología de enseñanza se sitúa claramente hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva general observamos como más de la

mitad de la muestra (un 60,6%) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo que representa el 30,4% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 9,1% restante afirma estar BASTANTE o MUY con la metodología de enseñanza.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la metodología de enseñanza, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la metodología de enseñanza influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto y en sus grados de satisfacción. Es decir, los estudiantes informados valoran significativamente mejor la metodología de enseñanza y están significativamente más satisfechos con la misma, que los estudiantes no informados
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la metodología de enseñanza influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto y también en sus grados de satisfacción. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados valoran significativamente mejor dicha metodología y se sienten más satisfechas con la misma, que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar sobre lo que suponen la metodología de enseñanza, sino también y sobre todo, hacerlo de forma que dicha información impacte en los estudiantes,

si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece dentro del ámbito académico como forma de acercarse a los contenidos curriculares.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con la manera de trabajar dichos contenidos.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que únicamente existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la metodología de enseñanza y expresar su satisfacción al respecto. En este sentido nos resulta difícil extraer conclusiones sobre la importancia de informara y formar a los estudiantes respecto de lo universitario, si bien podemos extraer algunas tendencias.

Cc Sociales y Jurídicas se muestra como una de las Áreas más y mejor informadas sobre la metodología de enseñanza, y de acuerdo con nuestras premisas, destaca también por valorar significativamente mejor dicha metodología y expresar grados de satisfacción significativamente más elevados al respecto.

7.17.3. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

7.17.3.1. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

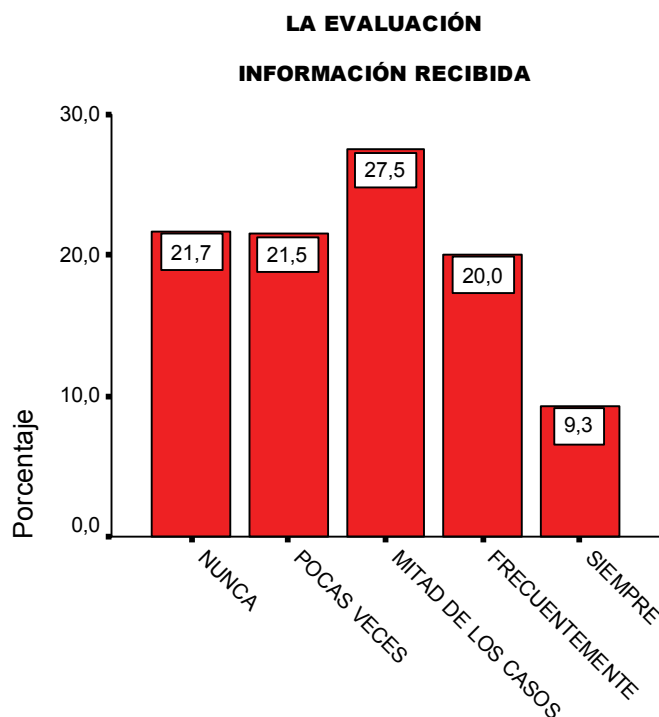
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la coherencia y la validez de la evaluación de sus aprendizajes.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la evaluación de sus aprendizajes?

1.1. La información recibida sobre la evaluación de sus aprendizajes.

Observamos en el gráfico como el grupo mayoritario de estudiantes dice haber recibido información sobre la evaluación de sus aprendizajes en la mitad de los casos, (concretamente , el 27,5% de la muestra); un segundo grupo de estudiantes (el 21,7% de la muestra) afirman no haber recibido información sobre la evaluación de sus aprendizajes nunca; un grupo paralelo que supone el 21,5% de la muestra, dicen ser informados pocas veces al respecto; y un porcentaje también casi similar a estos, del 20,0%, afirman recibir información sobre la evaluación de sus aprendizajes de manera frecuente. Únicamente el 9,3% dicen estar siempre informados al respecto.

Se puede decir entonces que, si bien el porcentaje de informados (78,3%) es superior al de no informados (21,2%) sobre la evaluación de sus aprendizajes, el gráfico nos muestra como ni siquiera el 10,0% de la muestra afirma estar siempre informados sobre como van a ser sus procesos de evaluación, e incluso la muestra de estudiantes que afirman ser informados frecuentemente al respecto es inferior a los no informados nunca, a los informados pocas veces, y a los informados en las mitad de los casos.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la evaluación de sus aprendizajes?

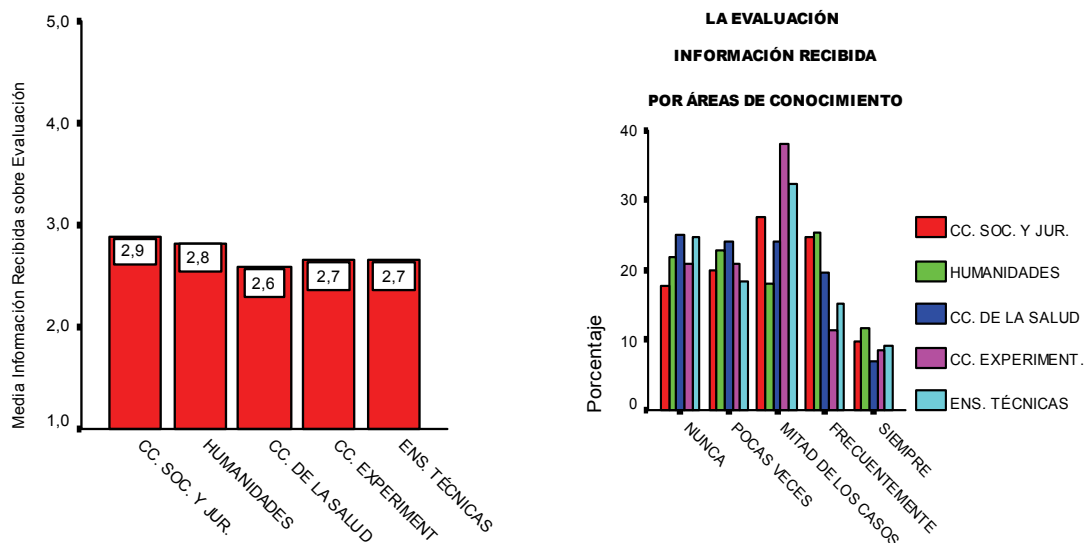
La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la evaluación de sus aprendizajes:

ANOVA
INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,021	4	2,005	1,265	,283
Intra-grupos	862,208	544	1,585		
Total	870,230	548			

Como podemos observar en la tabla, el valor F es de 1,265 con una significatividad del 0,283. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,283 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la evaluación de sus aprendizajes. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la evaluación de sus aprendizajes.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en los gráficos nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la evaluación de sus aprendizajes.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la evaluación de sus aprendizajes.
- Aún así, podemos observar como las Áreas que reciben más información son Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades.
- En segundo lugar se encuentran las Áreas de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.
- Y en el otro extremo se encuentran Cc. de la Salud, que es el Área que recibe menos información sobre como será su proceso de evaluación.

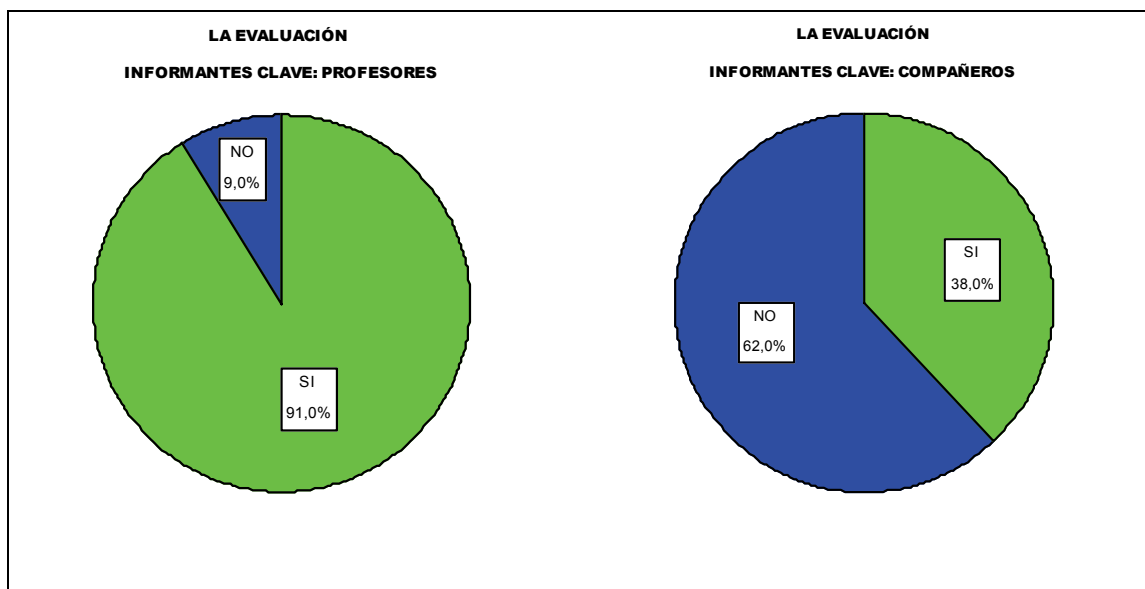
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la evaluación de sus aprendizajes?

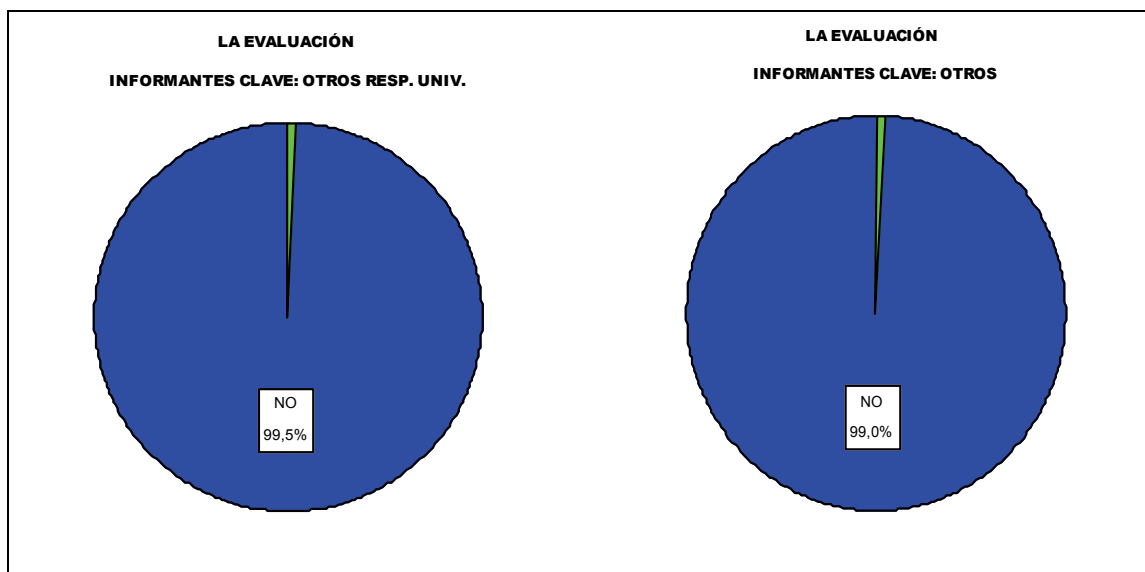
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la evaluación de sus aprendizajes.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la evaluación de los aprendizajes son principalmente: los profesores con un 91,0% de respuestas a su favor.

Los compañeros, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 38,0% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la evaluación de los aprendizajes son: otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios, que respectivamente son mencionados tan sólo por un 0,5 % y 1,0% un de los estudiantes encuestados.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la evaluación de sus aprendizajes.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la evaluación de los aprendizajes.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	111	98,2	44	38,9	0	0,0	1	0,9
Humanidades	SI	76	95,0	27	33,8	1	1,3	0	0,0
Cc. Experimentales	SI	72	87,8	29	35,4	0	0,0	1	1,2
Enseñanzas Técnicas	SI	40	85,1	13	27,7	0	0,0	1	2,1
Cc. de la Salud	SI	77	84,6	44	48,4	1	1,1	1	1,1

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores siguen siendo los informantes clave en lo que concierne la evaluación de los aprendizajes. Los compañeros siguen ocupando el segundo lugar en todas las Áreas, pero también a una distancia considerable del primer colectivo. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (98,2%)
- Humanidades: Profesores (95,0%)
- Cc. Experimentales: Profesores (87,8%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (85,1%)
- Cc. de la Salud: Profesores (84,6%)

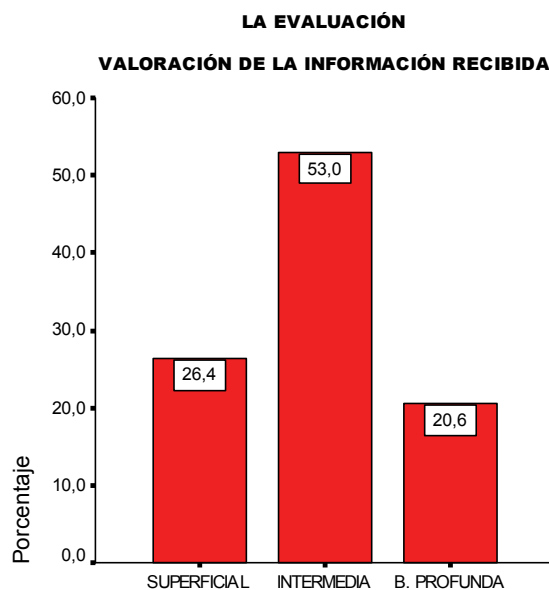
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 53,0% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la evaluación de sus aprendizajes, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 26,4% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente sólo un 20,6% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (53,0%), afirma recibir información de carácter intermedio sobre la evaluación de sus aprendizajes.
- Un porcentaje inferior, que representa el 26,4% afirman recibir información de carácter superficial al respecto.
- Y el grupo minoritario de estudiantes, concretamente el 20,6% de la muestra total, dicen ser informados de manera profunda sobre la evaluación de sus aprendizajes.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la evaluación de sus aprendizajes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la evaluación de sus aprendizajes.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA EVALUACIÓN	
Chi-cuadrado	1,020
gl	4
Sig. asintót.	,907

a Prueba de Kruskal-Wallis

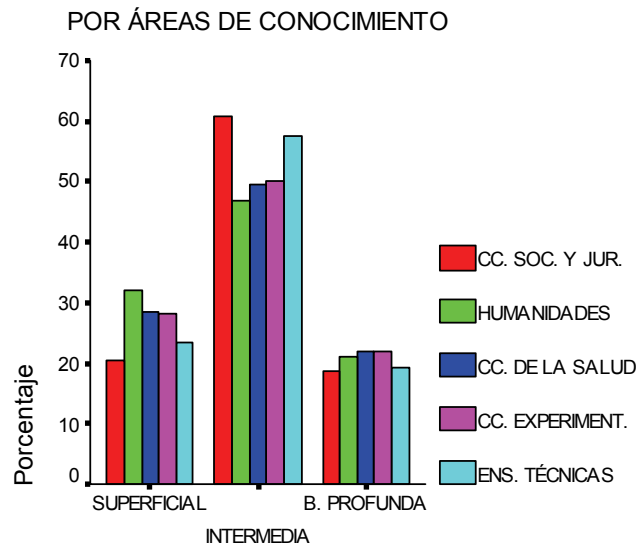
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,020 con una significatividad asintótica del 0,907. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,907 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la evaluación de los aprendizajes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a los procesos de evaluación.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	23	20,5	26	32,1	26	28,6	29	28,0	11	23,4
INTERMEDIA	68	60,7	38	46,9	45	49,5	41	50,0	27	57,4
B. PROFUNDA	21	18,8	17	21,0	20	22,0	18	22,0	9	19,1

LA EVALUACIÓN
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

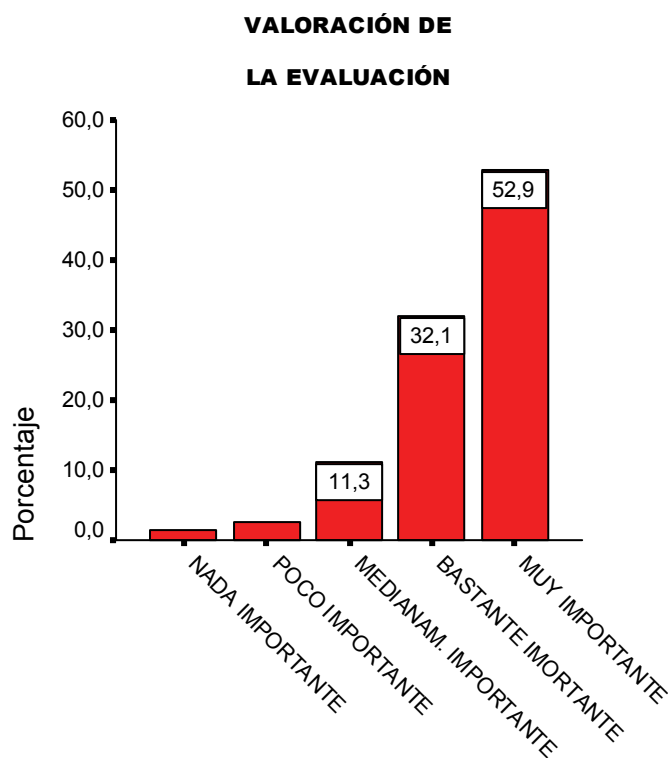
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas.
- Humanidades, Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, parecen estar peor informadas al respecto de la evaluación de los aprendizajes.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la evaluación de sus aprendizajes?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la evaluación de sus aprendizajes.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la

evaluación de sus aprendizajes como “Muy Importante” (un 52,9%) o “Bastante Importante” (un 32,1%); un 11,3% de los estudiantes la consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente el 3,7% restante hablan de la evaluación de sus aprendizajes como algo poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 85,0%) valoran la evaluación de sus aprendizajes como algo bastante o muy importante.
- Un grupo que representa el 11,3% le otorgan mediana importancia a dicha evaluación.
- Y solamente el 3,7% restantes la valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la evaluación de sus aprendizajes, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia

significativa entre estudiantes en función de la frecuencia de información recibida, a la hora de valorar la evaluación de los aprendizajes, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,859	4	2,465	3,343	,010
Intra-grupos	387,017	525	,737		
Total	396,875	529			

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las muestras de estudiantes en sus valoraciones sobre la evaluación de sus aprendizajes. El valor de F es de 3,343 con una significatividad del 0,010; y dado que $0,010 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la evaluación de sus aprendizajes.

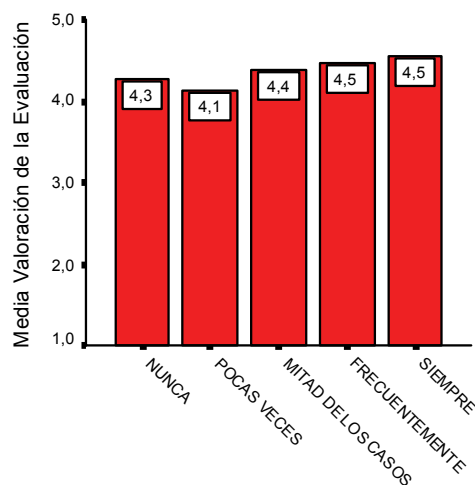
Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

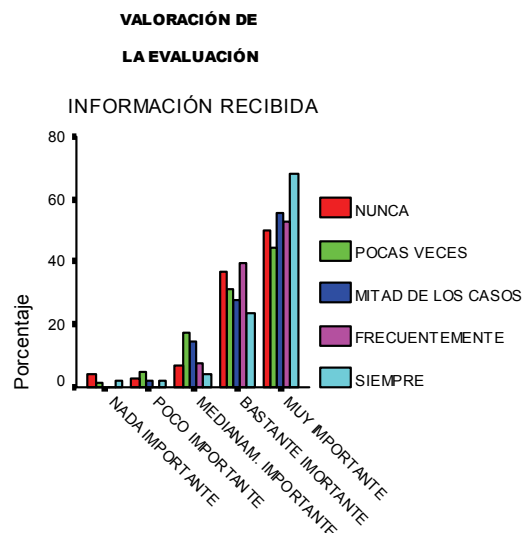
VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN

INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	
POCAS VECES	4,12	
NUNCA	4,26	4,26
MITAD DE LOS CASOS	4,37	4,37
FRECUENTEMENTE	4,46	4,46
SIEMPRE		4,54

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Información Recibida sobre Evaluación



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar las muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la evaluación de sus aprendizajes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La frecuencia de información recibida influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la evaluación de sus aprendizajes.
- Así, las pruebas utilizadas nos muestran como los estudiantes que reciben información en pocas ocasiones difieren significativamente de los estudiantes que dicen estar informados siempre, emitiendo unas valoraciones más bajas que estos sobre la evaluación de sus aprendizajes.
- En el gráfico de medias podemos observar como a medida que aumenta la frecuencia de información sobre la evaluación, también aumentan las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto.
- Únicamente observamos el caso excepcional de los estudiantes informados en pocas ocasiones cuyas medias a la hora de valorar la evaluación son más bajas que los que no han sido informados nunca al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la evaluación de sus aprendizajes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la evaluación de sus aprendizajes.

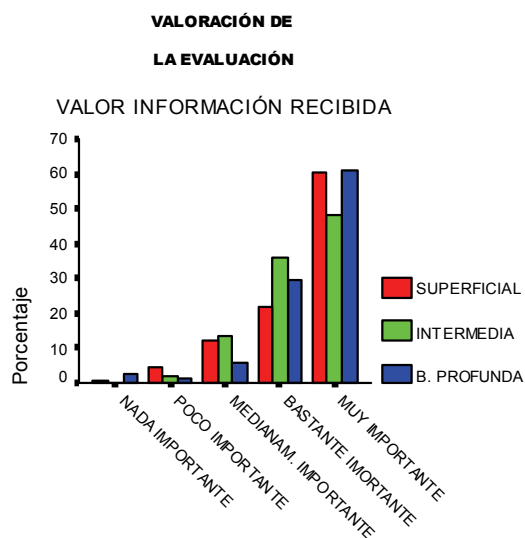
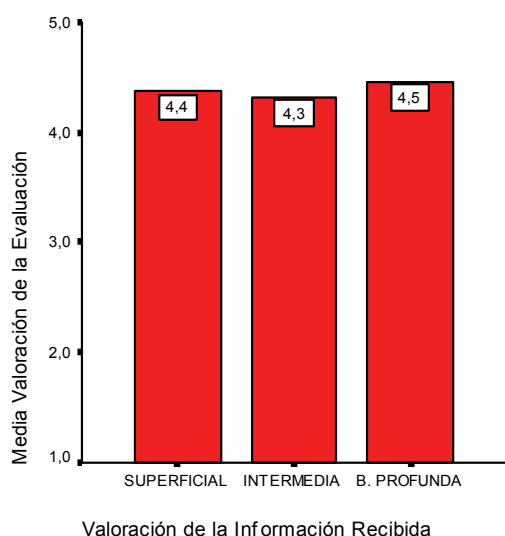
ANOVA

VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,365	2	,683	,981	,376
Intra-grupos	285,313	410	,696		
Total	286,678	412			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 0,981 con una significatividad del 0,376. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,376 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de valorar la evaluación de sus aprendizajes, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la evaluación de sus aprendizajes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la evaluación de sus aprendizajes.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la evaluación de sus aprendizajes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la evaluación de sus aprendizajes.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,315	4	3,829	5,261	,000
Intra-grupos	384,227	528	,728		
Total	399,542	532			

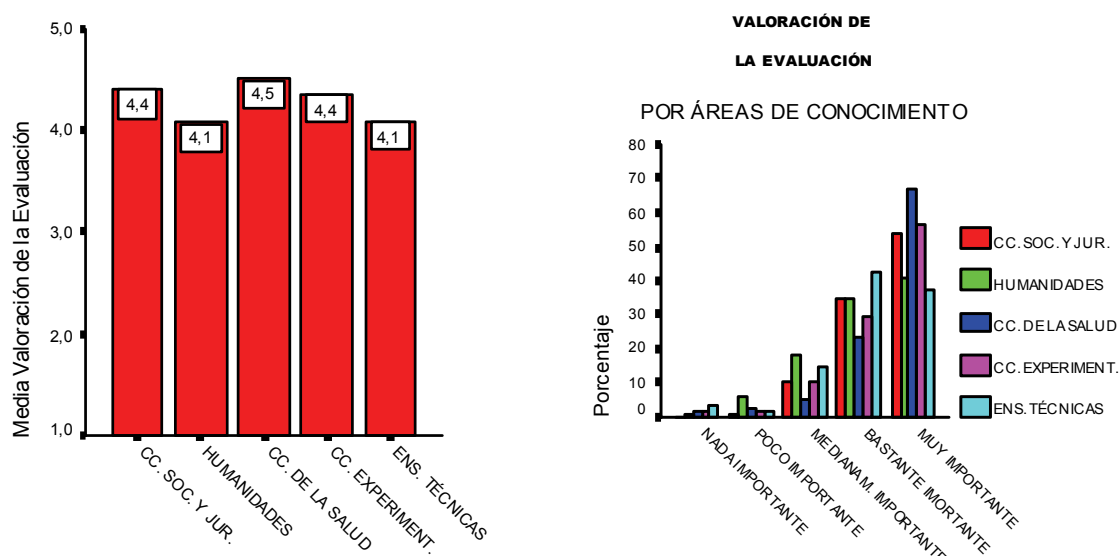
Comprobamos en la tabla que $F = 5,261$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la evaluación de sus aprendizajes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la evaluación de sus aprendizajes.

Observemos los resultados de la prueba post hoc Scheffé, para ver entre qué muestras se produce esa diferencia significativa:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	4,08	
ENS. TÉCNICAS	4,10	
CC. EXPERIMENT.	4,36	4,36
CC. SOC. Y JUR.	4,41	4,41
CC. DE LA SALUD		4,52

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



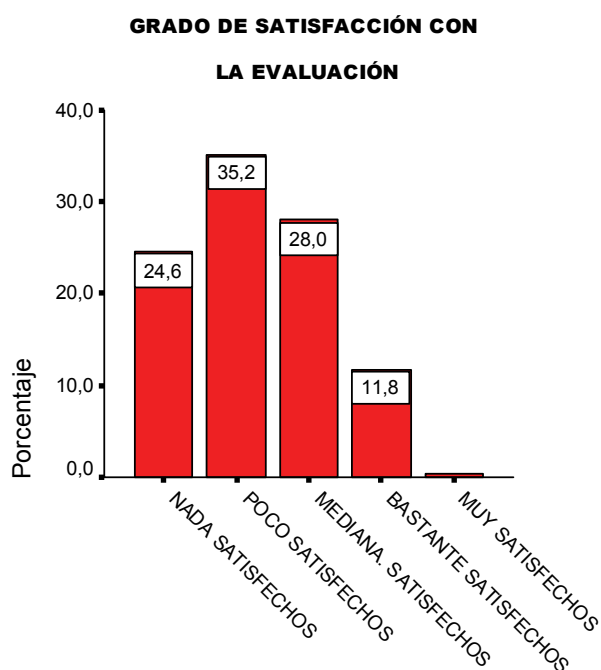
Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan la evaluación de sus aprendizajes.
- Así, observamos como el Área de Conocimiento que valora mejor la evaluación de los aprendizajes son Cc. de la Salud, difiriendo ambas con Humanidades y Enseñanzas Técnicas que son las Áreas que emiten las valoraciones más bajas al respecto.
- En este caso, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales, refleja unas valoraciones intermedias no difiriendo significativamente con las demás Áreas.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la evaluación de sus aprendizajes?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la evaluación de sus aprendizajes.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (35,2%) se muestran “Poco Satisfechos” con la evaluación de sus aprendizajes; un segundo grupo, que representa el 28,9% de la muestra productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 24,6% de la muestra que dicen estar “Nada Satisfechos” con la evaluación de sus aprendizajes, y otro grupo de un 11,8% que dicen estar “Bastante Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 0,4% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con la evaluación de sus aprendizajes.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la evaluación de los aprendizajes tiende claramente hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general

observamos como más de la mitad de la muestra de estudiantes (un 59,8%) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 28,0% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 12,2% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con los procesos de evaluación de los aprendizajes.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la evaluación de sus aprendizajes, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre los estudiantes en función de la información recibida al respecto, a la hora de sentirse satisfechos con la evaluación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	56,716	4	14,179	16,649	,000
Intra-grupos	434,325	510	,852		
Total	491,041	514			

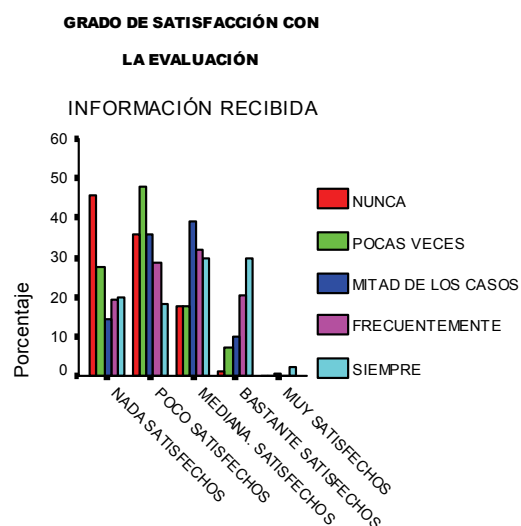
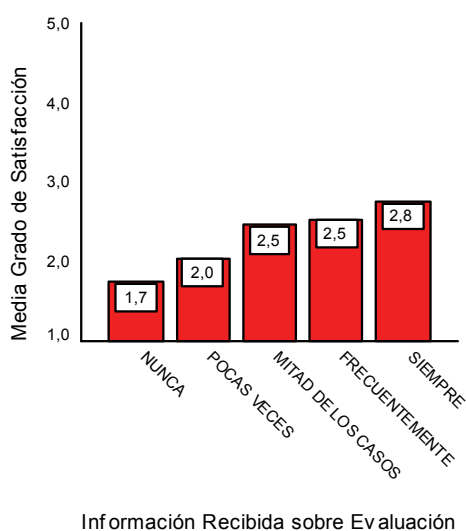
Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras en función de la información recibida sobre la evaluación de sus aprendizajes. El valor de F es de 16,649 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la evaluación de sus aprendizajes.

Observemos así mismo los resultados de la prueba post hoc Scheffé:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA EVALUACIÓN			
INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
NUNCA	1,74		
POCAS VECES	2,04	2,04	
MITAD DE LOS CASOS		2,46	2,46
FRECUEMENTEMENTE			2,53
SIEMPRE			2,76

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la evaluación de sus aprendizajes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La información recibida al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren más o menos satisfechos con la evaluación de sus aprendizajes que se desarrollan en las aulas.
- Así, lo que nos muestran tanto las pruebas como los gráficos es que el grado de satisfacción de los estudiantes con la evaluación de sus aprendizajes aumenta significativamente a medida que

aumenta la frecuencia de información que reciben al respecto y viceversa.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la evaluación de sus aprendizajes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la evaluación de sus aprendizajes.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,761	2	6,380	6,894	,001
Intra-grupos	378,548	409	,926		
Total	391,308	411			

Observamos en la tabla que $F = 6,894$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la evaluación de sus aprendizajes. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la evaluación, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto la misma.

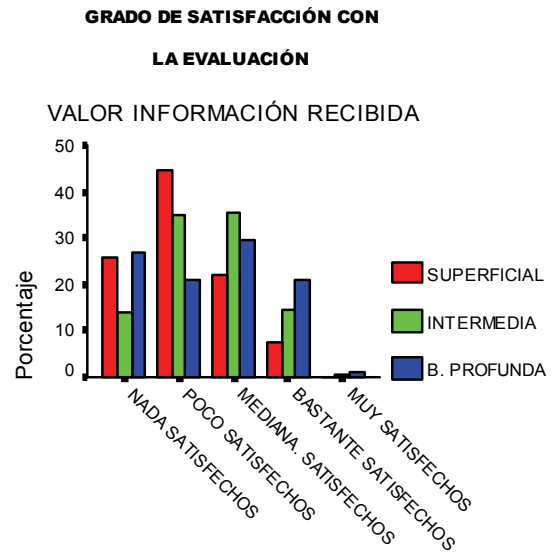
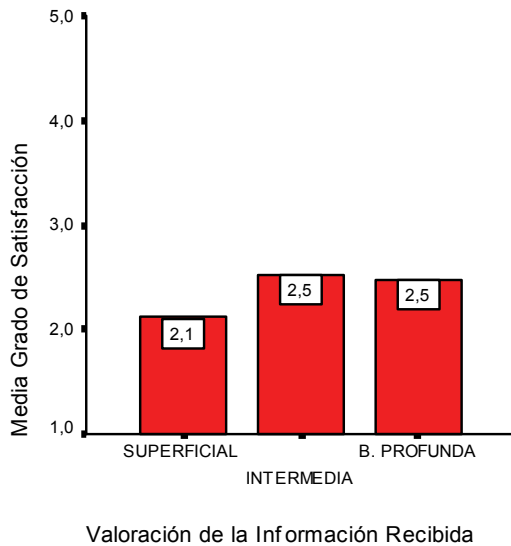
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA EVALUACIÓN

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,11	
BASTANTE PROFUNDA		2,48
INTERMEDIA		2,52

Observemos asimismo los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la evaluación de sus aprendizajes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la evaluación de sus aprendizajes.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda o de carácter intermedio se sienten significativamente más satisfechos con la misma que los que los

estudiantes que dicen haber sido informados superficialmente al respecto.

- En este caso resaltamos el hecho de que los estudiantes informados de manera intermedia muestran una media un poco más elevada que los estudiantes que reciben información bastante profunda a la hora de expresar sus grados de satisfacción. Esto puede ser debido a que un grupo considerable de estudiantes informados profundamente, afirman no estar nada satisfechos con la evaluación de sus aprendizajes.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la evaluación de sus aprendizajes, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que también existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de mostrar su grado de satisfacción con la evaluación de sus aprendizajes.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,864	4	5,716	6,228	,000
Intra-grupos	469,906	512	,918		
Total	492,770	516			

Observamos en la tabla que $F = 6,228$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora de sentirse satisfecho con la evaluación de sus aprendizajes. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con evaluación de sus aprendizajes

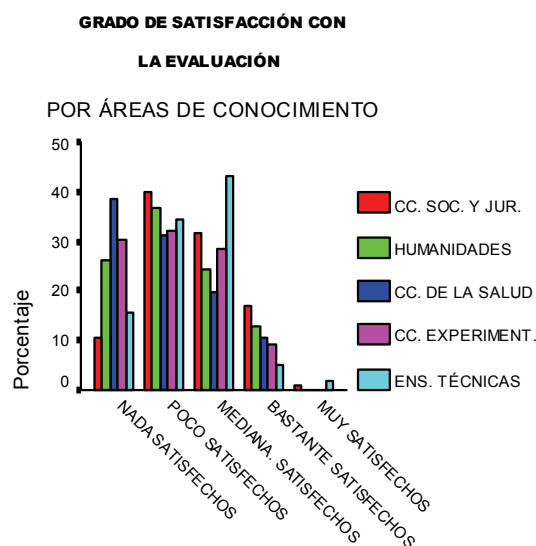
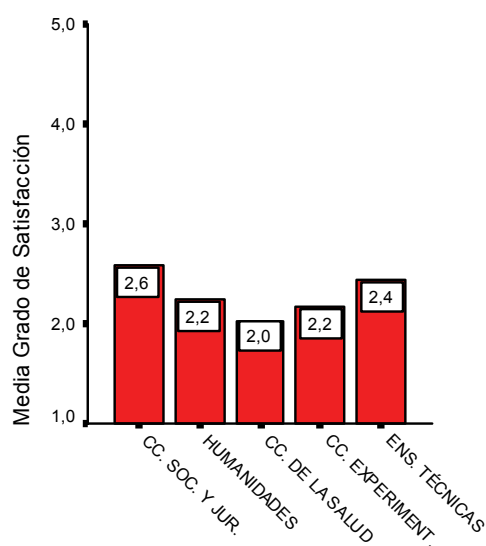
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA EVALUACIÓN

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
CC. DE LA SALUD	2,02	
CC. EXPERIMENT.	2,16	2,16
HUMANIDADES	2,23	2,23
ENS. TÉCNICAS	2,43	2,43
CC. SOC. Y JUR.		2,58

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la evaluación de sus aprendizajes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con la evaluación de sus aprendizajes.
- Así, podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que expresan grados de satisfacción más elevados al

respecto difiriendo significativamente de los estudiantes de Cc. de la Salud, que son los que muestran grados de satisfacción más bajos.

- En este caso, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc, Experimentales, reflejan valores intermedios, no difiriendo significativamente con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

7.17.3.2. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA EVALUACIÓN: únicamente un 20,0% de la muestra afirma haber sido informados al respecto frecuentemente y tan solo un 9,3% dicen haber recibido siempre dicha información.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por más de la mitad de muestra como intermedia; un segundo grupo de estudiantes dice haber recibido información superficial y el 20,6% restante dicen haber sido informados profundamente al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores*.

Es decir, a la mayor parte de la muestra no le llega información regularmente sobre la evaluación de sus aprendizajes, la que llega es generalmente de carácter intermedio y en pocos casos de carácter profundo; y el hecho de que los profesores sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre la evaluación de sus aprendizajes nos sugiere los siguientes comentarios:

- Sin duda consideramos que los profesores son los responsables institucionales de informar a los estudiantes sobre la evaluación de sus aprendizajes.
- Ahora bien, como venimos diciendo en todos los casos, se trata más de formar a los estudiantes al respecto que de informarlos únicamente. Para lo cual es necesario un consenso entre formadores, unos determinados acuerdos sobre cómo entender la cultura de la evaluación. De esta manera estaremos contribuyendo en mejor medida a nuestro deber de educar en la Universidad, haciéndolo desde una perspectiva, coherente, comprensiva y, por lo tanto, facilitadora del aprendizaje de los estudiantes.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la evaluación de los aprendizajes, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra (el 85,0%) valoran la evaluación de los aprendizajes como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

La satisfacción que muestran los estudiantes con la evaluación de los aprendizajes se sitúa claramente hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva general observamos como más de la mitad de la muestra (un 59,8%) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo que representa el 28,0% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 12,2% restante afirma estar BASTANTE o MUY con la evaluación de los aprendizajes.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la evaluación de los aprendizajes, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto y en sus grados de satisfacción. Es decir, los estudiantes informados valoran significativamente mejor la evaluación de los aprendizajes y están significativamente más satisfechos con la misma, que los estudiantes no informados
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la evaluación de los aprendizajes no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto. Aún así, si observamos los gráficos extraídos de los análisis podemos comprobar como las medias de los estudiantes informados profundamente son superiores a las medias de los estudiantes informados de manera superficial.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la evaluación de los aprendizajes influye significativamente en sus grados de satisfacción al respecto. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados se muestran significativamente más satisfechos con la misma, que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar sobre lo que suponen la evaluación de los aprendizajes, sino también y sobre todo de hacerlo de manera que dicha información impacte en los

estudiantes, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece dentro del ámbito académico como forma de valorar sus aprendizajes.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con la evaluación.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que únicamente existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la evaluación de los aprendizajes y expresar su satisfacción al respecto. En este sentido nos resulta difícil extraer conclusiones sobre la importancia de informara y formar a los estudiantes respecto de lo universitario, si bien podemos extraer algunas tendencias.

Cc Sociales y Jurídicas se muestra como una de las Áreas más y mejor informadas sobre la evaluación de los aprendizajes, y si bien no destaca por las valoraciones que ofrece al respecto, sí lo hace a la hora de expresar grados de satisfacción significativamente más elevados.

Cc. de la Salud, en este caso aparece entre las Áreas menos y peor informadas, y si bien es el Área que mejor valora la evaluación de los aprendizajes, también es el Área que se siente significativamente menos satisfecha al respecto.

Algo parecido sucede con Enseñanzas Técnicas, la cual aparece también entre las menos y peor informadas sobre la evaluación de aprendizajes y, de acuerdo con nuestras premisas, se encuentra también entre las que emiten una valoración más baja al respecto, no destacando tampoco a la hora de expresar una cierta satisfacción.

7.17.4. LAS TUTORÍAS.

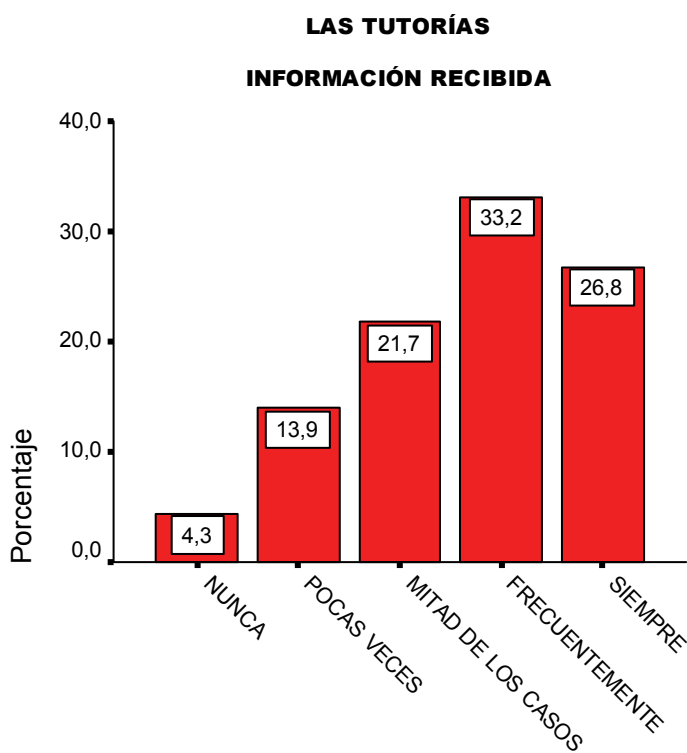
7.17.4.1. LAS TUTORÍAS: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre las tutorías?

1.1. La información recibida sobre las tutorías.

Observamos en el gráfico como el grupo mayoritario de estudiantes dice recibir frecuentemente información sobre las tutorías, (el 33,2% de la muestra); un segundo grupo de estudiantes (el 26,8% de la muestra) afirman recibir dicha información siempre; un grupo más reducido que supone el 21,7% de la muestra, dicen ser informados en sólo en la mitad de los casos; y un porcentaje menor, del 13,9%, afirman recibir información sobre las tutorías en pocas ocasiones. Finalmente, tan sólo el 4,3% dicen estar siempre informados al respecto.

Se puede decir entonces que prácticamente la totalidad de la muestra (el 95,6%) han recibido información en algún momento dado sobre las tutorías. Además, el 60,0% de estudiantes, es decir, más de la mitad de la muestra, afirman estar frecuentemente o siempre informados al respecto.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre las tutorías?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre las tutorías:

ANOVA
INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LAS TUTORÍAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	73,163	4	18,291	15,444	,000
Intra-grupos	647,815	547	1,184		
Total	720,978	551			

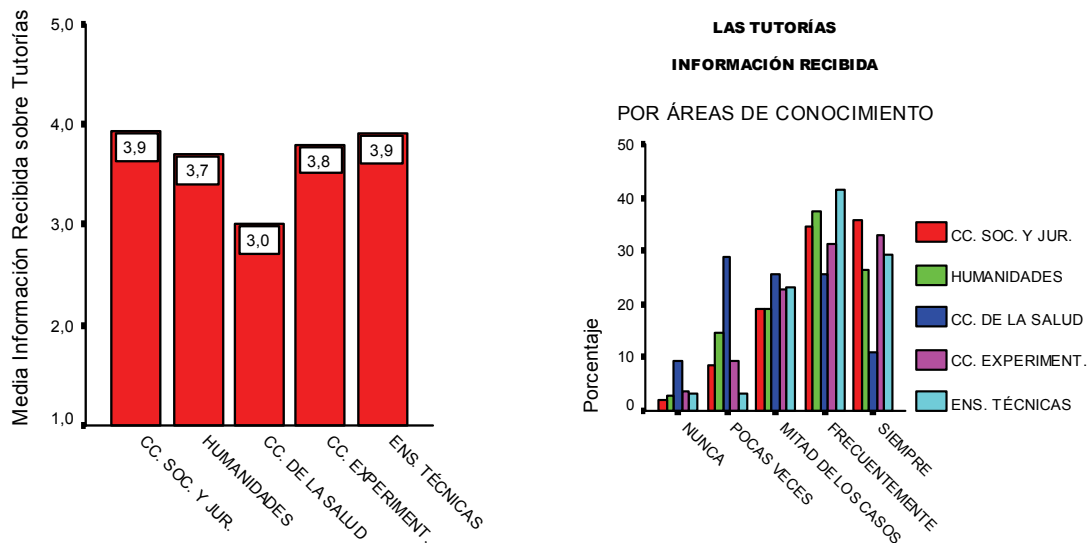
Como podemos observar en la tabla, el valor F es de 15,444 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre las tutorías. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre las tutorías.

Para saber entre qué Áreas de Conocimiento existe dicha diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los resultados siguientes:

Prueba Scheffé
INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LAS TUTORÍAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
CC. DE LA SALUD	3,00	
HUMANIDADES		3,70
CC. EXPERIMENT.		3,80
ENS. TÉCNICAS		3,91
CC. SOC. Y JUR.		3,94

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en los gráficos nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre las tutorías.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre las tutorías.
- Así, podemos observar como las Áreas que reciben más información son, en este orden, Cc. Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Humanidades, difiriendo todas ellas con Cc. de la Salud, que es el Área significativamente menos informada al respecto.

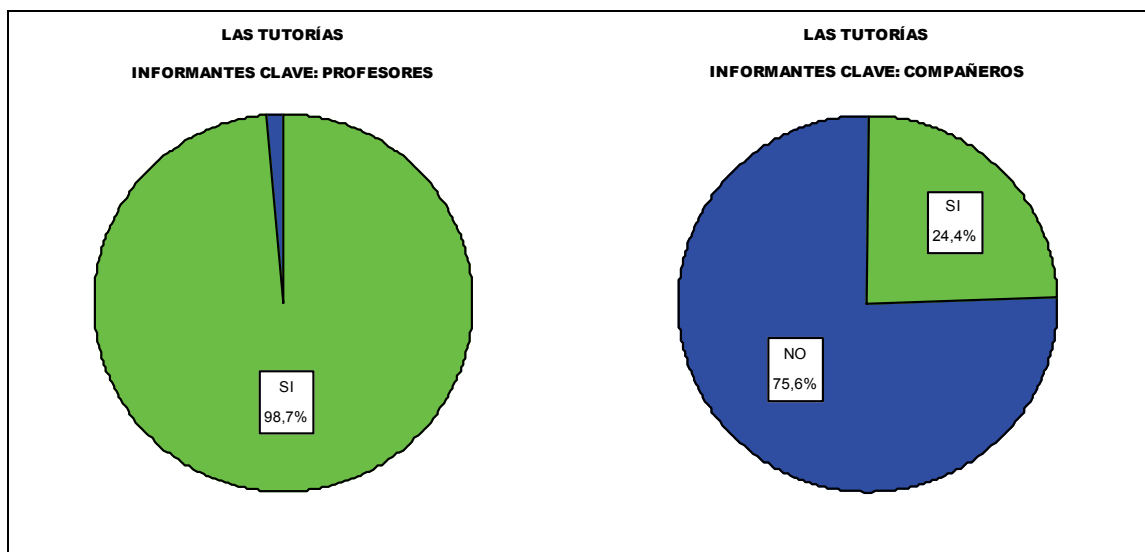
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre las tutorías?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre las tutorías.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre las tutorías son principalmente: los profesores con un 98,7% de respuestas a su favor.

Los compañeros, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 24,4% concretamente, de alusiones a su favor.

En este caso, otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios, no son mencionados por ningún estudiante como agentes de información sobre las tutorías.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de las tutorías.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de las tutorías.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros	
		N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	193	100,0	34	24,5
Enseñanzas Técnicas	SI	62	98,4	19	30,2
Cc. Experimentales	SI	96	97,0	21	21,2
Humanidades	SI	106	100,0	27	25,5
Cc. de la Salud	SI	110	97,3	26	23,0

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores siguen siendo los informantes clave en lo que concierne las tutorías. Los compañeros siguen ocupando el segundo lugar en todas las Áreas, pero también a una distancia considerable del primer colectivo. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (100,0%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (98,4%)
- Cc. Experimentales: Profesores (97,0%)
- Humanidades: Profesores (100,0%)
- Cc. de la Salud: Profesores (97,3%)

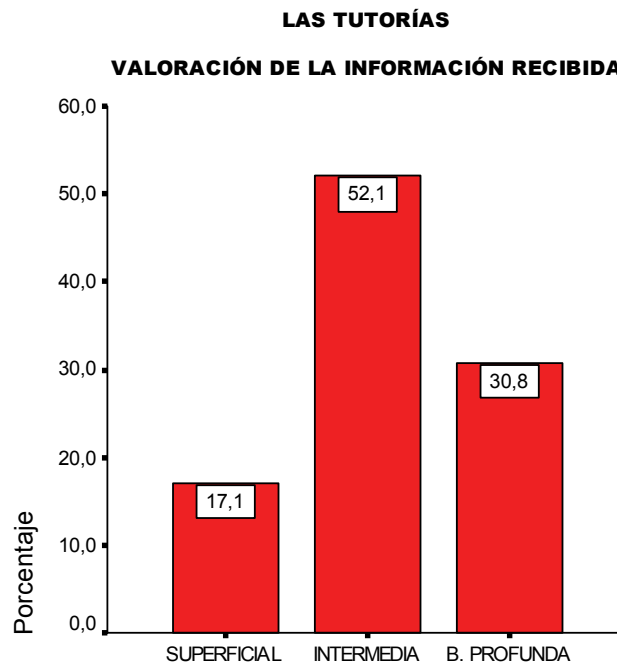
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a las tutorías.
- En este caso, otros responsables del ámbito universitario y otros agentes no universitarios, no son mencionados en ningún caso por los estudiantes como informantes clave sobre las tutorías.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 52,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre las tutorías, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 30,8% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente sólo un 17,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (52,1%), afirma recibir información de carácter intermedio sobre las tutorías.
- Un porcentaje inferior, que supone el 30,8% afirman recibir información bastante profunda al respecto.

- Y el 17,1% restantes, dicen ser informados de manera superficial sobre las tutorías.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre las tutorías?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre las tutorías.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LAS TUTORÍAS	
Chi-cuadrado	41,000
gl	4
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 41,000 con una significatividad asintótica del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre las tutorías. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a las tutorías.

En este caso, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	7156,000	0,854
	CC. DE LA SALUD	5368,000	0,000*
	CC. EXPERIMENTALES	6562,000	0,473
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3799,000	0,109
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	4032,000	0,000*
	CC. EXPERIMENTALES	5057,000	0,614
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2933,500	0,172
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	3700,000	0,000*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2063,000	0,000*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2918,000	0,382

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

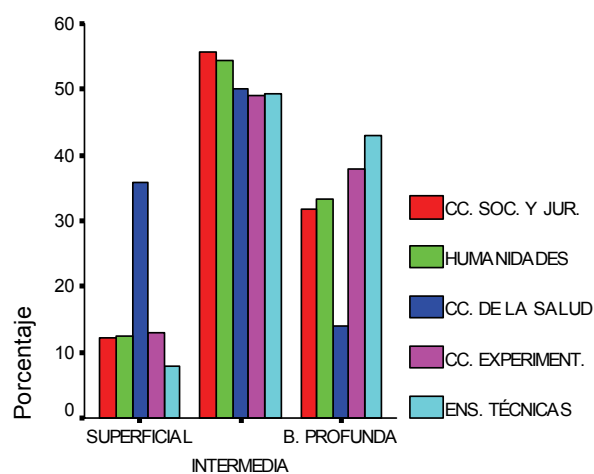
Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	17	12,3	13	12,4	41	36,0	13	13,0	5	7,9
INTERMEDIA	77	55,8	57	54,3	57	50,0	49	49,0	31	49,2
B. PROFUNDA	44	31,9	35	33,3	16	14,0	38	38,0	27	42,9

LAS TUTORÍAS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



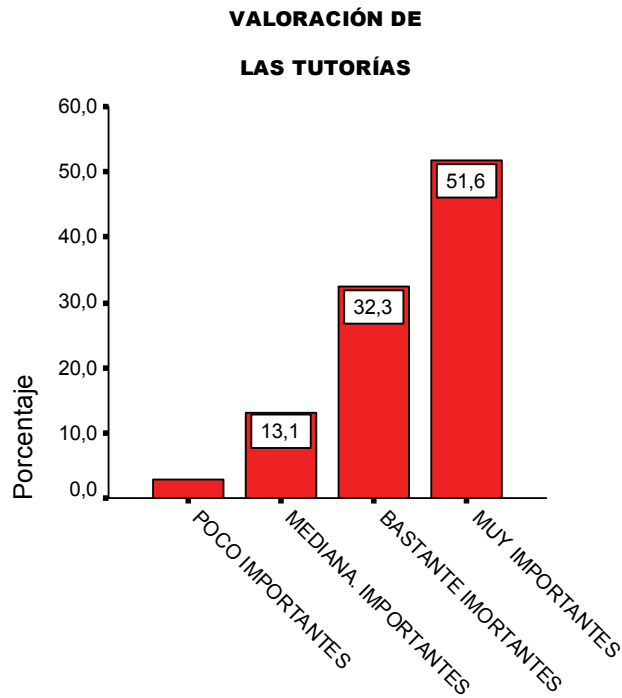
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas, difiriendo significativamente todas ellas con el Área de Cc. de la Salud, que es la que peor valora la información recibida sobre las tutorías.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a las tutorías?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a las tutorías.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran las tutorías como “Muy Importantes” (un 51,6%) o “Bastante Importantes” (un 32,3%); un 13,1% de los estudiantes las consideran como “Medianamente Importantes”; y finalmente el 2,9% restante hablan de las tutorías como algo poco importante. En este caso, ningún estudiante valora las tutorías como algo nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 83,9%) valoran las tutorías como algo bastante o muy importante.
- Un grupo que representa el 13,1% le otorgan mediana importancia a las mismas.
- Y solamente el 2,9% restantes la valoran como poco importantes las tutorías.
- Los estudiantes no manifiestan en ningún caso que las tutorías sean algo nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar las tutorías, en función de la frecuencia de información que han recibido al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre estudiantes en función de la frecuencia de información recibida, a la hora de valorar las tutorías, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

VALORACIÓN DE LAS TUTORÍAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,889	4	3,222	5,049	,001
Intra-grupos	345,879	542	,638		
Total	358,768	546			

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las muestras de estudiantes en sus valoraciones sobre las tutorías. El valor de F es de 5,049 con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a las tutorías.

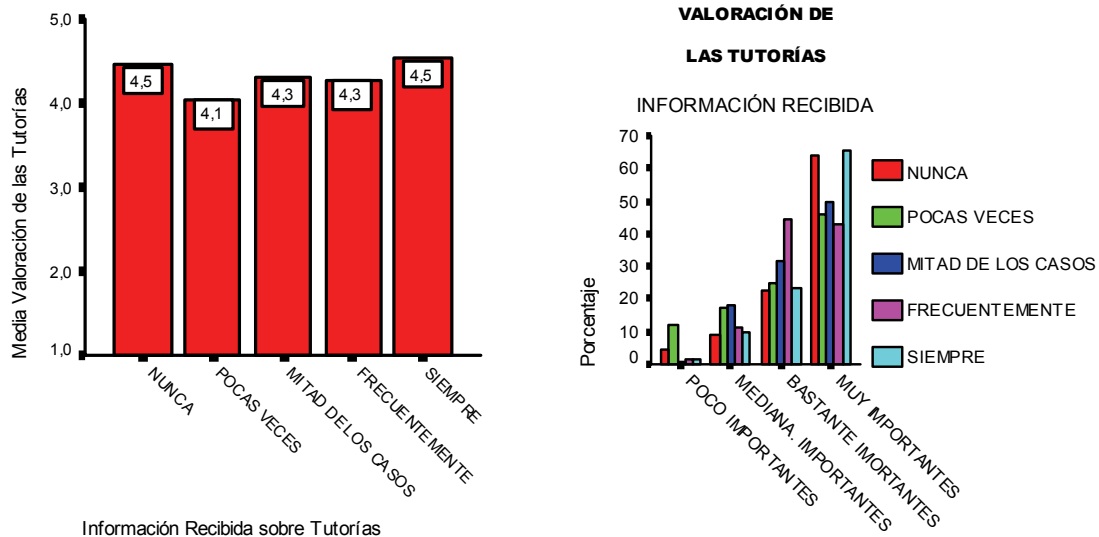
Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LAS TUTORÍAS

INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
POCAS VECES	4,05	
FRECUENTEMENTE	4,28	4,28
MITAD DE LOS CASOS	4,31	4,31
NUNCA	4,45	4,45
SIEMPRE		4,53

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de las tutorías. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La frecuencia de información recibida sobre las tutorías influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre las mismas.
- Así, las pruebas utilizadas nos muestran como los estudiantes que reciben información en pocas ocasiones difieren significativamente de los estudiantes que dicen estar informados siempre, emitiendo unas valoraciones más bajas que estos sobre las tutorías.
- En los gráficos podemos observar como los estudiantes informados en siempre y aquellos no informados nunca son los que emiten las valoraciones más altas.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar las tutorías, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de las tutorías.

ANOVA

VALORACIÓN DE LAS TUTORÍAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,423	2	6,211	9,845	,000
Intra-grupos	325,547	516	,631		
Total	337,969	518			

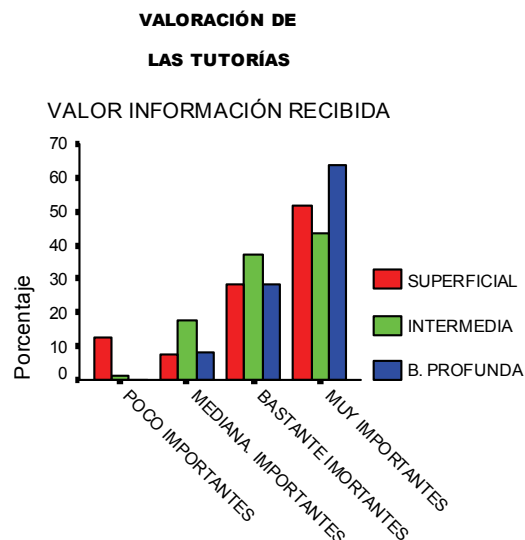
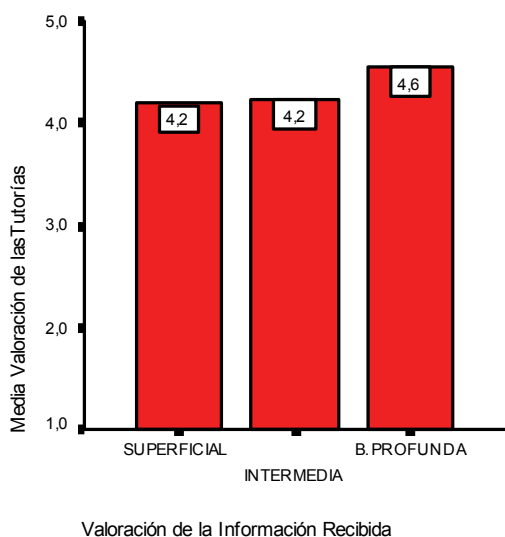
Observamos en la tabla que el valor de F es de 9,845 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar las tutorías, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de las mismas. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LAS TUTORÍAS

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,19	
INTERMEDIA	4,23	
B. PROFUNDA		4,56

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a las tutorías. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar las tutorías.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre las tutorías, valoran también mejor dicha oportunidad de encuentro con sus profesores. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes, emitiendo valoraciones más elevadas que ellos sobre las tutorías.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar las tutorías?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar las tutorías.

ANOVA

VALORACIÓN DE LAS TUTORÍAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,307	4	1,577	2,417	,048
Intra-grupos	354,224	543	,652		
Total	360,531	547			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,417$ con una significatividad del 0,048. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,048 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar las tutorías. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren las tutorías.

Observemos los resultados de la prueba post hoc Scheffé, para ver entre qué muestras se produce esa diferencia significativa:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LAS TUTORÍAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	4,12
CC. DE LA SALUD	4,34
CC. EXPERIMENT.	4,36
ENS. TÉCNICAS	4,40
CC. SOC. Y JUR.	4,42

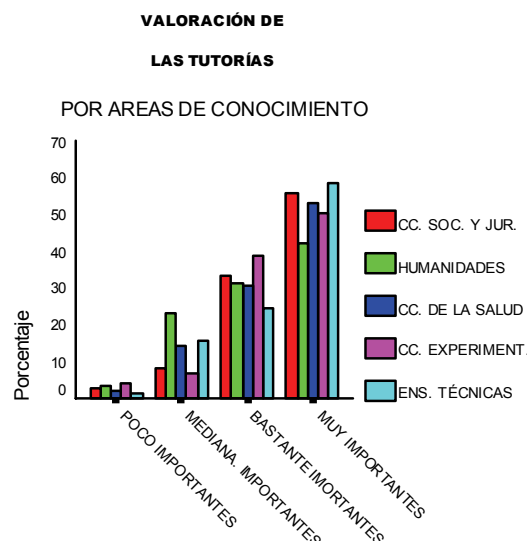
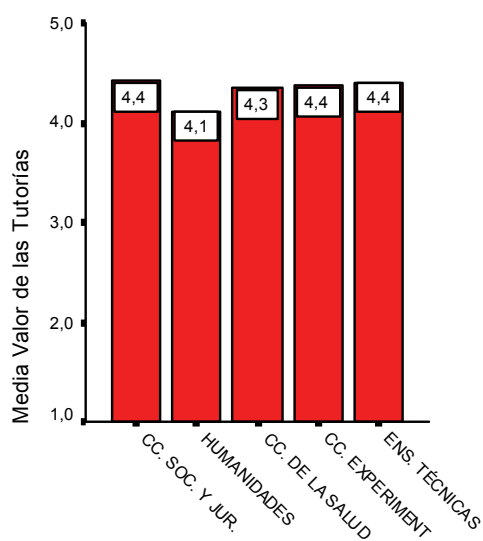
En este caso, como la prueba Scheffé no nos ofrece la información esperada, hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, para establecer las diferencias entre muestras. Concretamente hemos aplicado la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco Áreas de Conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de las Tutorías

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6316,000	0,006*
	CC. DE LA SALUD	8594,000	0,460
	CC. EXPERIMENTALES	7130,000	0,513
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4601,000	0,969
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5984,000	0,052
	CC. EXPERIMENTALES	4877,500	0,044*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2914,000	0,035*
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6629,000	0,933
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3932,500	0,552
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3261,000	0,589

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan las tutorías.
- Así, observamos como las Áreas de Conocimiento que valoran mejor las tutorías son Cc. Sociales y Jurídicas, Enseñanzas

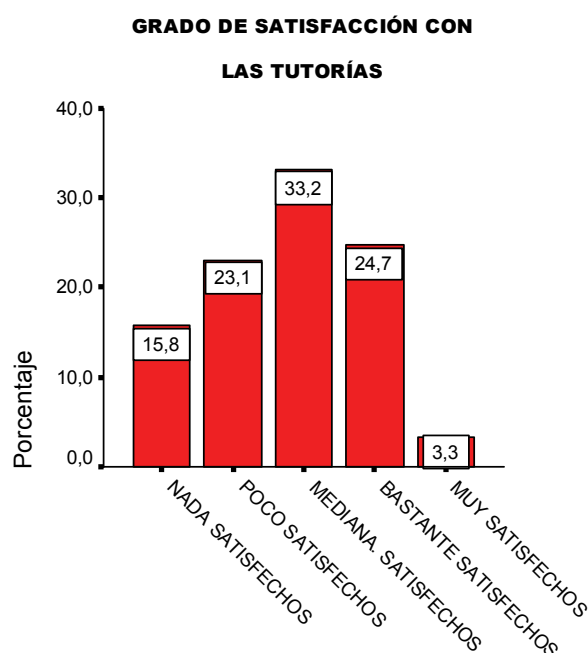
Técnicas y Cc. Experimentales, difiriendo todas ellas con Humanidades que es el Área que emite las valoraciones más bajas al respecto.

- En este caso, Cc. de la Salud, refleja unas valoraciones intermedias, no difiriendo con las demás Áreas de Conocimiento.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las tutorías?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con las tutorías.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (33,2%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con las tutorías; un segundo grupo (24,7% de la muestra productora de datos) se muestran “Bastante Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 23,1% de la muestra que dicen estar “Poco Satisfechos” con las tutorías, y otro grupo de un 15,8% que dicen estar “Nada Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 3,3% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con las tutorías.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con las tutorías tiende

a niveles intermedios o incluso con una tendencia leve hacia el polo negativo.

- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 38,9%) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 33,2% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 28,0% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con el desarrollo de las tutorías.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con las tutorías, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre los estudiantes en función de la información recibida al respecto, a la hora de sentirse satisfechos con las tutorías, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS TUTORÍAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	150,356	4	37,589	40,881	,000
Intra-grupos	496,514	540	,919		
Total	646,870	544			

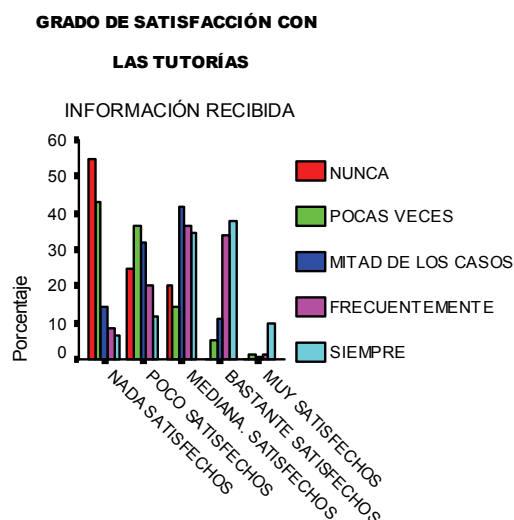
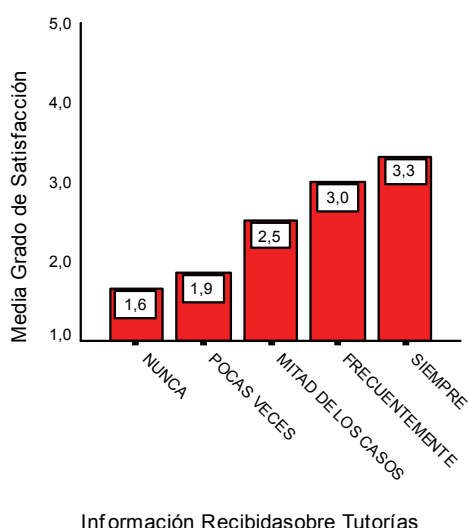
Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras en función de la información recibida sobre las tutorías. El valor de F es de 40,881 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con las tutorías.

Observemos así mismo los resultados de la prueba post hoc Scheffé:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS TUTORÍAS			
INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
NUNCA	1,65		
POCAS VECES	1,86		
MITAD DE LOS CASOS		2,52	
FRECUENTEMENTE		2,99	2,99
SIEMPRE			3,32

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con las tutorías. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La información recibida al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren más o menos satisfechos con las tutorías que se desarrolla en la Universidad.
- Así, lo que nos muestran tanto las pruebas como los gráficos es que el grado de satisfacción de los estudiantes con las tutorías aumenta significativamente a medida que aumenta la frecuencia de información y viceversa.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con las tutorías, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con las tutorías.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS TUTORÍAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	85,593	2	42,797	42,988	,000
Intra-grupos	512,710	515	,996		
Total	598,303	517			

Observamos en la tabla que $F = 42,988$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con las tutorías. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre las tutorías, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto las mismas.

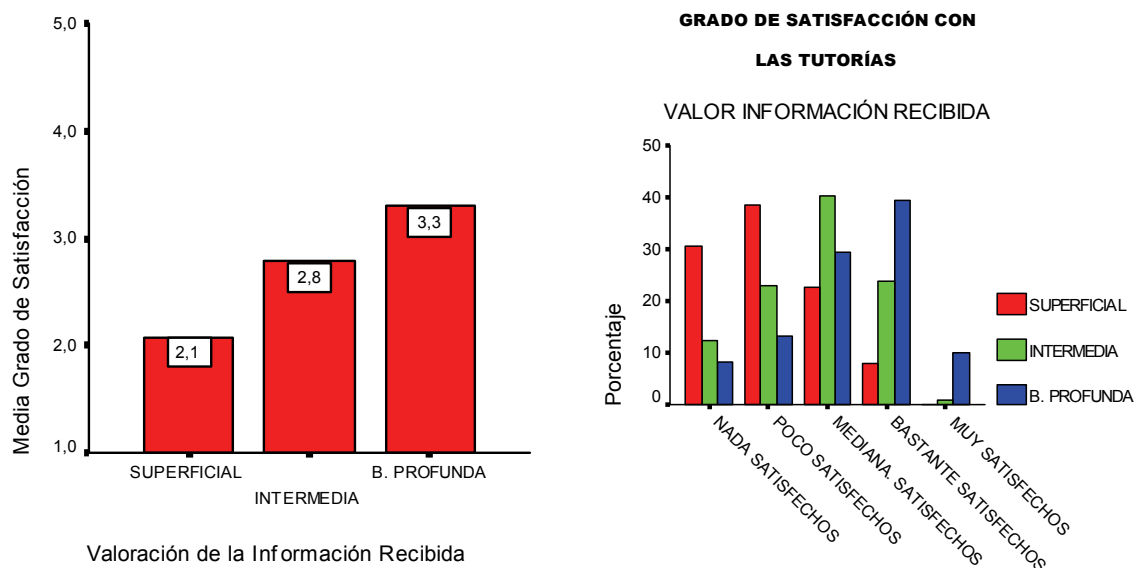
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS TUTORÍAS

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,08		
INTERMEDIA		2,78	
BASTANTE PROFUNDA			3,30

Observemos asimismo los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con las tutorías. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con las tutorías.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con las mismas que aquellos estudiantes que dicen haber recibido información de carácter intermedia al respecto; y estos, a su vez, se sienten significativamente más satisfechos que los estudiantes informados superficialmente.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con las tutorías, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que también existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con las tutorías.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS TUTORÍAS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	62,563	4	15,641	14,467	,000
Intra-grupos	584,897	541	1,081		
Total	647,460	545			

Observamos en la tabla que $F = 14,467$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con las tutorías. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con las tutorías.

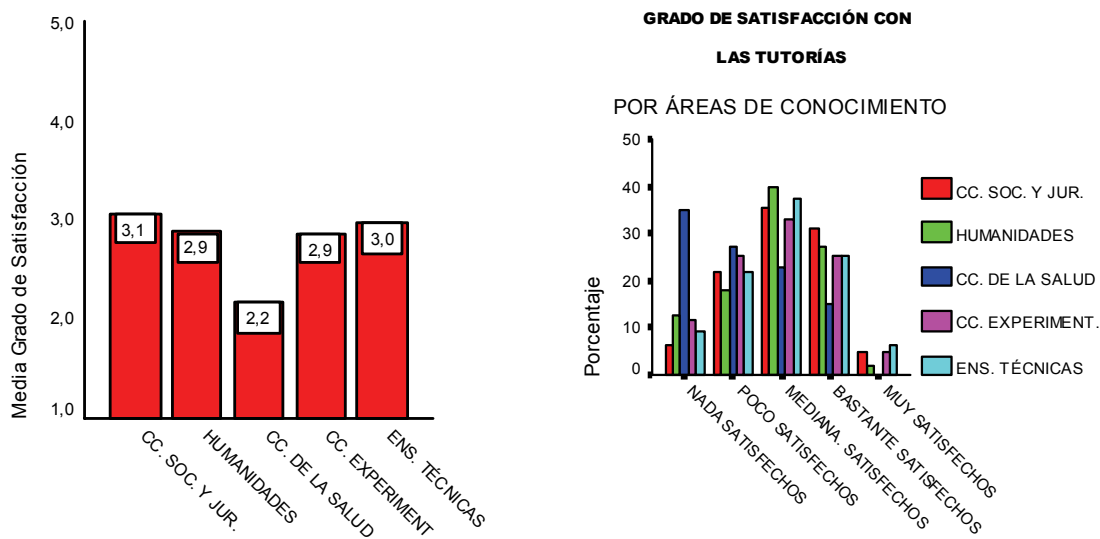
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS TUTORÍAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
CC. DE LA SALUD	2,17	
CC. EXPERIMENT.		2,86
HUMANIDADES		2,87
ENS. TÉCNICAS		2,97
CC. SOC. Y JUR.		3,06

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con las tutorías. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con las tutorías.
- Así, podemos decir que los estudiantes de Cc. de la Salud son los que expresan grados de satisfacción más bajos al respecto difiriendo significativamente de los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los estudiantes que expresan grados de satisfacción más elevados respecto de las tutorías, seguidos de los estudiantes de las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. Experimentales en este orden.

7.17.4.2. LAS TUTORÍAS: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TUTORÍAS?

Para dar respuesta a dicha pregunta, observemos lo siguiente:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LAS TUTORÍAS: más de la mitad de la muestra afirma haber recibido información al respecto frecuentemente (33,2%) o siempre (26,8%).
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por más de la mitad de muestra como intermedia; cerca de la tercera parte de la muestra dice haber recibido información de carácter bastante profundo; y todavía un 17,1% dicen haber sido informados superficialmente al respecto.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores*.

Volviendo a los datos, únicamente un 4,3% de la muestra no ha oído hablar de la tutorías; ahora bien, dicha información es generalmente de carácter intermedio, y el hecho de que los profesores sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre las tutorías nos sugiere los siguientes comentarios:

- Sin duda consideramos que los profesores son los responsables institucionales de informar a los estudiantes sobre las tutorías.
- Ahora bien, como venimos diciendo en todos los casos, se trata más de formar a los estudiantes al respecto que de informarlos únicamente. Para lo cual es necesario un consenso entre formadores, unos determinados acuerdos sobre qué son las tutorías, qué finalidad tienen, qué tipo de temas deben abordar, y sobre todo cómo deben plantearse a los alumnos para que ellos las aprovechen de la manera más enriquecedora posible para su formación.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LAS TUTORÍAS?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a las tutorías, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra (el 83,9%) valoran las tutorías como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LAS TUTORÍAS?

La satisfacción que muestran los estudiantes con las tutorías se sitúa en niveles intermedios, si bien cabe destacar una ligera tendencia hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 38,9%) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo que representa el 33,2% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 28,0% restante afirma estar BASTANTE o MUY con las tutorías.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TUTORÍAS?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de las tutorías, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre las tutorías influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto y en sus grados de satisfacción. Es decir, los estudiantes informados valoran significativamente mejor las tutorías y están significativamente más satisfechos con las mismas, que los estudiantes no informados
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida

sobre las tutorías influye significativamente, tanto en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto, como en los grados de satisfacción que expresan sobre su desarrollo. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados, valoran significativamente mejor las tutorías y se muestran significativamente más satisfechas con las mismas, que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar sobre lo que suponen las tutorías, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece dentro del ámbito académico como apoyo a los procesos de aprendizaje que se realizan en las aulas, sino también y sobre todo de formar que dicha información impacte en los estudiantes, para que la asimilen, y ello les sirva de guía en sus aprendizajes.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con las tutorías.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existe diferencia significativa entre los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento en todos los análisis realizados. El comportamiento de dichas Áreas de Conocimiento, nos confirma otra vez la importancia de informara y formar a los estudiantes respecto de lo universitario y lo hace tal y como vamos a ver a continuación.

En este caso, el Área de Conocimiento que desataca por diferir significativamente de las demás en cuanto que Área menos y peor informada es el Área de Cc. de la Salud, y como podemos observar, es un Área que no destaca por las valoraciones que emite sobre las tutorías y además difiere significativamente de las demás Áreas por ser la que expresa los grados de satisfacción más bajos al respecto.

7.17.5. LA REVISIÓN DE EXÁMENES.

7.17.5.1. LA REVISIÓN DE EXÁMENES: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

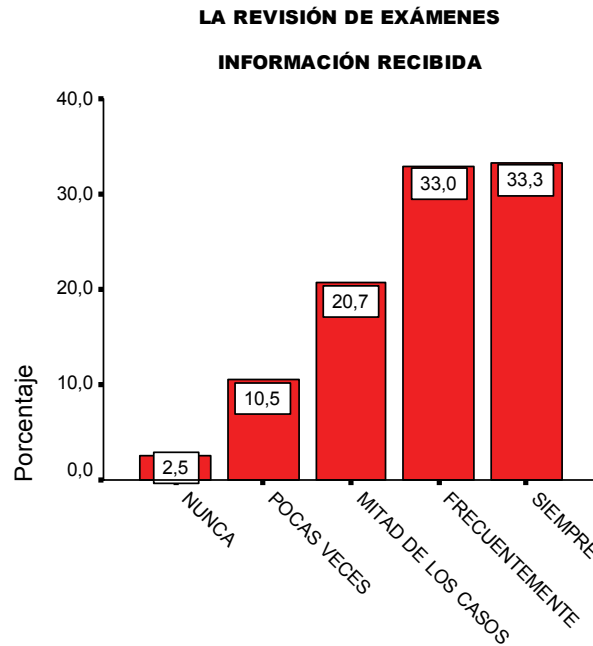
En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre la posibilidad y el derecho de revisar sus exámenes.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la revisión de exámenes?

1.1. La información recibida sobre la revisión de exámenes.

Observamos en el gráfico como el grupo mayoritario de estudiantes dice recibir siempre o frecuentemente información sobre la revisión de exámenes (el 33,3% y el 33,0% de la muestra respectivamente); un tercer grupo (que representa el 20,7% de la muestra) afirman recibir dicha información sólo en la mitad de los casos; un grupo más reducido que supone el 10,5% de la muestra, dicen ser informados pocas veces al respecto; y finalmente, tan sólo el 2,5% dicen no haber sido informados nunca sobre la revisión de exámenes.

Se puede decir entonces que prácticamente la totalidad de la muestra (el 97,5%) han recibido información en algún momento dado sobre la revisión de exámenes. Además, el 66,3% de estudiantes, es decir, más de la mitad de la muestra, afirman estar frecuentemente o siempre informados al respecto.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la revisión de exámenes?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la revisión de exámenes:

ANOVA
INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,232	4	3,058	2,656	,032
Intra-grupos	629,739	547	1,151		
Total	641,971	551			

Como podemos observar en la tabla, el valor F es de 2,656 con una significatividad del 0,032. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,032 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la revisión de exámenes. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la revisión de exámenes.

Para saber entre qué Áreas de Conocimiento existe dicha diferencia

significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los resultados siguientes:

Prueba Scheffé

INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
CC. DE LA SALUD	3,67
HUMANIDADES	3,68
ENS. TÉCNICAS	3,89
CC. SOC. Y JUR.	3,99
CC. EXPERIMENT.	3,99

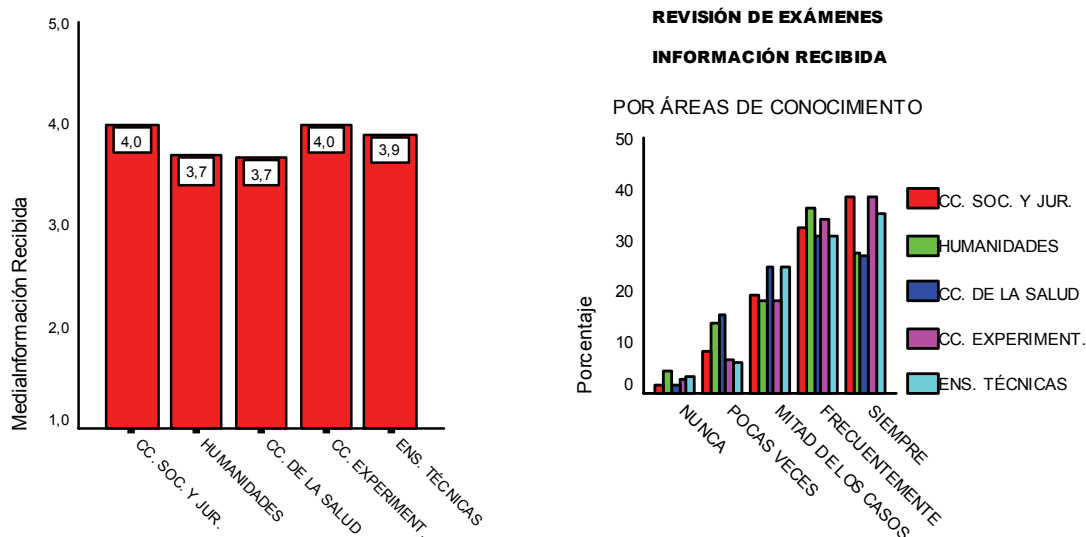
En este caso, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6670,000
	CC. DE LA SALUD	7609,500
	CC. EXPERIMENTALES	7472,000
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4387,500
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	6940,00
	CC. EXPERIMENTALES	4940,000
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3230,000
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	5629,500
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3682,500
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3247,500

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en los gráficos nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la revisión de exámenes.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la revisión de exámenes.
- Así, podemos observar como las Áreas que reciben más información son, Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales, difiriendo significativamente de Humanidades y Cc. de la Salud, que son las Áreas que menos información dicen recibir al respecto.
- En este caso, el Área de Enseñanzas Técnicas, refleja unas puntuaciones intermedias, no difiriendo significativamente de ninguna de las demás Áreas.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la revisión de exámenes?

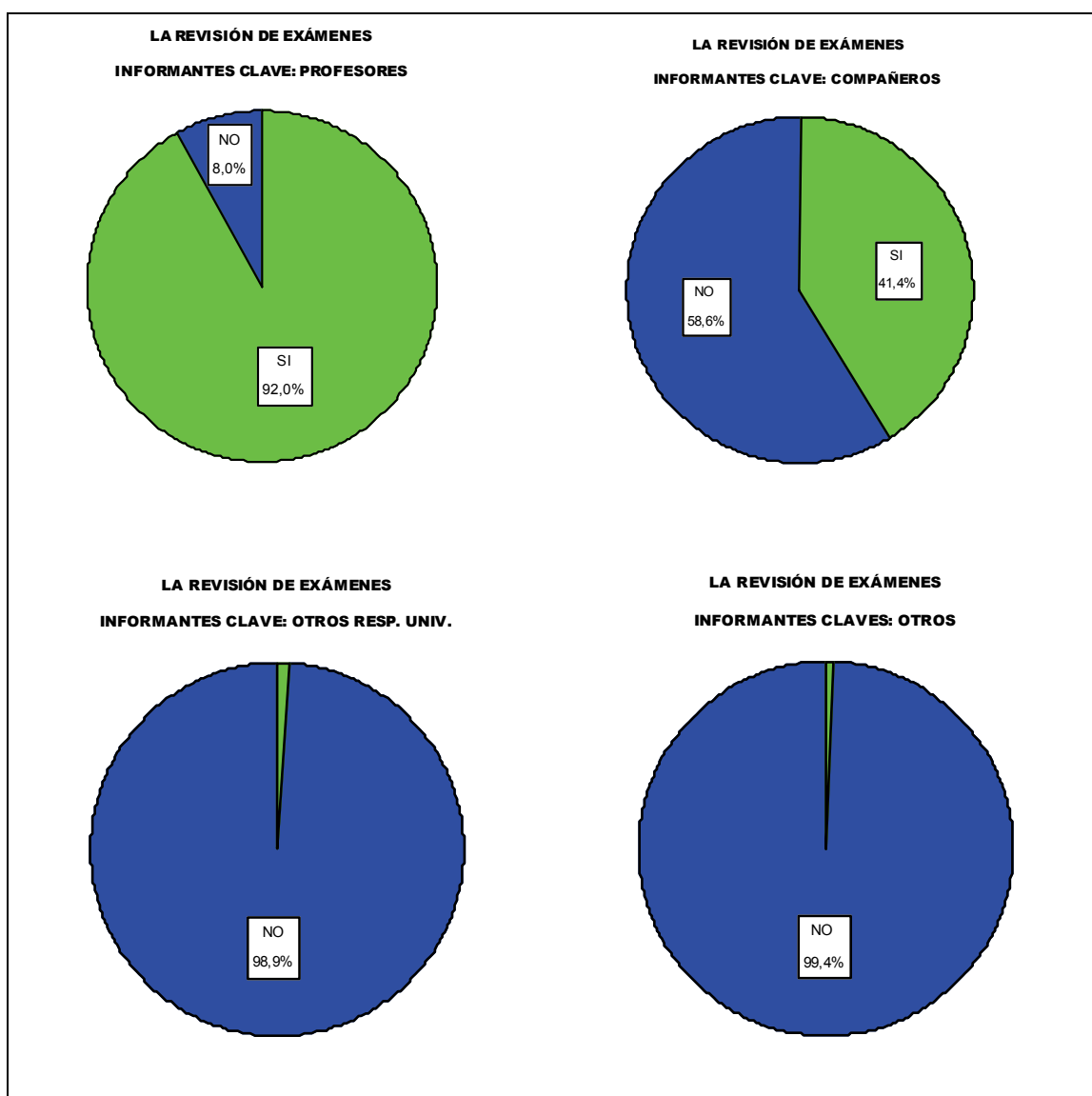
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la revisión de exámenes.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como

los informantes clave sobre la revisión de exámenes son principalmente: los profesores con un 92,0% de respuestas a su favor.

Los compañeros, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje inferior, de un 41,4% concretamente, de alusiones a su favor.

En este caso, otros agentes no universitarios y otros responsables del ámbito universitario, son en muy pocas ocasiones identificados como agentes de información sobre la revisión de exámenes. Únicamente encontramos un 0,6% y un 1,1% de alusiones a su favor respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la revisión de exámenes.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la revisión de exámenes.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	134	95,7	55	39,3	4	2,0	1	0,7
Cc. Experimentales	SI	93	93,0	37	37,0	1	1,0	0	0,0
Enseñanzas Técnicas	SI	57	90,5	22	34,9	0	0,0	0	0,0
Humanidades	SI	94	92,2	48	47,1	1	1,0	2	2,0
Cc. de la Salud	SI	107	87,7	56	45,9	0	0,0	0	0,0

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores siguen siendo los informantes clave en lo que concierne la revisión de exámenes. Los compañeros siguen ocupando el segundo lugar en todas las Áreas, pero también a una distancia considerable del primer colectivo. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (95,7%)
- Cc. Experimentales: Profesores (93,0%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (90,5%)
- Humanidades: Profesores (92,2%)
- Cc. de la Salud: Profesores (87,7%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

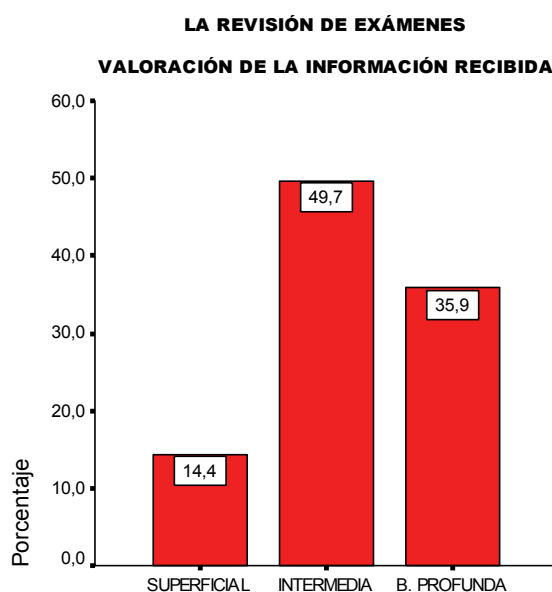
- Los profesores siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a la revisión de

exámenes.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 49,7% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la revisión de exámenes, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 35,9% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente sólo un 14,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Casi la mitad de la muestra (49,7%), afirma recibir información de carácter intermedio sobre la revisión de exámenes.
- Algo más de una tercera parte de la misma, que supone el 35,9% afirman recibir información bastante profunda al respecto.
- Y el 14,4% restantes, dicen ser informados de manera superficial

sobre la revisión de exámenes.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la revisión de exámenes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la revisión de exámenes.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

	VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA REVISIÓN DE EXÁMENES
Chi-cuadrado	11,914
gl	4
Sig. asintót.	,018

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 11,914 con una significatividad asintótica del 0,018. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,018 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la revisión de exámenes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la revisión de exámenes.

En este caso, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

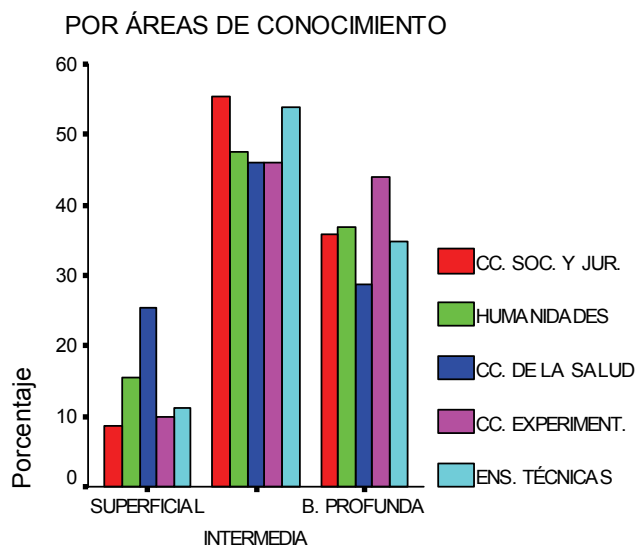
ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6902,500	0,597
	CC. DE LA SALUD	7004,000	0,008*
	CC. EXPERIMENTALES	6501,000	0,342
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4257,000	0,744
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5456,000	0,066
	CC. EXPERIMENTALES	4661,000	0,199
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3208,000	0,894
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4733,000	0,002*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3272,500	0,072
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2873,000	0,295

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	17	8,6	16	15,5	31	25,4	10	10,0	7	11,1
INTERMEDIA	77	55,4	49	47,6	56	45,9	46	46,0	34	54,0
B. PROFUNDA	50	36,0	38	36,9	35	28,7	44	44,0	22	34,9

**LA REVISIÓN DE EXÁMENES
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA**



La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

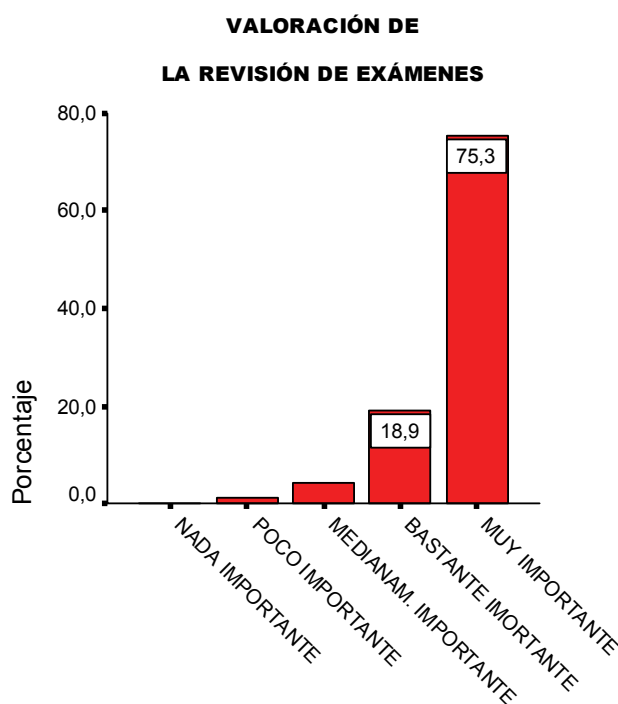
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas, difiriendo significativamente con el Área de Cc. de la Salud, que es la que peor valora la información recibida sobre la revisión de exámenes.
- En este caso las Áreas de Enseñanzas Técnicas y Humanidades reflejan puntuaciones intermedias no difiriendo significativamente con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la revisión de exámenes?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la revisión de exámenes.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la revisión de exámenes como “Muy Importante (un 75,3%) o “Bastante Importante” (un 18,9%); un 4,4% de los estudiantes la consideran como

“Medianamente Importante”; y finalmente el 1,5% restante hablan de la revisión de exámenes como algo poco o nada importante.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Prácticamente la totalidad de la muestra (un 94,2%) valora la revisión de exámenes como algo bastante o muy importante.
- Un grupo que representa el 4,4% le otorga mediana importancia a la misma.
- Y solamente el 1,5% restante la valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la revisión de exámenes, en función de la frecuencia de información que han recibido al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre estudiantes en función de la frecuencia de información recibida, a la hora de valorar la revisión de exámenes, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,196	4	1,799	4,616	,001
Intra-grupos	212,021	544	,390		
Total	219,217	548			

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las muestras de estudiantes en sus valoraciones sobre la revisión de exámenes. El valor de F es de 4,616 con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la revisión de exámenes.

Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
POCAS VECES	4,56
FRECUENTEMENTE	4,60
MITAD DE LOS CASOS	4,61
NUNCA	4,64
SIEMPRE	4,84

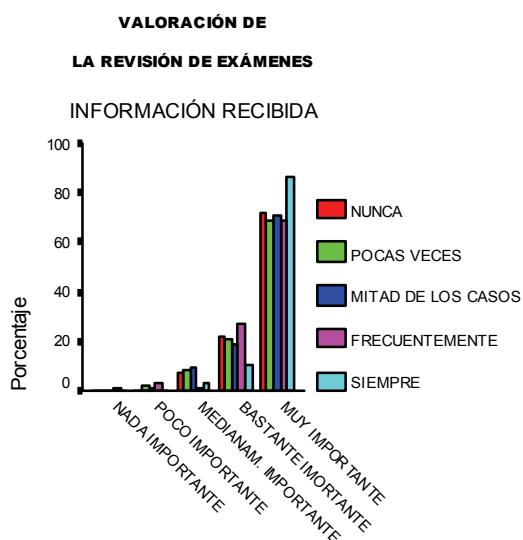
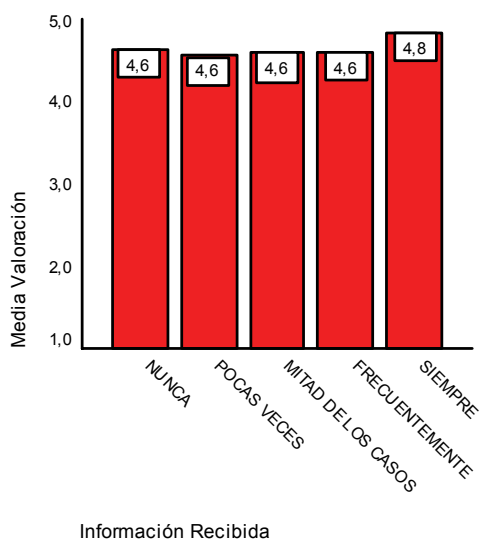
Siendo estos los resultados, para saber entre qué muestras se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las muestras dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Valoración de la Revisión de exámenes

INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
NUNCA	POCAS VECES	383,500	0,738
	MITAD DE LOS CASOS	787,000	0,916
	FRECUENTEMENTE	1248,000	0,908
	SIEMPRE	1081,000	0,108
POCAS VECES	MITAD DE LOS CASOS	3169,500	0,746
	FRECUENTEMENTE	5035,500	0,738
	SIEMPRE	4223,000	0,001*
MITAD DE LOS CASOS	FRECUENTEMENTE	10299,000	0,975
	SIEMPRE	8715,500	0,001*
FRECUENTEMENTE	SIEMPRE	13650,500	0,000*

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la revisión de exámenes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La frecuencia de información recibida al respecto influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la revisión de exámenes.
- Así, las pruebas utilizadas nos muestran como los estudiantes que reciben información en pocas ocasiones, en la mitad de los casos o frecuentemente, difieren significativamente de los estudiantes que dicen estar informados siempre, emitiendo unas valoraciones más bajas que estos sobre la revisión de exámenes.
- En los gráficos podemos observar como los estudiantes informados siempre y aquellos no informados nunca son los que emiten las valoraciones más altas.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la revisión de exámenes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la revisión de exámenes.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,953	2	1,476	3,736	,024
Intra-grupos	206,659	523	,395		
Total	209,612	525			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 3,736 con una significatividad del 0,024. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,024 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la revisión de exámenes, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, con el objeto de saber entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la

prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
SUPERFICIAL	4,62
INTERMEDIA	4,66
B. PROFUNDA	4,78

Siendo estos los resultados de la prueba Scheffé, para saber entre qué muestras existe diferencia significativa, nos vemos obligados a recurrir a una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las muestras dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

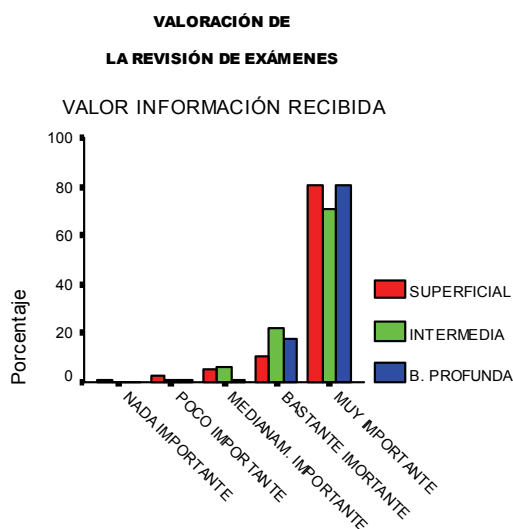
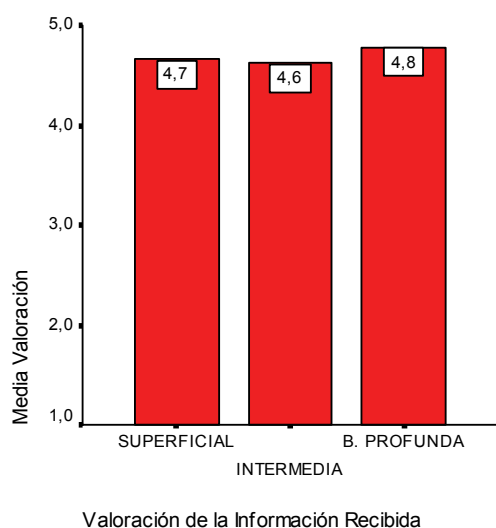
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la Revisión de Exámenes

Valoración de la Información recibida		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
SUPERFICIAL	INTERMEDIA	9096,000	0,158
	B. PROFUNDA	7030,500	0,695
INTERMEDIA	B. PROFUNDA	21874,000	0,007*

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la revisión de exámenes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la revisión de exámenes.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la revisión de exámenes, valoran también mejor dicha oportunidad de encuentro con sus profesores. En los resultados del análisis se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que dicen haber recibido información de carácter intermedio, emitiendo valoraciones más elevadas que ellos sobre la revisión de exámenes.
- Además las medias de los estudiantes que valoran la información recibida como bastante profunda son más elevadas, si bien no llegan a diferir significativamente, de las medias de los estudiantes informados superficialmente, a la hora de valorar la revisión de exámenes.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la revisión de exámenes?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la revisión de exámenes.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,155	4	1,289	3,239	,012
Intra-grupos	216,883	545	,398		
Total	222,038	549			

Comprobamos en la tabla que $F = 3,239$ con una significatividad del 0,012. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,012 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la revisión de exámenes. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la revisión de exámenes.

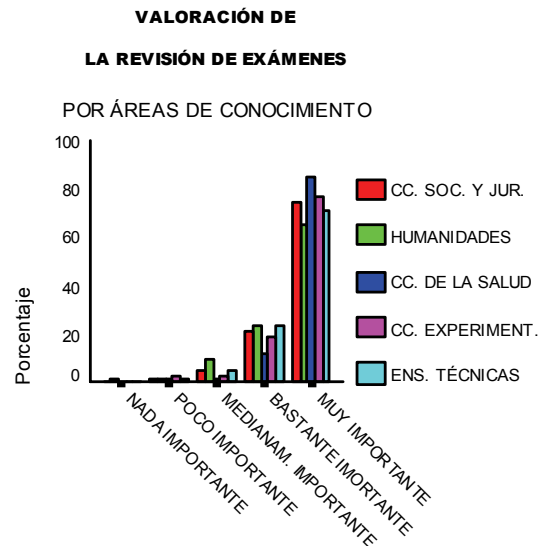
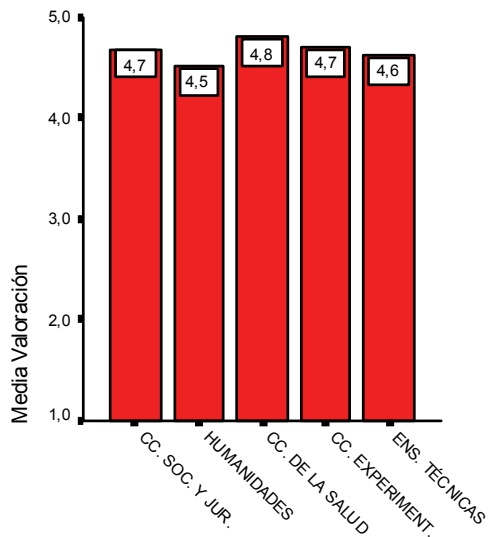
Observemos los resultados de la prueba post hoc Scheffé, para ver entre qué muestras se produce esa diferencia significativa:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	
HUMANIDADES	4,52	
ENS. TÉCNICAS	4,63	4,63
CC. SOC. Y JUR.	4,69	4,69
CC. EXPERIMENT.	4,70	4,70
CC. DE LA SALUD		4,81

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

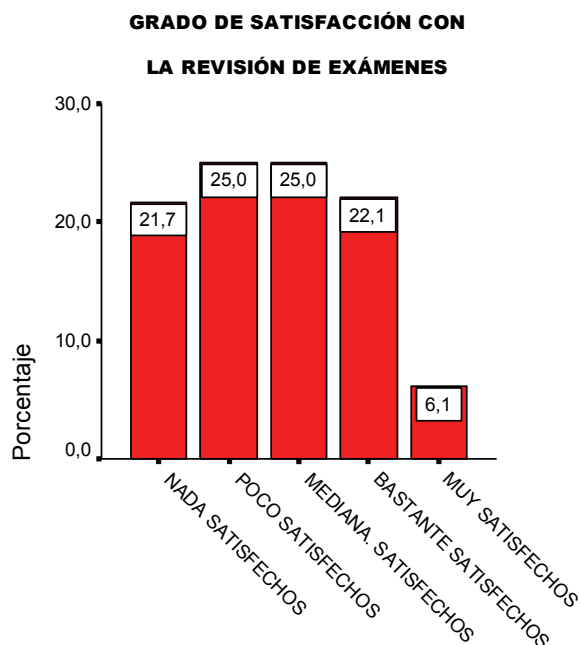
- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la revisión de exámenes.
- Así, observamos como el Área de Conocimiento que valora mejor la revisión de exámenes es Cc. de la Salud, difiriendo de Humanidades que es el Área que emite las valoraciones más bajas al respecto.
- En este caso, Cc. Experimentales, Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas, reflejan unas valoraciones intermedias, no difiriendo significativamente de las demás Áreas de Conocimiento.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la revisión de exámenes?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la revisión de exámenes.

Observamos en el gráfico siguiente como los grupos mayoritarios de estudiantes se muestran “Poco Satisfechos” (25,0%) y “Medianamente Satisfechos” (25,0%) con la revisión de exámenes; un tercer grupo, que representa el 22,1% de la muestra productora de datos, se muestran “Bastante

Satisfechos” al respeto; y un grupo casi paralelo (del 21,7%) dicen estar “Nada Satisfechos” con la revisión de exámenes; finalmente sólo un 6,1% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con la revisión de exámenes.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la revisión de exámenes tiende a niveles bajos dentro de la escala utilizada.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 46,7%) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 25,0% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 28,2% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con el desarrollo de la revisión de exámenes.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la revisión de exámenes, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre los estudiantes en función de la información recibida al respecto, a la hora de sentirse satisfechos con la revisión de exámenes,

obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REVISIÓN DE EXÁMENES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	118,464	4	29,616	23,480	,000
Intra-grupos	672,289	533	1,261		
Total	790,753	537			

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras en función de la información recibida sobre la revisión de exámenes. El valor de F es de 23,480 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la revisión de exámenes.

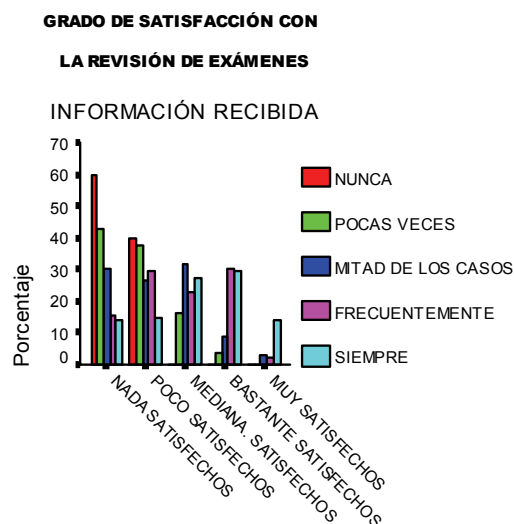
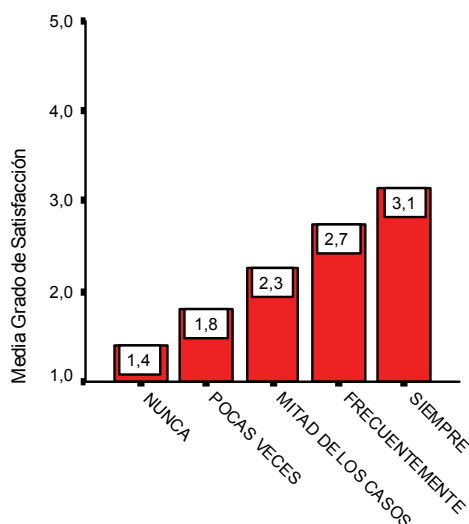
Observemos así mismo los resultados de la prueba post hoc Scheffé:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REVISIÓN DE EXÁMENES

INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05			
	1	2	3	4
NUNCA	1,40			
POCAS VECES	1,80	1,80		
MITAD DE LOS CASOS		2,27	2,27	
FRECUENTEMENTE			2,75	2,75
SIEMPRE				3,15

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la revisión de exámenes. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La información recibida al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren más o menos satisfechos con la revisión de exámenes que se desarrolla en la Universidad.
- Así, lo que nos muestran tanto las pruebas como los gráficos es que el grado de satisfacción de los estudiantes con la revisión de exámenes aumenta significativamente a medida que aumenta la frecuencia de información y viceversa.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la revisión de exámenes, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la revisión de exámenes.

ANOVA
GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REVISIÓN DE EXÁMENES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	79,837	2	39,918	30,449	,000
Intra-grupos	676,467	516	1,311		
Total	756,304	518			

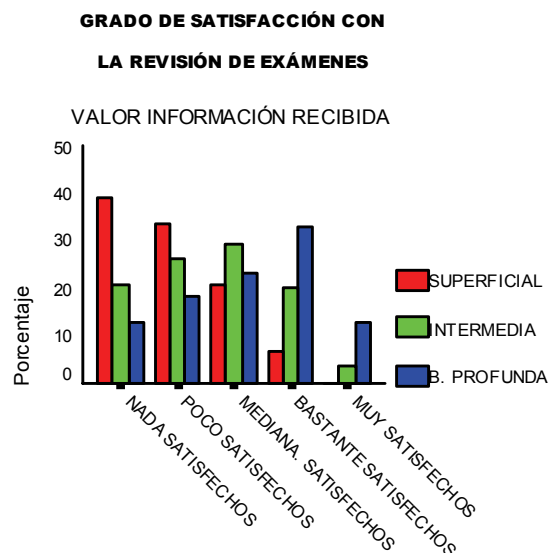
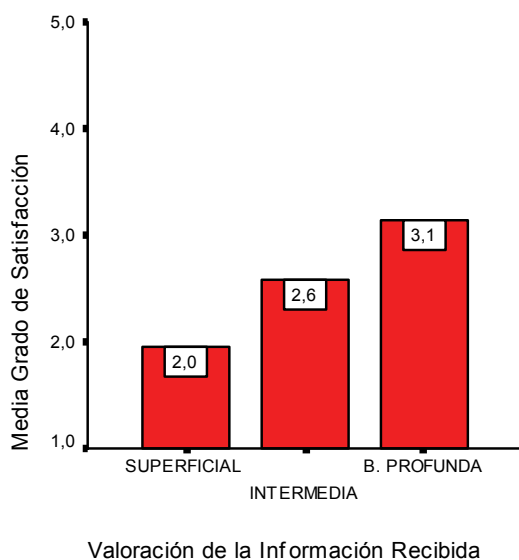
Observamos en la tabla que $F = 30,449$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la revisión de exámenes. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la revisión de exámenes, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto las mismas.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REVISIÓN DE EXÁMENES			
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	1,96		
INTERMEDIA		2,59	
BASTANTE PROFUNDA			3,14

Observemos asimismo los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la revisión de exámenes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la revisión de exámenes.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con las mismas que aquellos estudiantes que dicen haber recibido información de carácter intermedia al respecto; y estos, a su vez, se sienten significativamente más satisfechos que los estudiantes informados superficialmente.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la revisión de exámenes, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que también existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con la revisión de exámenes.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REVISIÓN DE EXÁMENES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	66,620	4	16,655	12,274	,000
Intra-grupos	724,568	534	1,357		
Total	791,187	538			

Observamos en la tabla que $F = 12,274$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la revisión de exámenes. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con revisión de exámenes.

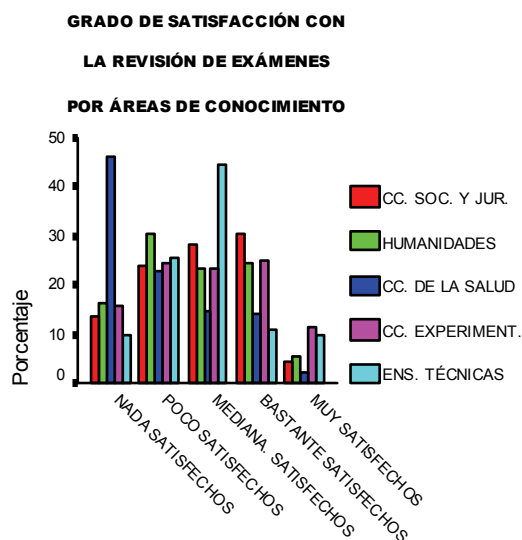
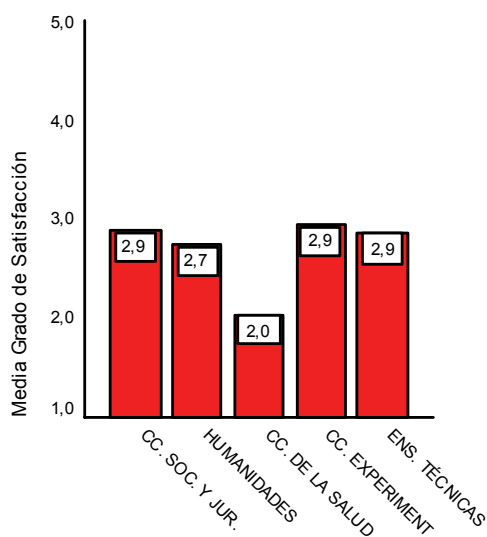
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA REVISIÓN DE EXÁMENES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
CC. DE LA SALUD	2,04	
HUMANIDADES		2,74
ENS. TÉCNICAS		2,86
CC. SOC. Y JUR.		2,88
CC. EXPERIMENT.		2,93

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la revisión de exámenes. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con la revisión de exámenes.
- Así, podemos decir que los estudiantes de Cc. de la Salud son los que expresan grados de satisfacción más bajos al respecto difiriendo significativamente de los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- Los estudiantes de Cc. Experimentales son los estudiantes que expresan grados de satisfacción más elevados respecto de la revisión de exámenes, seguidos de los estudiantes de las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas y Humanidades en este orden.

7.17.5.2. LA REVISIÓN DE EXÁMENES: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA REVISIÓN DE EXÁMENES?

Estamos de nuevo ante una de las dimensiones sobre la que más estudiantes afirman haber sido informados, pero observemos los datos con detenimiento:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA POSIBILIDAD DE REVISAR UN EXAMEN: todavía un 2,5% de la muestra afirma no haber recibido nunca información al respecto; un 10,5% dice haber sido informado en pocas ocasiones; y un 20,7% dicen haber recibido dicha información sólo en la mitad de los casos.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por prácticamente la mitad de muestra como intermedia; y, si bien un 35,9% dicen haber recibido información bastante profunda al respecto, todavía un 14,4% afirman haber sido informados de manera superficial.
- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Profesores*.

Es decir, hay pocos estudiantes que no están informados sobre la posibilidad de revisar un examen, por más de la mitad de la muestra no recibe frecuentemente información al respecto, la información que les llega es generalmente de carácter intermedio, y el hecho de que los profesores sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes al respecto nos siguientes comentarios:

- Sin duda consideramos que los profesores son los responsables institucionales de informar a los estudiantes sobre la posibilidad de revisar un examen.
- Ahora bien, como venimos diciendo en todos los casos, se trata más de formar a los estudiantes al respecto que de informarlos únicamente. Para lo cual, como en los casos anteriores, es

necesario un consenso entre formadores, unos determinados acuerdos sobre qué implica ir a revisar un examen, qué finalidad tienen, y sobre todo cómo deben plantearse a los alumnos para que ellos las aprovechen de la manera más enriquecedora posible para su formación. En este sentido, desde nuestro punto de vista, más que una posibilidad o un derecho, debería plantearse como una situación más de aprendizaje, y como tal, debe incitarse a que todo el mundo participe de esta actividad.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA REVISIÓN DE EXÁMENES?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la revisión de exámenes, es decir, prácticamente toda la muestra (el 94,2%) valoran la revisión de exámenes como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA REVISIÓN DE EXÁMENES?

La satisfacción que muestran los estudiantes con la revisión de exámenes se sitúa en niveles intermedios, si bien cabe destacar una tendencia hacia el polo negativo. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva general observamos como cerca de la mitad de la muestra (un 46,7%) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo que representa el 25,0% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 28,2% restante afirma estar BASTANTE o MUY con la revisión de exámenes.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA REVISIÓN DE EXÁMENES?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la revisión de exámenes, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la revisión de exámenes influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto y en sus grados de satisfacción. Es decir, los estudiantes informados valoran significativamente mejor la revisión de exámenes y están significativamente más satisfechos con la misma, que los estudiantes no informados
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la revisión de exámenes influye significativamente, tanto en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto, como en los grados de satisfacción que expresan sobre su desarrollo. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados, valoran significativamente mejor la revisión de exámenes y se muestran significativamente más satisfechas con la misma, que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.

Queda confirmada entonces de alguna manera la importancia no sólo de informar sobre lo que suponen la revisión de exámenes, sino también y sobre todo de hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece dentro del ámbito académico como apoyo a los procesos de aprendizaje que se realizan en las aulas y como una oportunidad más de aprendizaje.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con la revisión de exámenes y con lo que esta supone.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existe diferencia significativa entre los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento en todos los análisis realizados. El comportamiento de dichas Áreas de Conocimiento, nos deja ver otra vez la importancia de informar a los estudiantes respecto de lo universitario y lo hace tal y como vamos a ver a continuación.

En este caso, las Áreas de Conocimiento que desatacan por diferir significativamente de las demás en cuanto que Áreas menos informadas son Cc de la Salud y Humanidades, destacando además Cc. de la Salud por ser también el Área peor informada. Pues bien, son las Áreas que muestran los niveles de satisfacción más bajos con la revisión de exámenes, y si bien Humanidades es además la que peor valora dicha revisión, Cc. de la Salud, destaca curiosamente por ser el Área que a pesar de todo valora mejor esta oportunidad.

7.17.6. LA IMPUGNACIÓN DE LA EVALUACIÓN.

7.17.6.1. LA IMPUGNACIÓN DE LA EVALUACIÓN: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la posibilidad de impugnar una evaluación?

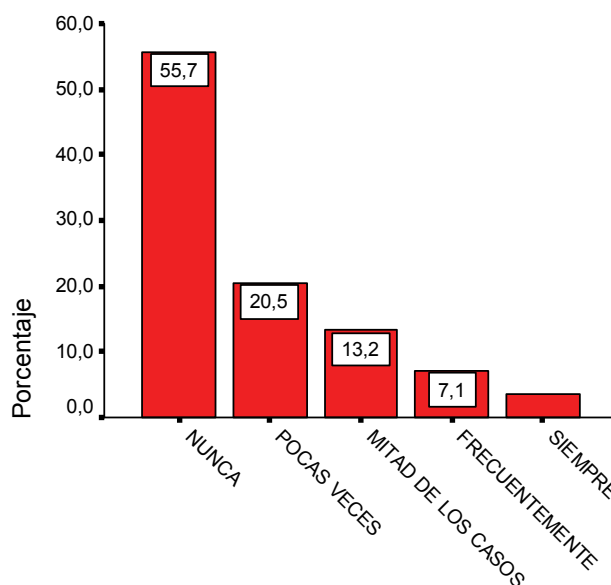
1.1. La información recibida sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

Observamos en el gráfico como el grupo mayoritario de estudiantes dice no haber recibido nunca información sobre la posibilidad de impugnar una evaluación (concretamente, el 55,7% de la muestra); un segundo grupo de estudiantes pero ya más reducido (que supone el 20,5% de la muestra) afirman recibir dicha información pocas veces; un tercer grupo, que supone el 13,2% de la muestra, dicen ser informados en sólo en la mitad de los casos; un cuarto grupo de estudiantes, que representa el 7,1%, afirman recibir frecuentemente información sobre la posibilidad de impugnar una evaluación. Finalmente, tan sólo el 3,4% de los estudiantes dicen estar siempre informados al respecto.

Se puede decir entonces que más de la mitad de la muestra (el 55,7%) no han recibido nunca información sobre la posibilidad de impugnar una evaluación. Y tan sólo un 10,5% de los estudiantes encuestados afirman recibir dicha información siempre o de manera frecuente.

LA IMPUGNACIÓN DE EXÁMENES

INFORMACIÓN RECIBIDA



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la posibilidad de impugnar una evaluación?

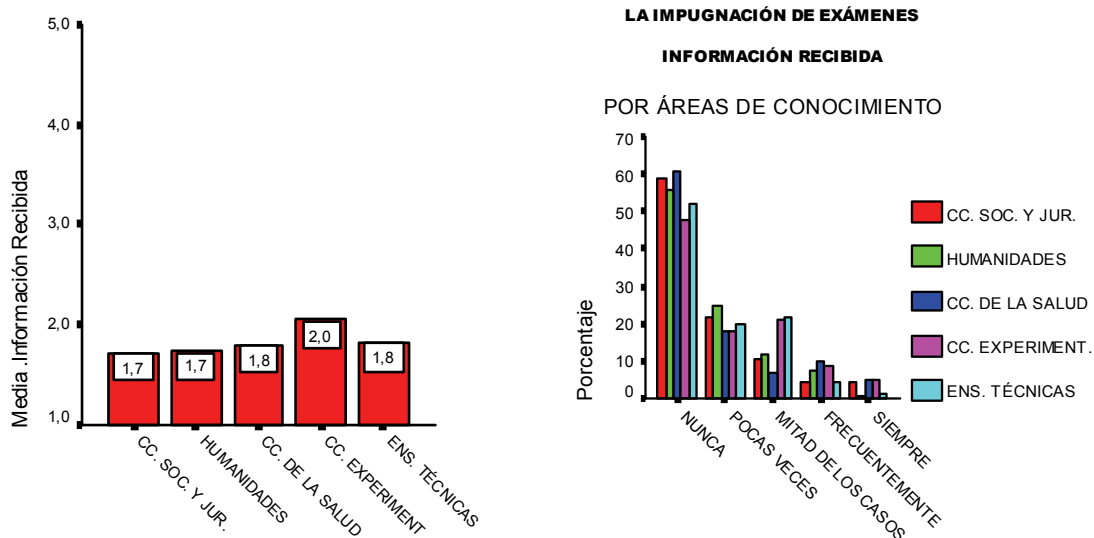
La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la posibilidad de impugnar una evaluación:

ANOVA
INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE
LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,514	4	1,878	1,504	,199
Intra-grupos	681,699	546	1,249		
Total	689,212	550			

Como podemos observar en la tabla, el valor F es de 1,504 con una significatividad del 0,199. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,199 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la posibilidad de impugnar una evaluación. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en los gráficos nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.
- Aún así, podemos observar como el Área que recibe más información al respecto es, Cc. Experimentales.
- Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades, Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, en este orden, dicen recibir menos información sobre este tema.

2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la posibilidad de impugnar una evaluación?

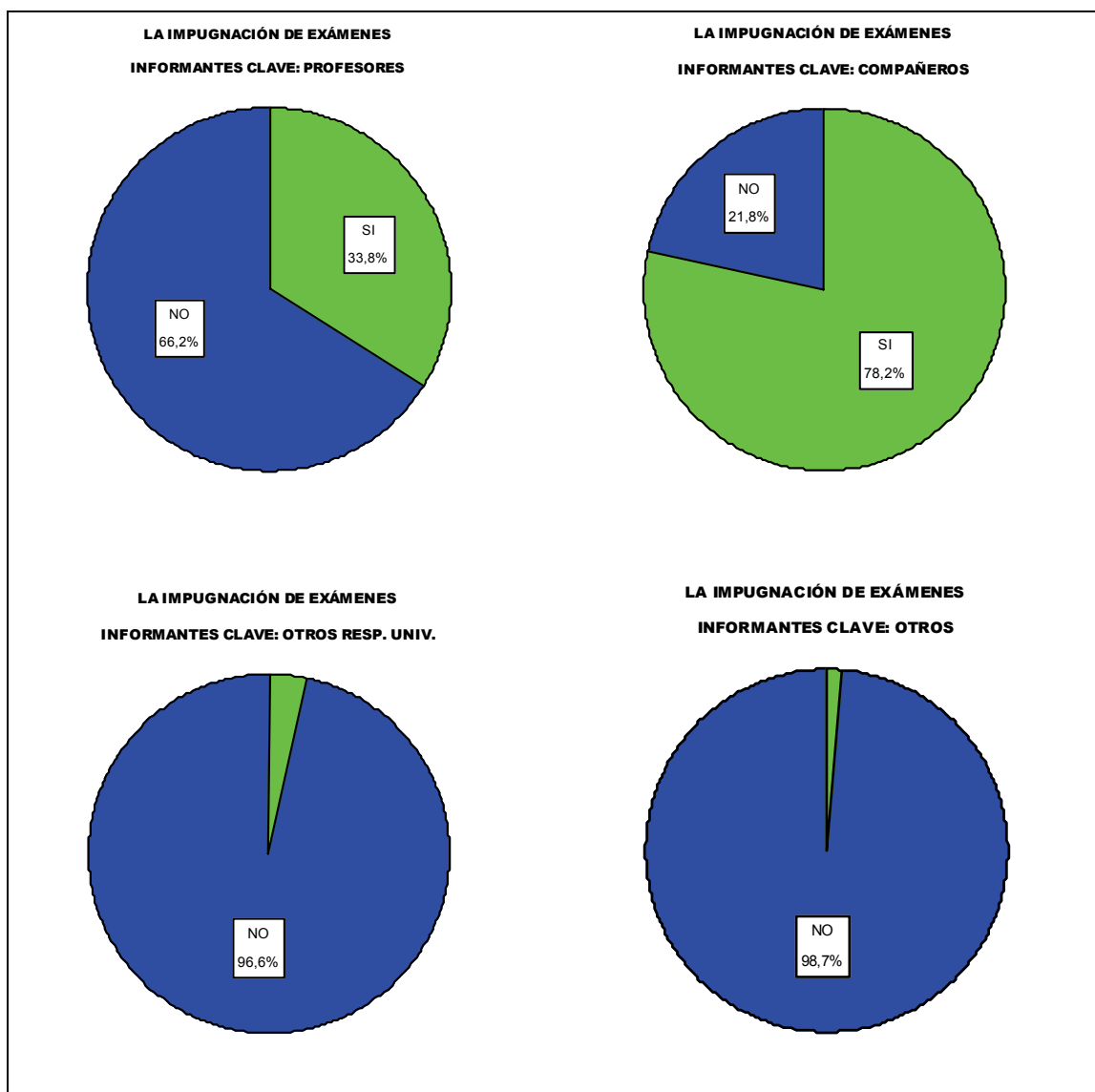
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como

los informantes clave sobre la posibilidad de impugnar una evaluación son principalmente: los compañeros con un 78,2% de respuestas a su favor.

Los profesores, ocupan en este caso el segundo lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 33,8% concretamente, de alusiones a su favor.

En este caso, otros agentes no universitarios y otros responsables del ámbito universitario, son reconocidos como agentes de información sobre la posibilidad de impugnar una evaluación en muy pocas ocasiones. Concretamente son mencionados por un 1,3% y un 3,4% de los estudiantes respectivamente.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la posibilidad de impugnar una evaluación.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la posibilidad de impugnar una evaluación.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Experimentales	SI	15	28,8	42	80,8	1	1,9	0	0,0
Enseñanzas Técnicas	SI	9	29,0	23	74,2	0	0,0	1	3,2
Cc. de la Salud	SI	19	39,6	39	81,3	0	0,0	0	0,0
Humanidades	SI	16	34,0	35	74,5	1	2,1	2	4,3
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	20	35,7	44	78,6	6	10,7	0	0,0

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los compañeros siguen siendo los informantes clave en lo que concierne la posibilidad de impugnar una evaluación. Los profesores siguen ocupando el segundo lugar en todas las Áreas, pero también a una distancia considerable del primer colectivo. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Experimentales: Compañeros (80,8%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (74,2%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (81,3%)
- Humanidades: Compañeros (74,5%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (78,6%)

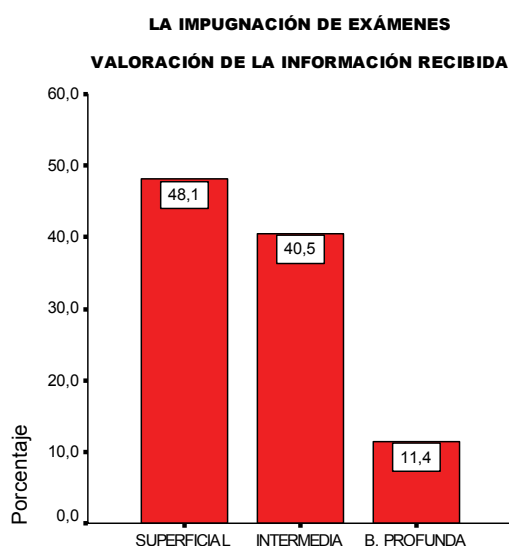
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne a la posibilidad de impugnar una evaluación en el aula.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 48,1% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la posibilidad de impugnar una evaluación, valoran la información recibida como “superficial”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 40,5% del total, valoran la información recibida como “intermedia”. Y finalmente sólo un 11,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Casi la mitad de la muestra (48,1%), afirma recibir información de carácter superficial sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.
- Un porcentaje cercano, que supone el 40,5% afirman recibir información bastante profunda al respecto.
- Y tan solo el 11,4% restantes, dicen ser informados de manera bastante profunda sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la posibilidad de impugnar una evaluación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN	
Chi-cuadrado	15,203
gl	4
Sig. asintót.	,004

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 15,203 con una significatividad asintótica del 0,004. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,004 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la posibilidad de impugnar una evaluación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la posibilidad de impugnar una evaluación.

En este caso, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	1038,000	0,034*
	CC. DE LA SALUD	1166,500	0,080
	CC. EXPERIMENTALES	1352,500	0,297
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	830,500	0,607
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	718,500	0,000*
	CC. EXPERIMENTALES	828,000	0,002*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	511,000	0,015*
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	1204,500	0,389
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	667,500	0,258
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	780,500	0,672

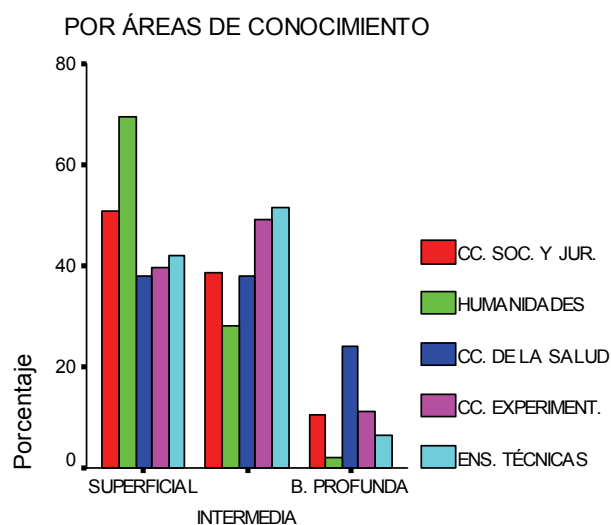
(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	29	50,9	32	69,6	19	38,0	21	39,6	13	41,9
INTERMEDIA	22	38,6	13	28,3	19	38,0	26	49,1	16	51,6
B. PROFUNDA	6	10,5	1	2,2	12	24,0	6	11,3	2	6,5

LA IMPUGNACIÓN DE EXÁMENES

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

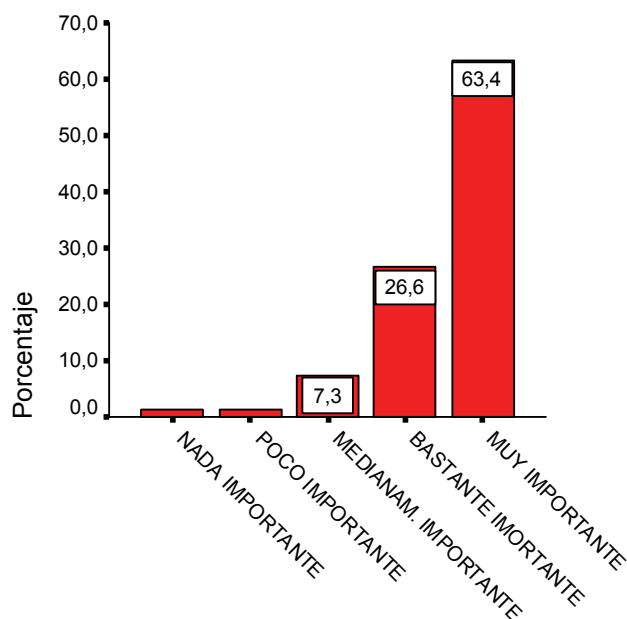
- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son, en este orden: Cc. de la Salud, Cc. Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas, difiriendo significativamente todas ellas con el Área de Humanidades, que es la que peor valora la información recibida sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la posibilidad de impugnar una evaluación?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la posibilidad de impugnar una evaluación.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la posibilidad de impugnar una evaluación como “Muy Importante” (un 63,4%) o “Bastante Importante” (un 26,6%); un 7,3% de los estudiantes la consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente el 2,6% restante hablan de la posibilidad de impugnar una evaluación como algo poco o nada importante.

VALORACIÓN DE LA IMPUGNACIÓN DE EXÁMENES



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Cerca de la totalidad de la muestra (un 89,0%) valora la posibilidad de impugnar una evaluación como algo bastante o muy importante.
- Un grupo que representa el 7,3% le otorga mediana importancia a la misma.
- Y solamente el 2,6% restante la valoran como poco o nada importante la posibilidad de impugnar una evaluación.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la posibilidad de impugnar una evaluación, en función de la frecuencia de información que han recibido al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre estudiantes en función de la frecuencia de información recibida, a la hora de valorar la posibilidad de impugnar una evaluación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

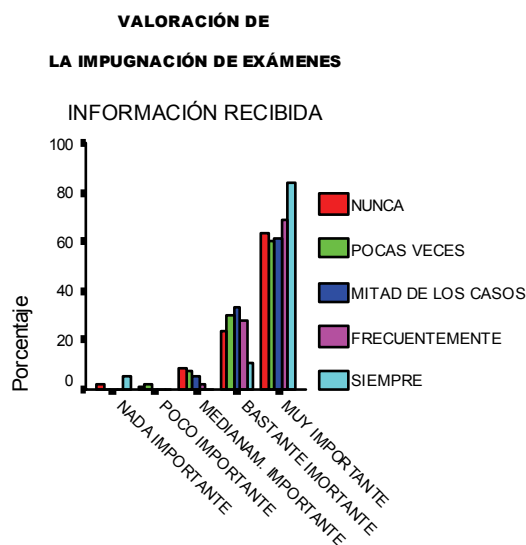
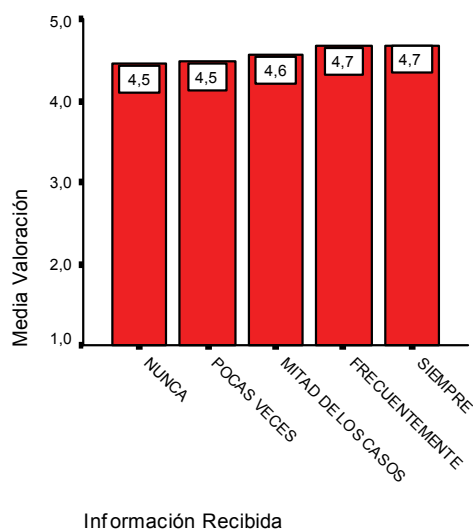
ANOVA

VALORACIÓN DE LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,698	4	,675	1,058	,377
Intra-grupos	326,547	512	,638		
Total	329,246	516			

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las muestras de estudiantes en sus valoraciones sobre la posibilidad de impugnar una evaluación. El valor de F es de 1,058 con una significatividad del 0,377; y dado que $0,377 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la posibilidad de impugnar una evaluación.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la posibilidad de impugnar una evaluación. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La frecuencia de información no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la posibilidad de

impugnar una evaluación.

- Aún así, el gráfico de medias nos muestra como la media de las valoraciones es de los estudiantes aumenta en la medida que aumenta la frecuencia con la que reciben información.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la posibilidad de impugnar una evaluación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la posibilidad de impugnar una evaluación.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,090	2	2,045	4,420	,013
Intra-grupos	108,273	234	,463		
Total	112,363	236			

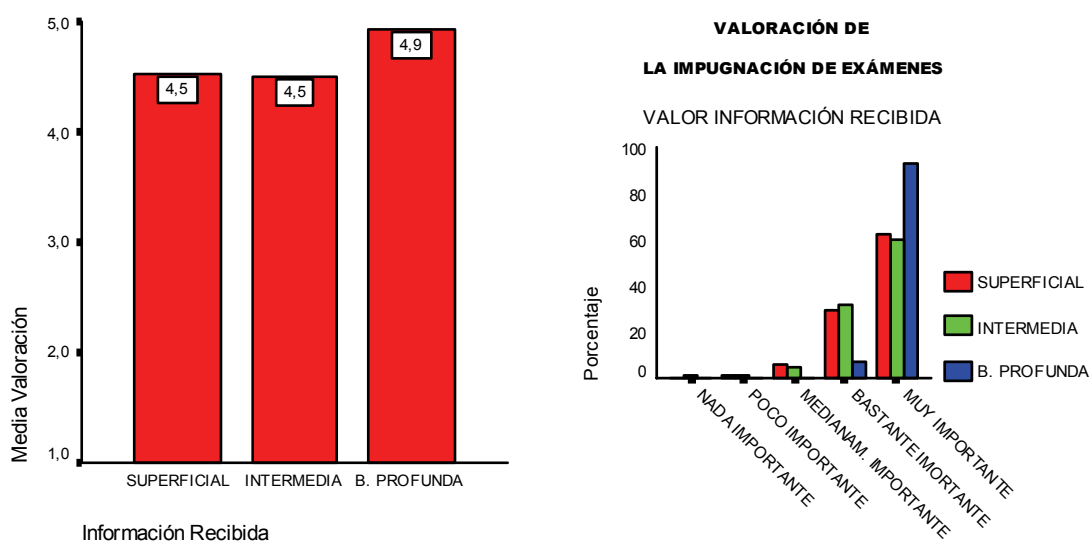
Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,420 con una significatividad del 0,013. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,013 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la posibilidad de impugnar una evaluación, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de las mismas. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
INTERMEDIA	4,50	
SUPERFICIAL	4,53	
B. PROFUNDA		4,93

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la posibilidad de impugnar una evaluación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la posibilidad de impugnar una evaluación.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la posibilidad de impugnar una evaluación, valoran también mejor dicha oportunidad de encuentro con sus profesores. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes, emitiendo valoraciones más elevadas que ellos sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la posibilidad de impugnar una evaluación?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe

diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la posibilidad de impugnar una evaluación.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,030	4	1,757	2,782	,026
Intra-grupos	324,697	514	,632		
Total	331,726	518			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,782$ con una significatividad del 0,026. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,048 < 0,05$), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la posibilidad de impugnar una evaluación. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye en como los estudiantes valoren la posibilidad de impugnar una evaluación.

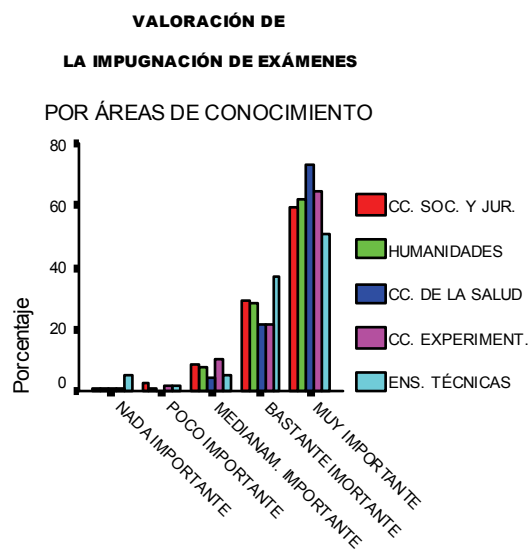
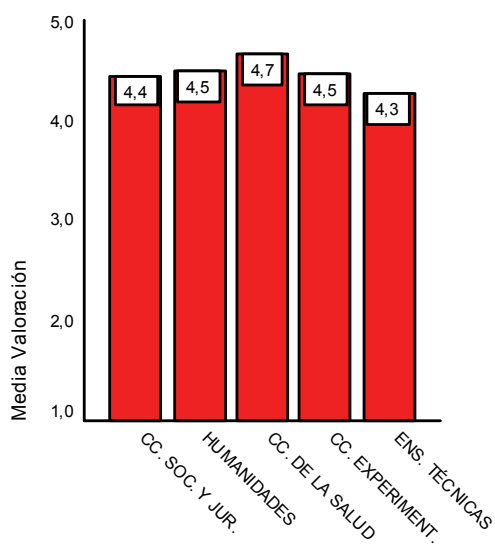
Observemos los resultados de la prueba post hoc Scheffé, para ver entre qué muestras se produce esa diferencia significativa:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
ENS. TÉCNICAS	4,27	
CC. SOC. Y JUR.	4,44	4,44
CC. EXPERIMENT.	4,47	4,47
HUMANIDADES	4,50	4,50
CC. DE LA SALUD		4,66

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

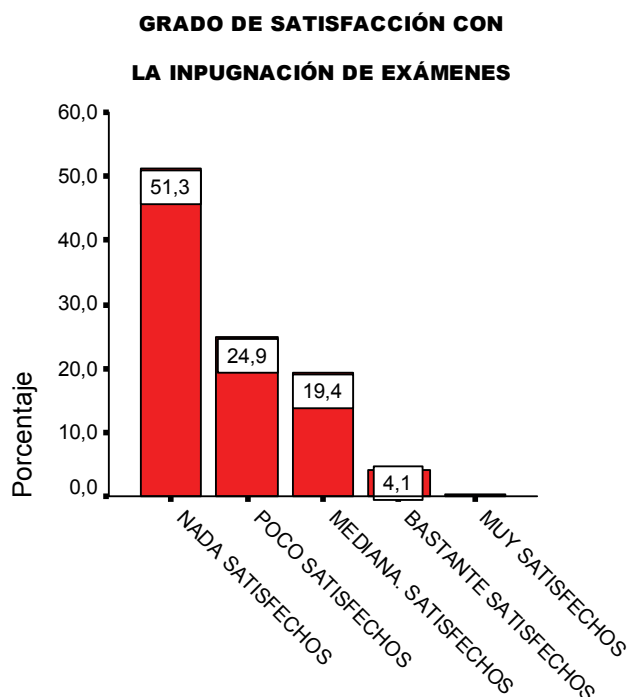
- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan la posibilidad de impugnar una evaluación.
- Así, observamos como el Área de Conocimiento que valoran mejor la posibilidad de impugnar una evaluación es Cc. de la Salud, difiriendo significativamente de Enseñanzas Técnicas que es el Área que emite las valoraciones más bajas al respecto.
- En este caso, Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. Sociales y Jurídicas, reflejan unas valoraciones intermedias, no difiriendo significativamente de las demás Áreas de Conocimiento.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la posibilidad de impugnar una evaluación?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la posibilidad de impugnar una evaluación.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (51,3%) se muestran “Nada Satisfechos” con la posibilidad de impugnar una evaluación; un segundo grupo , que representa el 24,9% de la

muestra productora de datos, se muestran “Poco Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 19,4% de la muestra que dicen estar “Medianamente Satisfechos” con la posibilidad de impugnar una evaluación, y otro grupo de un 4,1% que dicen estar “Bastante Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 0,2% de los estudiantes afirman estar “Muy Satisfechos” con la posibilidad de impugnar una evaluación.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la posibilidad de impugnar una evaluación se inclina significativamente hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como tres cuartas partes de la muestra encuestada (un 76,2%) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 19,4% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 4,3% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con el desarrollo de la posibilidad de impugnar una evaluación.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la posibilidad de impugnar una evaluación, en función de la frecuencia de información recibida al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre los estudiantes en función de la información recibida al respecto, a la hora de sentirse satisfechos con la posibilidad de impugnar una evaluación, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,585	4	2,896	3,505	,008
Intra-grupos	335,456	406	,826		
Total	347,041	410			

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras en función de la información recibida sobre la posibilidad de impugnar una evaluación. El valor de F es de 3,505 con una significatividad del 0,008; y dado que $0,008 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la posibilidad de impugnar una evaluación.

Observemos así mismo los resultados de la prueba post hoc Scheffé:

Prueba Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN**

INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05
	1
NUNCA	1,64
POCAS VECES	1,72
SIEMPRE	1,81
MITAD DE LOS CASOS	2,05
FRECUENTEMENTE	2,05

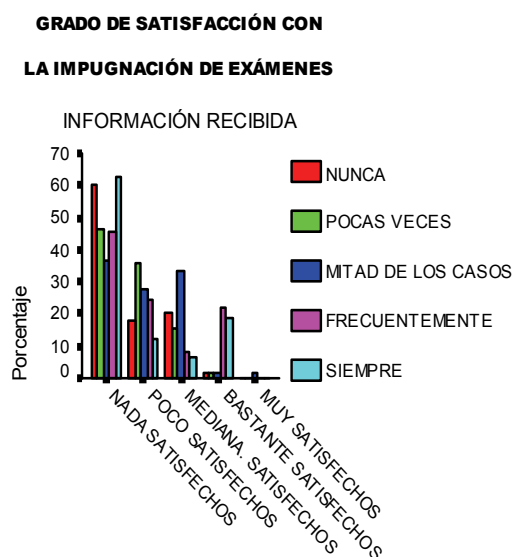
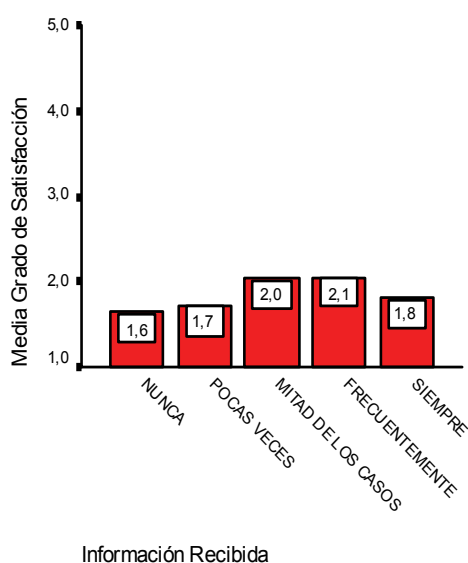
Ante los resultados de la prueba Scheffé, para conocer entre qué muestras se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las muestras dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Grado de Satisfacción con la posibilidad de Impugnar una Evaluación

INFORMACIÓN RECIBIDA		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
NUNCA	POCAS VECES	8978,000	0,178
	MITAD DE LOS CASOS	4673,500	0,001*
	FRECUENTEMENTE	2827,000	0,049*
	SIEMPRE	1452,500	0,826
POCAS VECES	MITAD DE LOS CASOS	2819,000	0,029*
	FRECUENTEMENTE	1739,500	0,309
	SIEMPRE	788,000	0,665
MITAD DE LOS CASOS	FRECUENTEMENTE	1176,000	0,745
	SIEMPRE	432,500	0,237
FRECUENTEMENTE	SIEMPRE	254,500	0,383

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la posibilidad de impugnar una evaluación. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- La información recibida al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren más o menos satisfechos con la posibilidad de impugnar una evaluación que se desarrolla en la Universidad.
- Así, lo que nos muestran tanto las pruebas como los gráficos es que el grado de satisfacción de los estudiantes con la posibilidad de impugnar una evaluación aumenta significativamente a medida que aumenta la frecuencia de información y viceversa. Si bien, contamos con la excepción de la muestra que afirma haber sido informada siempre al respecto, la cual no difiere significativamente de ninguno de los otros grupos.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la posibilidad de impugnar una evaluación, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, no existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la posibilidad de impugnar una evaluación.

ANOVA

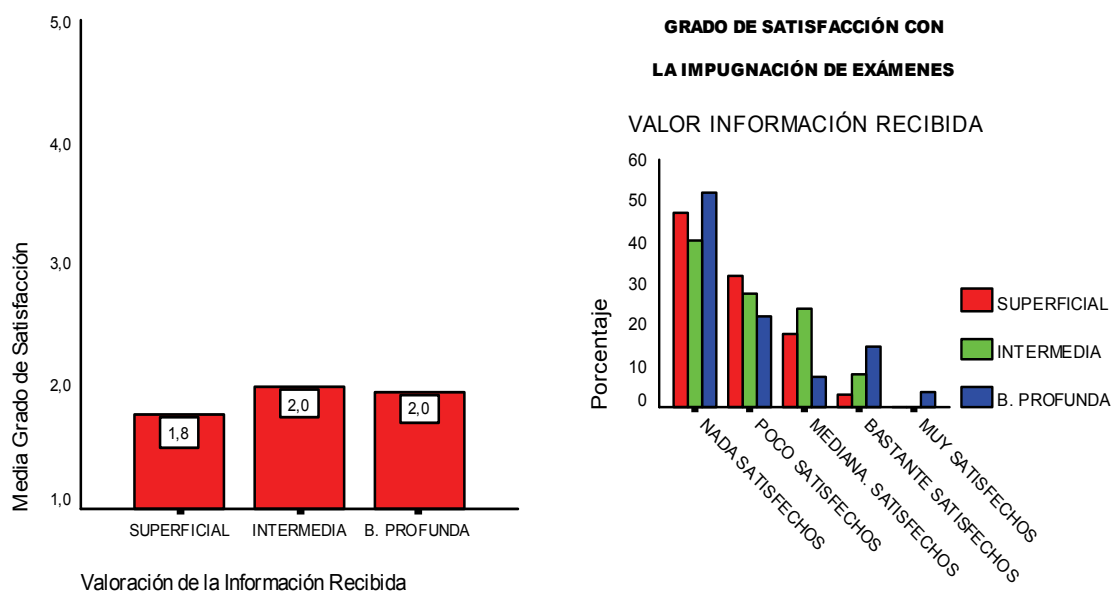
**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,861	2	1,430	1,551	,214
Intra-grupos	200,067	217	,922		
Total	202,927	219			

Observamos en la tabla que $F = 1,551$ con una significatividad del 0,214. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,214 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse

satisfecha con la posibilidad de impugnar una evaluación. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la posibilidad de impugnar una evaluación, no va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto de la misma.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la posibilidad de impugnar una evaluación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la posibilidad de impugnar una evaluación.
- Aún así, la tendencia general que muestra el gráfico de porcentajes es que cuanto mejor dicen haber sido informados los estudiantes, también más elevado es su grado de satisfacción, y viceversa.
- Si bien, en este caso, contamos nuevamente con la excepción de los estudiantes informados profundamente, cuyo peso en la

variable “Nada satisfechos” es superior al del resto de las muestras.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la posibilidad de impugnar una evaluación, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con la posibilidad de impugnar una evaluación.

**ANOVA
GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,083	4	2,521	3,051	,017
Intra-grupos	337,064	408	,826		
Total	347,148	412			

Observamos en la tabla que $F = 3,051$ con una significatividad del 0,017. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,017 < 0,05$); podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la posibilidad de impugnar una evaluación. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con metodología de enseñanza

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
CC. DE LA SALUD	1,54
HUMANIDADES	1,73
CC. EXPERIMENT.	1,80
ENS. TÉCNICAS	1,87
CC. SOC. Y JUR.	1,97

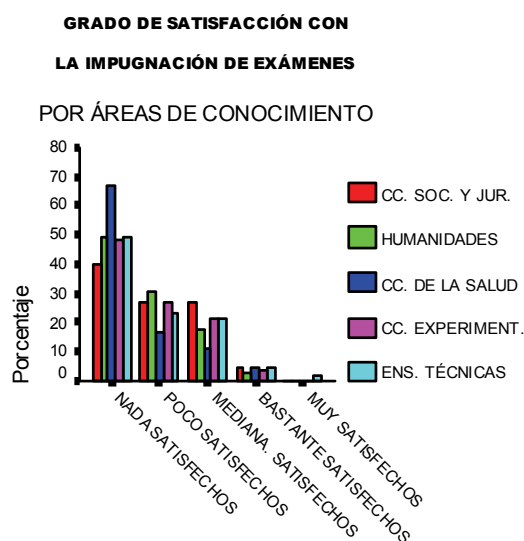
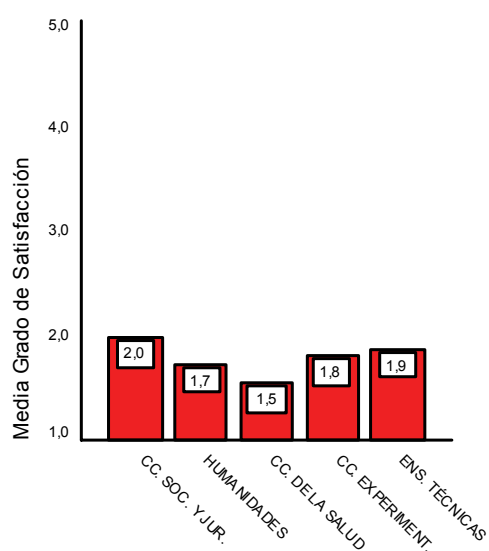
Vistos los resultados de la prueba Scheffé, para saber entre qué muestras se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Grado de Satisfacción con la posibilidad de Impugnar una Evaluación

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	3457,500	0,090
	CC. DE LA SALUD	3811,500	0,000*
	CC. EXPERIMENTALES	3615,000	0,227
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2145,500	0,420
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	3609,000	0,045*
	CC. EXPERIMENTALES	3162,000	0,667
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1808,500	0,611
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	3496,500	0,019*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2011,000	0,037*
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1873,500	0,873

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la posibilidad de impugnar una evaluación. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con la posibilidad de impugnar una evaluación.
- Así, podemos decir que los estudiantes de Cc. de la Salud son los que expresan grados de satisfacción más bajos al respecto difiriendo significativamente de los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los estudiantes que expresan grados de satisfacción más elevados respecto de la posibilidad de impugnar una evaluación, seguidos de los estudiantes de las Áreas de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Humanidades en este orden.

7.17.6.2. LA IMPUGNACIÓN DE LA EVALUACIÓN: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA IMPUGNACIÓN DE UNA EVALUACIÓN?

Podemos decir que la U.S.C. no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN: todavía un 55,7% de la muestra afirma no haber recibido nunca información al respecto; un 20,5% dice haber sido informado en pocas ocasiones; y un 13,2% dicen haber recibido dicha información sólo en la mitad de los casos.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la

información que reciben es evaluada por prácticamente la mitad de muestra como superficial: un 40,5% dicen haber recibido información de carácter intermedio; y únicamente el 11,4% afirman haber sido informados de manera profunda al respecto.

- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Compañeros*.

Es decir, más de la mitad de la muestra no ha recibido nunca información al respecto, la que les llega es generalmente de carácter superficial o intermedio; y el hecho de que los compañeros sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre la posibilidad de impugnar una evaluación nos siguientes comentarios:

- Siendo los compañeros lo principales referentes en esta línea, se puede decir que la responsabilidad institucional está, en este caso ausente en toda regla.
- La Universidad debe responsabilizarse de algún modo en trasladar información a los estudiantes sobre este derecho, y de formarlos adecuadamente al respecto de cómo ejercerlo. Habría que pensar en cómo hacerlo y a través de qué agentes debería llegar este tipo de formación.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA IMPUGNACIÓN DE UNA EVALUACIÓN?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a la impugnación de una evaluación, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra (el 89,0%) valoran la impugnación de una evaluación como algo BASTANTE o MUY importante.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA IMPUGNACIÓN DE UNA EVALUACIÓN?

La satisfacción que muestran los estudiantes con la impugnación de una evaluación se sitúa claramente hacia el polo negativo. Es decir, interpretando

los resultados desde una perspectiva general observamos como tres cuartas partes de la muestra (un 76,2%) dicen estar POCO o NADA SATISFECHOS al respecto; un segundo grupo que representa el 19,4% dicen estar MEDIANAMENTE SATISFECHOS; y finalmente el 4,3% restante afirma estar BASTANTE o MUY con la impugnación de una evaluación.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA IMPUGNACIÓN DE UNA EVALUACIÓN?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de la impugnación de una evaluación, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la impugnación de una evaluación no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto. En este caso, Es difícil reflejar diferencias significativas en casos como este, dado que la mayor parte de la muestra, tal y como hemos comprobado, no recibe información al respecto, y también la mayor parte de la muestra reconoce cierto valor a este derecho. Si bien es así, tanto la tendencia que se refleja en los gráficos, como el derecho de los estudiantes a ser informados sobre sus propios derechos dentro de la institución, o incluso el deber formativo de la universidad en tanto que institución educativa, son factores que nos hacen pensar en la necesidad de no dejar de informar a los estudiantes sobre este derecho.
- Informar a los estudiantes sobre la impugnación de una evaluación influye significativamente y en sus grados de satisfacción que los estudiantes muestran al respecto. Es decir, los estudiantes informados están significativamente más satisfechos con la misma, que los estudiantes no informados

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la impugnación de una evaluación influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto. Así, los estudiantes que afirman estar mejor informados, valoran significativamente mejor la impugnación de una evaluación que los estudiantes que afirman estar peor informados al respecto.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre la impugnación de una evaluación no influye significativamente en los grados de satisfacción que los estudiantes muestran al respecto. Si bien es así, los gráficos nos muestran la tendencia que confirma que a mejor información, más elevados son los grados de satisfacción, -con la excepción de los estudiantes informados profundamente, que puntúan de manera demasiado alta en la variable “nada satisfechos”, rompiendo en cierta medida dicha tendencia. Para interpretar estos resultados hemos de tener en cuenta que la mayor parte de la muestra no había recibido información al respecto, y los que la han recibido, muy pocos la han valorado como bastante profunda. Y es en estos casos donde resulta más complejo hacer relaciones de significatividad o mostrar tendencias.

Siendo así, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, aún en estas circunstancias, creemos de alguna manera en la importancia no sólo de informar, sino también y sobre todo de educar a los estudiantes sobre lo que supone la impugnación de una evaluación, si pretendemos que valoren lo que la Universidad les ofrece dentro del ámbito académico como derecho al que pueden recurrir con el objeto de que se les reconozcan adecuadamente sus aprendizajes, cuando sea necesario.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho con la impugnación de una evaluación y con lo que esta

implica en cuanto a derecho que posee el estudiante.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existe diferencia significativa entre los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento en todos los análisis realizados, excepto en el referido a la frecuencia de información recibida (recordamos que pocos estudiantes afirmaban haber recibido información al respecto). El comportamiento de dichas Áreas de Conocimiento, no nos deja ver tan claramente la importancia de informara y formar a los estudiantes respecto de lo universitario y lo hace tal y como vamos a ver a continuación.

Lo que observamos en este caso es como nuevamente, Cc. de la Salud que destaca como una de las Áreas mejor informadas, destaca también como Área que valora significativamente mejor el derecho a impugnar una evaluación, si bien se muestra como la significativamente menos satisfecha al respecto.

7.18. EL ESTUDIANTE Y SUS TAREAS COMO APRENDIZ.

Cuando preguntamos a los estudiantes por su rol como estudiantes universitarios lo hicimos concretamente sobre las siguientes cuestiones: el rol de estudiante universitario propiamente dicho, el aprendizaje, el estudio y la asistencia a las actividades de aula.

Además hemos querido profundizar en la opinión de los estudiantes al respecto estableciendo una pregunta abierta y de carácter general que sirviera de complemento a las preguntas cerradas que arriba mencionamos.

Como resultado, a continuación presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas para cada uno de los cuatro núcleos temáticos anunciados (de carácter cuantitativo), estructurando dicha información mediante el siguiente esquema:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el rol del estudiante universitario?
 - 1.1. La información recibida sobre el rol del estudiante universitario.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el rol del estudiante universitario?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el rol del estudiante universitario?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el rol del estudiante universitario.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del rol del estudiante universitario.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el rol del estudiante universitario?
4. ¿Qué valor le reconoce la muestra al rol del estudiante universitario?
 - 4.1. Valor que le reconoce la muestra al rol del estudiante universitario.

- 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el rol del estudiante universitario, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el rol del estudiante universitario, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar el rol del estudiante universitario?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el rol del estudiante universitario?
 - 5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el rol del estudiante universitario.
 - 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el rol del estudiante universitario, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el rol del estudiante universitario, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el rol del estudiante universitario, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

Una vez presentados los análisis anteriores, nos ocupamos en segundo lugar de presentar el análisis descriptivo de los datos obtenidos mediante la pregunta abierta (de carácter cualitativo).

Y en tercer, y último lugar, exponemos las conclusiones a las que llegamos a través de ambos análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por su propio rol como estudiantes universitarios.

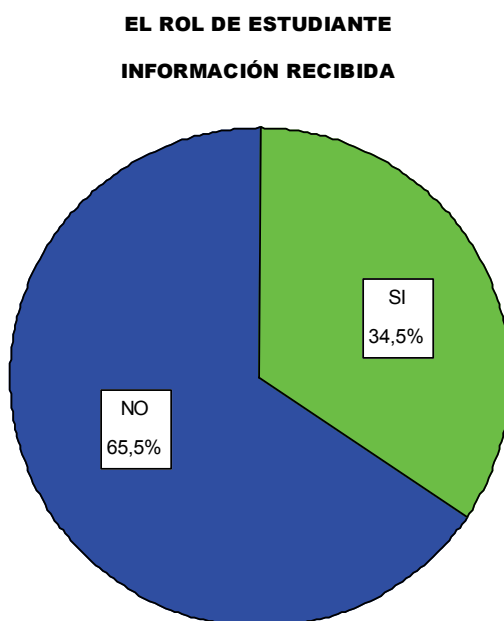
7.18.1. EL ROL DE ESTUDIANTE: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el rol del estudiante universitario?

1.1. La información recibida sobre el rol del estudiante universitario.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es superior a aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 34,5% afirman haber sido informados sobre el rol del estudiante universitario, mientras que un 65,5% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que más de la mitad de la muestra de estudiantes encuestados no se les ha hablado sobre el rol del estudiante universitario.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el rol del estudiante universitario?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el rol del estudiante universitario:

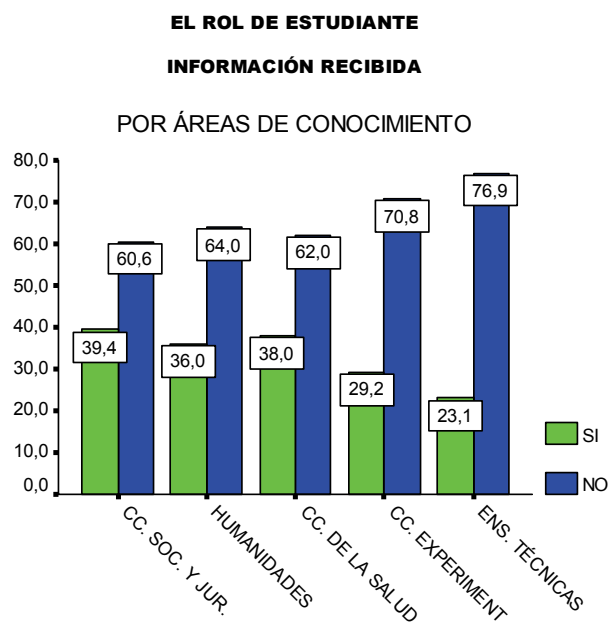
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,385(a)	4	,117
Razón de verosimilitud	7,640	4	,106
Asociación lineal por lineal	5,752	1	,016
N de casos válidos	553		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 22,45.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 7,385 con una significatividad del 0,117. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,117 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el rol del estudiante universitario. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el rol del estudiante universitario.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el rol del estudiante universitario.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el rol del estudiante universitario.
- En todas las Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes informados es inferior al porcentaje de estudiantes no informados al respecto.
- Aún así, podemos observar como las Áreas de Conocimiento más informadas al respecto son, por este orden: Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud y Humanidades. A continuación se encuentra el Área de Cc. Experimentales, y finalmente Enseñanzas Técnicas, que es el Área con menor proporción de estudiantes informados en este caso.

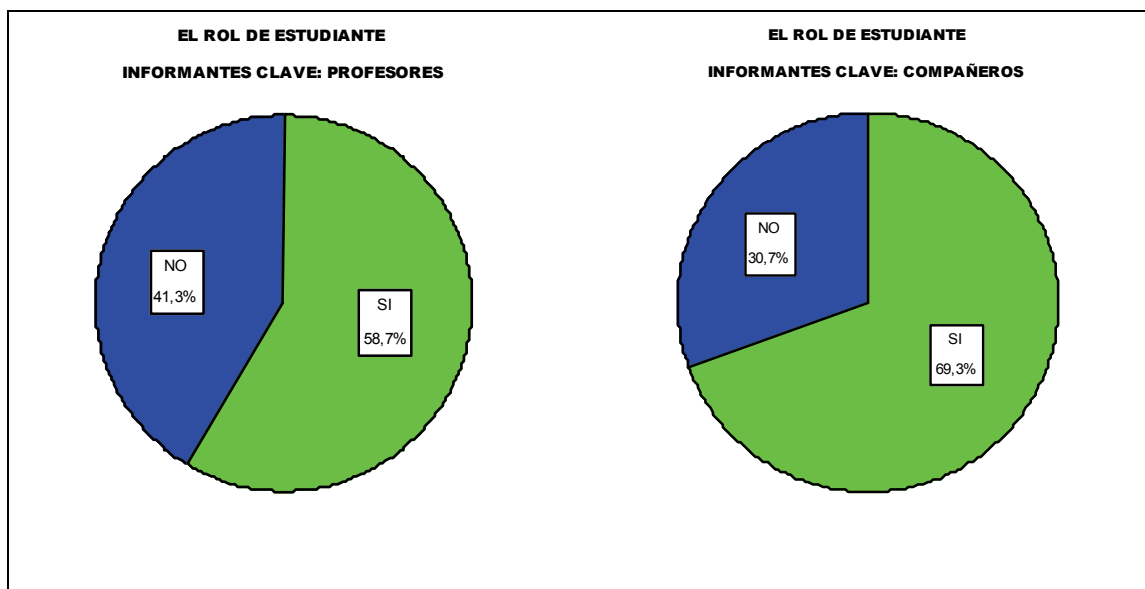
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el rol del estudiante universitario?

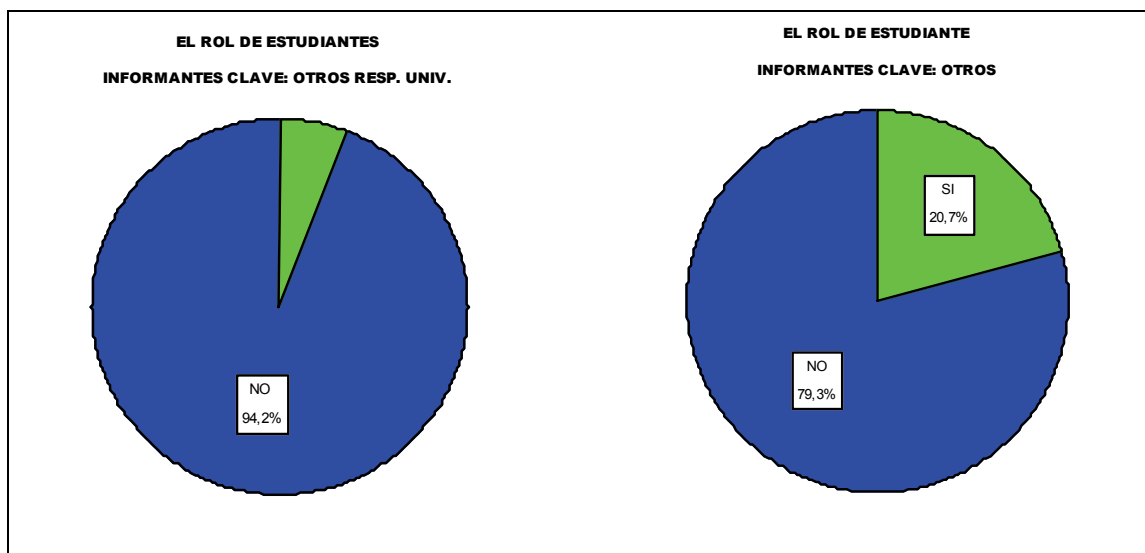
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el rol del estudiante universitario.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el rol del estudiante universitario son principalmente: los compañeros con un 69,3% de respuestas a su favor y los profesores con un 58,7% de respuestas a su favor.

Otros agentes no universitarios, ocupan en este caso el tercer lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 20,7% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el rol del estudiante universitario son otros responsables universitarios, que únicamente son mencionados por un 5,8% de los estudiantes encuestados.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del rol del estudiante universitario.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del rol del estudiante universitario.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	36	64,3	39	69,6	3	5,4	13	23,2
Cc. de la Salud	SI	28	58,3	30	62,5	4	8,3	13	27,1
Humanidades	SI	27	67,5	30	75,0	3	7,5	4	10,3
Cc. Experimentales	SI	13	43,3	22	73,3	0	0,0	5	16,7
Enseñanzas Técnicas	SI	7	46,7	10	66,7	1	6,7	4	26,7

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los compañeros y los profesores, en este orden, siguen siendo los informantes clave en lo que concierne al rol del estudiante universitario en la USC. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (69,6%) y Profesores (64,3)
- Cc. de la Salud: Compañeros (62,5%) y Profesores (58,3%)

- Humanidades: Compañeros (75,0%) y Profesores (67,5%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (73,3%) y Profesores (43,3)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (66,7%) y Profesores (46,7%)

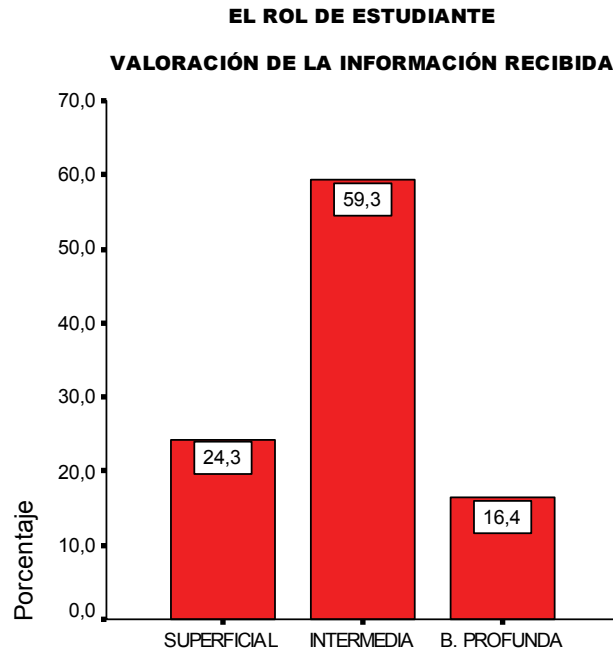
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Compañeros y profesores siguen siendo los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento en lo que concierne al rol del estudiante universitario, en este orden.
- Como dato anecdótico podríamos destacar que Cc. Experimentales es el Área donde las alusiones a compañeros superan en mayor proporción a las alusiones a profesores como informantes clave; mientras que Cc. Sociales y Jurídicas es el Área donde las alusiones a ambos agentes están más equilibradas.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 59,3% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el rol del estudiante universitario, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 24,3% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente sólo un 16,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados, valoran la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (59,3%), afirma recibir información de carácter intermedia.
- Un porcentaje inferior (el 24,3%) afirman recibir información de carácter superficial al respecto.
- Y únicamente el 16,4% de la muestra total, dicen ser informados de manera bastante profunda sobre el rol del estudiante universitario.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el rol del estudiante universitario?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el rol del estudiante universitario.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	
Chi-cuadrado	1,992
gl	4
Sig. asintót.	,737

a Prueba de Kruskal-Wallis

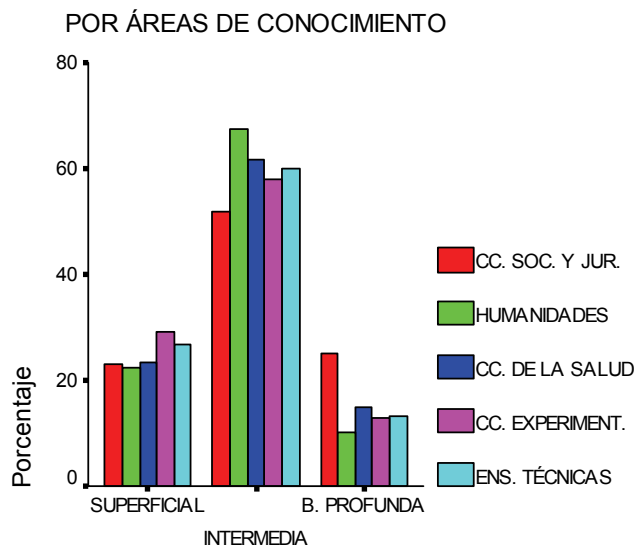
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,992 con una significatividad asintótica del 0,737. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,737 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el rol del estudiante universitario. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes sobre dicho rol.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	13	23,2	9	22,5	11	23,4	9	29,0	4	26,7
INTERMEDIA	29	51,8	27	67,5	29	61,7	18	58,1	9	60,0
B. PROFUNDA	14	25,0	4	10,0	7	14,9	4	12,9	2	13,3

EL ROL DE ESTUDIANTE
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

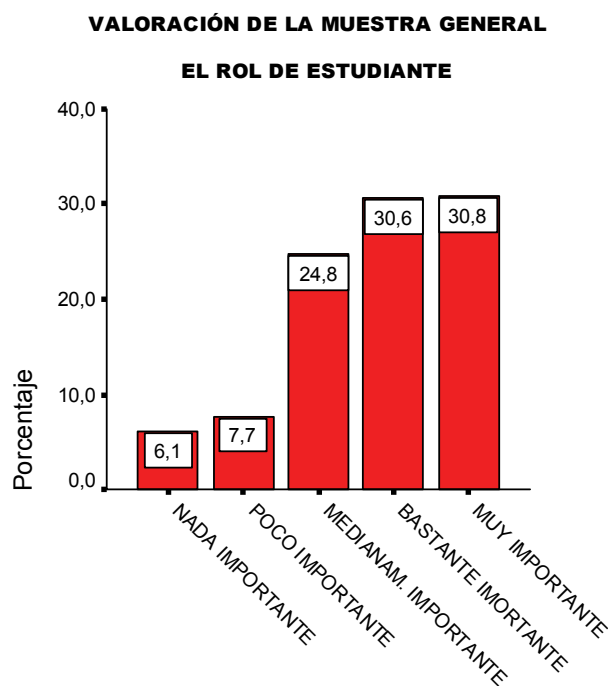
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, el Área que mejor parecen valorar la información recibida es Cc. Sociales y Jurídicas, seguida de Cc de la Salud.
- Humanidades, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, parecen estar peor informadas al respecto de el rol del estudiante universitario.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra al rol del estudiante universitario?

4.1. Valor que le reconoce la muestra al rol del estudiante universitario.

Observamos en el gráfico siguiente como los grupos más numerosos

consideran el rol del estudiante universitario como “Muy Importante” (un 30,8%) o “Bastante Importante” (un 30,6%); un 24,8% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente un 7,7% hablan de el rol del estudiante universitario como algo “Poco Importante”, y el 6,1% restante se refieren a dicho rol como “Nada Importante”.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de la mitad de la muestra (un 61,4%) valoran el rol del estudiante universitario como algo bastante o muy importante.
- Un porcentaje intermedio, el 24,8% le otorgan mediana importancia a dicho rol.
- Y todavía el 13,6% restante lo valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el rol del estudiante universitario, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados

sobre el rol del estudiante universitario y los que no, a la hora de valorar dicho rol, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

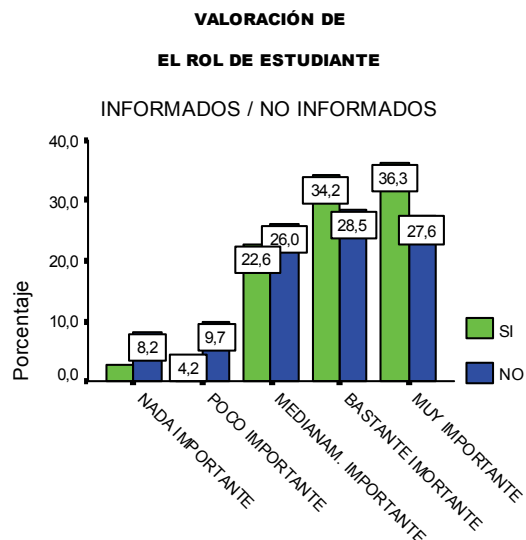
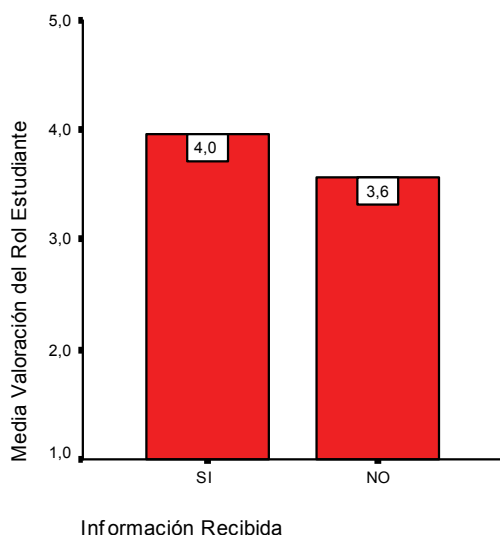
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
U de Mann-Whitney	24945,000
W de Wilcoxon	75985,000
Z	-3,470
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el rol del estudiante universitario.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes, informados y no informados sobre el rol del estudiante universitario. El valor de U de Mann-Whitney es de 24945,000 con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al rol del estudiante universitario.

Observemos los siguientes gráficos para elaborar las conclusiones:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen

del rol del estudiante universitario. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto si influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el rol del estudiante universitario.
- Así, a través de los gráficos podemos observar como los estudiantes informados valoran significativamente mejor su rol como estudiantes universitario que los no informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el rol del estudiante universitario, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del rol del estudiante universitario.

ANOVA

VALORACIÓN DEL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

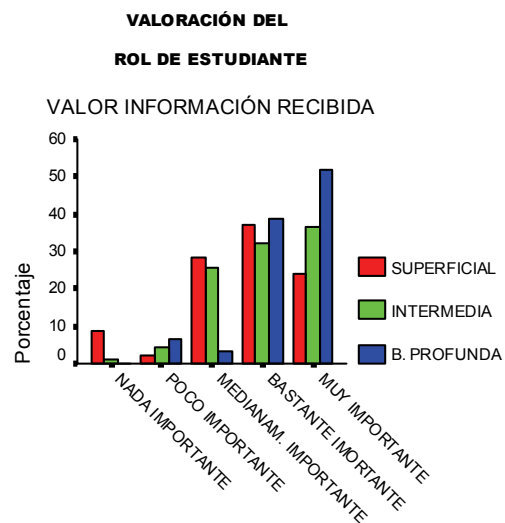
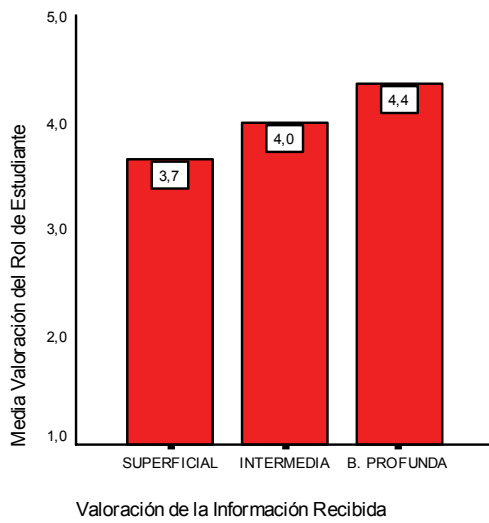
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,287	2	4,643	4,838	,009
Intra-grupos	178,523	186	,960		
Total	187,810	188			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 4,838 con una significatividad del 0,009. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,009 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el rol del estudiante universitario, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO		
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,65	
INTERMEDIA	3,99	3,99
B. PROFUNDA		4,35

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al rol del estudiante universitario. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el rol de estudiante universitario.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el rol del estudiante universitario, valoran también mejor dicho rol. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que valoran la información

recibida como superficial, emitiendo valoraciones más altas sobre el rol de estudiante.

- En este caso, los estudiantes que dicen haber recibido información intermedia sobre el rol del estudiante universitario, muestran puntuaciones intermedias a la hora de exponer sus valoraciones, de manera que no difieren significativamente con ninguna de las demás muestras.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el rol del estudiante universitario?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el rol del estudiante universitario.

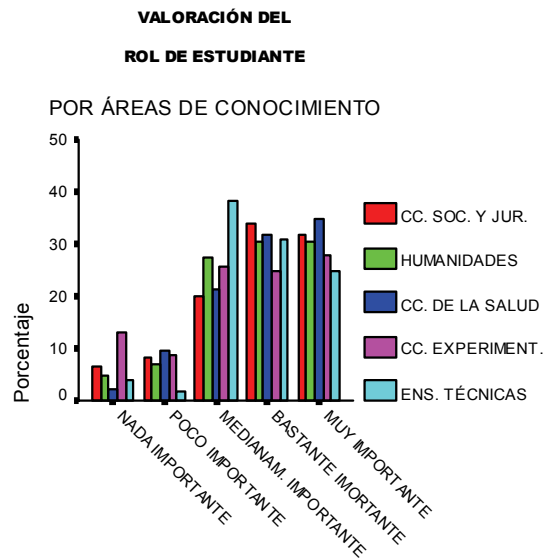
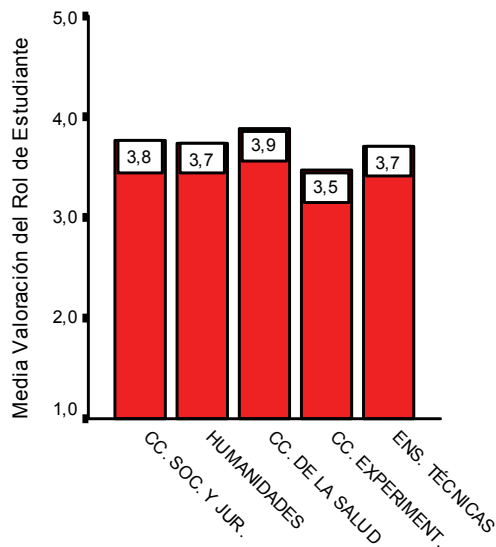
ANOVA

VALORACIÓN DEL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,368	4	2,342	1,761	,135
Intra-grupos	670,125	504	1,330		
Total	679,493	508			

Comprobamos en la tabla que $F = 1,761$ con una significatividad del 0,135. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,135 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el rol del estudiante universitario. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye en como los estudiantes valoren el rol del estudiante universitario.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

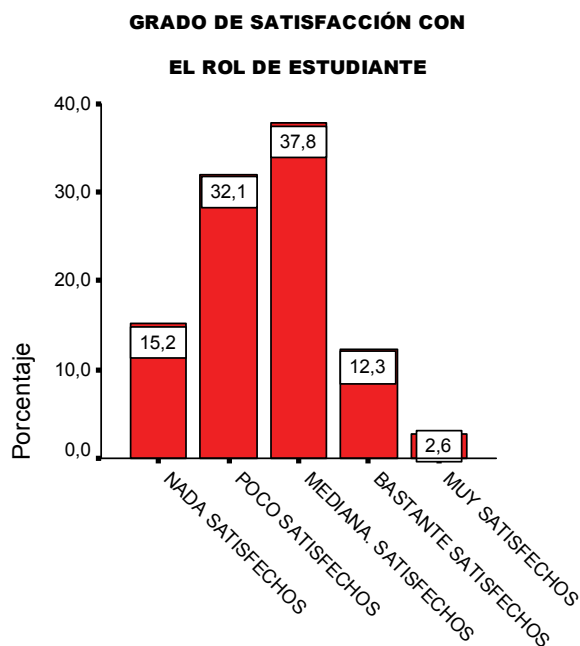
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al rol del estudiante universitario.
- Aún así, en los gráficos se observa como las Áreas de Conocimiento que valoran mejor el rol del estudiante universitario son Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Enseñanzas Técnicas, por este orden.
- Mientras que Cc. Experimentales es el Área que menor valor de da al rol del estudiante universitario.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el rol del estudiante universitario?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el rol del estudiante universitario.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (37,8%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con el rol del estudiante universitario; un segundo grupo casi paralelo, que representa el 32,1% de la muestra productora de datos, se muestran “Poco Satisfechos” al

respeto; a continuación encontramos un grupo que representa el 15,2% de la muestra que dicen estar “Nada Satisfechos” con su rol como estudiantes, y otro grupo de un 12,3% que dicen estar “Bastante Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 2,6% de los estudiantes encuestados afirman estar “Muy Satisfechos” con dicho rol.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con su rol como estudiantes universitarios tiende nuevamente hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 47,3% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo que representa el 37,8% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 14,9% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con su rol como estudiantes.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el rol del estudiante universitario, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el rol del estudiante universitario y los que no, a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

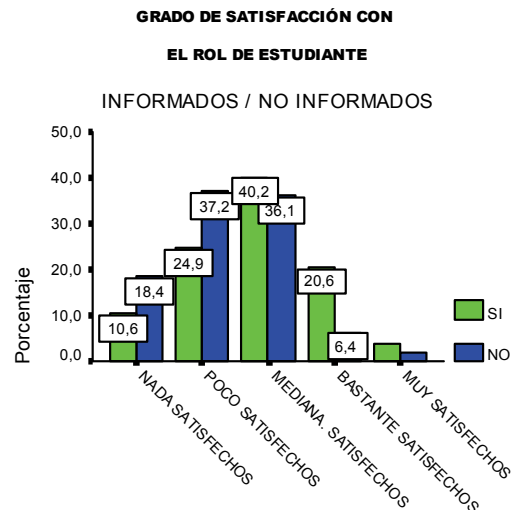
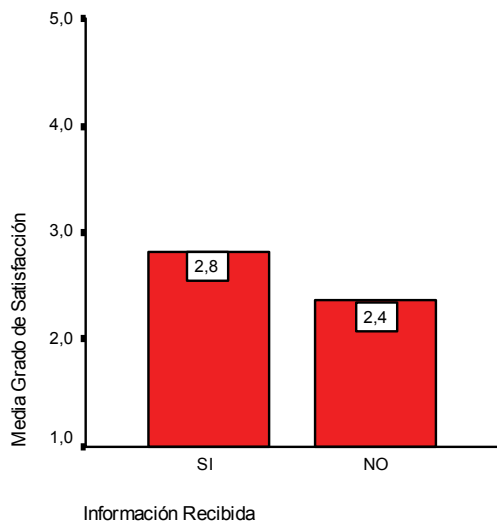
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
U de Mann-Whitney	18566,500
W de Wilcoxon	54077,500
Z	-4,990
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el rol del estudiante universitario. El valor de la U de Mann-Whitney es de 18566,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con su rol como estudiantes universitarios.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con su rol como estudiantes universitarios. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con su rol como estudiantes universitarios.
- Así, lo que nos muestran ambos gráficos es como los estudiantes que han recibido información se sienten significativamente más satisfechos que los estudiantes no informados con su rol como estudiantes universitarios.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el rol del estudiante universitario, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con el rol del estudiante universitario.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN EL ROL DEL ESTUDIANTE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,496	2	7,248	7,764	,001
Intra-grupos	172,711	185	,934		
Total	187,207	187			

Observamos en la tabla que $F = 7,764$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el rol del estudiante universitario. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre este rol, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto del mismo.

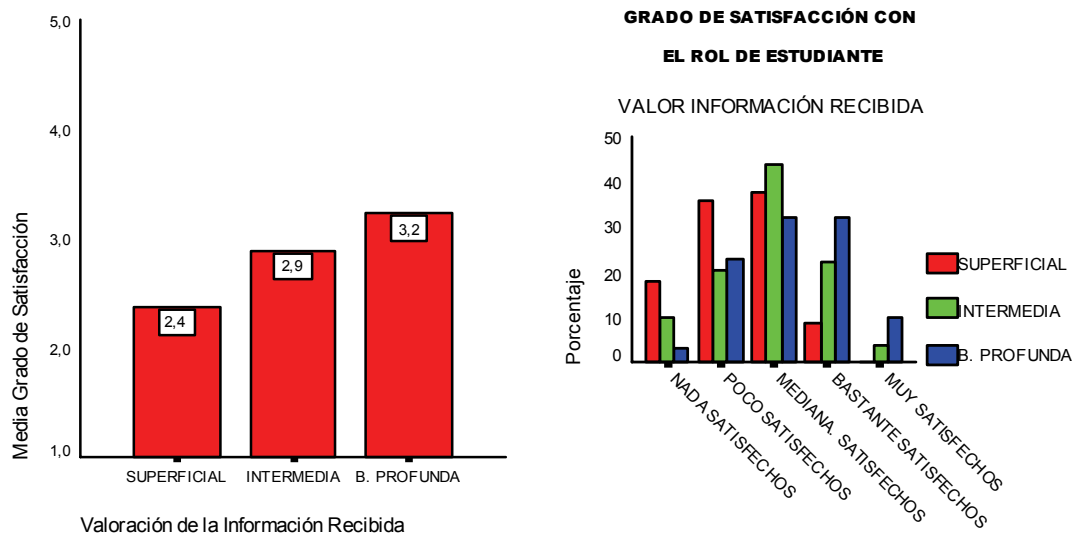
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ROL DEL ESTUDIANTE

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,38	
INTERMEDIA		2,89
BASTANTE PROFUNDA		3,23

Observemos asimismo los siguientes gráficos:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el rol del estudiante universitario. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con su rol como estudiantes universitarios.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda o intermedia se sienten significativamente más satisfechos con los mismos que los que han recibido información de carácter superficial al respecto.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el rol del estudiante universitario, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el rol del estudiante universitario.

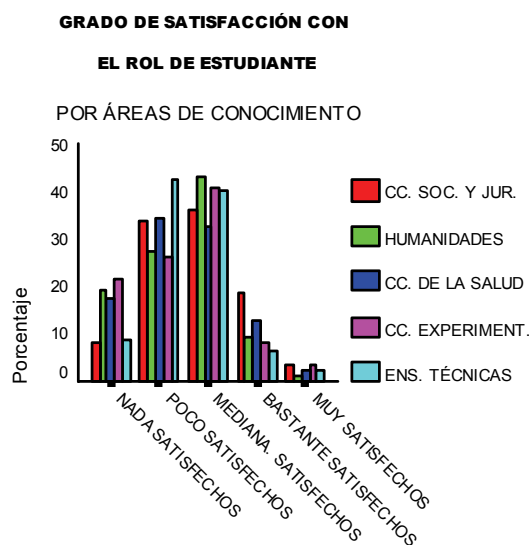
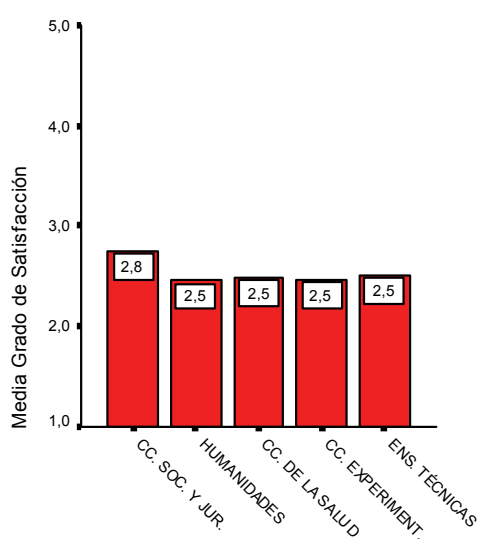
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,966	4	1,742	1,833	,121
Intra-grupos	427,570	450	,950		
Total	434,536	454			

Observamos en la tabla que $F = 1,833$ con una significatividad del $0,121$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,121 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el rol del estudiante universitario. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con dicho rol.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el rol del estudiante universitario. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que

concierno al grado de satisfacción de los estudiantes con el rol del estudiante universitario.

- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas expresan grados de satisfacción más elevados al respecto que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.

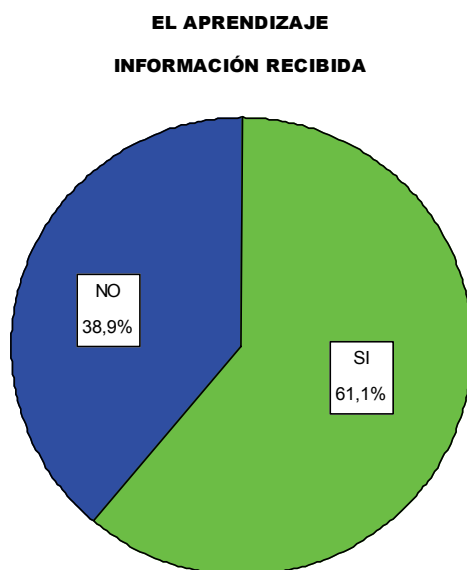
7.18.2. EL APRENDIZAJE: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el aprendizaje en la Universidad?

1.1. La información recibida sobre el aprendizaje en la Universidad.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es inferior a aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 61,1% afirman haber sido informados sobre el aprendizaje en la Universidad, mientras que un 38,9% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a poco más de la mitad de la muestra encuestada se les ha hablado sobre el aprendizaje en la Universidad.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el aprendizaje en la Universidad?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el aprendizaje en la Universidad:

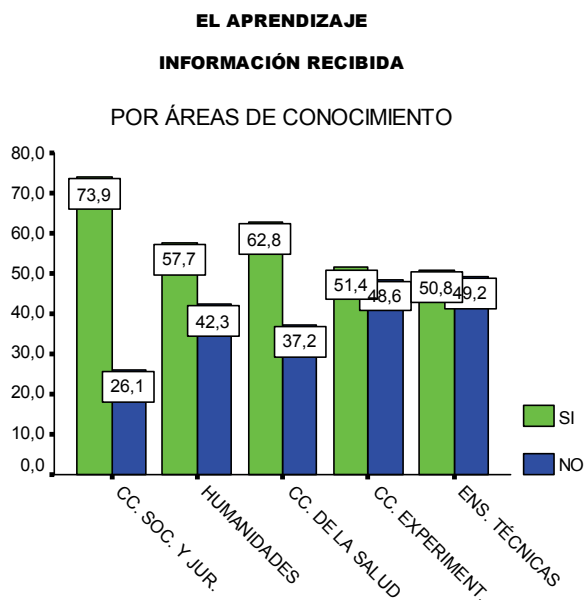
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,606(a)	4	,001
Razón de verosimilitud	18,002	4	,001
Asociación lineal por lineal	13,346	1	,000
N de casos válidos	552		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 25,32.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 17,606 con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el aprendizaje en la Universidad. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el aprendizaje en la Universidad.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el aprendizaje en la Universidad.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el aprendizaje en la Universidad.
- Así, podemos observar como en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud y Humanidades el porcentaje de estudiantes informados es significativamente superior al porcentaje de estudiantes no informados. Es de destacar el caso de Cc. Sociales y Jurídicas donde la proporción de estudiantes informados llega a casi un 40,0% por encima a de la proporción de no informados.
- En las Áreas de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, la proporción de estudiantes informados es prácticamente similar a la proporción de no informados.

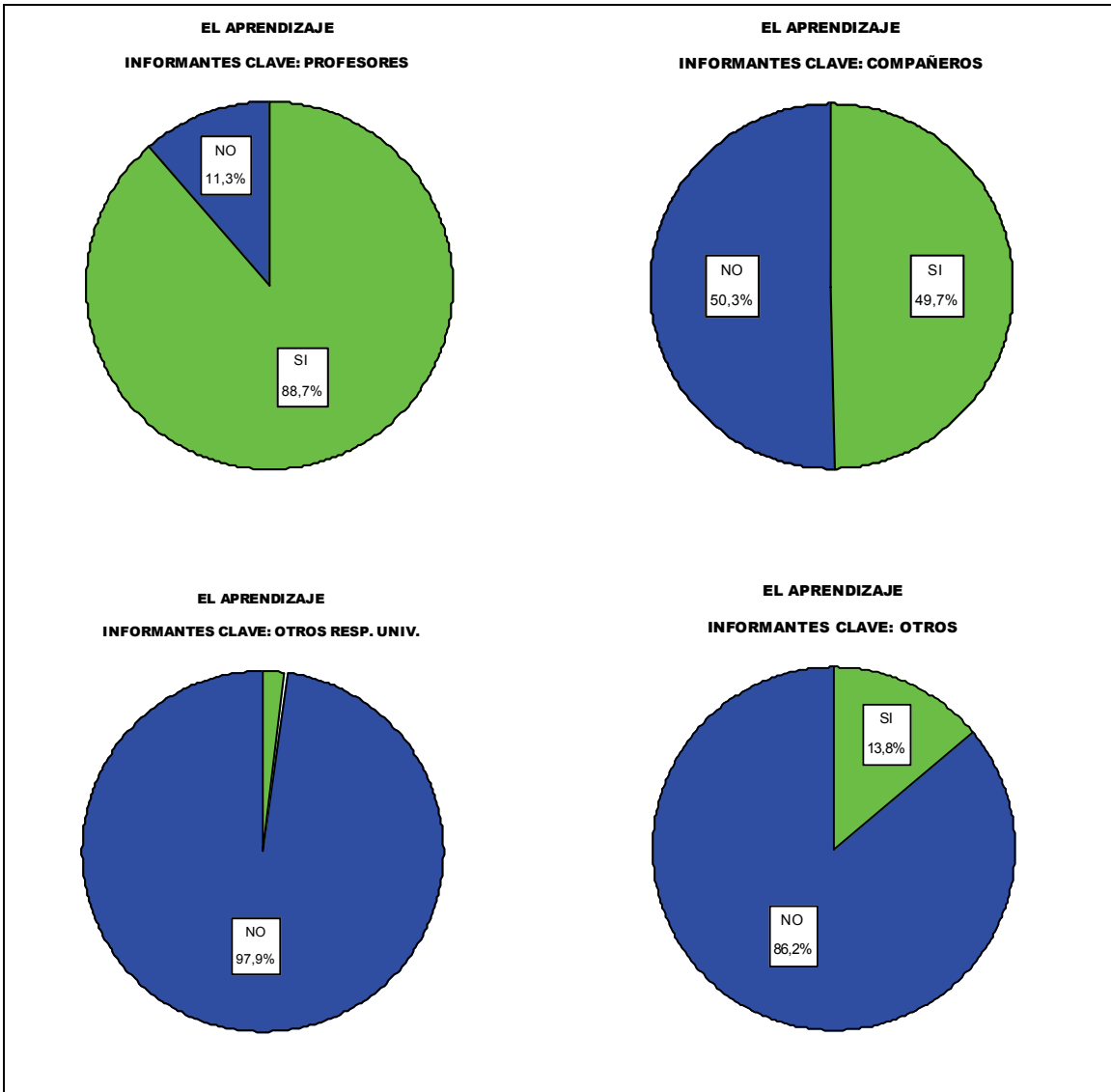
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el aprendizaje en la Universidad?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el aprendizaje en la Universidad.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el aprendizaje en la Universidad son principalmente: los profesores con un 88,7% de respuestas a su favor y los compañeros con un 49,7% de respuestas a su favor.

Otros agentes no universitarios, ocupan en este caso el tercer lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 13,8% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el aprendizaje en la Universidad son otros responsables del ámbito universitario, que únicamente son mencionados por un 2,1% de los estudiantes encuestados.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del aprendizaje en la Universidad.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de el aprendizaje en la Universidad.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	94	89,5	50	47,6	1	1,0	13	12,6
Cc. de la Salud	SI	71	88,8	44	55,0	4	5,0	13	16,3
Humanidades	SI	57	89,1	29	45,3	2	3,1	6	9,4
Cc. Experimentales	SI	48	88,9	30	55,6	0	0,0	9	17,0
Enseñanzas Técnicas	SI	28	84,8	14	42,4	0	0,0	5	15,2

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores y los compañeros, en este orden, siguen siendo los informantes clave en lo que concierne al aprendizaje en la USC, si bien la distancia de los primeros respecto de los segundos es considerable en todos los casos. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (89,5%) y Compañeros (47,6%)
- Cc. de la Salud: Profesores (88,8%) y Compañeros (55,0%)
- Humanidades: Profesores (89,1%) y Compañeros (45,3%)
- Cc. Experimentales: Profesores (88,9%) y Compañeros (55,6%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (84,8%) y Compañeros (42,4%)

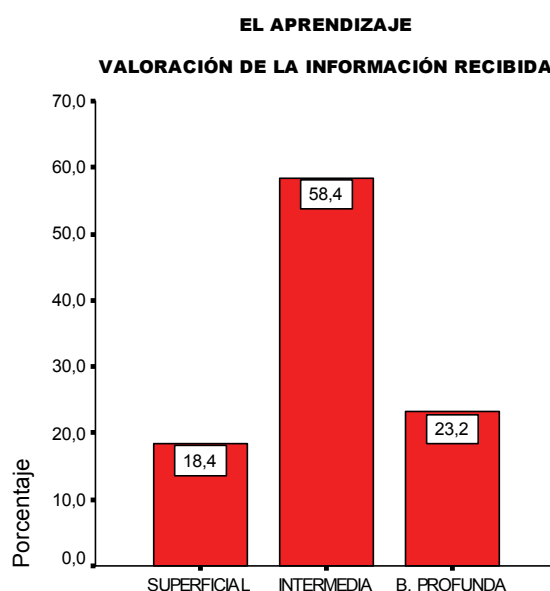
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores son en todas las Áreas de conocimiento los informantes clave en lo que se refiere al aprendizaje en la Universidad.
- Los compañeros ocupan también un segundo lugar que puede resultar significativo en este caso, como informantes clave.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 58,4% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el aprendizaje en la Universidad, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 23,2% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente el 18,4% restante afirma que haber sido informado, valora la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (58,4%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior, del 23,2%, afirman recibir información de carácter bastante profundo al respecto.
- Y finalmente, el 18,4% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre el aprendizaje en la Universidad.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el aprendizaje en la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el aprendizaje en la Universidad.

Prueba de Kruskal-Wallis Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD	
Chi-cuadrado	6,038
gl	4
Sig. asintót.	,196

a Prueba de Kruskal-Wallis

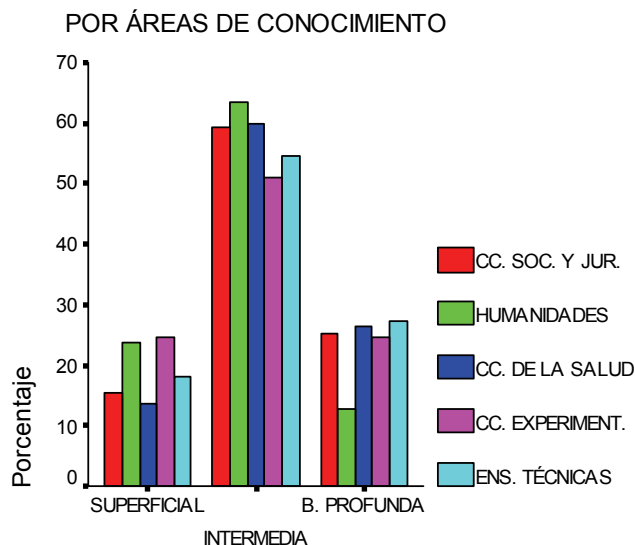
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 6,038 con una significatividad asintótica del 0,196. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,196 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el aprendizaje en la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al aprendizaje.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	16	15,5	15	23,8	11	13,8	13	24,5	6	18,2
INTERMEDIA	61	59,2	40	63,5	48	60,0	27	50,9	18	54,5
B. PROFUNDA	26	25,2	8	12,7	21	26,3	13	24,5	9	27,3

EL APRENDIZAJE
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

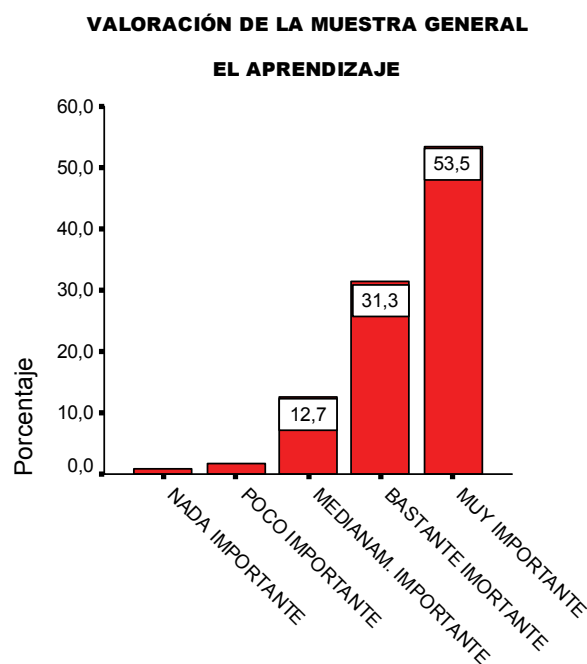
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas.
- Humanidades parece ser el Área peor informada al respecto del aprendizaje en la Universidad, seguida de Cc. Experimentales.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra al aprendizaje en la Universidad?

4.1. Valor que le reconoce la muestra al aprendizaje en la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los

estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el aprendizaje en la Universidad como “Muy Importante” (un 53,5%) o “Bastante Importante” (un 31,3%); un 12,7% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente, un 1,7% restante hablan del aprendizaje en la Universidad como algo “Poco Importante”, y el 0,8% restante, se refieren a dicho aprendizaje como “Nada Importante”.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 84,8%) valoran el aprendizaje en la Universidad como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 12,7% le otorgan mediana importancia a dicho aprendizaje.
- Y solamente el 2,4% restantes lo valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el aprendizaje en la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia

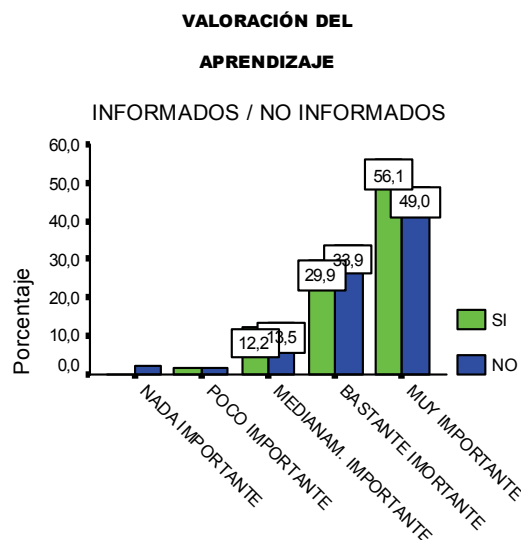
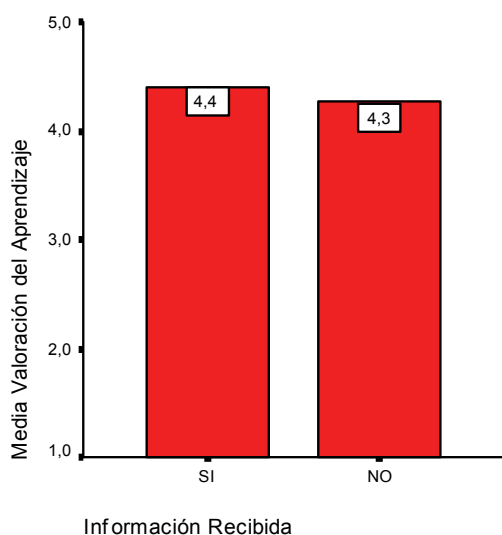
significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el aprendizaje en la Universidad y los que no, a la hora de valorar dicho aprendizaje, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	29657,000
W de Wilcoxon	48185,000
Z	-1,649
Sig. asintót. (bilateral)	,099

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el aprendizaje en la Universidad.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el aprendizaje en la Universidad. El valor de U de Mann-Whitney es de 29657,000 con una significatividad del 0,099; y dado que $0,099 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al aprendizaje en la Universidad.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del aprendizaje en la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo

siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parece influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el aprendizaje en la Universidad.
- Aún así, a través del gráfico de medias podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor el aprendizaje en la Universidad que aquellos que no fueron informados al respecto; y en el gráfico e porcentajes observamos como la muestra de estudiantes informados supera a la de no informados cuando valora la oferta de asignaturas como muy importante; así como ningún estudiante informado al respecto habla del aprendizaje como algo nada importante.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el aprendizaje en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del aprendizaje en la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,370	2	8,685	15,827	,000
Intra-grupos	180,545	329	,549		
Total	197,916	331			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 15,827 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el aprendizaje en la Universidad, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe

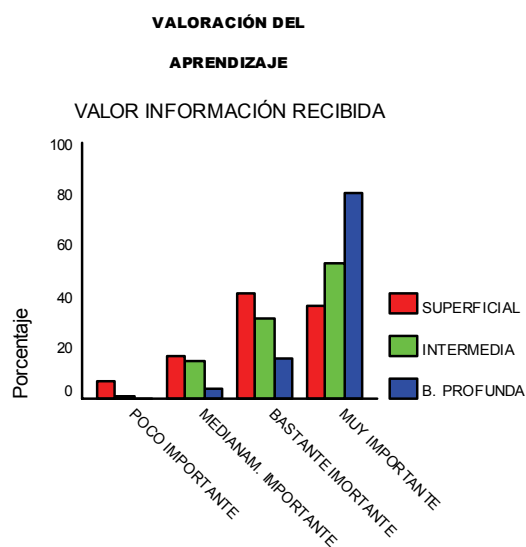
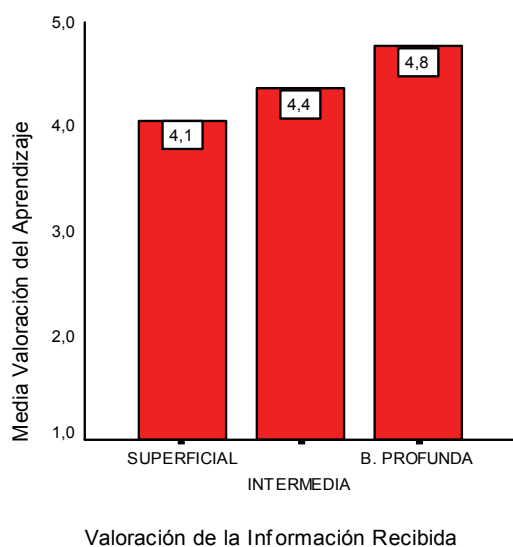
diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	4,07		
INTERMEDIA		4,37	
B. PROFUNDA			4,77

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al aprendizaje en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el aprendizaje en la Universidad.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el aprendizaje en la Universidad, valoran también mejor dicho

aprendizaje. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los estudiantes que valoran la información recibida como “Intermedia”, emitiendo valoraciones sobre el aprendizaje más elevadas; asimismo, los estudiantes que dicen haber sido informados de manera intermedia valoran significativamente mejor el aprendizaje en la Universidad que aquellos que dicen haber sido informados superficialmente al respecto.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el aprendizaje en la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el aprendizaje en la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,600	4	3,650	5,580	,000
Intra-grupos	341,457	522	,654		
Total	356,057	526			

Comprobamos en la tabla que $F = 5,580$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el aprendizaje en la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento está influyendo en cómo los estudiantes valoran el aprendizaje en la Universidad.

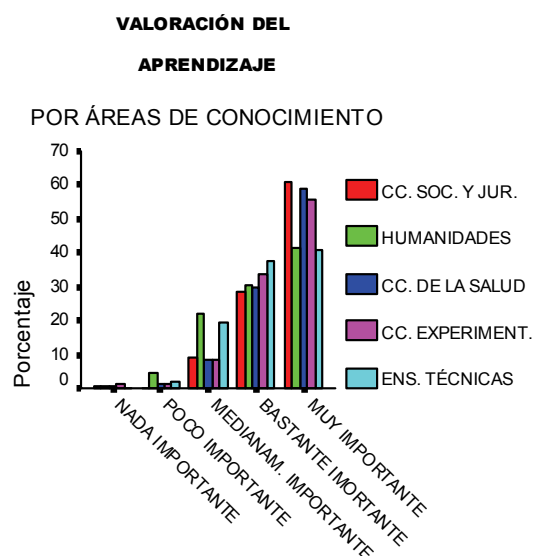
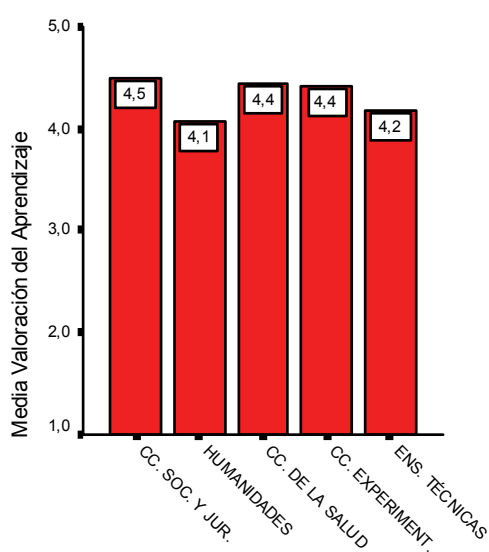
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se produce dicha diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
HUMANIDADES	4,07	
ENS. TÉCNICAS	4,18	4,18
CC. EXPERIMENT.	4,42	4,42
CC. DE LA SALUD		4,45
CC. SOC. Y JUR.		4,50

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

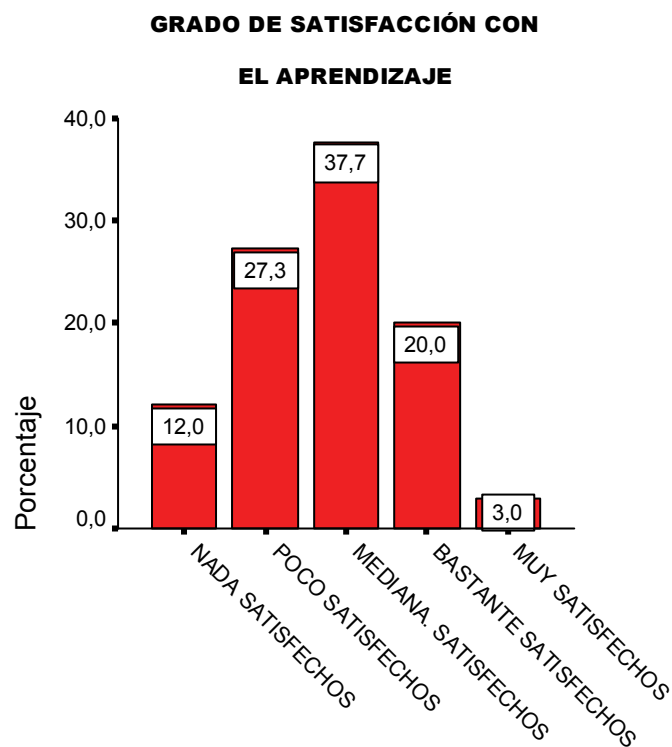
- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al aprendizaje en la Universidad.
- Así, los análisis nos confirman como las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, son las otorgan valoraciones más altas al aprendizaje en la universidad, difiriendo significativamente del Área de Humanidades, la cual otorga las valoraciones más bajas en este caso.
- Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas reflejan puntuaciones intermedias, no difiriendo con ninguna de las otras Áreas de

conocimiento en sus valoraciones sobre el aprendizaje en la Universidad.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje en la Universidad?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el aprendizaje en la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (37,7%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con el aprendizaje en la Universidad; un segundo grupo, que representa el 27,3% de la muestra productora de datos, se muestran “Poco Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 20,0% de la muestra que dicen estar “Bastante Satisfechos” con el aprendizaje en la Universidad; otro grupo de un 12,0% dicen estar “Nada Satisfechos” al respecto; finalmente sólo un 3,0% de los estudiantes encuestados afirman estar “Muy Satisfechos” con dicho aprendizaje.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el aprendizaje presenta una leve tendencia hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 39,3% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo, casi paralelo al anterior, que representa el 37,7% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 23,0% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con el aprendizaje en la Universidad.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el aprendizaje en la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el aprendizaje en la Universidad y los que no, a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

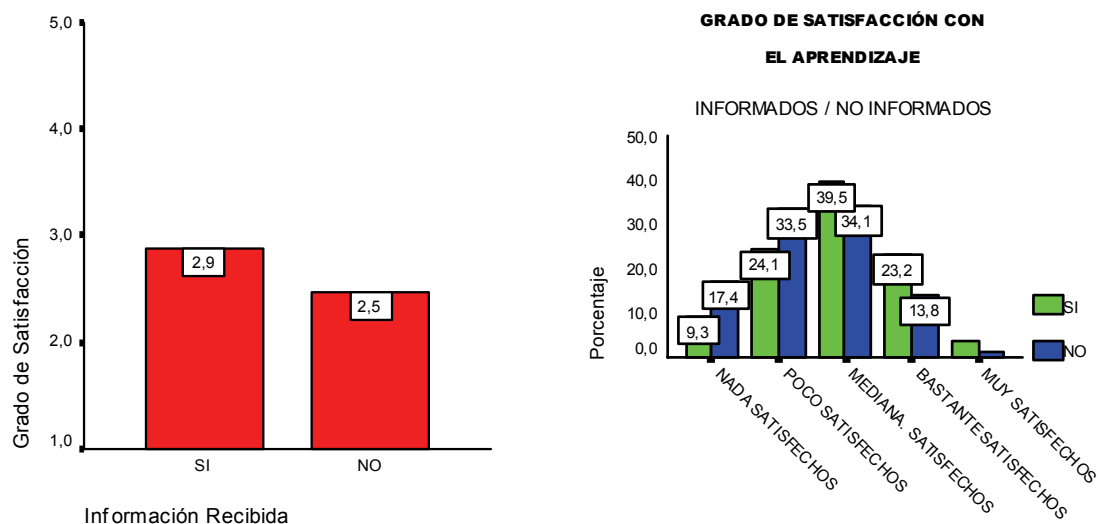
	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	21588,500
W de Wilcoxon	35616,500
Z	-4,215
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el aprendizaje en la Universidad. El valor de la U de Mann-Whitney es de 21588,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, sí está influyendo en el grado de

satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje en la Universidad.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje en la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el aprendizaje en la Universidad.
- Así, lo que nos muestran ambos gráficos es como los estudiantes que han recibido información se sienten significativamente más satisfechos con el aprendizaje en la universidad que los que no han sido informados.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el aprendizaje en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con el aprendizaje en la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL APRENDIZAJE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,690	2	10,345	11,216	,000
Intra-grupos	300,690	326	,922		
Total	321,380	328			

Observamos en la tabla que $F = 11,216$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el aprendizaje en la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el aprendizaje, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto del mismo.

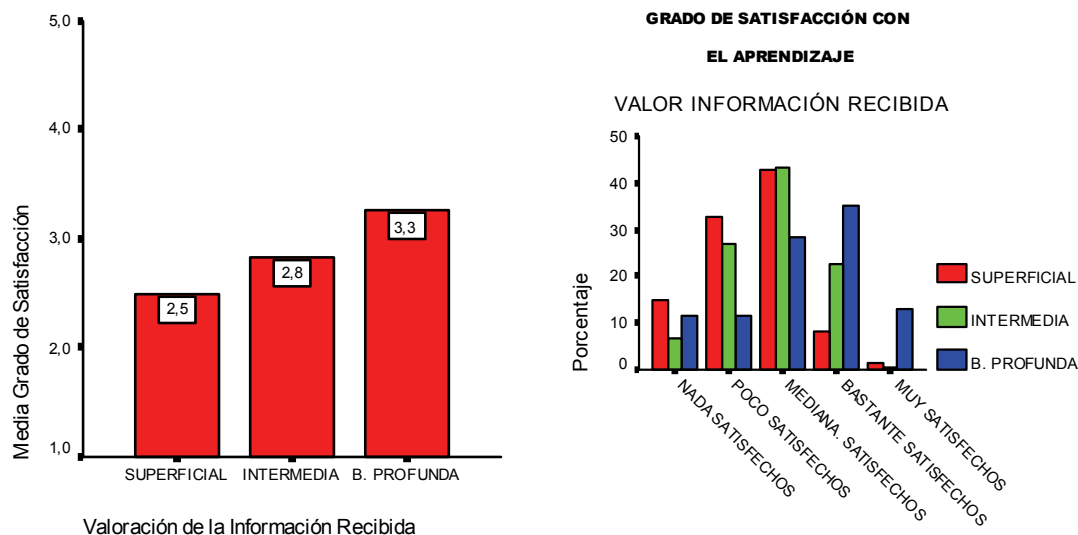
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL APRENDIZAJE

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	2,49	
INTERMEDIA	2,83	
BASTANTE PROFUNDA		3,26

Observemos asimismo los siguientes gráficos:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el aprendizaje en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje en la Universidad.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con dicho aprendizaje que los estudiantes informados de manera intermedia o superficial al respecto.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el aprendizaje en la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el aprendizaje en la Universidad.

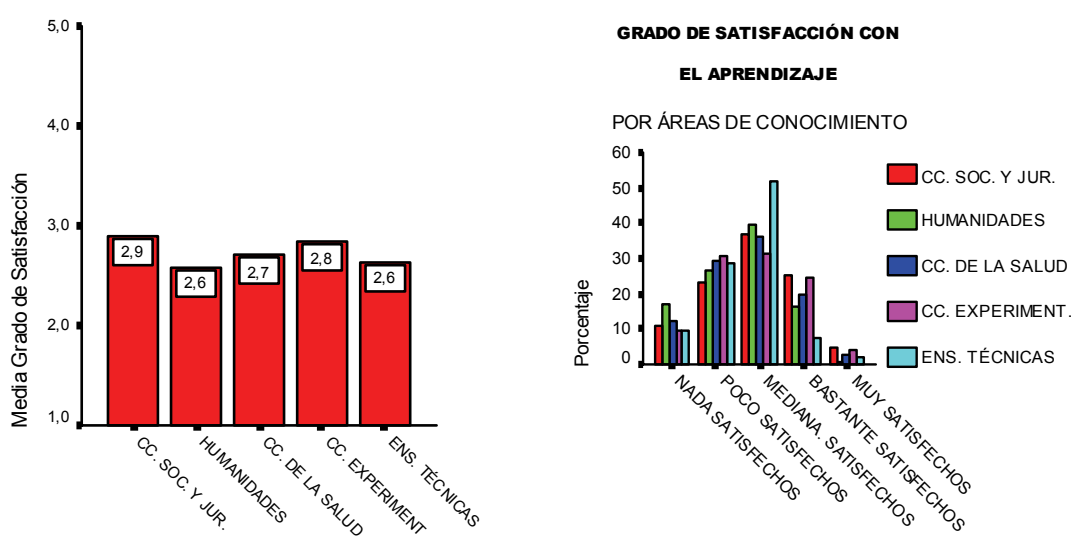
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,553	4	1,888	1,878	,113
Intra-grupos	496,632	494	1,005		
Total	504,184	498			

Observamos en la tabla que $F = 1,878$ con una significatividad del $0,113$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,113 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el aprendizaje en la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con el aprendizaje.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el aprendizaje en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que

concierno al grado de satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje en la Universidad.

- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Jurídicas y Cc. Experimentales, en este orden, expresan los grados de satisfacción más elevados; a continuaciones encuentran los estudiantes de Cc. de la Salud, seguidos de los estudiantes de Enseñanzas Técnicas; y finalmente, los estudiantes de Humanidades son los que expresan los grados de satisfacción más bajos sobre el aprendizaje en la Universidad.

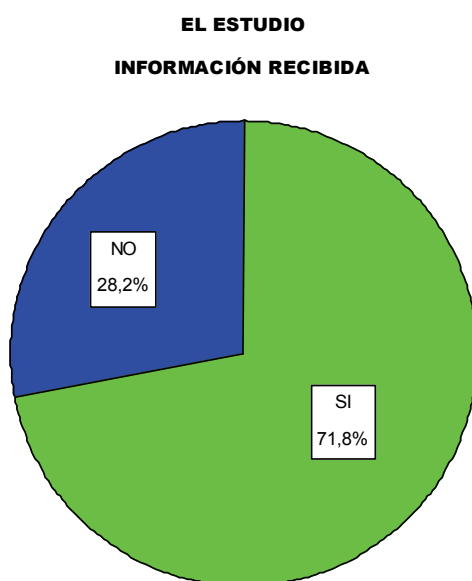
7.18.3. EL ESTUDIO: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre el estudio en la Universidad?

1.1. La información recibida sobre el estudio en la Universidad.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es inferior a aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 71,8% afirman haber sido informados sobre el estudio en la Universidad, mientras que un 28,2% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a más de una cuarta parte de la muestra encuestada nadie les ha hablado nunca sobre lo que implica el estudio en la Universidad.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre el estudio en la Universidad?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre

el estudio en la Universidad:

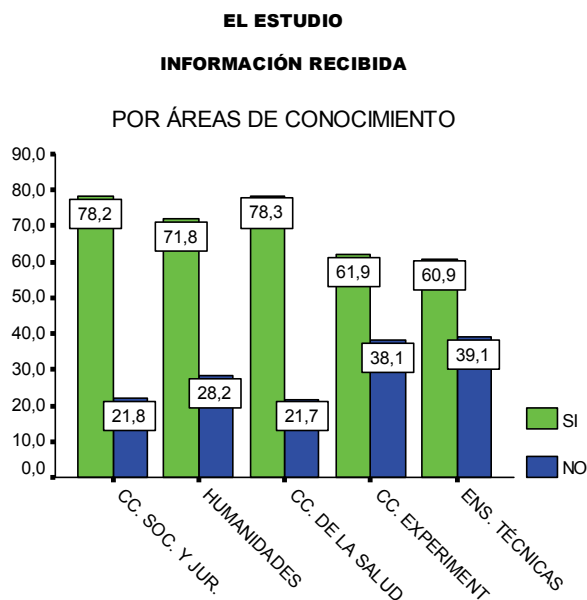
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,345(a)	4	,006
Razón de verosimilitud	14,111	4	,007
Asociación lineal por lineal	8,927	1	,003
N de casos válidos	550		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 18,04.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 14,345 con una significatividad del 0,006. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,006 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre el estudio en la Universidad. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre el estudio en la Universidad.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre el estudio en la Universidad.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre el estudio en la Universidad.
- Así, podemos observar como en las Áreas Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades el porcentaje de estudiantes informados es significativamente superior al porcentaje de estudiantes no informados.
- En las Áreas de Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, la diferencia entre porcentaje de informados y no informados es más leve.

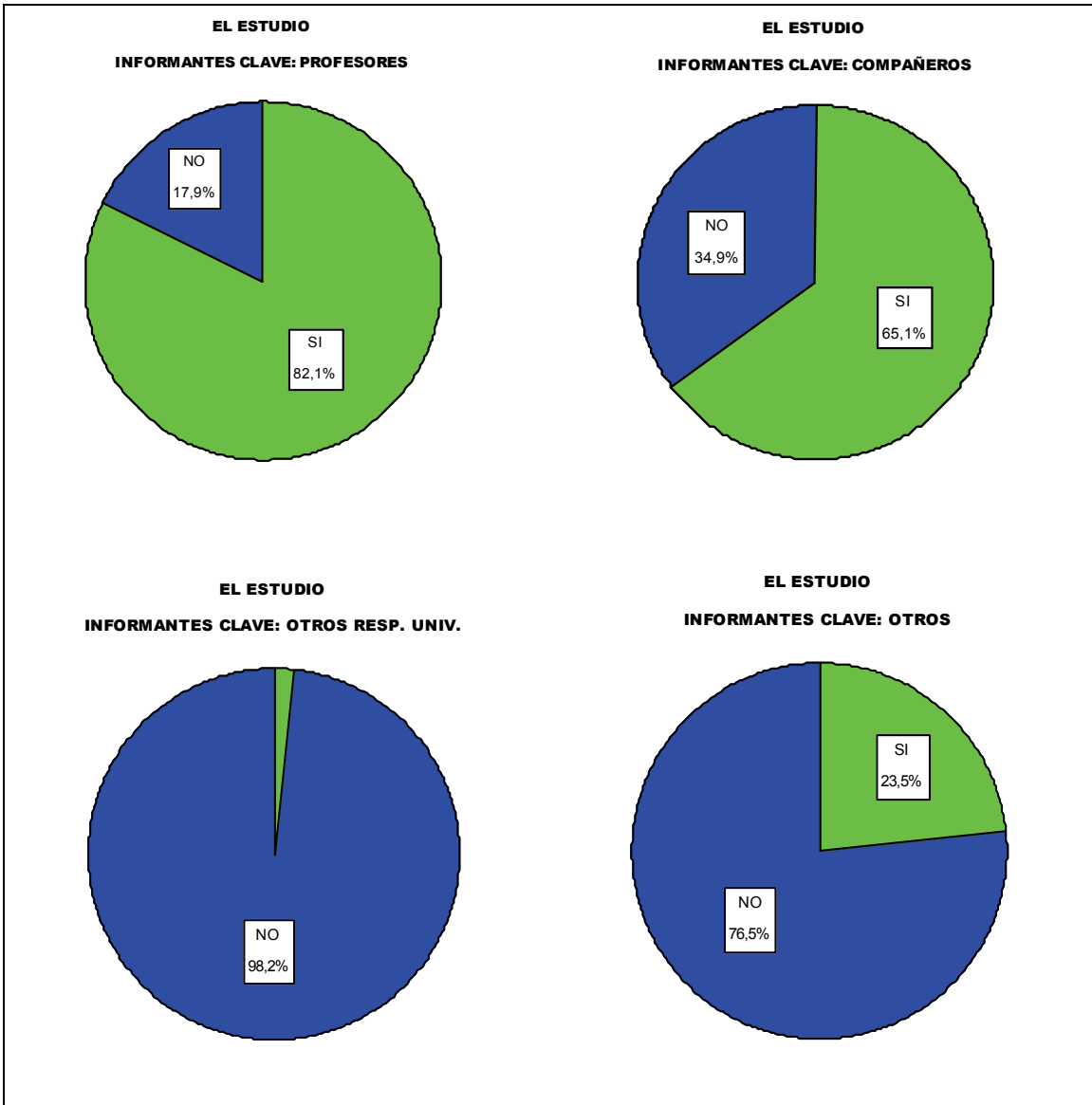
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el estudio en la Universidad?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el estudio en la Universidad.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el estudio en la Universidad son principalmente: los profesores con un 82,1% de respuestas a su favor y los compañeros con un 65,1% de respuestas a su favor.

Otros agentes no universitarios, ocupan en este caso el tercer lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, concretamente de un 23,5% de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el estudio en la Universidad son otros responsables del ámbito universitario, que únicamente son mencionados por un 1,8% de los estudiantes encuestados.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del estudio en la Universidad.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del estudio en la Universidad.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	78	79,6	69	70,4	0	0,0	30	30,6
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	95	85,6	77	69,4	4	3,6	23	20,7
Humanidades	SI	68	86,1	46	58,2	1	1,3	14	17,7
Cc. Experimentales	SI	51	78,5	38	58,5	0	0,0	14	21,5
Enseñanzas Técnicas	SI	30	76,9	25	64,1	2	5,1	11	28,8

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores y los compañeros, en este orden, siguen siendo los informantes clave en lo que concierne al estudio en el contexto de la U.S.C., si bien la distancia de los primeros respecto de los segundos es notable en algunos casos. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. de la Salud: Profesores (79,6%) y Compañeros (70,4%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (85,6%) y Compañeros (69,4%)
- Humanidades: Profesores (89,1%) y Compañeros (45,3%)
- Cc. Experimentales: Profesores (78,5%) y Compañeros (58,2%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (76,9%) y Compañeros (64,1%)

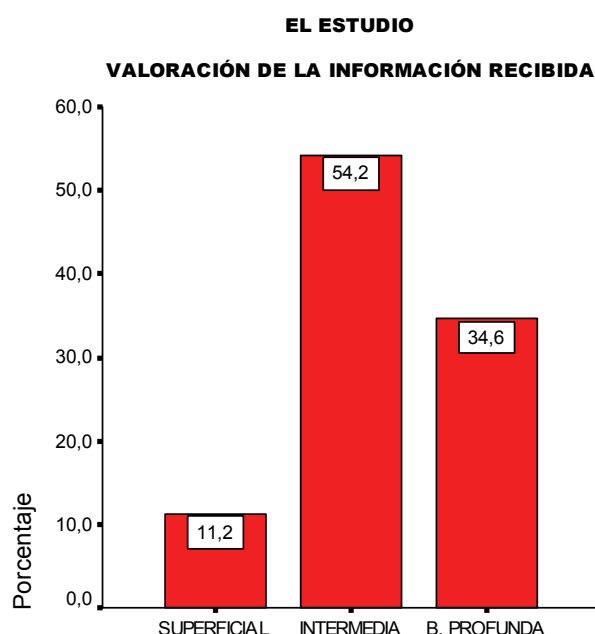
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores y compañeros son en todas las Áreas de conocimiento, y por este orden, los informantes clave en lo que se refiere al estudio en la Universidad.
- Los profesores destacan como informantes clave por encima de los estudiantes en todas las Áreas de Conocimiento, excepto en Cc. de la Salud, donde el porcentaje de alusiones a ambos agentes es prácticamente similar.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 54,2% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el estudio en la Universidad, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 34,6% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente el 11,2% restante afirma que haber sido informado, valora la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (54,2%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior, del 34,6%, afirman recibir información de carácter bastante profundo al respecto.
- Y finalmente, el 11,2% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre el estudio en la Universidad.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el estudio en la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el estudio en la Universidad.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL ESTUDIO	
Chi-cuadrado	22,988
gl	4
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 22,988 con una significatividad asintótica del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es inferior a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el estudio en la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento influye significativamente a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al estudio.

En este caso, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la información Recibida

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	3291,500	0,001*
	CC. DE LA SALUD	4763,500	0,044*
	CC. EXPERIMENTALES	3575,000	0,911
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2079,500	0,680
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	2443,000	0,000*
	CC. EXPERIMENTALES	1995,000	0,015*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1226,000	0,054
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	2795,000	0,090
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1607,000	0,069
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1232,500	0,796

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

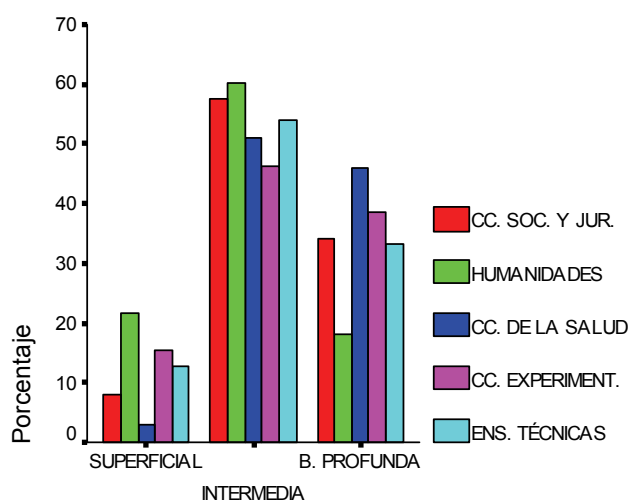
Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	9	8,1	17	21,8	3	3,0	10	15,4	5	12,8
INTERMEDIA	64	57,7	47	60,3	51	51,0	30	46,2	21	53,8
B. PROFUNDA	38	34,2	14	17,9	46	46,0	25	38,5	13	33,3

EL ESTUDIO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



La conclusión, por lo tanto, es la siguiente:

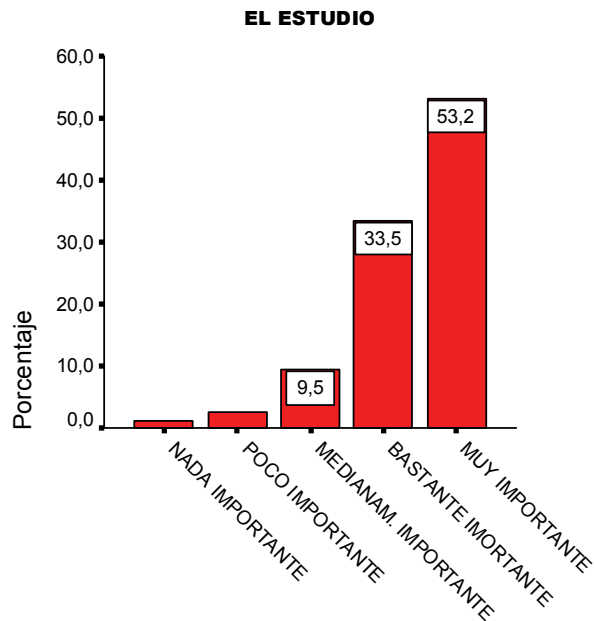
- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. de la Salud, Cc. Experimentales, y Cc. Sociales y Jurídicas; todas ellas difieren significativamente de Humanidades, siendo esta área la que valora de manera más superficial la información recibida.
- El Área de Enseñanzas Técnicas muestra puntuaciones intermedias, no difiriendo con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra al estudio en la Universidad?

4.1. Valor que le reconoce la muestra al estudio en la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el estudio en la Universidad como “Muy Importante” (un 53,2%) o “Bastante Importante” (un 33,5%); un 9,5% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente, un 2,7% restante hablan del estudio en la Universidad como algo “Poco Importante”, y el 1,1% restante, se refieren a dicho estudio como “Nada Importante”.

VALORACIÓN DE LA MUESTRA GENERAL



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 86,7%) valoran el estudio en la Universidad como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 9,5% le otorgan mediana importancia al estudio.
- Y solamente el 3,8% restante lo valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar el estudio en la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

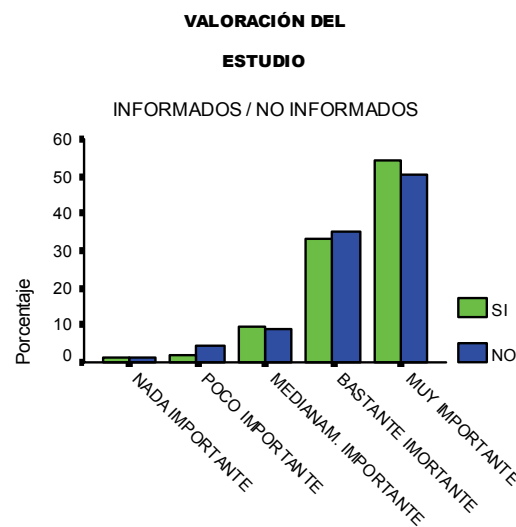
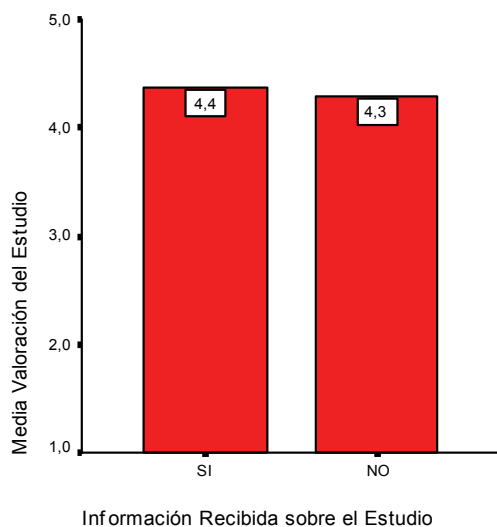
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre el estudio en la Universidad y los que no, a la hora de valorar dicho estudio, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DEL ESTUDIO
U de Mann-Whitney	25311,000
W de Wilcoxon	34491,000
Z	-,883
Sig. asintót. (bilateral)	,377

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre el estudio en la Universidad.

Observamos en la tabla como no existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el estudio en la Universidad. El valor de U de Mann-Whitney es de 25311,000 con una significatividad del 0,377; y dado que $0,377 > 0,05$, podemos decir que no existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, no está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan al estudio en la Universidad.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen del estudio. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto no parece influir significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el estudio en la Universidad.

- Aún así, a través del gráfico de medias podemos observar como la muestra de informados tiende a valorar mejor el estudio que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el estudio en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del estudio en la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DEL ESTUDIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,292	2	14,146	23,358	,000
Intra-grupos	235,583	389	,606		
Total	263,875	391			

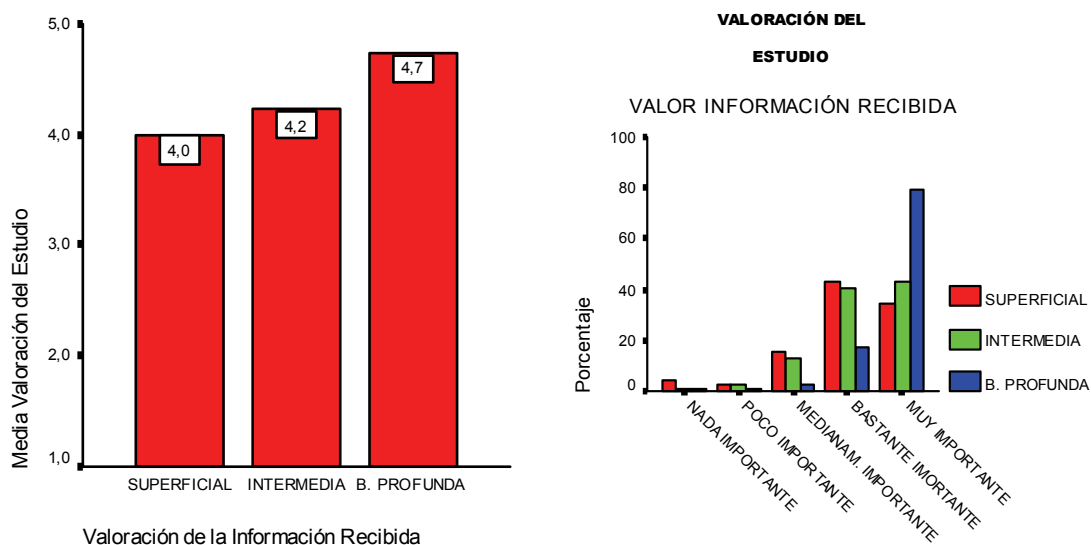
Observamos en la tabla que el valor de F es de 23,358 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar el estudio en la Universidad, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto del mismo. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL ESTUDIO

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	4,00	
INTERMEDIA	4,23	
B. PROFUNDA		4,73

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al estudio en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el estudio.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre el estudio en la Universidad, valoran también mejor dicho estudio. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes, dando también más valor al estudio en sí.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el estudio en la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el estudio en la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DEL ESTUDIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,462	4	4,866	7,134	,000
Intra-grupos	356,718	523	,682		
Total	376,180	527			

Comprobamos en la tabla que $F = 7,134$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el estudio. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento está influyendo en cómo los estudiantes valoran el estudio en la Universidad.

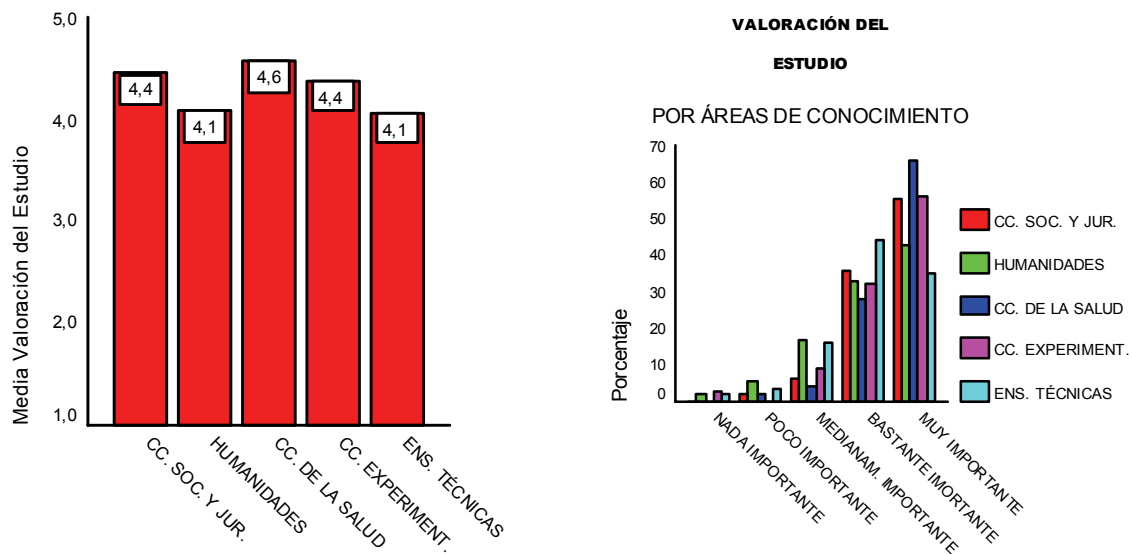
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se produce dicha diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL ESTUDIO

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
ENS. TÉCNICAS	4,07		
HUMANIDADES	4,08	4,08	
CC. EXPERIMENT.	4,38	4,38	4,38
CC. SOC. Y JUR.		4,45	4,45
CC. DE LA SALUD			4,57

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

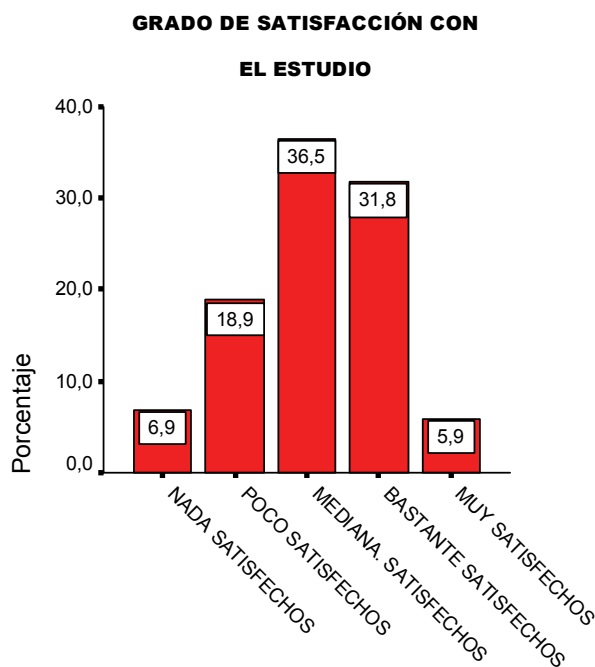
- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al estudio en la Universidad.
- Así, los análisis nos confirman como las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas, y Cc. Experimentales, por este orden, son las que otorgan valoraciones más altas al estudio.
- Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales reflejan valoraciones sobre el estudio significativamente más bajas.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el estudio en la Universidad?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con el estudio en la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (36,5%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con el estudio en la Universidad; un segundo grupo, que representa el 31,8% de la muestra productora de datos, se muestran “Bastante Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 18,9% de la muestra que dicen estar “Poco Satisfechos” con el estudio; y otro grupo de un 6,9% dicen

estar “Nada Satisfechos” al respecto; y finalmente sólo un 5,9% de los estudiantes encuestados afirman estar “Muy Satisfechos” con dicho estudio.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con su rol como estudiantes universitarios presenta una leve tendencia hacia el polo positivo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 37,7% de la muestra) dicen estar bastante o muy satisfechos al respecto; un segundo grupo, casi paralelo al anterior, que representa el 36,5% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 25,8% restante afirma estar poco o nada satisfechos con el estudio.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el estudio en la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados

sobre el estudio y los que no, a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

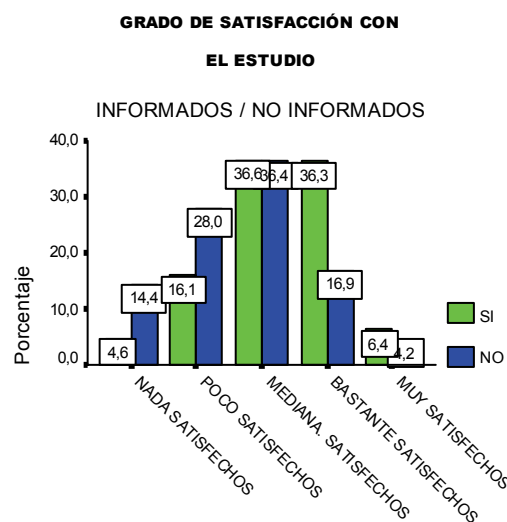
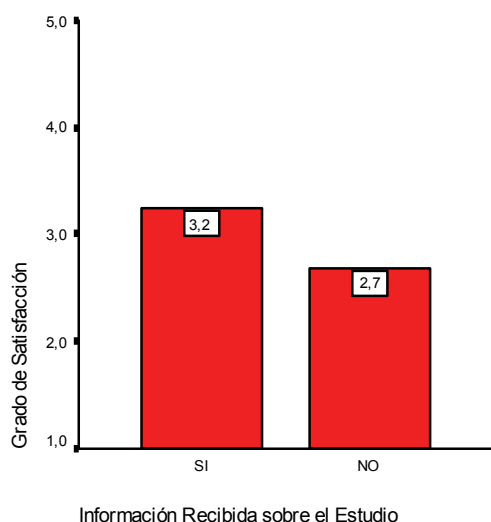
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ESTUDIO
U de Mann-Whitney	16136,500
W de Wilcoxon	23157,500
Z	-5,185
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre el estudio en la Universidad. El valor de la U de Mann-Whitney es de 16136,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con el estudio.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con

el estudio en la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con el estudio.
- Así, lo que nos muestran ambos gráficos es como los estudiantes que han recibido información se sienten significativamente más satisfechos con el estudio, que los que no han sido informados.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el estudio en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con el estudio.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ESTUDIO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	41,708	2	20,854	25,775	,000
Intra-grupos	313,115	387	,809		
Total	354,823	389			

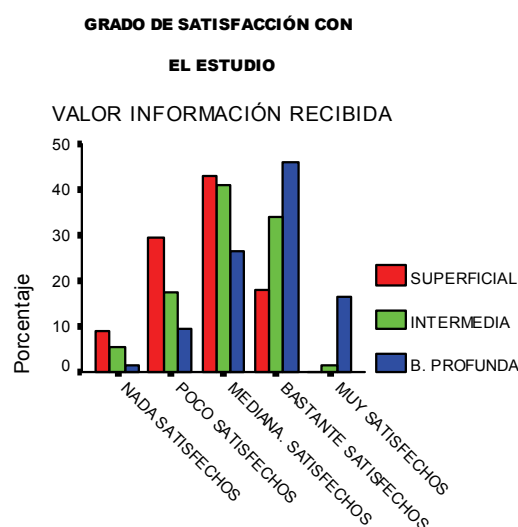
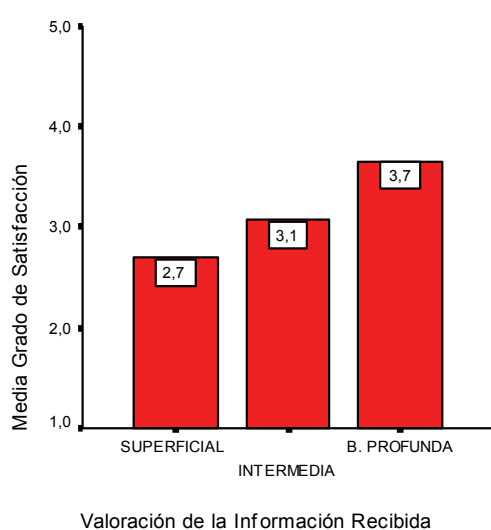
Observamos en la tabla que $F = 25,775$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el estudio en la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el estudio, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto del mismo.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL ESTUDIO			
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,70		
INTERMEDIA		3,08	
BASTANTE PROFUNDA			3,66

Observemos asimismo los siguientes gráficos:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el estudio en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el estudio.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con dicho estudio que los estudiantes informados de manera intermedia, y estos a su vez, se sienten también significativamente más satisfechos con el estudio que los estudiantes informados superficialmente al respecto.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el estudio en la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el estudio en la Universidad.

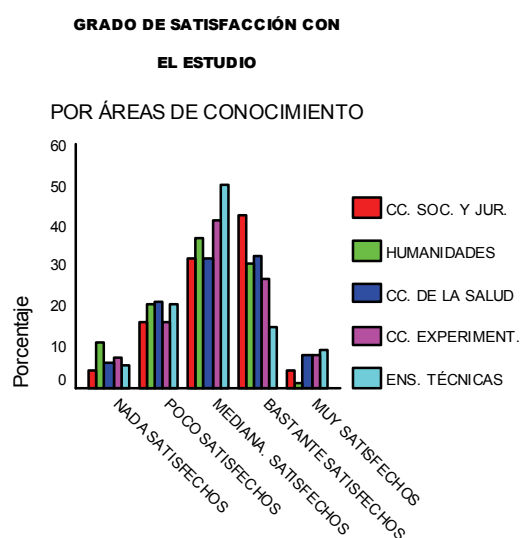
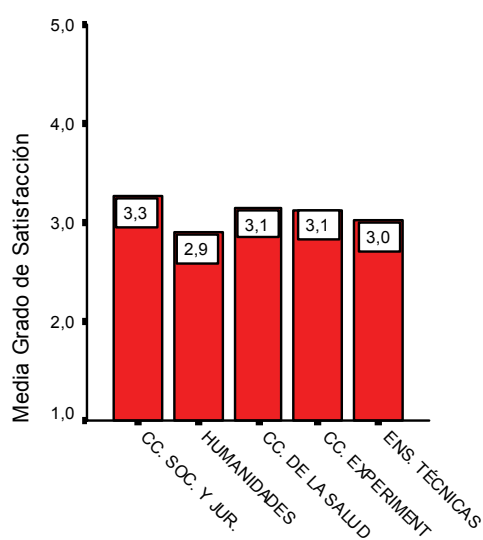
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN EL ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,076	4	2,019	2,020	,090
Intra-grupos	503,763	504	1,000		
Total	511,839	508			

Observamos en la tabla que $F = 2,020$ con una significatividad del $0,090$. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a $0,05$ ($0,090 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el estudio en la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con el estudio.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el estudio en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con el estudio.
- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas expresan los grados de satisfacción más elevados sobre el estudio.
- A continuaciones encuentran los estudiantes de Cc. de la Salud, seguidos de los estudiantes de Cc Experimentales y Enseñanzas Técnicas; y finalmente, los estudiantes de Humanidades son los que expresan los grados de satisfacción más bajos sobre el estudio en la Universidad.

7.18.4. LA ASISTENCIA A CLASE: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la asistencia a clase en la Universidad?

1.1. La información recibida sobre la asistencia a clase en la Universidad.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es inferior a aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 83,5% afirman haber sido informados sobre la asistencia a clase en la Universidad, mientras que un 16,5% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a cerca de la totalidad de la muestra encuestada se les ha hablado sobre la asistencia a clase en la Universidad.



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la asistencia a clase en la Universidad?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre

la asistencia a clase en la Universidad:

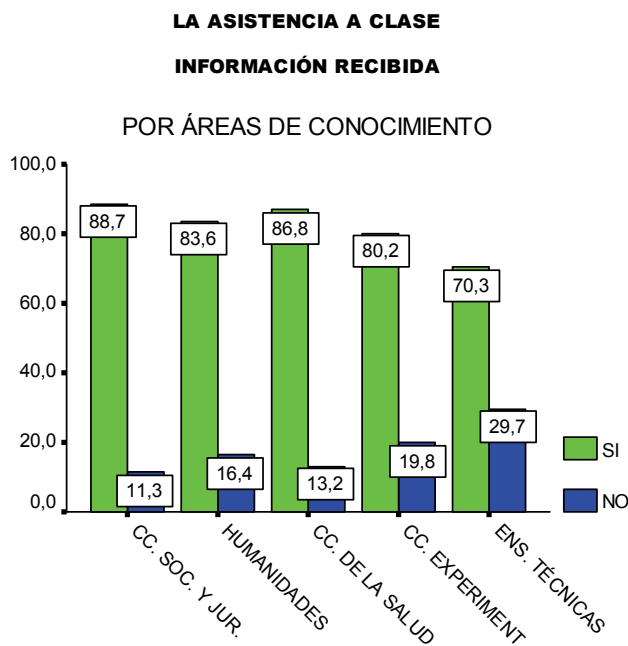
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,769(a)	4	,012
Razón de verosimilitud	11,859	4	,018
Asociación lineal por lineal	9,144	1	,002
N de casos válidos	551		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,57.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 12,769 con una significatividad del 0,012. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,012 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la asistencia a clase en la Universidad. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la asistencia a clase en la Universidad.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que

dicen recibir los estudiantes sobre la asistencia a clase en la Universidad.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la asistencia a clase en la Universidad.
- Así, podemos observar como las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. de la Salud, Humanidades y Cc. experimentales, por este orden, son las Áreas con mayor porcentaje de estudiantes informados al respecto.
- El Área de Enseñanzas Técnicas, es el Área que menos proporción de estudiantes informados contempla.

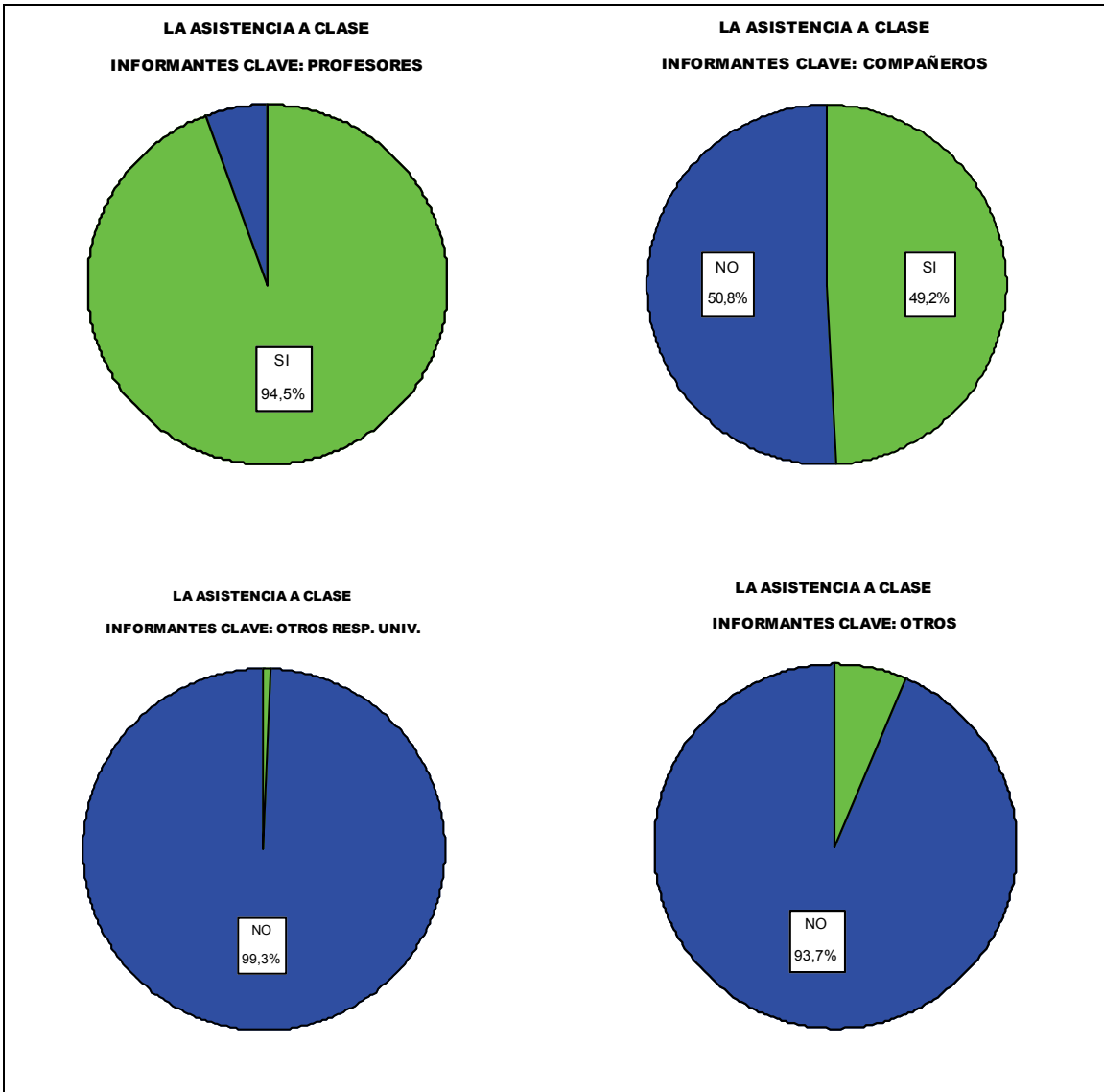
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la asistencia a clase en la Universidad?

2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la asistencia a clase en la Universidad.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la asistencia a clase en la Universidad son principalmente: los profesores con un 94,5% de respuestas a su favor y los compañeros con un 49,2% de respuestas a su favor.

Otros agentes no universitarios, ocupan en este caso el tercer lugar, pero con un porcentaje bastante inferior, de un 6,3% concretamente, de alusiones a su favor.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la asistencia a clase en la Universidad son otros responsables del ámbito universitario, que únicamente son mencionados por un 0,7% de los estudiantes encuestados.



2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la asistencia a clase en la Universidad.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la asistencia a clase en la Universidad.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	120	96,0	69	55,2	1	0,8	6	4,8
Cc. de la Salud	SI	103	93,6	61	55,5	0	0,0	13	11,8
Humanidades	SI	91	98,9	41	44,6	1	1,1	2	2,2
Cc. Experimentales	SI	80	94,1	32	37,6	0	0,0	3	3,5
Enseñanzas Técnicas	SI	38	84,4	22	48,9	1	2,2	5	11,1

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los profesores y los compañeros, en este orden, siguen siendo los informantes clave en lo que concierne a la asistencia a clase en la Universidad, si bien la distancia de los primeros respecto de los segundos es considerable en todos los casos, superando estos últimos únicamente el 50,0% de alusiones en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (96,0%) y Compañeros (55,2%)
- Cc. de la Salud: Profesores (93,6%) y Compañeros (55,5%)
- Humanidades: Profesores (98,9%)
- Cc. Experimentales: Profesores (94,1%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (84,4%)

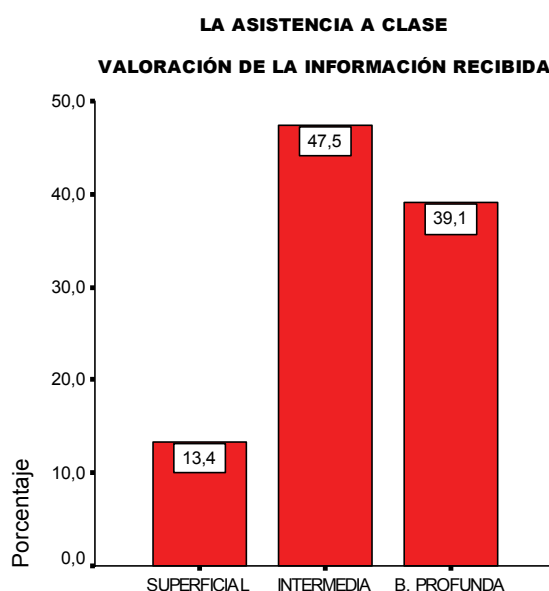
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los profesores son en todas las Áreas de conocimiento los informantes clave en lo que se refiere a la asistencia a clase en la Universidad.
- Los compañeros ocupan también un segundo lugar que puede resultar significativo en este caso, como informantes clave, sobre todo en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 47,5% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la asistencia a clase en la Universidad, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 39,1% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente el 13,4% restante afirma que haber sido informado, valora la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Cerca de la mitad de la muestra (47,5%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior, aunque cercano (el 39,1%), afirman recibir información de carácter bastante profundo al respecto.
- Y finalmente, el 13,4% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre la asistencia a clase en la Universidad.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la asistencia a clase en la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la asistencia a clase en la Universidad.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA ASISTENCIA A CLASE EN LA UNIVERSIDAD	
Chi-cuadrado	1,728
gl	4
Sig. asintót.	,786

a Prueba de Kruskal-Wallis

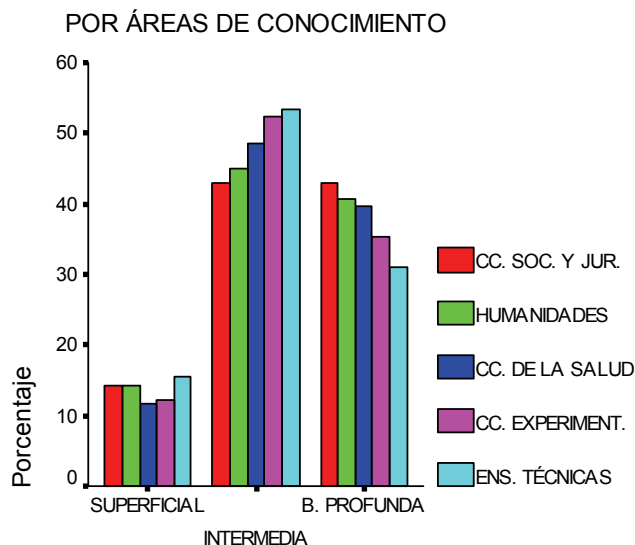
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 1,728 con una significatividad asintótica del 0,786. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,786 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la asistencia a clase en la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a dicha tarea.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	18	14,3	13	14,3	13	1,7	10	12,2	7	15,6
INTERMEDIA	54	42,9	41	45,1	54	48,6	43	52,4	24	53,3
B. PROFUNDA	54	42,9	37	40,7	44	39,6	29	35,4	14	31,1

LA ASISTENCIA A CLASE
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

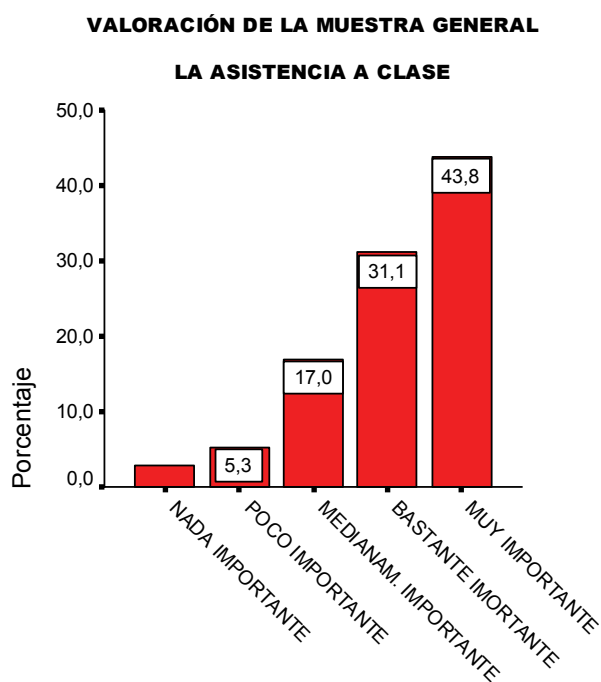
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. de la Salud.
- Enseñanzas Técnicas parece ser el Área peor informada sobre la asistencia a clase en la Universidad, seguida de Cc. Experimentales.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la asistencia a clase en la Universidad?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la asistencia a clase en la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la asistencia a clase en la Universidad como “Muy Importante” (un 43,8%) o “Bastante Importante” (un 31,1%); un 17,0% de los estudiantes la consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente, un 5,3% restante hablan de la asistencia a clase en la Universidad como algo “Poco Importante”, y el 2,8% restante, se refieren a dicha asistencia como “Nada Importante”.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- Prácticamente las tres cuartas partes de la muestra (un 74,9%) valoran la asistencia a clase en la Universidad como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 17,0% le otorgan mediana importancia a la asistencia a las actividades de aula.

- Y solamente el 8,1% restantes la valoran como poco o nada importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la asistencia a clase en la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

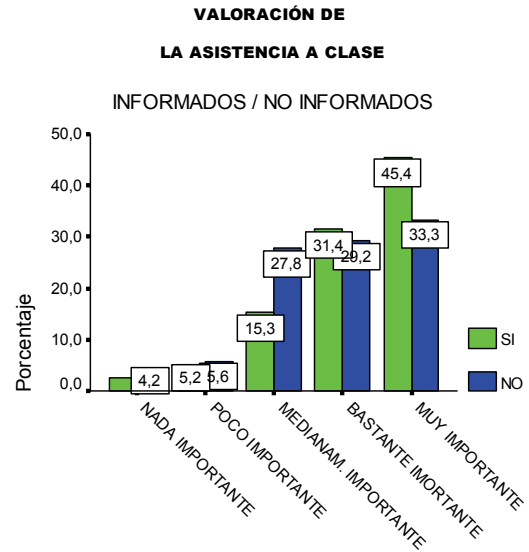
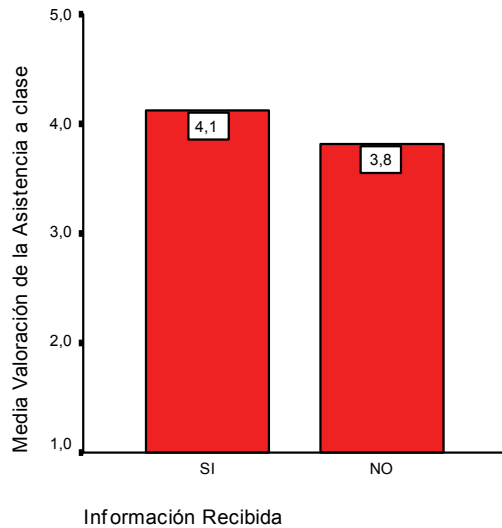
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la asistencia a clase en la Universidad y los que no, a la hora de valorar dicha asistencia, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA ASISTENCIA A CLASE EN LA UNIVERSIDAD
U de Mann-Whitney	13768,000
W de Wilcoxon	16396,000
Z	-2,399
Sig. asintót. (bilateral)	,016

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la asistencia a clase en la Universidad.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la asistencia a clase en la Universidad. El valor de U de Mann-Whitney es de 13768,000 con una significatividad del 0,016; y dado que $0,016 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la asistencia a clase en la Universidad.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la asistencia a clase en la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la asistencia a clase en la Universidad.
- Así, a través los gráficos podemos observar como la muestra de informados valora significativamente mejor la asistencia a clase en la Universidad que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la asistencia a clase en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la asistencia a clase en la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA ASISTENCIA A CLASE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,481	2	8,741	8,729	,000
Intra-grupos	451,612	451	1,001		
Total	469,093	453			

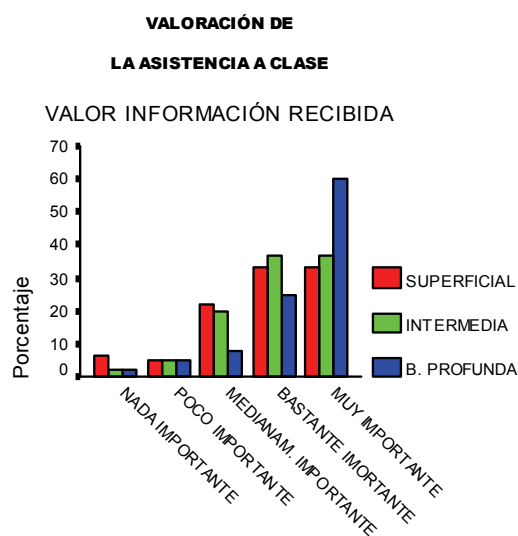
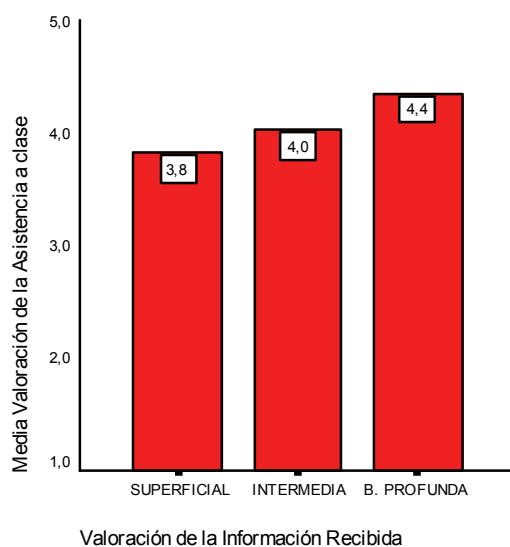
Observamos en la tabla que el valor de F es de 8,729 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la asistencia a clase en la Universidad, en función del valor que le otorguen a la información recibida sobre dicha asistencia. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DLA ASISTENCIA A CLASE

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,82	
INTERMEDIA	4,02	
B. PROFUNDA		4,35

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la asistencia a clase en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la asistencia a clase en la Universidad.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la asistencia a clase en la Universidad, valoran también mejor dicha asistencia. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes, emitiendo valoraciones sobre la asistencia a clase más elevadas.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la asistencia a clase en la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la asistencia a clase en la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA ASISTENCIA A CLASE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,530	4	5,132	4,941	,001
Intra-grupos	545,299	525	1,039		
Total	565,828	529			

Comprobamos en la tabla que $F = 4,941$ con una significatividad del 0,001. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,001 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la asistencia a clase en la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento está influyendo en cómo los estudiantes valoran la asistencia a

clase en la Universidad.

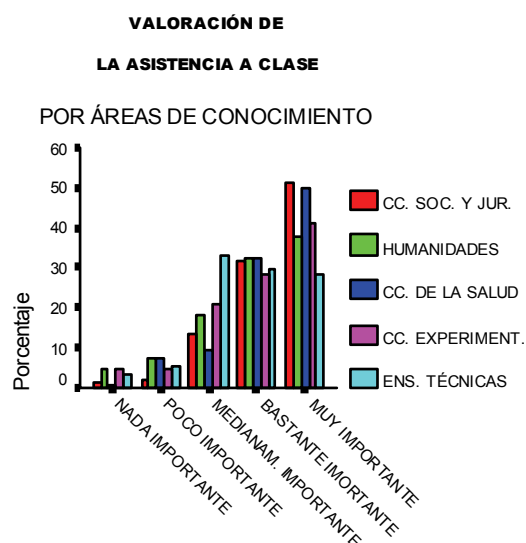
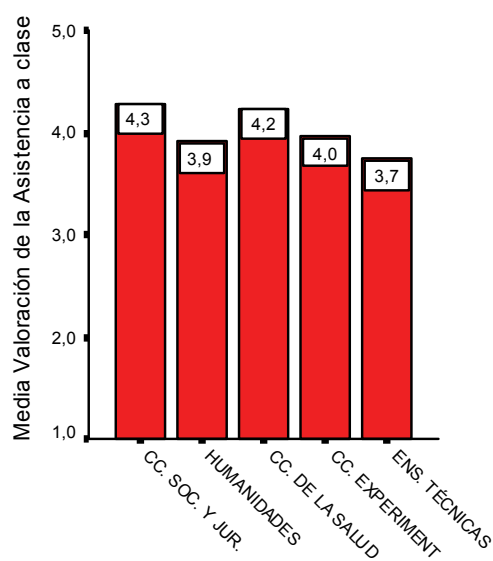
Para saber entre qué Áreas de Conocimiento se produce dicha diferencia significativa, hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA ASISTENCIA A CLASE

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
ENS. TÉCNICAS	3,74	
HUMANIDADES	3,91	3,91
CC. EXPERIMENT.	3,96	3,96
CC. DE LA SALUD		4,24
CC. SOC. Y JUR.		4,29

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la asistencia a clase en la Universidad.
- Así, los análisis nos confirman como las Áreas de Cc. Sociales y

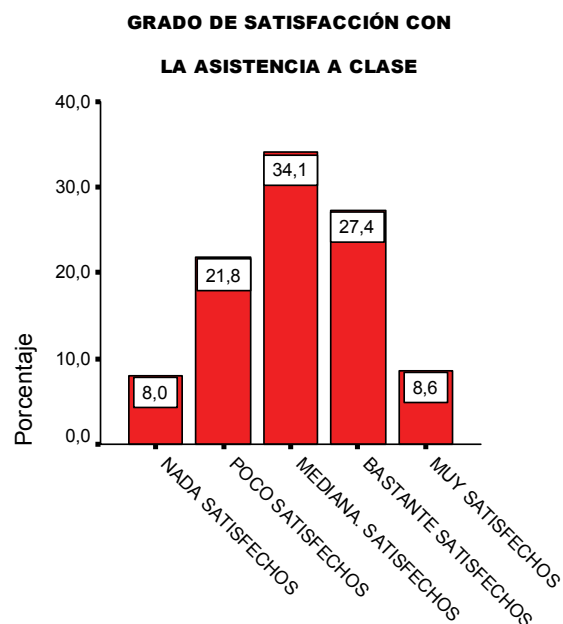
Jurídicas y Cc. de la Salud, son las otorgan valoraciones más altas a la asistencia a clase en la universidad, difiriendo significativamente del Área de Enseñanzas Técnicas, la cual otorga las valoraciones más bajas en este caso.

- Cc. Experimentales y Humanidades reflejan puntuaciones intermedias, no difiriendo con ninguna de las otras Áreas de conocimiento en sus valoraciones sobre la asistencia a clase en la Universidad.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la asistencia a clase en la Universidad?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la asistencia a clase en la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (34,1%) se muestran “Medianamente Satisfechos” con la asistencia a clase en la Universidad; un segundo grup, que representa el 27,4% de la muestra productora de datos, se muestran “Bastante Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 21,8% de la muestra que dicen estar “Poco Satisfechos” con la asistencia a clase; otro grupo de un 8,6% dicen estar “Muy Satisfechos” al respecto; y finalmente, un grupo paralelo a este último, de un 8,0% afirma estar “Nada Satisfechos” con dicha asistencia.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la asistencia a clase en la Universidad presenta una leve tendencia hacia el polo positivo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 36,0% de la muestra) dicen estar bastante o muy satisfechos al respecto; un segundo grupo, casi paralelo al anterior, que representa el 34,1% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente todavía el 29,8% restante afirma estar poco o nada satisfechos con la asistencia a clase.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la asistencia a clase en la Universidad, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la asistencia a clase en la Universidad y los que no, a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

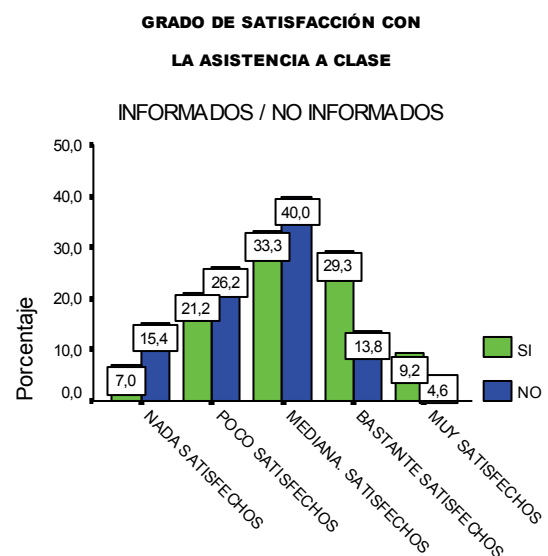
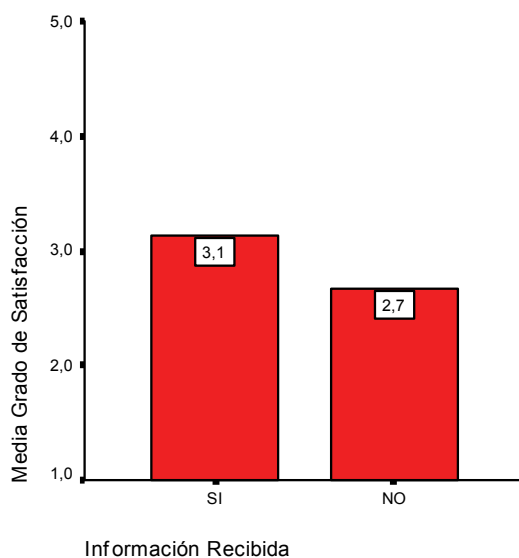
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASISTENCIA A CLASE EN LA UNIVERSIDAD	
U de Mann-Whitney	11298,500
W de Wilcoxon	13443,500
Z	-3,242
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la asistencia a clase en la Universidad. El valor de la U de Mann-Whitney es de 11298,500 con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la asistencia a clase en la Universidad.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la asistencia a clase en la Universidad. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la asistencia a clase en la Universidad.
- Así, lo que nos muestran ambos gráficos es como los estudiantes que han recibido información se sienten significativamente más satisfechos con la asistencia a clase en la universidad que los que no han sido informados.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la asistencia a clase en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con la asistencia a clase en la Universidad.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASISTENCIA A CLASE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	33,408	2	16,704	15,493	,000
Intra-grupos	485,166	450	1,078		
Total	518,574	452			

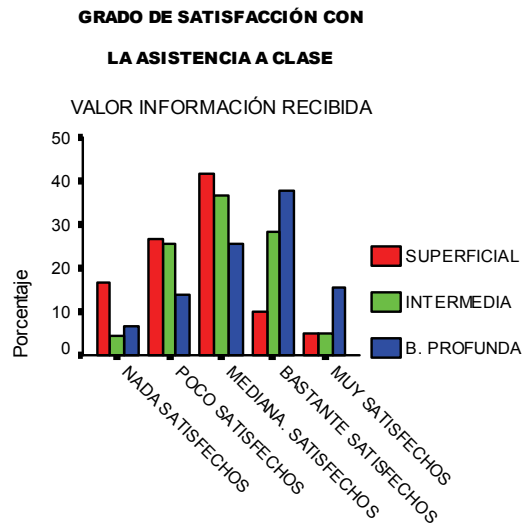
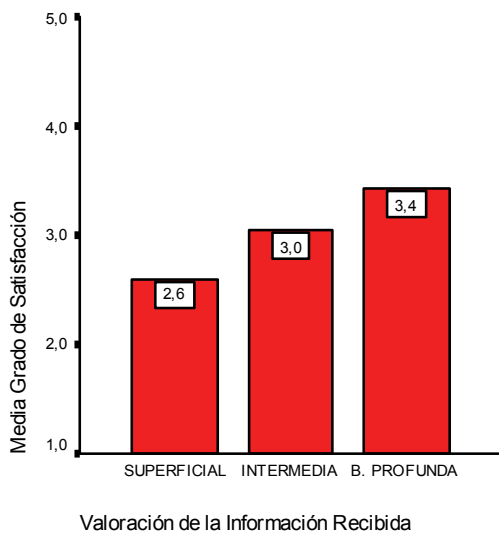
Observamos en la tabla que $F = 15,493$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la asistencia a clase en la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la asistencia a clase, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASISTENCIA A CLASE			
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,60		
INTERMEDIA		3,04	
BASTANTE PROFUNDA			3,42

Observemos asimismo los siguientes gráficos:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la asistencia a clase en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la asistencia a clase en la Universidad.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con la asistencia a clase que los estudiantes informados de manera intermedia, y estos a su vez se sienten significativamente más satisfechos al respecto que aquellos que dicen haber sido informados de manera superficial sobre dicha asistencia.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la asistencia a clase en la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con la asistencia a clase en la Universidad.

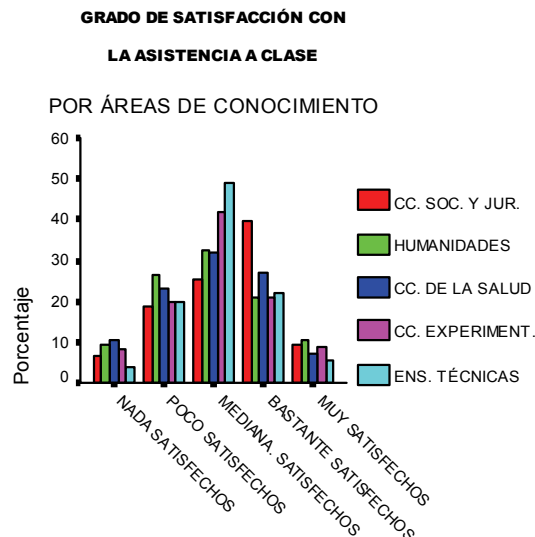
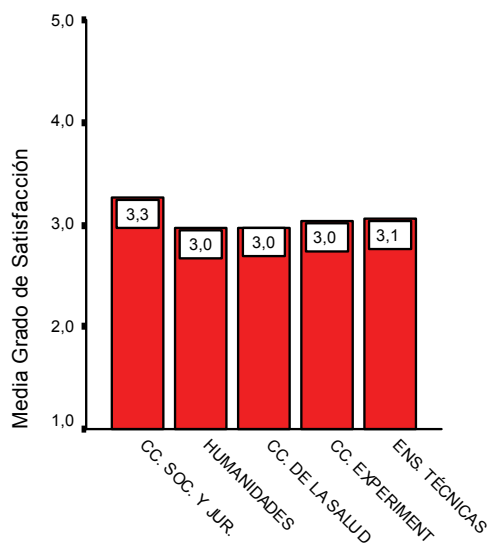
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN LA ASISTENCIA A CLASE EN LA UNIVERSIDAD

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,591	4	1,898	1,649	,161
Intra-grupos	595,062	517	1,151		
Total	602,653	521			

Observamos en la tabla que $F = 1,649$ con una significatividad del 0,161. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,161 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la asistencia a clase en la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con la asistencia a clase.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la asistencia a clase en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con la asistencia a clase en la Universidad.
- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Jurídicas, expresan los grados de satisfacción más elevados al respecto; a continuaciones encuentran los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales seguidos de los estudiantes de Cc de la Salud; y finalmente, los estudiantes de Humanidades son los que expresan los grados de satisfacción más bajos sobre la asistencia a clase en la Universidad.

7.18.5. EL ESTUDIANTE Y SUS TAREAS COMO APRENDIZ: ANÁLISIS CUALITATIVO.

La cuestión número 19 del cuestionario, como podemos comprobar, estaba referida al otro elemento que conforma la relación triádica (junto con los profesores y el conocimiento científico) cuando nos referimos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir: los estudiantes. Así, les preguntamos a los estudiantes qué supone para ellos ser estudiantes universitarios.

Una vez hecha la primera lectura de las respuestas emitidas por el colectivo que participó en la investigación organizamos dichas respuestas en función de una serie de categorías o núcleos temáticos a los que se refieren, que posteriormente analizamos en función de las cinco Áreas de Conocimiento presentes en la USC.

Las categorías que fueron elaboradas tras la interpretación de las aportaciones de los estudiantes fueron las siguientes:

1. EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ: nos hemos encontrado con estudiantes que hablan de su rol refiriéndose al conjunto de metas, tareas, funciones, obligaciones, exigencias, etc. que tienen que ver con su labor como aprendices. Ahora bien, cuando los estudiantes se refieren a ellos mismos como aprendices, lo hacen desde diferentes puntos de vista, en función de lo que ellos creen que debería ser o es su tarea como tales aprendices. Así establecimos las siguientes subcategorías:

- LA META DEL APRENDIZ: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE. Incluimos bajo este epígrafe aquellas aportaciones, que relacionan al estudiante universitario con la formación, el aprendizaje, el conocimiento, la capacitación, etc.
- LA CONDUCTA DEL APRENDIZ ANTE LA CONSECUCCIÓN DE SU META: incluimos bajo este epígrafe aquellas aportaciones que se refieren a cómo debe afrontar el estudiante su formación, a cómo la está afrontando, o al papel de la universidad a la hora de fomentar unas conductas determinadas ante la formación, el estudio o el aprendizaje.

Así, definimos dos grandes maneras desde las cuales el estudiante puede afrontar su formación:

- EL ESTUDIANTE COMO AGENTE ACTIVO ANTE EL APRENDIZAJE: incluimos en este caso las aportaciones que se refieran al estudiante, que reflexiona, que tiene curiosidad, que participa, que argumenta, que elabora juicios personales, etc. en definitiva que participa activamente en su proceso de formación.
- EL ESTUDIANTE COMO AGENTE PASIVO ANTE EL APRENDIZAJE: en este caso incluimos aquellas afirmaciones que hablan del estudiante como mero reproductor de información, embarcado en rutinas de memorización y sumiso a la información que se le traslada.
- LAS TAREAS DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ: en este caso incluimos aquellas elocuciones que ponen de manifiesto algunas de las tareas que pertenecen al ámbito de ejecución del estudiante como aprendiz. Es decir, hay estudiantes que para definir su rol, lo hacen a través de las tareas que ocupan su tiempo universitario, las más mencionadas son: el estudio, la asistencia a clase, la toma de apuntes y la realización de exámenes.
- EL ROL DEL ESTUDIANTE A MERCED DE LOS PROFESORES: en esta faceta formadora de los estudiantes, un elemento que sale a relucir por su implicación en la formación son los profesores. Encontramos, por lo tanto, contribuciones referidas específicamente al profesor como agente de formación, y por lo tanto referentes y condicionantes en muchos casos del rol que desempeñan los estudiantes.

2. EL ESTUDIANTE MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO: recogemos bajo este apartado aquellas aportaciones que además de mencionar de la vida universitaria ligada al estudio y a la formación, se refieren también a la importancia de la diversión, la convivencia, del aprovechamiento en general de todas aquellas oportunidades que se presentan en esta etapa universitaria.

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ROL DE ESTUDIANTE: parece ser que los estudiantes se sienten sometidos a una serie de condiciones que pertenecen

tanto a su vida académica como a la no académica. Incluimos entonces bajo este epígrafe aquellas afirmaciones que se refieren a la vida del estudiante universitario, como vida caracterizada por: el esfuerzo, la dedicación, el trabajo duro, la responsabilidad, la independencia y la dependencia, la libertad, la autonomía, etc.

4. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER POSITIVO: reservamos para este apartado aquellas aportaciones de carácter general que se refieren únicamente a la satisfacción o a la importancia del rol del estudiante.

5. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER NEGATIVO: incluimos en este apartado aquellas aportaciones que tienen que ver con la insatisfacción de los estudiantes con su rol como tales estudiantes. Algunas de las causas de dicha insatisfacción tienen que ver con: el sentirse poco valorados por la sociedad o por la propia institución, el sentirse desamparados a la hora de enfrentarse al futuro laboral, la desilusión por no encontrar en la universidad lo que esperaban, etc.

6. ANÁLISIS DE CARÁCTER GENERAL: finalmente, bajo este epígrafe recogemos aquellas aportaciones de carácter más neutral, y general que hablan del rol del estudiante en función de lo que para ellos supone la Universidad como institución educativa y social.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	98
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	69,0 %

1. EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ:

- LA META DEL APRENDIZ: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE. Un grupo considerable de estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas se refiere al estudiante universitario desde la perspectiva de la oportunidad de formación, acceso al conocimiento y al aprendizaje que experimenta en la universidad. Encontramos diferentes matices en las aportaciones de los estudiantes cuando hablan de formación, conocimiento o aprendizaje. A continuación exponemos dichos matices, así como algún ejemplo de las propias palabras de los estudiantes:
 - ACCESO A UN CONOCIMIENTO PRIVILEGIADO:
 - “Creo que ser estudiante universitario supone acceder a unos conocimientos y estar en un contexto únicos dentro del ámbito educativo.” (Estudiante de Psicopedagogía, C18)
 - “Supone adquirir unos conocimientos que no pueden ser obtenidos de otro modo y que permiten desempeñar determinadas profesiones.” (Estudiante de Derecho, C195)
 - FORMACIÓN TANTO A NIVEL PERSONAL COMO PROFESIONAL:
 - “Formarse hacia el futuro con un conocimiento profesional y formarse como persona.” (Estudiante de Derecho, C182)
 - “Lo que debería suponer sería recibir una formación adecuada en la carrera elegida y orientada al mercado laboral, para estar realmente preparados a la hora de trabajar y haber asimilado los conocimientos adecuados, esto acorde en un mayor salario recibido por tener una

cualificación mayor que otros estudios no universitarios. Debería suponer además recibir educación en el ámbito personal y cultural más allá de lo puramente académico.” (Estudiante de Económicas, C510)

- FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN TRABAJO:
 - “Ser universitario significa buscar una educación y preparación que nos facilite un puesto de trabajo bien pagado y con cierta responsabilidad.” (Estudiante de Derecho, C187)
 - “Para mí ser estudiante universitario, significa dedicar unos años de tu vida a la formación y el estudio, para poder lograr un buen futuro profesional.” (Estudiante de Económicas, C488)
- FORMACIÓN PARA LA VIDA:
 - “Para mí el ser universitaria significa estar en una fase de mi vida en la que pretendo prepararme lo mejor posible para poder enfrentarme a cualquier situación de la vida.” (Estudiante de Derecho, C155)
 - “Ser estudiante universitario es más que aprender unas materias. No es sólo acumular conocimientos, sino también aprender a defenderse por medio de uno y crearse opiniones acerca de la vida.” (Estudiante de Económicas, C478)

Dentro de esta concepción formadora del estudiante, también encontramos algunas críticas hacia la universidad como agente de formación. Las críticas se refieren a la calidad de los contenidos de formación, sobre los cuales se dice que son demasiado teóricos y distantes de la realidad; a la diferencia entre acceder al conocimiento y aprender; y a la necesidad de que la formación se oriente más hacia el desarrollo personal y no sólo profesional. Ejemplos de ello son los siguientes:

- “Conocimiento muy teórico de algunas materias, distantes de la realidad. Estar renunciando a un salario. Preparación para un futuro mejor.” (Estudiante de Económicas, C492)
 - “Supone el aprender demasiados contenidos que no te sirven de nada en la práctica, y sólo implican el doble de horas de estudio.” (Estudiante de Económicas, C487)
 - “Acceder al mundo del conocimiento que no siempre supone aprendizaje. Pero aunque la formación no siempre sea la que uno quiera, si tenemos acceso al conocimiento que también es formación.” (Estudiante de Psicopedagogía, C9)
 - “En mi opinión ser estudiante universitario debería suponer una formación en la facultad y también se debería fomentar el enriquecimiento personal a través de actividades culturales; pero no creo que se de esto sino que se equipara solo a la formación escolar.” (Estudiante de Derecho, C167)
- LA CONDUCTA DEL APRENDIZ ANTE LA CONSECUCCIÓN DE SU META: en caso del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, tenemos dos tipos de aportaciones. Por un lado, los estudiantes que definen su rol desde la perspectiva de un estudiante activo ante el aprendizaje (que son los estudiantes de Psicopedagogía y un estudiante de Derecho); y por otro lado, los estudiantes que afirman que hoy en día el ser estudiante universitario implica únicamente ser un reproductor de información (a ello se refieren los estudiantes de Económicas, y también un estudiante de Derecho).
- EL ESTUDIANTE ACTIVO ANTE EL APRENDIZAJE: como acabamos de mencionar, únicamente un grupo de estudiantes de Psicopedagogía hacen referencia la necesidad de que el estudiante se implique activamente en su propio proceso de aprendizaje. También se refiere a ello un estudiante de derecho, aunque de manera menos directa. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

- “Supone ser un investigador de todo aquello que te interesa. Aprovecharse de las personas que poseen un conocimiento y utilizarlos como guías consejeras. No ser un conformista con todo lo que nos ponen delante. Luchar por mejorar un futuro próximo.” (Estudiante de Psicopedagogía, C2)
- “Una persona interesada, motivada, participe de su propio aprendizaje, que aporta en relación, opinando y sintiéndose responsable de su tarea.” (Estudiante de Psicopedagogía, C3)
- “Lo resumiría en la capacidad o necesidad de duda sobre algo que nos viene dado.” (Estudiante de Derecho, C159)
- EL ESTUDIANTE COMO AGENTE PASIVO ANTE EL APRENDIZAJE: desde otra perspectiva, los estudiantes de Económicas y uno de Derecho, a modo de crítica hacen ver que la universidad fomenta el papel pasivo del estudiante ante su propio aprendizaje. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “Un estudiante universitario es aquel que quiere alcanzar una educación superior, pero hoy en día ser estudiante universitario es ser un <<lorito>> de lo que se quiere que sepas y desarrolles en el futuro.” (Estudiante de Económicas, C480)
 - “Abarcar demasiados conocimientos para reproducir en un examen, se potencia muy poco que nos preguntemos el por qué de las cosas, que se investigue, que se razone, se da mucha importancia a un único examen final, que a mi juicio, es muy poco ilustrativo del esfuerzo de unos meses. No se tiene en cuenta el sacrificio personal ni de horas de estudio ni de venir a clases. Creo que ser estudiante es simplemente pasar asignaturas para obtener un título, cuando debería ser formar a un profesional.” (Estudiante de Económicas, C518)

- “Supone acatar aquellas ideas que los profesores exponen para poderlas reflejar en el examen, esto es a lo que se reduce la faceta de estudiante.” (Estudiante de Derecho, C192)
- LAS TAREAS DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ: en este caso, los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, mencionan entre las tareas que les ocupan: el estudio, la asistencia a clase, la toma de apuntes y la realización de exámenes para poder alcanzar el título. Algunos ejemplos son los siguientes:
 - “Creo que para una estudiante universitaria como yo, el ser estudiante universitaria a menudo está únicamente ligado al estudio y a la asistencia a las actividades del aula, de forma monótona.” (Estudiante de Psicopedagogía, C4)
 - “En mi caso concreto, ser estudiante universitario significa estudiar, realizar alguna que otra actividad académica y nada más.” (Estudiante de Derecho, C166)
 - “Ser estudiante universitario supone poder presentarse a los exámenes para poder aprobar la titulación.” (Estudiante de Económicas, C484)
 - “Supone tener oportunidades que muchas veces no pueden ser aprovechadas. La asistencia a las clases no es tenida en cuenta en absoluto. No se debería castigar a los que no asisten, pero sí premiar a los que lo hacen. El que viene a clase <<pierde>> su tiempo y siempre aprende algo y el que no, se da la gran vida.” (Estudiante de Económicas, C474)
 - “Considero fundamental asistir a clase, no como redacción de textos para estudiar sino como debate, preguntas, etc.” (Estudiante de Económicas, C517)

Como podemos observar, se habla de las tareas del estudiante desde una perspectiva rutinaria y quizás poco motivadora. Y en el caso de la asistencia a clase, se le da importancia siempre que las clases se enfoquen hacia la participación de los estudiantes.

- **EL ROL DEL ESTUDIANTE A MERCED DE LOS PROFESORES:** en este caso, estudiantes de Psicopedagogía y de Derecho hablan del profesor como un agente de importante influencia para el estudiante. En general las referencias que aparecen acerca del profesor poseen un matiz de crítica, intentando resaltar aquellas características de los profesores que hacen de la tarea del estudiante una tarea más dura. Algunos ejemplos de sus afirmaciones son los siguientes:
 - “Hoy en día falta motivación y falta de iniciativa por parte del profesorado con excepción de algunos.” (Estudiante de Psicopedagogía, C25)
 - “Supone un esfuerzo de superación muy grande que algunos profesores deberán facilitar más, porque con su rigidez pedagógica no nos ayudan a aprender más, si no a que estudiemos sin ganas.” (Estudiante de Derecho, C151)
 - “Estudiar, creo que se resume todo con esta palabra, como ya he dicho antes, con algunos profesores sí que merece ir a clase, pero con la mayoría es mejor estar sentada un montón de horas delante de un libro.” (Estudiante de Derecho, C164)

2. EL ESTUDIANTE MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO: un grupo de estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas resaltan en la vida del estudiante, además de la faceta formativa, otro tipo de actividades que desde su perspectiva enriquecen el paso por la Universidad. Concretamente hablan de la necesidad de aprovechar todo lo que la Universidad ofrece además de lo puramente académico, las experiencias lúdicas como experiencias enriquecedoras, la convivencia como algo importante en la vida del estudiante universitario, y sale a relucir también la importancia de los amigos, para este colectivo. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “Implicarte en las tareas, tomarte en serio tu trabajo, interactuar positivamente con todos los miembros que conforman la comunidad universitaria, aprovechar al máximo todo lo que te ofrezcan, etc.” (Estudiante de Psicopedagogía, C11)

- “Supone adquirir conocimientos sobre lo que vas a hacer o desempeñar el resto de tu vida pero también supone hacer <<vida universitaria>>, participar en actividades culturales o lúdicas y conocer a personas, estudiantes de otras carreras, ... en fin, madurar y aprovechar una etapa tan importante.” (Estudiante de Derecho, C152)
- “Estudio de una titulación y amigos.” (Estudiante de Derecho, C162)
- “Supone relacionarte con gente nueva, aprender a convivir, a relacionarte.” (Estudiante de Económicas, C473)

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ROL DE ESTUDIANTE: cuando los estudiantes de ciencias sociales hacen referencia a aquellas características que definen el rol de estudiante afirman que ser estudiante supone una serie de “obligaciones” y también otorga una serie de “privilegios” (término utilizado por un estudiante). Ante las obligaciones los estudiantes afirman que para llevarlas a cabo se necesita: interés, voluntad de estudio, constancia, dedicación y esfuerzo, en general, trabajo duro. Por otro lado, los privilegios serían: el acceso a la cultura y una mayor libertad e independencia, que a su vez están exigiendo responsabilidad y desarrollo de conductas más tolerantes. Finalmente, los estudiantes resaltan el elevado coste económico que supone ser universitario. Siendo estas las principales características que los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas le otorgan al rol de estudiante, pasamos a ver algunos ejemplos de sus propias afirmaciones:

- “Para ser estudiante universitario implica una continuidad, un trabajo diario, interés hacia lo que se estudia.” (Estudiante de Psicopedagogía, C17)
- “Ser estudiante universitario además de suponer un desembolso económico, supone tener un horario de estudio y aunque siempre se dice que los estudiantes viven bien, ello no es del todo cierto pues en junio tienes que llegar a un nivel y si no llegas es como si perdieases el tiempo todo el año.” (Estudiante de Derecho, C158)

- “Ser responsable pues gozas de mucha libertad, sobre todo si vives fuera de casa, tanto para ir a clase para estudiar. Creo que te aporta madurez, conoces distintas visiones de la vida, ...” (Estudiante de Derecho, C200)
- “Esfuerzo, constancia, ganas de aprender, capacidad de superación.” (Estudiante de Económicas, C509)
- “Pienso que la mayoría de la gente no universitaria tiene una opinión del estudiante universitario bastante mala, al pensar que la mayoría nos pasamos el día en la cafetería.” (Estudiante de Económicas, C515)

4. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER POSITIVO: en este caso, un estudiante de Derecho y uno de Económicas resaltan la importancia que le conceden al hecho de pertenecer a la comunidad universitaria, y el grado de satisfacción que experimentan siendo estudiantes universitarios, respectivamente. Sus afirmaciones son las siguientes:

- “Pertener a un grupo social importante, creador de opinión y decisivo para la sociedad en general.” (Estudiante de Derecho, C156)
- “Para mí ahora mismo es lo mejor de mi vida, me gusta venir a la facultad, las clases, el ambiente en los pasillos, ver que forma parte de algo vivo que evoluciona, que es diverso, un lugar donde la libre expresión existe donde puedo decir lo que pienso y ser yo misma. Sin miradas o comentarios que coarten mi libertad a pesar de los malos ratos de los suspensos y las noches de estudios a mi me ha merecido la pena, y no me arrepiento de mi época como universitaria.” (Estudiante de Económicas, C491)

5. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER NEGATIVO: desde un punto de vista opuesto, un estudiante de Psicopedagogía y cuatro estudiantes de Económicas hablan de la experiencia de ser universitario como una experiencia negativa y desmotivadora. Las causas que definen son: el haber encontrado una realidad diferente a las expectativas que traían, los profesores como desmotivadores y las pocas expectativas de encontrar trabajo cuando se

licencien. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Parece algo muy prometedor, y antes de llegar a serlo, crees que te da muchas oportunidades, sin embargo, luego ves que no es tan bonito como lo pintan y que son más las frustraciones y decepciones que las oportunidades reales que tienes.” (Estudiante de Psicopedagogía, C8)
- “Supone querer y no poder ya que personalmente las ideas que tenía y como se te plantea la situación no concuerdan en nada, aunque supongo que es una forma de pensar muy egoísta.” (Estudiante de Psicopedagogía, C20)
- “Estar deprimido tanto por la incompetencia del profesorado como por la mínima o nula posibilidad de encontrar trabajo ya que salimos de aquí sin saber nada.” (Estudiante de Económicas, C489)
- “Ser un futuro parado. Saber más de menos. Es lo que significa la especialización.” (Estudiante de Económicas, C481)

6. ANÁLISIS DE CARÁCTER GENERAL: un estudiante de Derecho habla del rol de estudiante estableciendo una comparación entre la Universidad y la Educación Secundaria y especificando que no existe gran diferencia entre los roles de ambas esferas educativas. Por otro lado los estudiantes de Económicas hablan de lo que implica el ser estudiante universitario desde la perspectiva de la relación entre universidad y sociedad. Sus comentarios transcurren desde aquel que piensa que ser estudiante no implica nada en especial hasta el que cree que es un segmento social, particular y con características propias. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Muy parecida a la enseñanza secundaria, con menos trato con profesores y alumnos y más sabiduría sobre la vida y sobre las personas que te rodean.” (Estudiante de Derecho, C183)
- “El universitario es una persona como otra cualquiera.” (Estudiante de Económicas, C485)
- “Permite integrarse en ambiente relativamente diferente al resto de la sociedad.” (Estudiante de Económicas, C498)

- “Un nexo de unión entre el caldo de cultivo de las nuevas ideologías, ya sean técnicas, filosóficas, etc. y la sociedad que nos rodea.” (Estudiante de Económicas, C508)

Tabla Resumen 7.52: EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO			Nº	%
ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS (98 Respuestas de 142 Cuestionarios = 69,0% de participación)				
APRENDIZ	META: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE		31	31,6%
	CONDUCTA	ACTIVA	7	7,1%
		PASIVA	4	4,1%
	TAREAS		9	9,2%
	LOS PROFESORES		6	6,1%
MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO (Aprovechar la vida universitaria, la convivencia, los amigos)			4	4,1%
CARACTERÍSTICAS DEL ROL			17	17,3%
VALORACIONES	POSITIVAS		2	2,0%
	NEGATIVAS		6	6,1%
ANÁLISIS GENERAL			5	5,1%
TOTAL			98	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA – PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	113
Nº DE RESPUESTAS	81
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	71,6 %

1. EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ:

- LA META DEL APRENDIZ: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE. Un grupo considerable de estudiantes del Área de Humanidades se refiere al estudiante universitario desde la perspectiva de la oportunidad de formación, acceso al conocimiento y al aprendizaje que experimenta en la Universidad. Encontramos diferentes matices en las aportaciones de los estudiantes cuando hablan de formación, conocimiento o aprendizaje. A continuación exponemos dichos matices, así como algún ejemplo de las propias palabras de los estudiantes:
 - ACCESO A UN CONOCIMIENTO PRIVILEGIADO:
 - “Querer formarse en algo especializándose.” (Estudiante de Filología Hispánica, C220)
 - “Pues formar parte de un conjunto de gente que intenta aprender y que quiere tener los mejores medios a su alcance para ello.” (Estudiante de Periodismo, C78)
 - FORMACIÓN TANTO A NIVEL PERSONAL COMO PROFESIONAL:
 - “Supone formarse académica y personalmente. Adquirir independencia a la hora del estudio y la toma de decisiones.” (Estudiante de Filología Hispánica, C226)
 - “Ser estudiante universitario supone mejorar tu formación, no sólo a nivel educativo sino también personal.” (Estudiante de Periodismo, C63)
 - “Algo más que ir a clase y aprobar exámenes, desde luego. Implica, o debería implicar, cierto grado de desarrollo

personal, de desenvolvimiento intelectual y personal.”
(Estudiante de Historia, C117)

○ FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN TRABAJO:

- “En mi opinión ser estudiante universitario es el camino para la consecución de una vida mejor, un buen trabajo y un buen sueldo. El ser estudiante no posee ninguna ventaja extra ya que la universidad de Santiago, no asume un papel global, sino que hay una clara independencia entre unas facultades y otras.” (Estudiante de Filología Hispánica, C219)
- “Supone estar capacitado para trabajar el día de mañana.” (Estudiante de Periodismo, C61)

○ FORMACIÓN PARA LA VIDA:

- “Ilusión en formarse para ser un miembro útil social y económicamente en mi comunidad.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)
- “Supone dedicarse plenamente al estudio, al aprendizaje y a la realización de actividades que aumenten nuestro conocimiento lo que supondrá una formación en el ámbito profesional que más nos guste y tener una formación como personas más maduras ante la vida.” (Estudiante de Periodismo, C38)
- “En general, somos muy poco considerados. Pero me parece importante este tiempo para aprender mucho - contenido y de la vida-.” (Estudiante de Historia, C93)

○ MADUREZ:

- “Ser estudiante supone estar dentro de un completo proceso de formación, pero no sólo académico sino un proceso de formación como personas, en estos momentos se determina definitivamente nuestra personalidad y carácter, alcanzando una madurez psicológica. Por eso es tan importante el papel de la universidad.” (Estudiante de Historia, C103)

- “Ser estudiante universitario supone intentar un mayor desarrollo de los estudios conseguidos con anterioridad con el objetivo de estudiar aquello que deseas y que te gusta sin importarte el <<futuro>> (en relación al mundo laboral). Supone implicarte en una forma de vida nueva para mucha gente (vivir lejos de la familia), abandonando la adolescencia y encontrando mayor madurez.” (Estudiante de Historia, C114)

Dentro de esta concepción formadora del estudiante, también encontramos algunas críticas hacia la Universidad como agente de formación, concretamente por parte de los estudiantes de Periodismo. Las críticas ponen en tela de juicio la calidad de la formación recibida y al papel del profesor como agente de formación. Ejemplos de ello son los siguientes:

- “Ser estudiante universitario consiste en pertenecer a una comunidad universitaria en la que se tiene diversos deberes, con derecho a ir o no a clase y con obligación de acudir a la instrucción práctica. Son los que conforman la base de la Universidad y tienen derecho a tener clases a su medida y que le ayuden a formarse profesional y personalmente, algo que pocas veces se consigue. De hecho, se suele aprender todo eso cuándo, al acabar la titulación en la que se adscribe, comenzar a trabajar en un puesto de trabajo.” (Estudiante de Periodismo, C33)
- “Integrarse y aprender cuanto puedas de los profesores y de los demás. Lo primero no siempre se consigue.” (Estudiante de Periodismo, C34)
- “Ser estudiante universitario supondría ahondar en el conocimiento de una futura profesión pero como llevo repitiendo, el aprendizaje, el estudio, la asistencia, todo esto no sirve para nada porque es una utopía, no existe en la universidad.” (Estudiante de Periodismo, C39)

- LA CONDUCTA DEL APRENDIZ ANTE LA CONSECUCCIÓN DE SU META: en caso del Área de Humanidades, únicamente dos estudiantes de Historia hacen referencia a su rol desde la perspectiva de un estudiante activo ante el aprendizaje. Por otro lado, estudiantes de las tres titulaciones que participan en el estudio desde el Área de Humanidades, afirman que hoy en día el ser estudiante universitario implica únicamente ser un reproductor de información.
 - EL ESTUDIANTE ACTIVO ANTE EL APRENDIZAJE: como acabamos de mencionar, son únicamente dos estudiantes de Historia los hacen referencia la necesidad de que el estudiante se implique activamente en su propio proceso de aprendizaje. Sus argumentos son los siguientes:
 - “Más que nada intentar plantearte inquietudes para que aunque tú no seas quien de responderlas, por lo menos generar algún debate con la gente más o menos afín a ti y también una apertura en todos los ámbitos de la vida.” (Estudiante de Historia, C89)
 - “El instrumento esencial y básico para alcanzar un conocimiento especializado. Acercamiento a la intelectualidad. Participación.” (Estudiante de Historia, C91)
 - EL ESTUDIANTE COMO AGENTE PASIVO ANTE EL APRENDIZAJE: desde otra perspectiva, estudiantes de las tres titulaciones, a modo de crítica hacen ver que la universidad fomenta el papel pasivo del estudiante ante su propio aprendizaje. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:
 - “A día de hoy el ser estudiante exige un exceso de horas de dedicación a la asistencia a las clases y se olvida de ese modo la posibilidad de trabajar por nuestra cuenta. Se potencia lo mecánico y se debilita la creación y el desarrollo <<personal>>.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)

- “Está todo muy mal organizado. Hay clases obligatorias pero después la gente que acude es la que no recibe los mismos resultados. La manera de estudiar es mecánica, <<chapatoria>>, no hay lugar para la imaginación, etc.” (Estudiante de Periodismo, C66)
 - “Ser un agente pasivo más que activo. Cada vez más escolástico.” (Estudiante de Historia, C113)
- LAS TAREAS DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ: si bien, tareas como la asistencia a clase y el estudio aparecían ya cuando hablábamos del papel del estudiante ante el aprendizaje, continuamos con observaciones que identifican el rol del estudiante únicamente con dichas tareas y con otras. En el caso del Área de Humanidades, hacen referencia directa a las tareas, estudiantes de Periodismo e Historia, y las tareas que mencionan como propias son: el estudio, la asistencia a clase, la toma de apuntes, el manejo de fotocopias y la realización de exámenes para poder alcanzar el título. Algunos ejemplos son los siguientes:
 - “Asistir a clase, copiar apuntes, recoger fotocopias, hacer ridículos <<deberes>> y estudiar materias de las que realmente no sabes nada.” (Estudiante de Periodismo, C40)
 - “En el estudiante universitario veo poca participación. Se trata más bien de ir a clases y hacer exámenes.” (Estudiante de Periodismo, C42)
 - “En mi caso es venir a clase y copiar apuntes, que se repiten año tras año sin la mínima modificación. Muy pocas prácticas, muy pocos medios de calificación (al final sólo cuenta el examen...). Estoy muy poco informada, aburrida y cansada. Además para la mayoría de ellos sólo supone salir del control de sus padres, matricularse para no pisar la facultad y pasarlo bien.” (Estudiante de Historia, C109)
 - “La mayor parte de las veces asistir a clase para que te den unos conocimientos que, en el caso de mi carrera,

vienen en los libros. De hecho, algunos profesores son tan malos en su trabajo, que los libros se hacen indispensables para entender la materia.” (Estudiante de Historia, C90)

Como podemos observar, se habla de las tareas del estudiante desde una perspectiva rutinaria y poco motivadora. Y en el caso de la asistencia a clase, se le da importancia siempre que las clases se enfoquen hacia la participación de los estudiantes.

- EL ROL DEL ESTUDIANTE A MERCED DE LOS PROFESORES: en este caso, sólo un estudiante de Filología Hispánica y dos de Periodismo hablan del profesor como un agente de importante influencia para el estudiante. Las referencias que aparecen acerca del profesor poseen un matiz de crítica, intentando resaltar aquellas características de los profesores que hacen de la tarea del estudiante una tarea más dura. Sus afirmaciones son las siguientes:
 - “Desinformación por parte de los profesores y muchas veces indiferencia.” (Estudiante de Filología Hispánica, C222)
 - “Supone una responsabilidad por parte de profesores y alumnos que se incumple más veces desde el ámbito del profesorado. Poca información y poco interés por los alumnos.” (Estudiante de Periodismo, C43)
 - “Creo que ser estudiante de la USC es positivo porque supone la única oportunidad de la que dispongo para formarme. Sin embargo, creo que los profesores no nos valoran lo suficiente porque ellos se consideran el elemento central cuando, en realidad, no habría USC sin nosotros.” (Estudiante de Periodismo, C77)

2. EL ESTUDIANTE MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO: sólo un estudiante de Filología Hispánica, dentro del Área de Humanidades hace referencia directa a la vida del estudiante como algo más que lo puramente académico. Concretamente habla de la necesidad de aprovechar todo lo que la Universidad ofrece y de participar activamente en las oportunidades que se presentan. Su testimonio es el siguiente:

- “Supone tener iniciativa en lo que quieres aprender, tener el deseo de conocer mejor y con más profundidad los entresijos de tu titulación, a la vez hacerte compatible con una vida social amplia teniendo en cuenta a los demás (voluntariado).” (Estudiante de Filología Hispánica, C218)

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ROL DE ESTUDIANTE: cuando los estudiantes del Área de Humanidades hacen referencia a aquellas características que definen el rol de estudiante afirman que ser estudiante supone una serie de “obligaciones” y también otorga una serie de “privilegios” (término utilizado por un estudiante). Ante las obligaciones los estudiantes afirman que para llevarlas a cabo se necesita: trabajo duro, iniciativa, esfuerzo, sacrificio, dedicación, organización y responsabilidad. Por otro lado, los privilegios serían: el acceso a ayudas, una mayor libertad e independencia. Un estudiante menciona el elevado coste económico que supone ser universitario; y otros hablan de que este cúmulo de sentimientos, o bien merece la pena o bien produce agotamiento, desgaste tanto físico como intelectual, e incluso depresión. Siendo estas las principales características que los estudiantes de Humanidades le otorgan al rol de estudiante, pasamos a ver algunos ejemplos de sus propias afirmaciones:

- “Trabajar duro para un futuro completamente incierto.” (Estudiante de Filología Hispánica, C227)
- “Una pasada. ES MUY DURO, pero vale la pena!!!” (Estudiante de Periodismo, C45)
- “Algo agotador. Deprimente, en serio.” (Estudiante de Periodismo, C72)
- Supone ser una persona responsable, organizada y centrada en dedicarte a lo que supone ser tu <<trabajo>>.” (Estudiante de Periodismo, C62)
- “Supone asumir unas obligaciones que tienes que cumplir, y emprender un esfuerzo de cinco años, donde tienes que sacrificarte.” (Estudiante de Historia, C118)

- “Ser estudiante universitario es muy difícil, la gente piensa que son los mejores años y es cierto pero también trabajas muy duro y no siempre te parece que te recompense, ya no sólo por notas, sino por tiempo, lecturas, etc.” (Estudiante de Historia, C105)

4. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER POSITIVO: en este caso, cuatro estudiantes de Periodismo y uno de Historia resaltan la importancia que le conceden al hecho de pertenecer a la comunidad universitaria, y el grado de satisfacción que experimentan siendo estudiantes universitarios, respectivamente. Sus afirmaciones son las siguientes:

- “A mi juicio ser estudiante universitario no cambia nada en el transcurso de la vida, no es algo esencial en la vida pero es una buena experiencia.” (Estudiante de Periodismo, C46)
- “En esta titulación es un chollo.” (Estudiante de Periodismo, C81)
- “Es un chollo.” (Estudiante de Periodismo, C82)
- “Ser estudiante es algo más importante que una serie de factores. Creo que el estudiante debe ser la base de la Universidad y su eje.” (Estudiante de Periodismo, C64)
- “Importante como un trabajo pero no te da independencia ni autonomía.” (Estudiante de Historia, C94)

5. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER NEGATIVO: desde un punto de vista opuesto, un pequeño grupo de estudiantes desde las tres titulaciones del Área de Humanidades hacen una crítica de su experiencia como estudiantes universitarios. Los argumentos que utilizan son: las pocas expectativas de ingresar en el mercado laboral, un sentimiento de desconsideración que recae sobre el colectivo estudiantil, y un sentimiento de frustración. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Cinco años estudiando para ser algo y terminar dándote cuenta de que perdiste cinco años preparándote para no ser nadie (como mucho una cifra del paro o de las listas de titulados sin trabajo o en busca de una oposición).” (Estudiante de Filología Hispánica, C213)

- “Supone tener que olvidarte de la palabra justicia, callar mucho y trabajar un montón sin que nadie te reconozca tu esfuerzo.” (Estudiante de Periodismo, C37)
- “Está poco valorado por parte de la sociedad en general, de las empresas y por la propia universidad.” (Estudiante de Periodismo, C44)
- “Depende de los objetivos de cada estudiante. En la mayor parte de los casos, es frustrante.” (Estudiante de Historia, C99)

Hemos de resaltar también, la aportación de un estudiante de Periodismo que hace una autocrítica de su propio colectivo. Sus palabras son las siguientes:

- “El estudiante es un ser egocéntrico e insignificante, normalmente financiado por sus padres, que se cree mejor que el obrero de la construcción, por algún extraño motivo, aunque nunca haya dado palo al agua en su vida. Si existieran licenciaturas en vagancia y alcoholismo, no habría sitio para tantos doctores <<honoris causa>>.” (Estudiante de Periodismo, C71)

6. ANÁLISIS DE CARÁCTER GENERAL: los estudiantes de Filología Hispánica y Periodismo habla de la comparación entre el estudiante en la Universidad y en la Educación Secundaria, especificando que no existe gran diferencia entre los roles de ambas esferas educativas (concretamente, las únicas diferencias pueden recaer en la mayor libertad e independencia, en la pérdida de algunos valores, y en el mayor coste económico). Por otro lado los estudiantes de Periodismo hablan de lo que implica el ser estudiante universitario desde la perspectiva de una comunidad específica. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- “Apenas se nota el cambio en el paso del bachillerato. No creo que se deba valorar la asistencia a las aulas, ni la capacidad memorística del alumno. El rol del estudiante universitario está dejando de ser, por fortuna, una marca de prestigio.” (Estudiante de Filología Hispánica, C214)

- “Para mí ser universitario no es muy diferente al resto de estudiantes (instituto). La única diferencia considerable que noto es la <<libertad>> horaria, en cuanto a clases.” (Estudiante de Periodismo, C36)
- “Supone formar parte de una comunidad en la que también entran los profesores, y que debería desarrollarse en relaciones de tipo horizontal.” (Estudiante de Periodismo, C55)

Tabla Resumen 7.53: EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO			Nº	%
ÁREA DE HUMANIDADES				
(81 Respuestas de 113 Cuestionarios = 71,6% de participantes)				
APRENDIZ	META: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE		28	34,6%
	CONDUCTA	ACTIVA	2	2,5%
		PASIVA	11	13,6%
	TAREAS		6	7,4%
	LOS PROFESORES		3	3,7%
MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO (Aprovechar la vida universitaria)			1	1,2%
CARACTERÍSTICAS DEL ROL			13	16,0%
VALORACIONES	POSITIVAS		5	6,2%
	NEGATIVAS		5	6,2%
ANÁLISIS GENERAL			7	8,6%
TOTAL			81	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	130
Nº DE RESPUESTAS	102
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	78,4 %

1. EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ:

- LA META DEL APRENDIZ: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE. Un grupo considerable de estudiantes del Área de Ciencias de la Salud se refiere al estudiante universitario desde la perspectiva de la oportunidad de formación, acceso al conocimiento y al aprendizaje que experimenta en la Universidad. Encontramos diferentes matices en las aportaciones de los estudiantes cuando hablan de formación, conocimiento o aprendizaje. A continuación exponemos dichos matices, así como algún ejemplo de las propias palabras de los estudiantes:
 - ACCESO A UN CONOCIMIENTO PRIVILEGIADO:
 - “Supone tener la oportunidad de una formación especializada, así como el acceso a una serie de actividades específicas que en ocasiones ayudan a la formación.” (Estudiante de Medicina, C366)
 - “Tener la posibilidad de investigar científicamente sobre el área que te gusta.” (Estudiante de Medicina, C434)
 - FORMACIÓN TANTO A NIVEL PERSONAL COMO PROFESIONAL:
 - “Ser estudiante universitario, además de una formación profesional, supone un cambio de actitud a nivel personal, que lógicamente creo que repercutirá en un futuro a la hora de decidir por nosotros mismos.” (Estudiante de Farmacia, C132)
 - “Para mí ser estudiante universitario me supone una gran oportunidad para crecer como persona, a la par que aprender una serie de conocimientos que me permitan

- ejercer un trabajo que me guste.” (Estudiante de Medicina, C337)
- FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN TRABAJO:
 - “Ser estudiante universitario supongo que no supondrá ser nada especial, una forma de vida para lograr una formación y acceder al mercado laboral e incorporarte al sistema debido a que ya formas parte de él.” (Estudiante de Farmacia, C128)
 - “Supone estar estudiando algo que te permitirá trabajar en un futuro.” (Estudiante de Medicina, C413)
 - FORMACIÓN ACADÉMICA:
 - “En general, lo que percibo de la universidad y el profesorado es un interés puramente académico en el estudiante, sin ningún otro tipo de valoración.” (Estudiante de Medicina, C364)
 - FORMACIÓN PARA LA VIDA:
 - “Supone estar abierto a la recepción de conocimientos, de un modo muy rápido y en ocasiones demasiado comprimido en el tiempo. Supone también aprender cosas acerca del funcionamiento de lo que hasta que entras en la Universidad es <<el mundo de los mayores>> y ser consciente de ciertas realidades nuevas para algunos.” (Estudiante de Farmacia, C140)
 - “Es una nueva etapa de la vida, te hace adulto, adquieres conocimientos sobre la ciencia, tu titulación, y aprendes a afrontar la vida. Te da experiencia, madurez, ves lo bonito y lo feo de lo social.” (Estudiante de Medicina, C341)

Dentro de esta concepción formadora del estudiante, también encontramos alguna crítica sobre la Universidad como agente de formación, concretamente, expondremos lo que aporta un estudiante de medicina sobre lo que desearía de la Universidad y lo que realmente supone a nivel de formación, desde su punto de vista:

- “Aunque mi ilusión sería otra supone el tener poco tiempo para preparar materias en las que gran parte del temario está mal planteado, unido a una bajísima motivación por parte de una mayoría del profesorado. Mi idea de ser estudiante era prepararme para una profesión apasionante con una implicación real del profesorado en ese camino, aparte de madurar como persona para enfrentarme al mundo laboral y al futuro personal con una mente abierta.” (Estudiante de Medicina, C375)
- LA CONDUCTA DEL APRENDIZ ANTE LA CONSECUCCIÓN DE SU META: en caso del Área de Ciencias de la Salud únicamente se hace referencia al rol del estudiante desde la perspectiva de un estudiante pasivo ante el aprendizaje. Los estudiantes de las dos titulaciones que participan en el estudio desde el Área de Ciencias de la Salud, afirman que hoy en día el ser estudiante universitario implica únicamente acumular información con el objeto de obtener un título. Algunos ejemplos de sus testimonios son los siguientes:
 - EL ESTUDIANTE COMO AGENTE PASIVO ANTE EL APRENDIZAJE:
 - “Actualmente estudiar las materias que el profesor <<intenta>> explicar en clase (salvo excepciones), memorizarlas, hacer un examen sobre las mismas y olvidarse a los 3 días. No se valoran trabajos continuados a lo largo de un curso que creo que tendría un mayor valor pedagógico.” (Estudiante de Farmacia, C138)
 - “Supone estar una serie de años dedicado en exclusiva a asistir a clases, prácticas y bibliotecas con el fin de alcanzar una serie de conocimientos que me permitan vivir de mi trabajo. Ésta es la idea, pero la práctica es que sólo se obtiene un título y tampoco te abre las puertas al empleo.” (Estudiante de Medicina, C436)
 - “Absorber ingentes cantidades de datos (a menudo estúpidos), sin saber cómo manejarlos o utilizarlos en la práctica.” (Estudiante de Medicina, C429)

- LAS TAREAS DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ: si bien, tareas como la asistencia a clase y el estudio aparecían ya cuando hablábamos del papel del estudiante ante el aprendizaje, continuamos con observaciones que identifican el rol del estudiante únicamente con dichas tareas y con otras. En el caso del Área de Ciencias de la Salud, las tareas que se mencionan como propias son: el estudio, la asistencia a clase, la toma de apuntes, y la realización de exámenes para poder alcanzar el título. Algunos ejemplos son los siguientes:
 - “Asistir a clase en la Universidad es en cierto modo insufrible aunque hay cierta flexibilidad horaria. Los primeros años no se siente nada especial por ser Universitario, es al final cuando se hace la luz.” (Estudiante de Farmacia, C127)
 - “No creo que suponga nada especial: ser estudiante, simplemente, no estar todavía incorporado al mundo laboral y que tu actividad diaria sea ir a clases y estudiar la materia que ellas se imparte; fuera de eso, en el tiempo libre, cada uno es una persona como otra cualquiera.” (Estudiante de Medicina, C350)
 - “Para mí supone: ir a clase, coger apuntes, estudiar muchas horas. Mi relación con la universidad ha sido poco más que esto.” (Estudiante de Medicina, C399)
 - “Supone estudiar, pues es la única manera de que te evalúen positivamente.” (Estudiante de Medicina, C417)

Como podemos observar, se habla de las tareas del estudiante desde una perspectiva rutinaria y poco motivadora.

- EL ROL DEL ESTUDIANTE A MERCED DE LOS PROFESORES: en este caso, sólo un estudiante de Farmacia y cuatro de Medicina se centran exclusivamente en el papel del profesor como un agente de importante influencia para el estudiante. Las referencias que aparecen acerca del profesor poseen un matiz de crítica, intentando resaltar aquellas características de los profesores que hacen de la tarea del

estudiante una tarea más dura. En este caso un término que sale frecuente mente en la relación profesor estudiante es <<puteados>>. Es decir, los estudiantes se sienten <<puteados>> por sus profesores. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “Para mí supone estudiar una carrera para lograr encontrar un trabajo digno. Pero me encuentro poco valorado por los profesores y <<puteadado>> por ellos y algunos organismos universitarios. No se nos tiene en cuenta para casi nada.” (Estudiante de Farmacia, C142)
- “Para mí supuso un gran sacrificio, como estudiante aunque te digan que tienes muchos derechos finalmente no se cumple ninguno. El profesorado no nos respeta, no cumple lo prometido e incumple las normativas de la universidad sin que eso suponga ningún perjuicio para ellos. Los únicos perjudicados somos nosotros. Creo que como universidad ésta tiene mucho que mejorar.” (Estudiante de Medicina, C369)
- “Estudiar mucho. Aguantar que los profesores <<te pueen>> (con perdón). Hay excepciones, también hay profesores majos, pero son la excepción.” (Estudiante de Medicina, C438)

2. EL ESTUDIANTE MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO: por el momento son los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, los que en mayor medida hacen mención de la vida universitaria como algo más que la vida académica. Concretamente habla de la vida universitaria como forma de vida, de la necesidad de aprovechar todo lo que la Universidad ofrece y sobre todo del tipo de experiencias a nivel de relación y convivencia que surgen en el contexto universitario. Algunos de sus testimonios son los siguientes:

- “Estudio de una titulación. Cambio de forma de vida. Relaciones sociales incrementadas.” (Estudiante de Farmacia, C131)
- “Supone un privilegio, ya que además de la formación en las facultades y clases, supone la formación como personas. (Amigos, madurez, fiestas, ...)” (Estudiante de Farmacia, C146)

- “En esta carrera en concreto supone absorber la máxima cantidad de información posible, competir con tus compañeros, pelear por unas prácticas dignas. Como universitario en general supone una forma de vida diferente y una experiencia inolvidable.” (Estudiante de Medicina, C385)
- “Creo que supone bastante más que ir a clase y estudiar. Supone implicarse en actividades, aprender además de la materia de las asignaturas a convivir y a relacionarte.” (Estudiante de Medicina, C346)

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ROL DE ESTUDIANTE: cuando los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud hacen referencia también a las “obligaciones” y “privilegios” (término utilizado por un estudiante) que caracterizan la vida del estudiante. Ante las obligaciones los estudiantes afirman que para llevarlas a cabo se necesita: trabajo duro, responsabilidad, esfuerzo, disciplina, compromiso, sacrificio, constancia, motivación y dedicación. Por otro lado, los privilegios o recompensas serían: autonomía, independencia y libertad de decisión. Un estudiante menciona de nuevo el sacrificio económico que supone ser universitario; y nos gustaría resaltar el hecho de que hay un estudiante que identifica la situación del estudiante como una situación de dependencia/independencia, y otro que lo hace otorgándole el calificativo de situación de incertidumbre. Siendo estas las principales características que los estudiantes de Ciencias de la Salud le conceden al rol de estudiante, pasamos a ver algunos ejemplos de sus propias afirmaciones:

- “Cuando inicias la Universidad aceptas un rol en el que el único interesado en sacar adelante tus estudios debes de ser tú. No importa que desde fuera pretendan imponerte que estudies, la Universidad no es obligatoria y si estás aquí es porque realmente quieres aprovechar todo lo que te pueda ofrecer.” (Estudiante de Farmacia, C139)
- “Es un compromiso de esfuerzo académico, de asumir la responsabilidad por el privilegio de haber llegado hasta aquí y del sacrificio económico que ello supone y además es querer

aprender más allá de lo estrictamente académico, madurar, tener inquietudes culturales, sociales.” (Estudiante de Medicina, C403)

- “Labrarte un futuro. Independencia. Libertad.” (Estudiante de Medicina, C350)
- “Supone empezar a ser adulto, pero al mismo tiempo vivir de tus padres. Ejes más importantes, y te tienes que centrar en lo que te gusta para conseguirlo.” (Estudiante de Medicina, C423)
- “Supone nadar en un mar que no conoces y donde no sabes a donde te diriges.” (Estudiante de Medicina, C416)

4. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER POSITIVO: en este caso, un estudiante de Medicina resalta la importancia que le conceden al hecho de pertenecer a la comunidad universitaria, y lo hace de la siguiente manera:

- “El estudiante universitario de hoy es el motor que impulsa el tren social, económico, político de nuestro país mañana y si a nuestra edad nos hemos rendido por frustración académica, vacío cultural y social dentro de la universidad en el futuro no aportaremos sino que seguiremos pasando para que generaciones venideras intenten mejorarlo.” (Estudiante de Medicina, C406)

5. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER NEGATIVO: desde un punto de vista opuesto, un estudiante de Farmacia y un buen grupo de estudiantes de Medicina hacen una crítica de su experiencia como estudiantes universitarios. Los argumentos que utilizan son: en el caso de los estudiantes de medicina se repite la sensación de estar siendo <<puteados>>, la sensación de poca consideración, de infravaloración como colectivo, e incluso la sensación de no ser nada especial dentro de la Universidad; en el caso de Farmacia se critica la escasez de información. Algunos de sus comentarios son los siguientes:

- “Depende mucho de la persona el querer implicarte más como tal estudiante universitario; pero en general hay poca información sobre el papel del estudiante en la universidad. También es cierto que cada vez con más frecuencia los estudiantes nos

preocupamos menos por muchas cosas que no nos afectan directamente.” (Estudiante de Farmacia, C129)

- “Licencia para ser puteado (no es broma).” (Estudiante de Medicina, C368)
- “Eres el último escalón de la <<comunidad universitaria>>, con lo cual tiene poco que opinión, y además según en qué, redujeron nuestra participación. Sólo apruebas si estudias, con lo cual eso de que lo importante son los conocimientos que adquieres con tu paso por la Universidad no nos lo creemos todos.” (Estudiante de Medicina, C373)
- “Como ya he comentado anteriormente, para mi la Universidad es un medio, no me considero <<estudiante universitario>>, como un estado o una forma de ser, sino que veo que es algo transitorio. Quiero decir, no creo que exista la figura de <<estudiante universitario>> como pretende esta encuesta.” (Estudiante de Medicina, C398)
- “Básicamente somos un colectivo que estudia una carrera, al igual que podría estudiar otra cosa, trabajar o quedarse en casa. No somos nada.” (Estudiante de Medicina, C420)

6. ANÁLISIS DE CARÁCTER GENERAL: tres estudiantes de Medicina habla de la comparación entre el estudiante en la Universidad y en la Educación Secundaria, especificando algunas de las diferencias entre los roles de ambas esferas educativas. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Supone un gran cambio con respecto al instituto, tienes más libertad y puedes utilizarla de forma responsable o no, puedes elegir mucho más pero por supuesto eso también conlleva que las repercusiones de tus actos te afectan sólo a ti.” (Estudiante de Medicina, C362)
- “Supongo que es tener la posibilidad de desarrollar estudios superiores que puedan ayudarte a ejercer aquello que desees o al menos que te ayuden a poder desarrollar alguna profesión. Implica ir a clase y estudiar bastante con lo que a veces parece

que continuas en el colegio pero a mayor escala.” (Estudiante de Medicina, C376)

- “Nada más especial y maravilloso que ser estudiante de otro nivel educativo.” (Estudiante de Medicina, C380)

Tabla resumen 7.54: EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO			N°	%
ÁREA DE CC. DE LA SALUD				
(102 Respuestas de 130 Cuestionarios = 78,4% de participación)				
APRENDIZ	META: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE		30	29,4%
	CONDUCTA	ACTIVA	0	0,0%
		PASIVA	9	8,8%
	TAREAS		7	6,9%
LOS PROFESORES		6	5,9%	
MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO (Aprovechar la vida universitaria, convivencia, amistad, madurez, independencia, etc.)			17	16,7%
CARACTERÍSTICAS DEL ROL			16	15,7%
VALORACIONES	POSITIVAS		2	2,0%
	NEGATIVAS		11	10,8%
ANÁLISIS GENERAL			4	3,9%
TOTAL			102	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	108
Nº DE RESPUESTAS	62
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	57,4 %

1. EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ:

- LA META DEL APRENDIZ: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE. Un grupo de estudiantes del Área de Ciencias Experimentales se refiere al estudiante universitario desde la perspectiva de la oportunidad de formación, acceso al conocimiento y al aprendizaje que experimenta en la Universidad. Encontramos diferentes matices en las aportaciones de los estudiantes cuando hablan de formación, conocimiento o aprendizaje, si bien en este caso la formación profesional para lograr un futuro profesional adecuado es la predominante. A continuación exponemos los matices encontrados, así como algún ejemplo de las propias palabras de los estudiantes:
 - ACCESO A UN CONOCIMIENTO PRIVILEGIADO:
 - “Cambiar el método de estudio. Profundizar en el conocimiento de algunas materias. Cualificarse para desarrollar una labor investigadora.” (Estudiante de Biología, C292)
 - FORMACIÓN A NIVEL PERSONAL:
 - “Ser estudiante universitario supone una formación como persona, y el aprendizaje de una conducta independiente.” (Estudiante de Físicas, C254)
 - FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN TRABAJO:
 - “Para mi supone el poder adquirir unos conocimientos más profundos de lo que me gusta para en un futuro poder dedicarme profesionalmente a algo relacionado con ello.” (Estudiante de Biología, C279)
 - “Formarse como un profesional y lograr una metodología de trabajo.” (Estudiante de Físicas, C252)

- “Una formación para mi futuro como trabajador.” (Estudiante de Físicas, C269)
- “El privilegio de poder formarte para que a la hora de acceder al mundo laboral tener una mayor preparación y así obtener un mejor puesto laboral.” (Estudiante de Físicas, C276)
- FORMACIÓN PARA LA VIDA:
 - “Ser una persona con cultura y con habilidad para avanzar en la sociedad.” (Estudiante de Biología, C314)

Dentro de esta concepción formadora del estudiante, también encontramos alguna crítica sobre la Universidad como agente de formación. En general se pone en tela de juicio la calidad de la formación recibida. Los estudiantes lo expresan del siguiente modo:

- “Supone formar parte de una comunidad que pide un esfuerzo académico, de tiempo y dedicación, y que da a cambio formación y futuro en la titulación. La cuestión es que supone eso pero no lo cumple.” (Estudiante de Biología, C304)
 - “Supone aprender muchos temas generales que luego no sirven para aplicación empresarial.” (Estudiante de Biología, C321)
 - “Considero que formo parte de una gran comunidad dentro de una sociedad un tanto distante a la misma. Sin embargo, en mi opinión, la universidad es sinónimo de cultura, formación, conocimiento, educación, etc. aunque no todo <<sea tan bonito como se pinta>>.” (Estudiante de Físicas, C231)
- LA CONDUCTA DEL APRENDIZ ANTE LA CONSECUCCIÓN DE SU META: en caso del Área de Ciencias Experimentales únicamente un estudiante de Físicas hace referencia al rol del estudiante universitario considerando la necesidad de que se mantenga activo ante el aprendizaje. En cambio, son cuatro los estudiantes (dos de cada una de

las titulaciones), los que hablan del rol del estudiante desde la perspectiva de un estudiante pasivo ante el aprendizaje. Algunos ejemplos de sus testimonios son los siguientes:

- EL ESTUDIANTE COMO AGENTE ACTIVO ANTE EL APRENDIZAJE:
 - “Supone estar inmerso en un proceso de asimilación de conceptos, de aprendizaje de métodos, de esfuerzo. También supone la toma de conciencia de que el conocimiento no es neutral, hay que analizarlo para comprobar si los contenidos son fiables, y en este sentido, ser universitario supone una forma especial de aprender, que debería permitir razonar no sólo sobre lo que vienen en un libro sino también sobre cómo se llegó a eso que viene en el libro y si es válido.” (Estudiante de Físicas, C235)
- EL ESTUDIANTE COMO AGENTE PASIVO ANTE EL APRENDIZAJE:
 - “Estudiar una carrera con el fin de conseguir un TRABAJO!! y por supuesto aprender, aunque a veces la universidad más bien parece una carrera de memorización.” (Estudiante de Biología, C283)
 - “Normalmente supone ser una persona que empieza a independizarse aunque no parece estar preparado para ello, que sólo asiste a clase cuando es imprescindible y que su única obligación es aprobar asignaturas más que adquirir conocimientos.” (Estudiante de Físicas, C232)
- LAS TAREAS DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ: en el caso del Área de Ciencias Experimentales, solo los estudiantes de Biología hacen referencia a dichas tareas. Las tareas que se mencionan como propias son: el estudio, la asistencia a clase y la realización de exámenes para poder alcanzar el título. Algunos ejemplos son los siguientes:
 - “Creo que la asistencia a la mayoría de las clases teóricas no es fundamental porque con apuntes se soluciona el problema, lo único que requiere es estudio. En lo referente a las prácticas de la

asignatura veo adecuada la obligatoriedad de asistencia, siempre y cuando la enseñanza práctica sea adecuada, suficiente, de calidad y valida para un futuro como profesionales que <<nos reclama>>. “ (Estudiante de Biología, C313)

- “El estudiante debe participar en clases y en las actividades relacionadas con la universidad, estudiar y pasar los exámenes para obtener el título. Cuando acabemos la carrera supongo que será cuando aprendamos a desarrollar un trabajo.” (Estudiante de Biología, C317)
- “Supone conocer tus derechos y tus deberes, supone aprovechar al máximo el conocimientos que el profesor te pueden transmitir, bien asistiendo a clase, bien trabajando en casa.” (Estudiante de Biología, C291)

Como podemos observar, se habla de las tareas del estudiante desde una perspectiva rutinaria, poco motivadora y exigente.

- EL ROL DEL ESTUDIANTE A MERCED DE LOS PROFESORES: en este caso, tres estudiantes se centran exclusivamente en el papel del profesor como un agente de importante influencia para el estudiante. Las referencias que aparecen acerca del profesor poseen un matiz de crítica, intentando resaltar aquellas características de los profesores que hacen de la tarea del estudiante una tarea más dura. En este caso el término <<puteados>> sale a la luz nuevamente. Es decir, los estudiantes se sienten <<puteados>> por sus profesores. Los testimonios encontrados son los siguientes:
 - “Andar a correr, estresarnos, las clases deberían ser para aprender pero la realidad es que esto es muy relativo según las exigencias de cada profesor. Nos piden mucho y no nos dan casi nada.” (Estudiante de Biología, C290)
 - “Te da una visión más global de las cosas, aprendes a estar puteado por algún profesor amargado, en general te educa!” (Estudiante de Biología, C297)

- “Aguantar el chaparrón de estar con gente incompetente en docencia.” (Estudiante de Físicas, C266)

2. EL ESTUDIANTE MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO: otros tres estudiantes hacen referencia a algo más que estudios como manera de vivir la Universidad. Concretamente habla de la vida universitaria como forma de vida, donde el ocio y las relaciones sociales acompañan al estudio, y algunas veces a malas experiencias. Sus testimonios son los siguientes:

- “Ser un conejillo de indias, estudiar y muchas veces probar suerte. Conocer gente.” (Estudiante de Biología, C282)
- “Supone ser un estudiante que tiene mucho que estudiar mucho trabajo y también, en ocasiones, tiempo para ocio.” (Estudiante de Biología, C298)
- “De forma <<ideal>> me considero un aprendiz de la vida y no sólo en el ámbito educativo, si no también en muchos otros aspectos. Considero que son los años de asimilar información, vivencias, ... para desarrollar en un futuro cualquier actividad, en particular a la que te estás dedicando en todos estos años en la Titulación.” (Estudiante de Físicas, C247)

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ROL DE ESTUDIANTE: en el caso de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, es el apartado que más aportaciones recoge. Los estudiantes hacen referencia nuevamente a las “obligaciones” y “privilegios” que caracterizan la vida del estudiante. Ante las obligaciones los estudiantes afirman que para llevarlas a cabo se necesita: compromiso (para unos a la hora del examen, para otros es un continuo compromiso), autoexigencia, trabajo duro, esfuerzo, dedicación, organización, interés, constancia, voluntad, sacrificio y sufrimiento. Por otro lado, los privilegios o recompensas serían: libertad y satisfacción final. Siendo estas las principales características que los estudiantes de Ciencias Experimentales le conceden al rol de estudiante, pasamos a ver algunos ejemplos de sus propias afirmaciones:

- “No demasiado compromiso con la carrera, hasta la llegada de la época de exámenes.” (Estudiante de Biología, C307)
- “Estudia por ti mismo. No dejes todo para el último día. Muévete.” (Estudiante de Biología, C325)
- “Ser estudiante es una opción, pero una vez se escoque, debe considerarse una obligación en el sentido de que si se tiene la oportunidad hay que aprovecharla y sacarte el mayor rendimiento posible.” (Estudiante de Biología, C331)
- “Para aprobar se necesita organización, constancia y voluntad.” (Estudiante de Físicas, C255)
- “Un esfuerzo y sacrificio diarios, la asistencia a clase y la manera de ser autodidactas es lo que se necesita para salir de esta carrera, que no es más que un mar de sufrimiento.” (Estudiante de Físicas, C228)

4. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER POSITIVO: en este caso, tres estudiante resaltan la importancia que le conceden al hecho de pertenecer a la comunidad universitaria, (en algún caso a pesar de las dificultades con las que se encuentran) y el grado de satisfacción que experimentan como tales estudiantes. Lo hacen de la siguiente manera:

- “Gran oportunidad tanto académica como vital. Conjunción de derechos, obligaciones fundamentales así como oportunidad de desarrollo personal. ¡Se la recomiendo a cualquiera que pueda acceder a este rol!” (Estudiante de Biología, C329)
- “Pienso que hoy los estudiantes tenemos que resignarnos a un método educativo con el que no estamos de acuerdo. Creo también que prácticamente no tenemos voz en los órganos de la Universidad y, desde luego, no tenemos posibilidad de actuar. Sin embargo, los estudiantes somos piedra angular de la Universidad (por definición de la Universidad)” (Estudiante de Físicas, C244)
- “El futuro.” (Estudiante de Físicas, C245)

5. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER NEGATIVO: desde un punto de vista opuesto, tres estudiantes de Biología y dos de Físicas hacen una

crítica de su experiencia como estudiantes universitarios. Los argumentos que utilizan se podrían resumir en; la sensación de poca consideración que experimentan como colectivo y las pocas expectativas de acceso al mundo laboral. Algunos de sus comentarios son los siguientes:

- “Ser un pringado e ir al paro.” (Estudiante de Biología, C332)
- “Si te lo tomas en serio, es muy enriquecedor, sin embargo creo que la figura del estudiante no está suficientemente valorada por ningún nivel de la comunidad universitaria.” (Estudiante de Biología, C318)
- “Universitario no implica ser superior a los demás, como muchos creen (alumnos y profesores). En el mundo laboral hay dura competencia y no sólo de licenciados y diplomados!!!” (Estudiante de Físicas, C234)

6. ANÁLISIS DE CARÁCTER GENERAL: dos estudiantes de Biología hablan de la comparación entre el estudiante en la Universidad y en la Educación Secundaria, específicamente con la rama más profesional, e incluso con el desempeño de una profesión. Su perspectiva es que el ser estudiante universitario no es nada especial respecto a los colectivos con los que se comparan. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Una pérdida de tiempo y dinero. Si pudiera retroceder haría un FP sin dudarlo.” (Estudiante de Biología, C311)
- “No supone nada, supone exactamente lo mismo que ser estudiante de F.P. o albañil, estoy recibiendo una formación para ejercer un trabajo en el futuro.” (Estudiante de Biología, C320)

Tabla 7.55: EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO				
ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES (62 Respuestas de 108 Cuestionarios = 57,4% de participación)			Nº	%
APRENDIZ	META: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE		16	25,8%
	CONDUCTA	ACTIVA	1	1,6%
		PASIVA	4	6,5%
	TAREAS		5	8,1%
	LOS PROFESORES		3	4,8%
MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO (Conocer gente, divertirse, aprovechar la vida universitaria)			3	4,8%
CARACTERÍSTICAS DEL ROL			19	30,6%
VALORACIONES	POSITIVAS		3	4,8%
	NEGATIVAS		5	8,1%
ANÁLISIS GENERAL			3	4,8%
TOTAL			62	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	36
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	55,3 %

1. EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ:

- LA META DEL APRENDIZ: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE. Un grupo de estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas se refiere al estudiante universitario desde la perspectiva de la oportunidad de formación, acceso al conocimiento y al aprendizaje que experimenta en la Universidad. Encontramos diferentes matices en las aportaciones de los estudiantes cuando hablan de formación, conocimiento o aprendizaje, si bien en este caso la formación personal y profesional ocupan los lugares principales. A continuación exponemos los matices encontrados, así como algún ejemplo de las propias palabras de los estudiantes:
 - FORMACIÓN A NIVEL PERSONAL Y PROFESIONAL:
 - “Poder desarrollarme culturalmente. Poder aprender un oficio. Poder desarrollarme como persona.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C455)
 - “Supone vivir una etapa de formación donde se deben aprovechar todos los recursos y oportunidades al alcance de uno para desarrollarse y alcanzar una buena preparación de tu profesión y de la vida en general.” (Estudiante de Ingeniería Química, C529)
 - “Supone aprender, enseñar, crecer y comparar con el objetivo de desarrollarte personalmente tanto en el ámbito profesional como en el humano.” (Estudiante de Ingeniería Química, C544)
 - FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN TRABAJO:
 - “Formarte bien en el trabajo que quieres ejercer.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C469)

- “Prepararse en muchos aspectos para ser un profesional.” (Estudiante de Ingeniería Química, C538)

Dentro de esta concepción formadora del estudiante, también encontramos alguna crítica sobre la Universidad como agente de formación. Concretamente, son los estudiantes de Ingeniería Ambiental los más críticos con la formación universitaria. Sus críticas se dirigen fundamentalmente a apuntar que la universidad no prepara adecuadamente para desempeñar un puesto de trabajo. Algunos de sus testimonios son los siguientes:

- “Posibilidad de formación en áreas de tu interés que no te educan ni te preparan para el mundo laboral.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C466)
- “Lo que supone (o lo que pensábamos que suponía) era que nos iba a facilitar el acceso al mundo laboral.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C461)
- “Supone que algún día estaremos sosteniendo este país y no estamos preparados para ello, simplemente titulándonos.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C453)

- LAS TAREAS DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ: en el caso del Área de Enseñanzas Técnicas, únicamente un estudiante de cada titulación hace referencia a dichas tareas. Las tareas que se mencionan como propias son: el estudio, la asistencia a clase y la realización de trabajos para poder aprobar. Sus testimonios son los siguientes:
 - “Tener mil horas de clase, mayormente inútiles. Tener que hacer trabajos mayormente inútiles. Estudiar para aprobar. Buscarte la vida a la hora de adquirir conocimientos que en un principio aspirabas a adquirir asistiendo a la universidad.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, 463)
 - “Ser estudiante universitario supone asistir a las clases para aprovecharlas y aprender, pero con una serie de derechos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C522)

Como podemos observar, en el caso de Ingeniería Ambiental, el testimonio que aparece no se muestra satisfecho con el desempeño de las tareas que se le encomiendan.

- EL ROL DEL ESTUDIANTE A MERCED DE LOS PROFESORES: únicamente un estudiante de Ingeniería Ambiental habla del profesor como un agente de importante influencia para el estudiante. Su testimonio indica que el profesor puede representar un agente desmotivador de la tarea del estudiante:
 - “Supone vivir fuera de casa durante unos años, para sacar adelante una carrera. A menudo muchas veces el esfuerzo realizado no es recompensado por los profesores.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C451)

2. EL ESTUDIANTE MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO: esta perspectiva de entender el rol del estudiantes parece ser bastante importante para los estudiantes de Enseñanzas Técnicas, dado el considerable número de aportaciones que hallamos en esta dirección. Concretamente habla de la vida universitaria como forma de vida, donde el ocio, las actividades no académicas y las relaciones sociales acompañan al estudio. Algunos de sus testimonios son los siguientes:

- “Supone aprovechar al máximo todos los recursos que nos ofrece la Universidad, intentar adquirir ese conocimiento científico necesario para la vida profesional y personal de una personal, disfrutar los momentos de ocio, aprender a madurar, a hacerse independiente, a aprender por aprender. No es sólo desarrollo intelectual, sino también personal.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)
- “Ser estudiante universitario ha de suponer ansiar por aprender y por crecer como persona. La realidad: te vas a vivir fuera, te corres juergas y puedes cargar asignaturas.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C447)
- “Adquirir conocimientos para un posterior desarrollo profesional, además de complementar con otras actividades, importantes la

convivencia, trabajo en grupo y aprender a ser independiente.”
(Estudiante de Ingeniería Química, C527)

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ROL DE ESTUDIANTE: los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, describen su tarea como estudiantes de la siguiente manera: necesidad de autorregulación y constancia, sacrificio, saturación, disciplina y esfuerzo. Siendo estas las principales características que los estudiantes de Enseñanzas Técnicas le conceden al rol de estudiante, pasamos a sus propias afirmaciones:

- “Definir tus objetivos y prioridades. Ser constante.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C454)
- “Sacrificarse muchas horas en una mesa delante de un montón de folios.” (Estudiante de Ingeniería Química, C541)
- “En esta titulación (que es la que conozco) estar durante mucho tiempo saturado con prácticas y trabajos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C542)
- “Supone seguir una disciplina de esfuerzo conducente al objetivo propuesto.” (Estudiante de Ingeniería Química, C555)

4. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER POSITIVO: en este caso, dos estudiantes de Ingeniería Química resaltan la importancia que le conceden al hecho de ser estudiantes y el grado de satisfacción que experimentan como tales estudiantes. Lo hacen de la siguiente manera:

- “Supongo que, a pesar de los esfuerzos que conllevan estos 5 años, la posibilidad de ser estudiante universitario es un prestigio que debemos agradecer, y que sólo valoraremos cuando pasen los años y no lo tengamos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C552)
- “El futuro, el motor de España. Los cimientos de una nueva era que espero que sea mejor que la actual.” (Estudiante de Ingeniería Química, C556)

5. VALORACIONES GENERALES DE CARÁCTER NEGATIVO: desde un punto de vista opuesto, tres estudiantes de Ingeniería Ambiental hacen una crítica de su experiencia como estudiantes universitarios. Estos estudiantes expresan su desconformidad con su experiencia como estudiantes por la poca funcionalidad que le ven y por las características de las experiencias vividas como tales estudiantes. Sus comentarios son los siguientes:

- “No me supone nada en especial sólo quiero que me sirva de algo en el mundo laboral, que lo dudo.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C464)
- “Una meta personal y una continua superación de <<barreras>>.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C468)
- “Supone pasar unos cuantos años haciendo un gran esfuerzo económico, intelectual y tener que superar un sin fin de materias y estupideces, caprichos, etc. de un gran número de profesores, y que muchos de éstos, nos consideran textualmente <<monos>> que no tenemos otra cosa que hacer. En fin, casi supone una desgracia el ser estudiante. (Estoy deseando dejar de serlo).” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C450)

6. ANÁLISIS DE CARÁCTER GENERAL: dos estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas (uno de cada titulación) hablan de la comparación entre el estudiante en la Universidad y los niveles educativos inferiores. Su perspectiva de análisis son diferentes, mientras que para un estudiantes supone una etapa diferente y más madura, para el otro no parece presentar diferencias importantes con los otros niveles educativos. Sus aportaciones son las siguientes:

- “Una etapa importante de mi vida, nada que ver con las anteriores de colegio o instituto. Es una etapa mucho más madura que supone un esfuerzo más personal. Personalmente, estoy satisfecho y valoro las oportunidades que ofrece el ser estudiante universitario.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C462)

- “En definitiva, ser un estudiante, como esas en el instituto o en el colegio. Si se pretendía otra cosa no se consiguió.” (Estudiante de Ingeniería Química, C550)

Tabla Resumen 7.56: EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO			N°	%
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS				
(36 Respuestas de 65 Cuestionarios = 55,3% de participación)				
APRENDIZ	META: FORMACIÓN, ACCESO AL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE		15	41,7%
	CONDUCTA	ACTIVA	0	0,0%
		PASIVA	0	0,0%
	TAREAS		2	5,6%
	LOS PROFESORES		1	2,8%
MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO (Aprovechar la vida universitaria y las actividades académicas y no académicas, madurar personal y profesionalmente, convivencia)			7	19,4%
CARACTERÍSTICAS DEL ROL			4	11,1%
VALORACIONES	POSITIVAS		2	5,6%
	NEGATIVAS		3	8,3%
ANÁLISIS GENERAL			2	5,6%
TOTAL			36	100,0%

7.18.6. EL ESTUDIANTE Y SUS TAREAS COMO APRENDIZ: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE AQUELLAS CONDICIONES MÁS RELEVANTES DEL ROL DE ESTUDIANTE?

Para responder a esta pregunta vamos a exponer en primer lugar las conclusiones extraídas de cada uno de los análisis cuantitativos realizados, para lo cual hemos elaborado el siguiente cuadro resumen:

	EL ROL DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	EL APRENDIZAJE	EL ESTUDIO	LA ASISTENCIA A CLASE
NO INFORMADOS	65,5%	38,9%	28,2%	16,5%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	INTERMEDIA ○ SUPERFICIAL	INTERMEDIA ○ B. PROFUNDA	INTERMEDIA ○ B. PROFUNDA	INTERMEDIA ○ B. PROFUNDA
INFORMANTES CLAVE	PROFESORES ○ COMPAÑEROS	PROFESORES ○ COMPAÑEROS	PROFESORES ○ COMPAÑEROS	PROFESORES ○ COMPAÑEROS

A la vista del cuadro, se puede concluir que (Ver *Tabla 7.57*):

- El Rol de estudiante universitario es el aspecto sobre el que menos se responsabiliza la universidad a la hora de informar y formar a los estudiantes al respecto. Es decir, no llega información a más de la mitad de la muestra encuestada, la que llega es generalmente de carácter intermedio, y en pocos casos de carácter profundo. El hecho de que los profesores y los compañeros sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre su rol como estudiantes en la Universidad, nos genera dudas de la siguiente índole:
 - Que los profesores sean los representantes institucionales que más informan en este caso, nos parece lo correcto porque ellos son los que van a mediar de manera directa esa condición en su tarea como docentes.
 - Ahora bien, lo que ponemos en duda es la presencia de una

intención formativa al respecto, consensuada y contrastada desde todo el colectivo docente.

- Por otra parte, que los compañeros ocupen el segundo lugar, sin duda es importante puesto que su experiencia como tales estudiantes puede ser una buena fuente de información dentro del propio colectivo estudiantil. Si bien, en este caso la responsabilidad institucional al respecto está ausente definitivamente, así como la intencionalidad formativa, contrastada y consensuada previamente.
- La asistencia a clase, el estudio y el aprendizaje: son conceptos, por este orden, sobre los que se habla más a los estudiantes. Aún así, no llega información a una proporción considerable de estudiantes, la que llega es generalmente de carácter intermedio, y sigue emitiéndose información superficial sobre lo que supone el aprendizaje. El hecho de que los profesores y los compañeros sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre dichos aspectos, nos sigue generando dudas de la siguiente índole:
 - Que los profesores sean los representantes institucionales que más informan en este caso, nos parece lo correcto porque ellos son los que van a mediar de manera directa dicho aprendizaje, en el estudio y en la propia asistencia a clase, a través de su tarea como docentes.
 - Ahora bien, lo que ponemos en duda es la presencia de una intención formativa al respecto, consensuada y contrastada desde todo el colectivo docente.
 - Por otra parte, que los compañeros ocupen el segundo lugar, sin duda es importante puesto que su experiencia en relación al aprendizaje puede ser una buena fuente de información dentro del propio colectivo estudiantil. Si bien, en este caso la responsabilidad institucional al respecto está ausente definitivamente, así como la intencionalidad formativa, contrastada y consensuada previamente.

Si completamos estos resultados con lo encontrado a través de las aportaciones de carácter cualitativo, podemos establecer más detalladamente cómo entienden los estudiantes su rol en la Universidad. Así, la mayor parte de los estudiantes se refieren al rol de estudiante como un rol ligado únicamente al terreno académico, es decir, identificando estudiante únicamente con aprendiz; siendo sólo un pequeño grupo el que reconoce que el rol de estudiante abarca tanto el terreno académico como el no académico.

- Los estudiantes que hablan el rol de estudiante como algo más que lo puramente académico suelen percibir este rol desde una perspectiva positiva y enriquecedora. Asocian el rol de estudiante con la importancia de aprovechar la vida universitaria (tanto académica como no académica), disfrutar de la convivencia, amistad, conocer gente nueva, la madurez, independencia, etc.
- Los estudiantes que hablan del rol de estudiante como algo ligado específicamente al mundo académico lo hacen desde varias perspectivas:
 - o La mayor parte de ellos se centran en la asociación del rol de estudiante con la formación, denominándola de diferentes maneras: formación especializada, formación personal y profesional, formación para la vida, etc.
 - o Un segundo grupo de estudiantes hablan de las conductas que lleva consigo su rol como tales estudiantes, y estas conductas se agrupan en dos grandes tipos:
 - La conducta activa ante el aprendizaje, es decir, basar el rol de aprendiz en la reflexión, en la curiosidad, en la participación, en la argumentación, en la elaboración de juicios personales, etc. Esta manera de afrontar la tarea es menos mencionada por los estudiantes, y tras sus aportaciones se intuye claramente que esta forma de afrontar el rol de estudiante, más que ser una realidad es una aspiración, es decir, lo que los estudiantes pretenden que sea.

- La conducta activa ante el aprendizaje, es decir, basar el rol de aprendiz en la reproducción de información, embarcándose en rutinas de memorización y sumisión. Esta manera de afrontar el rol de estudiante es más mencionada que la anterior, y en este caso se percibe más como una crítica a la realidad con la cual no se está demasiado conforme.
- Y, finalmente, y corroborando lo dicho en el apartado anterior, el rol de estudiante va ligado a una serie de tareas que los estudiantes reconocen y comparte en su mayoría, identificándolas como rutinas de trabajo. Estas tareas son (colocándolas por orden en función del número de alusiones): la asistencia a clase, el estudio, los exámenes y la toma de apuntes.
- De acuerdo con ello también, hemos encontrado un pequeño grupo de aportaciones que comparaban el rol de estudiante universitario con el rol de estudiante de secundaria, y confirmaban que eran similares, las únicas diferencias podrían estar en la existencia de relaciones interpersonales más frías, y más libertad y autonomía para el estudiante.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LAS CONDICIONES QUE CARACTERIZAN EL ROL DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que la valoración de los estudiantes es bastante alta en todos los aspectos por los cuales hemos preguntado. Así:

- El Rol del Estudiante, propiamente dicho, es valorado como MUY o BASTANTE importante por más de la mitad de la muestra encuestada, concretamente el 61,4%.
- El aprendizaje, es valorado como MUY o BASTANTE importante por la mayor parte de la muestra encuestada, concretamente el 84,8%.
- El estudio, es valorado como MUY o BASTANTE importantes por la mayor parte de los estudiantes encuestados, concretamente el 86,7%.

- La asistencia a clase, es valorada como MUY o BASTANTE importante por la mayor parte de los estudiantes encuestados, concretamente el 74,9%.

Estos resultados tan homogéneos desde el punto de vista cuantitativo, no se corresponden con los obtenidos a través de las preguntas abiertas. Es decir, cuando se les indica a los estudiantes que realicen una valoración más personal sobre lo que supone ser estudiante universitario, son pocos los que se centran en hacer una valoración positiva de este aspecto. Éstos, lo hacen a través de los siguientes argumentos:

- La satisfacción de pertenecer a algo vivo y en continua evolución, donde reina la libertad de expresión. Es decir, buena experiencia y fuente de desarrollo personal
- Los estudiantes como eje fundamental de la universidad
- Los estudiantes como piedra angular del futuro de una sociedad

3. ¿CUÁL ES EL GRADO E SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON ALGUNAS DE LAS CONDICIONES DEL ROL DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO?

Los grados de satisfacción de los estudiantes respecto a las condiciones del rol de estudiante universitario son más bajos en general que las valoraciones que acabamos de observar y que iban referidas a dichas condiciones. Aún así, podemos establecer la siguiente manera: el rol de estudiante en general y el aprendizaje generan en los estudiantes grados de satisfacción generalmente intermedios y con tendencia hacia el polo negativo; mientras que el estudio y la asistencia a clase genera grados de satisfacción generalmente intermedios y con tendencia hacia el polo positivo. Así:

- Los grados de satisfacción de los estudiantes con el propio rol de estudiante son los siguientes: Interpretando los resultados desde una perspectiva más general, un 47,3% de la muestra está poco o nada satisfecha al respecto; un 37,8% de los estudiantes muestran grados de

satisfacción intermedios; y el 14,9% restante afirman estar bastante o muy satisfechos al respecto.

- Los grados de satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje son los siguientes: desde una perspectiva general un 39,9% de la muestra está poco o nada satisfecha al respecto; un 37,7% muestra grados de satisfacción intermedios; y el 23,0% restante afirma estar bastante o muy satisfechos al respecto.
- Los grados de satisfacción de los estuantes con el estudio son los siguientes. Es decir, desde una perspectiva general, el 37,7% de los estudiantes afirman estar bastante o muy satisfechos; el 36,5% afirman estar medianamente satisfechos; y el 25,8% dicen estar poco o nada satisfechos al respecto.
- Y finalmente, los grados de satisfacción de los estudiantes con el acceso a la Universidad son los siguientes: un 36,0% de la muestra afirma estar bastante o muy satisfecha al respecto; un 34,1% afirma estar medianamente satisfecha; y el 29,8% restante afirman estar satisfecho con poco o nada satisfechos este deber.

De acuerdo con estos resultados, a través de los análisis cualitativos observamos como son más los testimonios encontrados que manifiestan cierta insatisfacción con dicho rol, que los testimonios que expresan satisfacción al respecto.

La insatisfacción o las críticas negativas van dirigidas principalmente a la falta de consideración a la que se sienten sometidos los estudiantes en el ámbito universitario y a la incertidumbre ante un futuro laboral. Así, las aportaciones de los estudiantes se centran en los siguientes aspectos:

- El estudiante como último escalón de la comunidad universitaria, poco valorado en general.
- Hemos encontrado un grupo de aportaciones, que en esta línea hablan del estudiante a merced del profesor, y en la mayor parte de los casos se sienten injustamente tratados por los docentes.
- Todo ello hace que entiendan el rol del estudiante como frustrante, decepcionante y poco motivador.

- Además asocian a dicho rol, una serie de características o exigencias que dan cuenta de las dificultades que ellos perciben en su rutina como estudiantes. Así, ordenadas por el número de alusiones, las características más mencionadas del rol de estudiante son las siguientes:
 - Trabajo duro
 - Esfuerzo
 - Dedicación
 - Responsabilidad
 - Constancia
 - Independencia
 - Gasto económico
 - Autonomía
 - Libertad
 - Madurez

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS CONDICIONES QUE CARACTERIZAN AL ROL DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis estadísticos sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto de cada una de las cuatro condiciones, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre el rol de estudiante universitario y la asistencia a clase sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto. Así, los estudiantes informados valoran significativamente más el rol de estudiante universitario y el deber de asistir a clase que los estudiantes que no han recibido información al respecto.
- Informar a los estudiantes sobre el aprendizaje y el estudio no influye

significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto. Si bien es así, los gráficos obtenidos de los análisis estadísticos nos muestran como:

- En ambos casos las medias de los estudiantes informados son más elevadas que las medias de los no informados cuando valoran sendos aspectos.
 - En ambos casos el porcentaje de estudiantes informados es superior al de no informados a la hora de valorar el respectivo aspecto como “Muy Importante”.
 - El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar el aprendizaje como “Nada Importante”.
 - El porcentaje de estudiantes informados es inferior al de no informados a la hora de valorar el estudio como “Bastante Importante”.
- Informar a los estudiantes sobre estos aspectos sí influye significativamente en los grados de satisfacción de los estudiantes emitan con cada uno de ellos. Así, los estudiantes informados Es decir, los estudiantes informados al respecto de los mismos están significativamente más satisfechos con todos ellos que los no informados.
 - El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre cada uno de los aspectos mencionados influye significativamente, tanto en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto de los mismos, como en los grados de satisfacción que manifiestan sobre todos ellos. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente mejor cada uno de dichos aspectos y se sienten significativamente más satisfechos con los mismos que los estudiantes que están informados de manera más superficial.

Queda confirmada entonces la importancia de no sólo informar, sino también y sobre todo de formar a los estudiantes sobre lo que suponen aquellas condiciones que caracterizan el rol del estudiante universitario, si pretendemos que los estudiantes les reconozcan cierto valor y las disfruten y

aprovechen adecuadamente.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que estos se encuentren satisfechos con las condiciones que la universidad les proporciona o les exige para el buen ejercicio de su rol como estudiantes.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman como se sigue manteniendo nuestra tesis sobre la importancia de informar y formar a los estudiantes sobre lo universitario.

Así, las áreas de conocimiento más y mejor informadas suelen valorar mejor las condiciones del rol de estudiante universitario y mostrar grados de satisfacción más elevados al respecto, véase concretamente el caso del comportamiento de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.

EL ROL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO		ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL	
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS		TOTAL			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
APRENDIZ	META: FORMACIÓN	31	31,6%	28	34,6%	30	29,4%	16	25,8%	15	41,7%	120	31,7%		
	CONDUCTA	7	7,1%	2	2,5%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	10	2,6%		
	PASIVA	4	4,1%	11	13,6%	9	8,8%	4	6,5%	0	0,0%	28	7,4%		
	TAREAS	9	9,2%	6	7,4%	7	6,9%	5	8,1%	2	5,6%	29	7,7%		
	LOS PROFESORES	6	6,1%	3	3,7%	6	5,9%	3	4,8%	1	2,8%	19	5,0%		
	MÁS ALLÁ DE LO ACADÉMICO	11	4,1%	1	1,2%	17	16,7%	3	4,8%	7	19,4%	39	10,3%		
	CARACTERÍSTICAS DEL ROL	17	17,3%	13	16,0%	16	15,7%	19	30,6%	4	11,1%	69	18,2%		
VALORACIONES	POSITIVAS	2	2,0%	5	6,2%	2	2,0%	3	4,8%	2	5,6%	14	3,7%		
	NEGATIVAS	6	6,1%	5	6,2%	11	10,8%	5	8,1%	3	8,3%	30	7,9%		
	ANÁLISIS GENERAL	5	5,1%	7	8,6%	4	3,9%	3	4,8%	2	5,6%	21	5,5%		
	TOTAL	98	69,0%	81	71,6%	102	78,4%	62	57,4%	36	100,0%	379	68,4%		

7.19. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL.

Cuando preguntamos a los estudiantes por la vida universitaria más allá de lo puramente institucional lo hicimos concretamente sobre las siguientes cuestiones: la vida universitaria no institucional propiamente dicha, y la oferta no universitaria de actividades para ocupar el tiempo libre y/o de ocio.

Además hemos querido profundizar en la opinión de los estudiantes al respecto estableciendo una pregunta abierta y de carácter general sobre cada uno de los dos aspectos.

Como resultado, a continuación presentamos en primer lugar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas para cada uno de los núcleos temáticos anunciados (de carácter cuantitativo), y que exponemos a partir del siguiente esquema:

1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la vida universitaria no institucional?
 - 1.1. La información recibida sobre la vida universitaria no institucional.
 - 1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la vida universitaria no institucional?
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la vida universitaria no institucional?
 - 2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la vida universitaria no institucional.
 - 2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la vida universitaria no institucional.
3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la vida universitaria no institucional?
4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la vida universitaria no institucional?
 - 4.1. Valor que le reconoce la muestra a la vida universitaria no institucional.

- 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la vida universitaria no institucional, en función de si han sido informados o no al respecto?
- 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la vida universitaria no institucional, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar la vida universitaria no institucional?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la vida universitaria no institucional?
 - 5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la vida universitaria no institucional.
 - 5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la vida universitaria no institucional, en función de si han sido informados o no al respecto?
 - 5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la vida universitaria no institucional, en función del valor que le asignan a la información recibida?
 - 5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la vida universitaria no institucional, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

En este caso, cabe destacar que cuando hablemos de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, expondremos también los análisis correspondientes a la frecuencia de participación de los estudiantes en las actividades que pone en marcha este tipo de oferta. Así, añadimos al esquema anterior los siguientes enunciados:

- ❖ ¿Participan los estudiantes en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?
 - La participación de la muestra en general en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
 - ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados y no informados a la hora de participar con una determinada frecuencia en la

oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

- ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, en función de la valoración que hacen de la información recibida, a la hora de participar en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre con una determinada frecuencia?
- ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de participar en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre con una determinada frecuencia?
- ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, en función de la frecuencia de participación en las actividades que ofrece?
- ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la oferta de ocio y tiempo libre no universitaria, en función de la frecuencia de participación en las actividades que ofrece?

Una vez expuestos los resultados del análisis de datos, presentamos el análisis descriptivo de los datos obtenidos mediante las preguntas abiertas (de carácter cualitativo); y, finalmente, las conclusiones a las que llegamos a través de ambos análisis sobre lo que dicen los estudiantes cuando se les pregunta por la vida universitaria no institucional.

7.19.1. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

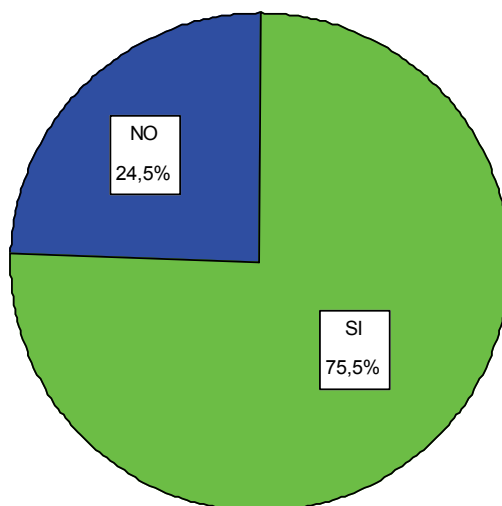
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la vida universitaria no institucional?

1.1. La información recibida sobre la vida universitaria no institucional.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman no haber recibido información al respecto es inferior a aquellos que afirman haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 75,5% afirman haber sido informados sobre la vida universitaria no institucional, mientras que un 24,5% afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a una cuarta parte de la muestra encuestada no se les ha hablado sobre la vida universitaria no institucional.

LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL
INFORMACIÓN RECIBIDA



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la vida universitaria no institucional?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la vida universitaria no institucional:

Pruebas de chi-cuadrado

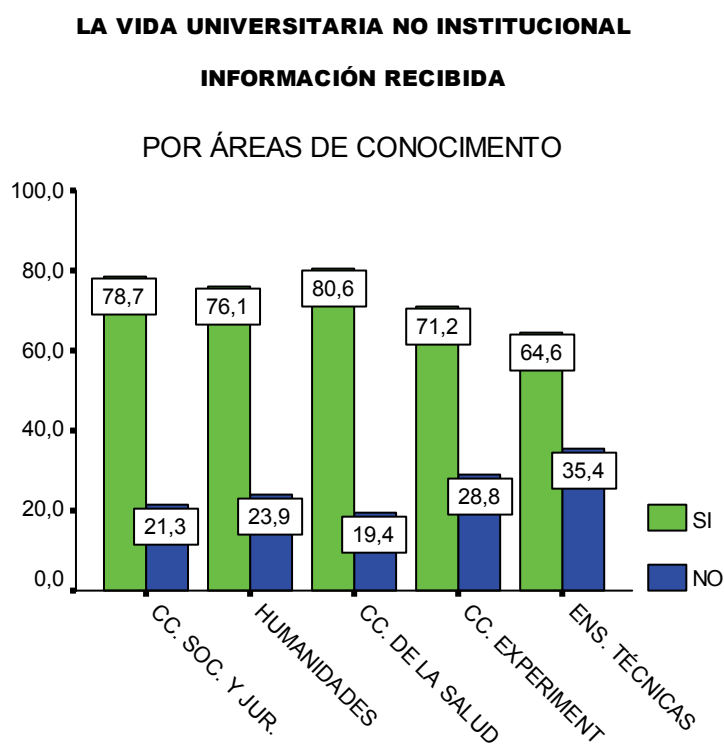
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,880(a)	4	,096
Razón de verosimilitud	7,624	4	,106
Asociación lineal por lineal	4,390	1	,036
N de casos válidos	548		

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,89.

Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 7,880 con una significatividad del 0,096. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,096 > 0,05$), podemos decir que no existe

diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la vida universitaria no institucional. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la vida universitaria no institucional.

Observemos estos resultados gráficamente:



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la vida universitaria no institucional.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la vida universitaria no institucional.
- Aún así, podemos observar como las Áreas de Cc. de la Salud, Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades, por este orden, son las Áreas con mayor porcentaje de estudiantes informados al respecto.
- El Área de Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, por este

orden, son las Áreas que menos proporción de estudiantes informados contemplan.

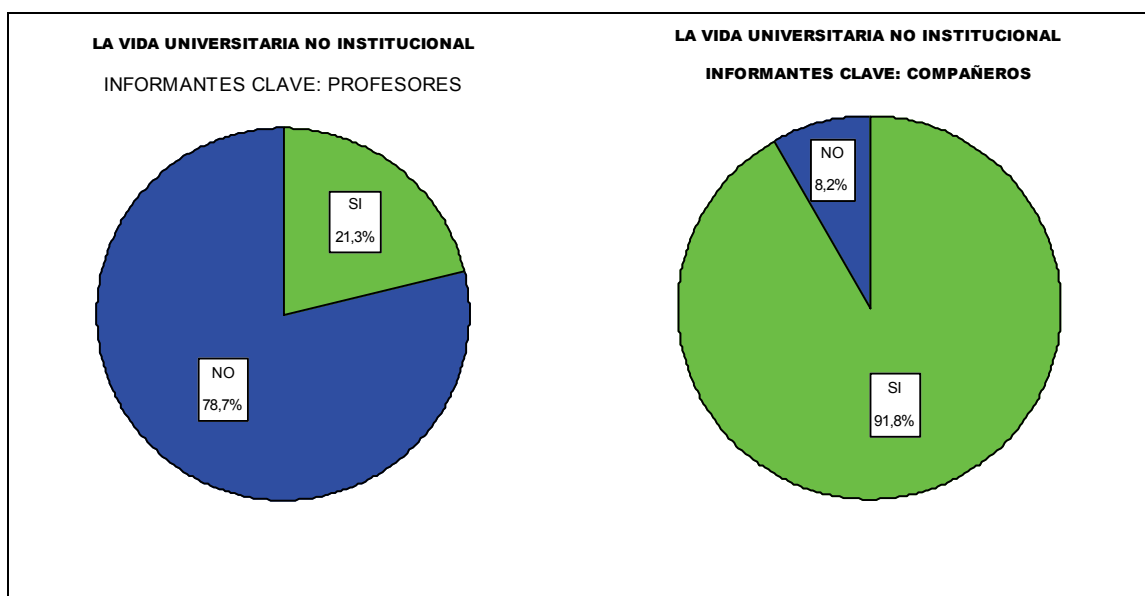
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la vida universitaria no institucional?

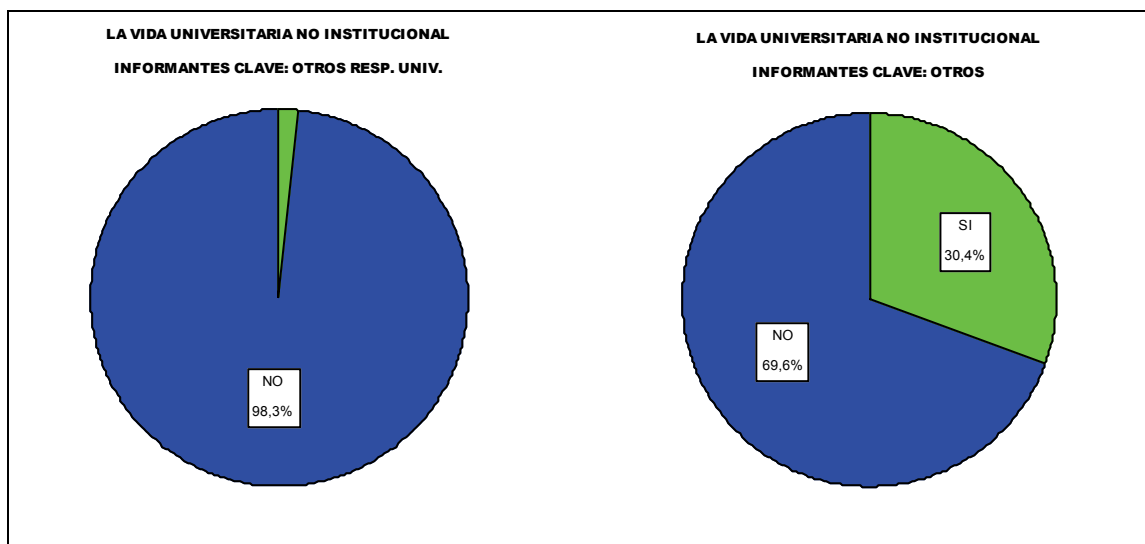
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la vida universitaria no institucional.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la vida universitaria no institucional son principalmente: los compañeros con un 91,8% de respuestas a su favor.

Otros agentes no universitarios y los profesores, ocupan el tercer y cuarto puesto como informantes clave, en este caso, pero el porcentaje de alusiones está lejos de acercarse a las recibidas por los compañeros. Así, el 30,0% de la muestra menciona a otros agentes no universitarios como informantes clave sobre la vida universitaria no institucional, y un 21,3% se refiere a los profesores.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre la vida universitaria no institucional son otros responsables del ámbito universitario, que únicamente son mencionados por un 1,7% de los estudiantes encuestados.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la vida universitaria no institucional.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la vida universitaria no institucional.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	31	29,8	95	91,3	4	,8	39	37,5
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	28	25,2	103	92,8	2	1,8	35	31,5
Humanidades	SI	10	12,0	78	94,0	0	0,0	17	20,5
Cc. Experimentales	SI	14	18,9	66	89,2	1	1,4	24	32,4
Enseñanzas Técnicas	SI	5	11,9	38	90,5	0	0,0	11	26,2

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los

compañeros siguen siendo los informantes clave en lo que concierne a la vida universitaria no institucional. El segundo y el tercer lugar lo siguen ocupando otros agentes no universitarios y los profesores respectivamente, pero a una distancia considerable de los primeros agentes de referencia. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. de la Salud: Profesores (91,3%)
- Cc. Soc. y Jurídicas: Profesores (92,8%)
- Humanidades: Profesores (94,0%)
- Cc. Experimentales: Profesores (89,2%)
- Enseñanzas Técnicas: Profesores (90,5%)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

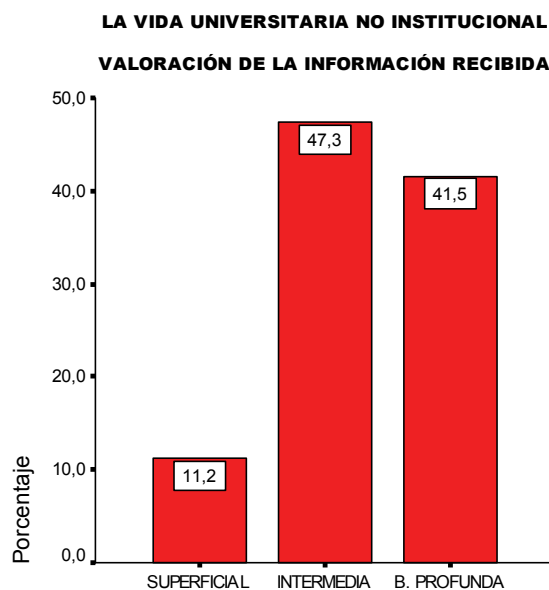
- Los compañeros son en todas las Áreas de conocimiento los informantes clave en lo que se refiere la vida académica no institucional.
- Otros agentes no universitarios y profesores ocupan respectivamente el tercer y cuarto lugar como agentes de información en este caso, pero a una distancia considerable del primer colectivo.
- A la hora de especificar de qué otros agentes no universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente: la familia, concretamente padres y hermanos; y los amigos. (Ver siguiente tabla)

OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-AMIGOS (13) DEL ÁMBITO		-AMIGOS- (12)		
-COIE		-ANTIGUOS ALUMNOS		
-FAMILIA (12)	-AMIGOS (8)	-CONOCIDOS	-PADRES (10)	-FAMILIA (5)
-HERMANOS (2)	-FAMILIA (8)	-FAMILIA (11)	-FAMILIA (9)	-PADRES (6)
-MCM	-HERMANOS	-GRUPO CRISTIANO “JEC”	-AMIGOS (4)	-AMIGOS (2)
-PADRES (13)	-PADRES (2)	-HERMANOS (5)		
-PROFESIONALES	-TV	-PADRES (18)		
-TV (2)		-PRENSA		

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 47,3% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre la vida universitaria no institucional, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 41,5% del total, valoran la información recibida como “bastante profunda”. Y finalmente el 11,2% restante afirma que haber sido informado, valora la información recibida como “superficial”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Cerca de la mitad de la muestra (47,3%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje casi paralelo al anterior, aunque inferior (el 41,5%), afirman recibir información de carácter bastante profundo al respecto.
- Y finalmente, el 11,2% de la muestra total, dicen ser informados superficialmente sobre la vida universitaria no institucional.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la vida universitaria no institucional?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la vida universitaria no institucional.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	
Chi-cuadrado	5,310
gl	4
Sig. asintót.	,257

a Prueba de Kruskal-Wallis

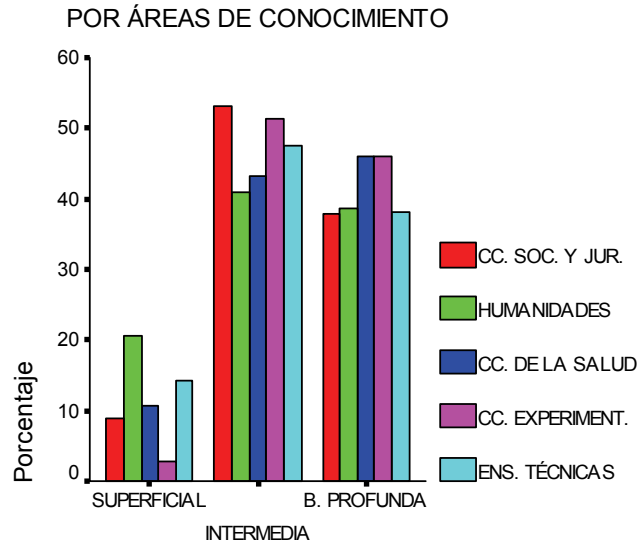
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 5,310 con una significatividad asintótica del 0,257. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,257 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la vida universitaria no institucional. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la vida universitaria no institucional.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	10	9,0	17	20,5	11	10,8	2	2,7	6	14,3
INTERMEDIA	59	53,2	34	41,0	44	43,1	38	51,4	20	47,6
B. PROFUNDA	42	37,8	32	38,6	47	46,1	34	45,9	16	38,1

LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

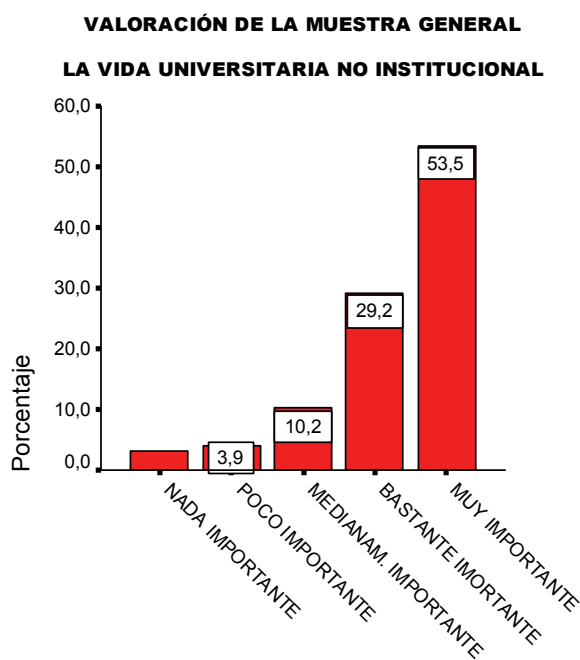
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. Experimentales y Cc. de la Salud.
- Humanidades parece ser el Área peor informada al respecto de la vida universitaria no institucional, seguida de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas.

4. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la vida universitaria no institucional?

4.1. Valor que le reconoce la muestra a la vida universitaria no institucional.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la vida universitaria no institucional como “Muy Importante” (un 53,5%) o “Bastante Importante” (un 29,2%); un 10,2% de los estudiantes la consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente, un 3,9% restante hablan de la vida universitaria no institucional como algo “Poco Importante”, y el 3,2% restante, se refieren a dicha oferta como “Nada Importante”.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Más de las tres cuartas partes de la muestra (un 82,7%) valoran la vida universitaria no institucional como algo bastante o muy importante.
- Un pequeño grupo que representa el 10,2% le otorgan mediana importancia a la vida universitaria no institucional.
- Y solamente el 7,1% restante la valoran como poco o nada

importante.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la vida universitaria no institucional, en función de si han sido informados o no al respecto?

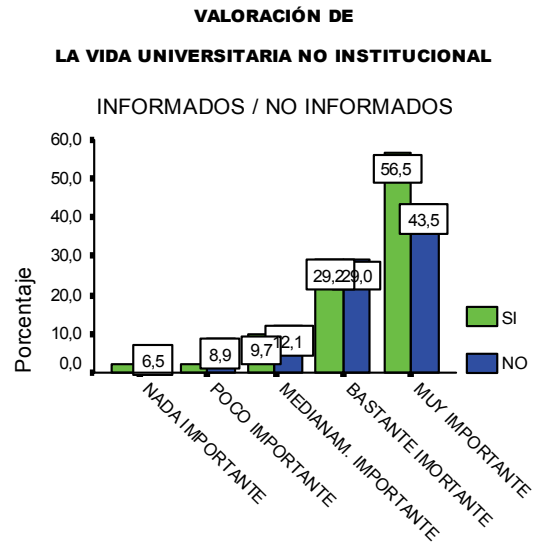
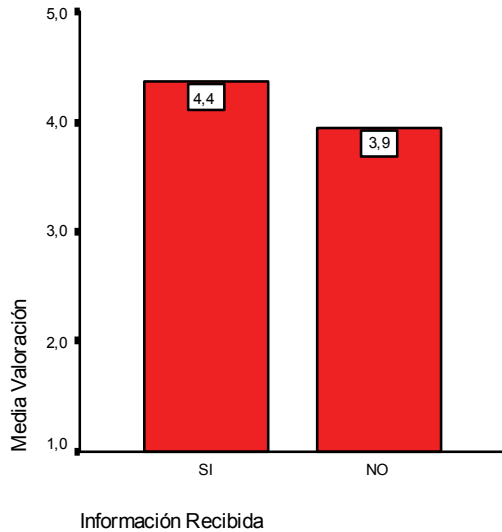
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la vida universitaria no institucional y los que no, a la hora de valorar dicha forma de vida, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	VALORACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL
U de Mann-Whitney	21115,000
W de Wilcoxon	28865,000
Z	-3,310
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la vida universitaria no institucional.

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la vida universitaria no institucional. El valor de U de Mann-Whitney es de 21115,000 con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el valor que los estudiantes le otorgan a la vida universitaria no institucional.



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la vida universitaria no institucional. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la vida universitaria no institucional.
- Así, a través los gráficos podemos observar como la muestra de informados valora significativamente mejor la vida universitaria no institucional que aquellos que no fueron informados al respecto.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la vida universitaria no institucional, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración de la vida universitaria no institucional.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	31,684	2	15,842	20,862	,000
Intra-grupos	310,578	409	,759		
Total	342,262	411			

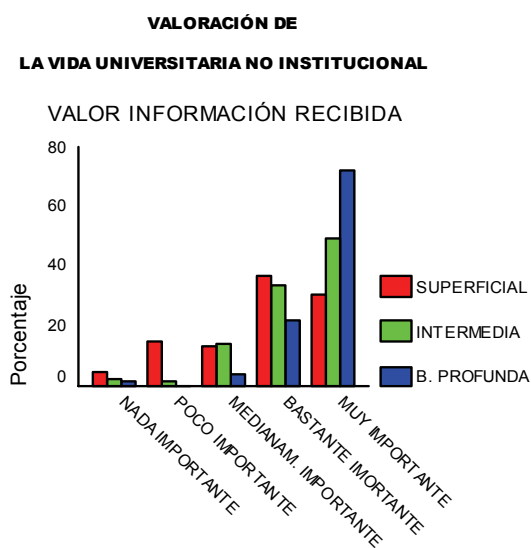
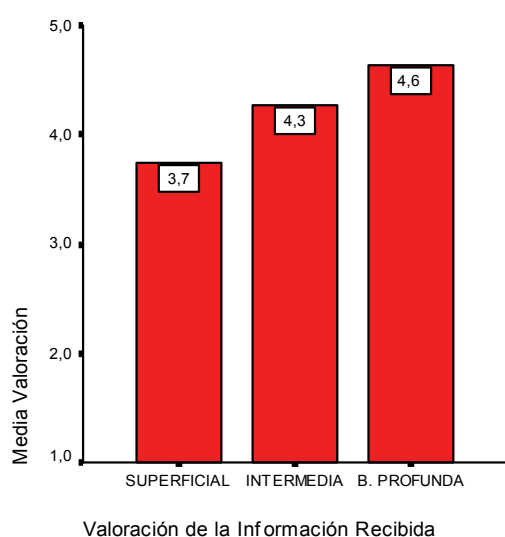
Observamos en la tabla que el valor de F es de 20,862 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la vida universitaria no institucional, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de dicha asistencia. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	3,74		
INTERMEDIA		4,26	
B. PROFUNDA			4,63

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan la vida universitaria no institucional. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la vida universitaria no institucional.
- La valoración de la vida universitaria no institucional aumenta significativamente en la medida que aumentan también las valoraciones que los estudiantes hacen sobre la información recibida al respecto.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la vida universitaria no institucional?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la vida universitaria no institucional.

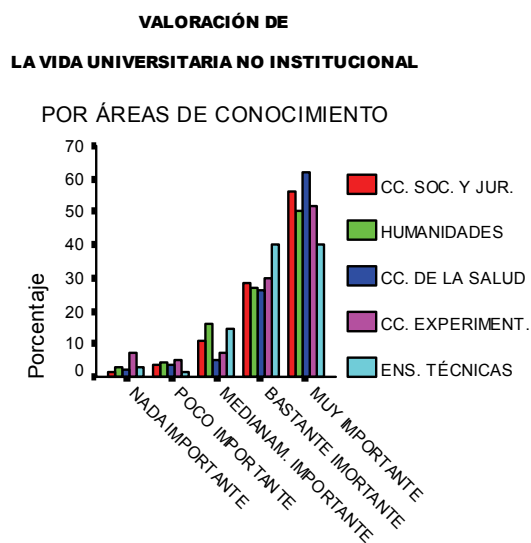
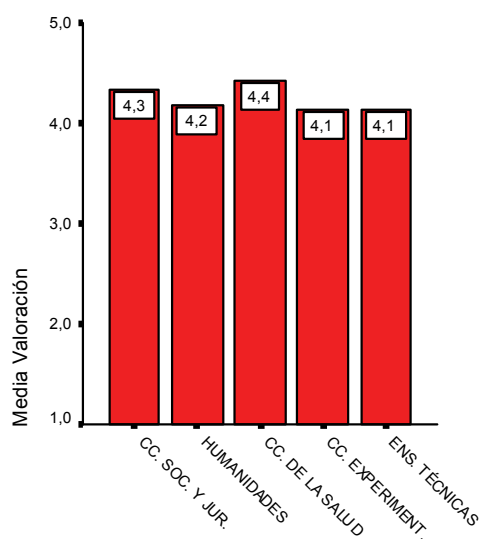
ANOVA

VALORACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,480	4	1,870	1,859	,116
Intra-grupos	536,089	533	1,006		
Total	543,569	537			

Comprobamos en la tabla que $F = 1,859$ con una significatividad del 0,116. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,116 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la vida universitaria no institucional. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no está influyendo en cómo los estudiantes valoran la vida universitaria no institucional.

Observemos de igual modo los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

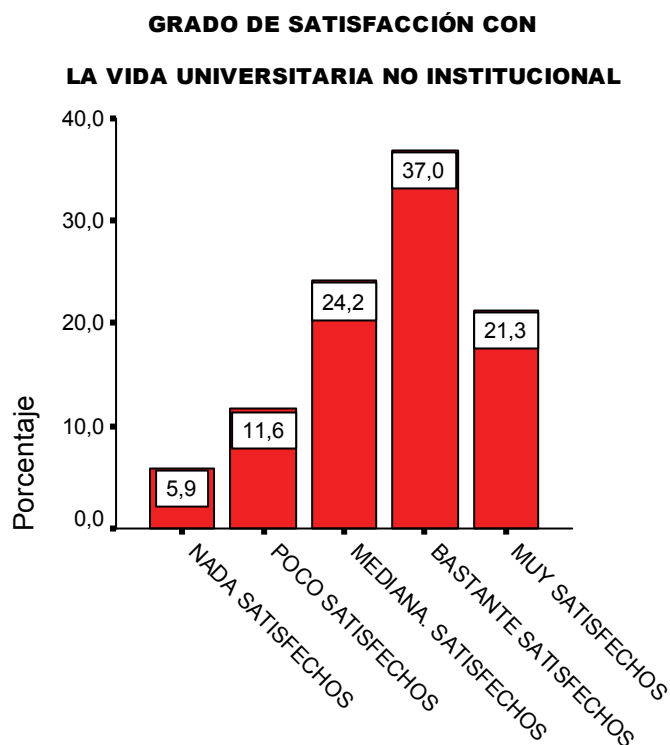
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la vida universitaria no institucional.
- Aún así, los análisis nos confirman como las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas, son las otorgan valoraciones más altas a la vida universitaria no institucional.
- Cc. Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Humanidades hacen valoraciones más bajas al respecto.

5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la vida universitaria no institucional?

5.1. Grado de satisfacción de la muestra con la vida universitaria no institucional.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (37,0%) se muestran “Bastante Satisfechos” con la vida universitaria no institucional; un segundo grupo, que representa el 24,2% de la

muestra productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 21,3% de la muestra que dicen estar “Muy Satisfechos” con la vida universitaria no institucional; otro grupo de un 11,6% dicen estar “Poco Satisfechos” al respecto; y finalmente, sólo el 5,9% afirma estar “Nada Satisfechos” con dicha forma de vida.



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con la vida universitaria no institucional presenta una tendencia hacia el polo positivo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 58,3% de la muestra) dicen estar bastante o muy satisfechos al respecto; un segundo grupo, que representa el 24,2% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente el 17,5% restante afirma estar poco o nada satisfechos con la vida universitaria no institucional.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la vida universitaria no institucional, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la vida universitaria no institucional y los que no, a la hora de sentirse satisfechos el mismo, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

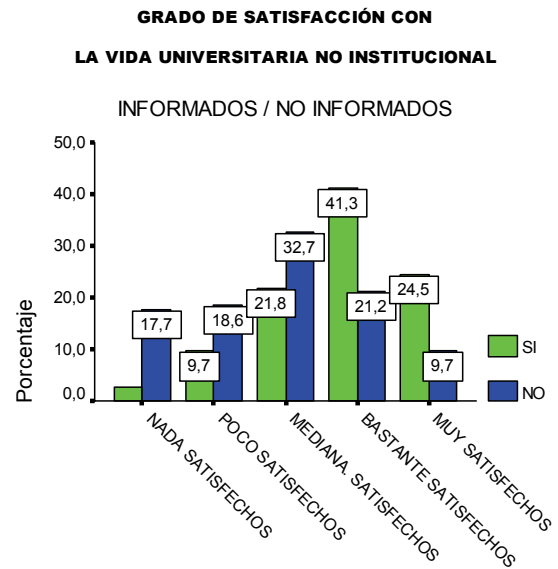
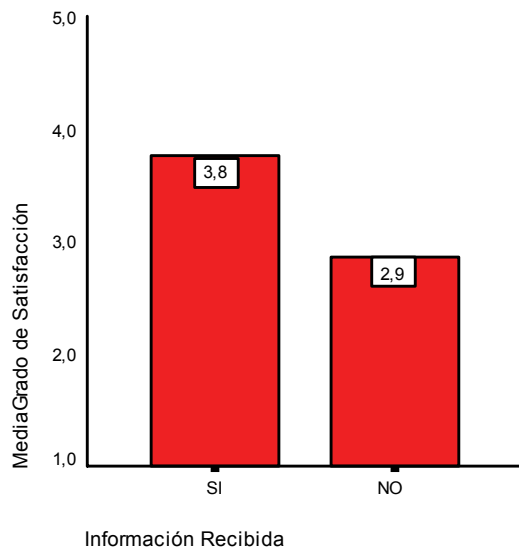
Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL
U de Mann-Whitney	13713,500
W de Wilcoxon	20154,500
Z	-6,966
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la vida universitaria no institucional. El valor de la U de Mann-Whitney es de 13713,500 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, sí está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la vida universitaria no institucional.

Observemos gráficamente medias de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la vida universitaria no institucional. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la vida universitaria no institucional.
- Así, lo que nos muestran ambos gráficos es como los estudiantes que han recibido información se sienten significativamente más satisfechos con la vida universitaria no institucional que los que no han sido informados.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la vida universitaria no institucional, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la vida universitaria no institucional.

ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN CON VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	70,417	2	35,208	40,456	,000
Intra-grupos	354,207	407	,870		
Total	424,624	409			

Observamos en la tabla que $F = 40,456$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con la vida universitaria no institucional. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la asistencia a clase, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto de la misma.

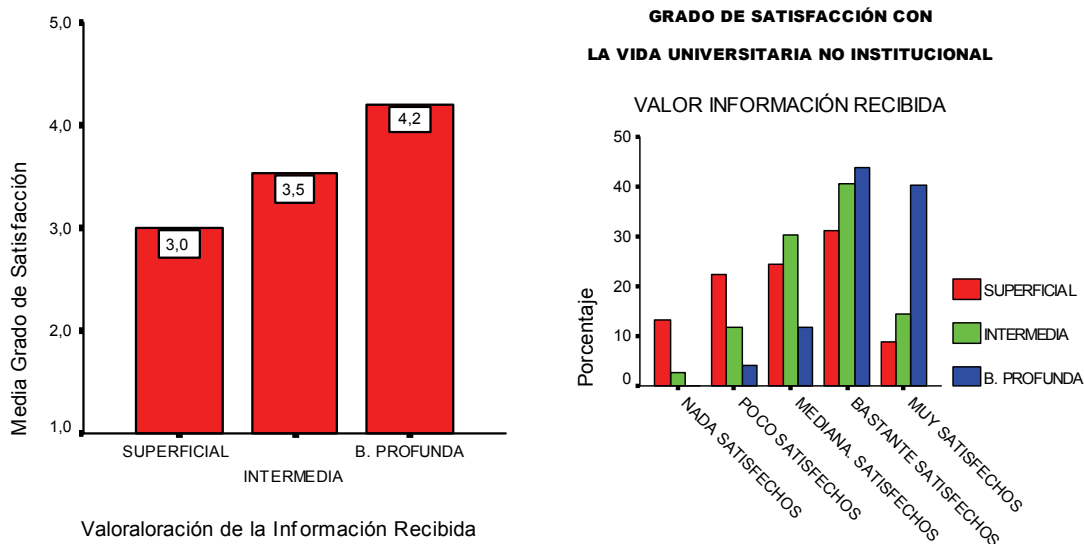
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha:

Prueba Scheffé

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	3,00		
INTERMEDIA		3,53	
BASTANTE PROFUNDA			4,20

Observemos asimismo los siguientes gráficos:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar en el gráfico, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la vida universitaria no institucional. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con la vida universitaria no institucional.
- Así, los estudiantes que afirman haber recibido información bastante profunda se sienten significativamente más satisfechos con la vida universitaria no institucional que los estudiantes informados de manera intermedia, y estos a su vez se sienten significativamente más satisfechos al respecto que aquellos que dicen haber sido informados de manera superficial.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la vida universitaria no institucional, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con la vida universitaria no institucional.

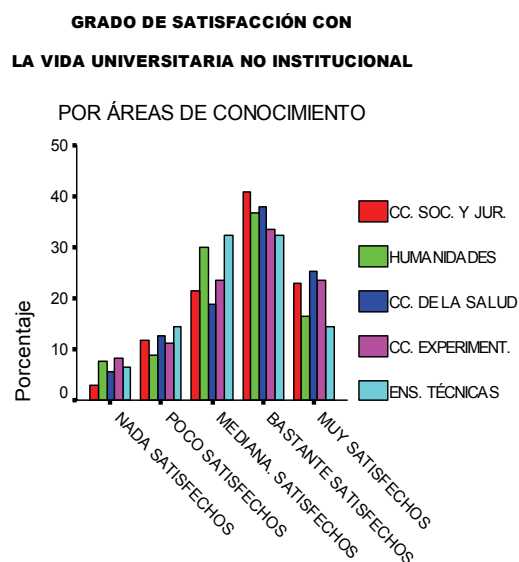
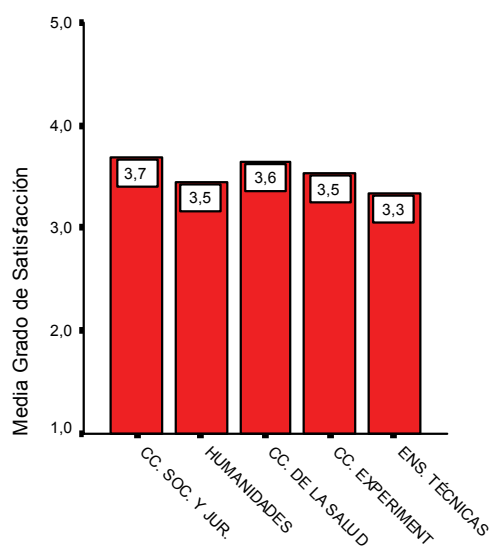
ANOVA

GRADO DE SATISFACCIÓN LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,401	4	1,850	1,472	,210
Intra-grupos	653,837	520	1,257		
Total	661,238	524			

Observamos en la tabla que $F = 1,472$ con una significatividad del 0,210. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,210 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la vida universitaria no institucional. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con la vida universitaria no institucional.

Prestemos atención a los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la vida universitaria no institucional. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con la vida universitaria no institucional.
- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, expresan los grados de satisfacción más elevados al respecto; a continuaciones encuentran los estudiantes de Cc. de la Salud; a ellos los siguen los estudiantes de Cc Experimentales y Humanidades; y finalmente, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas son los que expresan los grados de satisfacción más bajos sobre la vida universitaria no institucional.

7.19.2. LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

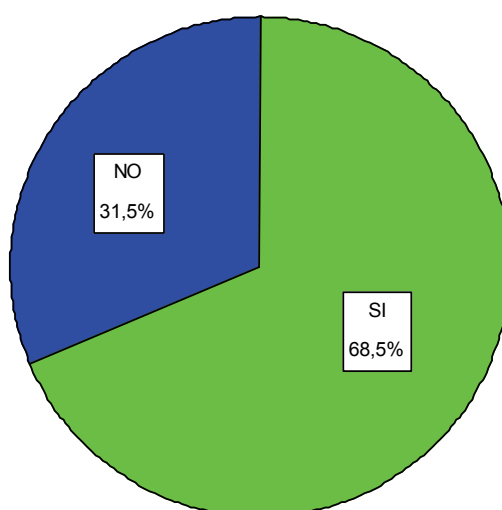
1. ¿Reciben los estudiantes información sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

1.1. La información recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Observamos en el gráfico como el porcentaje de los estudiantes que afirman haber recibido información al respecto es mayor que aquellos que afirman no haber recibido información. Es decir, de los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, un 68,5% afirman haber sido informados sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, mientras que un 31,5 % afirman no haber sido informados al respecto.

Se puede decir entonces, que a cerca de una tercera parte de los estudiantes encuestados nadie les ha hablado sobre dicha oferta.

LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
INFORMACIÓN RECIBIDA



1.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

La tabla siguiente nos informa sobre la existencia o no de diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,346(a)	4	,053
Razón de verosimilitud	9,896	4	,042
Asociación lineal por lineal	,058	1	,810
N de casos válidos	549		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 20,92.

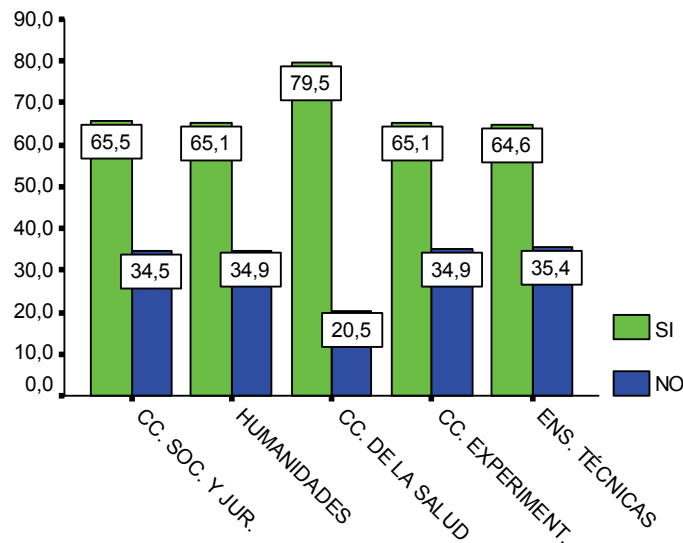
Como podemos observar en la tabla, el valor de Chi-cuadrado de Pearson es de 9,346 con una significatividad del 0,053. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,053 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de sentirse informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. O, lo que es lo mismo el Área de Conocimiento no está influyendo a la hora de proporcionar información sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. Si bien hay que tener en cuenta que los resultados están rozando la significatividad.

Observemos estos resultados gráficamente:

LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

INFORMACIÓN RECIBIDA

POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



Los porcentajes que observamos en el gráfico nos sirven para comparar las cinco Áreas de Conocimiento desde la perspectiva de la información que dicen recibir los estudiantes sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Las conclusiones a comentar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que respecta a la información que llega a los estudiantes sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, si bien los resultados rozan la significatividad.
- El porcentaje de estudiantes informados sigue superando al porcentaje de estudiantes no informados en todas las Áreas de Conocimiento.
- A la vista del gráfico, podemos decir que el Área de Conocimiento mejor informada es Cc. de la Salud, que resalta por encima de las demás.
- El resto de la Áreas de Conocimiento mantienen porcentajes similares de estudiantes informados, si bien podríamos ordenarlas descendientemente, en función del porcentaje de estudiantes

informados, de la siguiente manera: Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. Experimentales (reflejando estas dos un empate en puntuación), y Enseñanzas Técnicas.

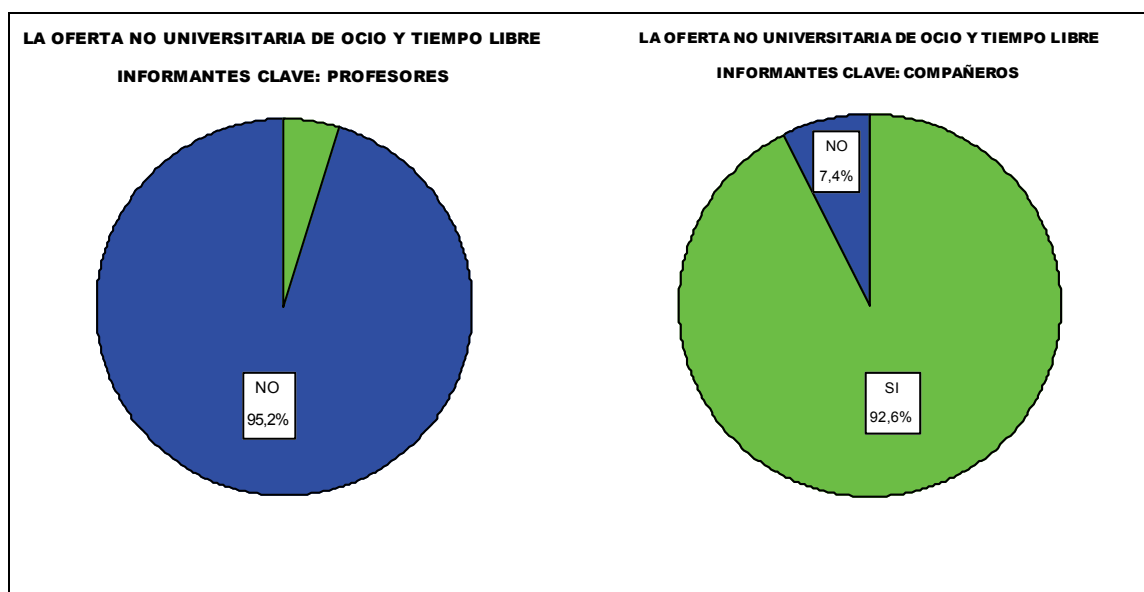
2. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

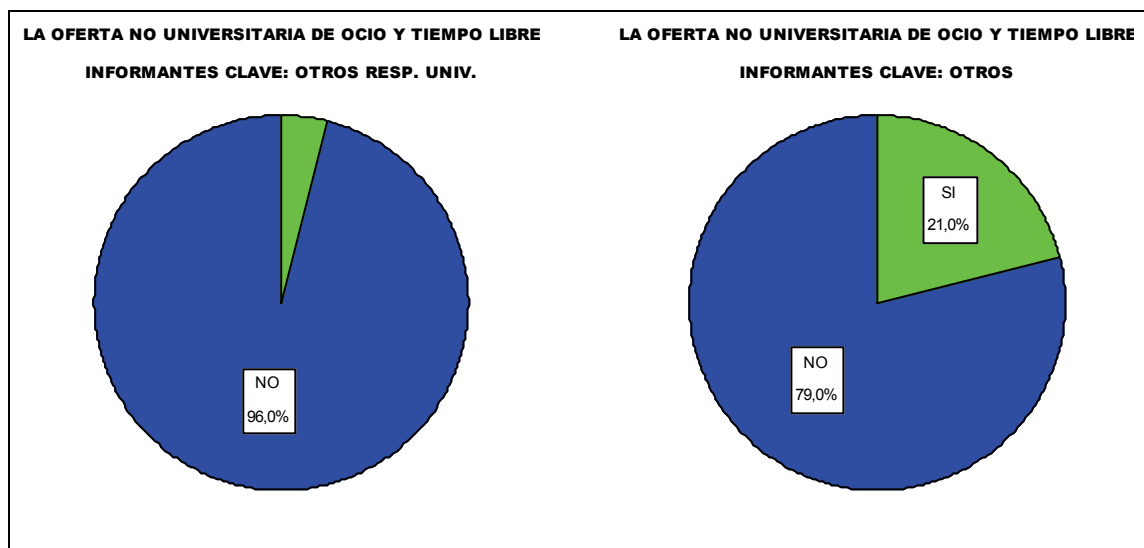
2.1. Los informantes clave cuando se habla sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre son principalmente: los compañeros con un 92,6% de respuestas a su favor.

Otros agentes no universitarios serían los siguientes agentes mencionados, con un 21,0 % de respuestas a su favor.

Y finalmente, los profesores son mencionados como agentes de información en cuanto a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre por un 4,8% de la muestra de estudiantes; y otros responsables del ámbito universitario son mencionados únicamente por el 4,0 % de la muestra.





2.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. de la Salud	SI	4	4,0	95	94,1	4	4,0	27	26,7
Cc. Soc. y Jur.	SI	5	5,4	88	94,6	3	3,2	18	19,4
Humanidades	SI	5	,0	62	87,3	5	7,0	17	23,9
Cc. Experimentales	SI	2	2,9	62	89,9	2	2,	15	21,7
Enseñanzas Técnicas	SI	2	4,8	41	97,6	1	2,4	2	4,8

Observamos como en dichas Áreas de Conocimiento, los informantes clave son los compañeros, y otros agentes no universitarios siguen ocupando un segundo lugar, si bien a considerable distancia de los primeros agentes.

Así, podemos decir que los informantes clave en dichas Áreas de conocimiento son:

- Cc. de la Salud: Compañeros (94,1%)
- Cc. Sociales y Jurídicas: compañeros (94,6%)

- Humanidades: Compañeros (87,3 %)
- Cc. Experimentales: Compañeros (89,9%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (97,6 %)

Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

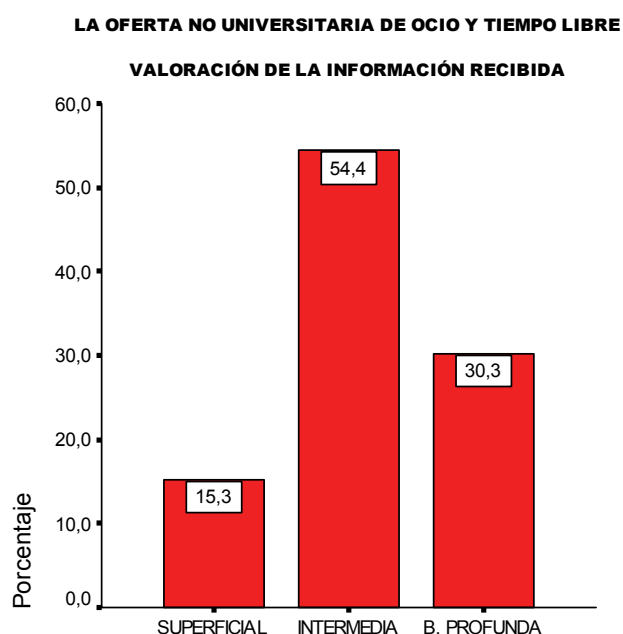
- Los compañeros son los informantes clave para las todas las Áreas de Conocimiento en lo que respecta a información sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Otros agentes no universitarios, ocupan también para todas las Áreas el segundo puesto en este caso, pero a una distancia considerable de los primeros agentes mencionados.
- A la hora de especificar de qué otros agentes no universitarios se trata, los estudiantes mencionan principalmente a los amigos. (Ver siguiente tabla)

OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS COMO INFORMANTES CLAVE SOBRE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE				
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
-AMIGOS (13)	-AMIGOS (6)	-AMIGOS (10)		
-ANUNCIOS	-ASOCIACIONES DE TIEMPO LIBRE-	-AYUNTAMIENTO SANTIAGO		
-FAMILIA	-CARTELES (2)	-CARTELES	-AMIGOS (2)	
-HERMANOS (2)	-ENTORNO	-CARTELES (3)	-CARTELES (3)	
-PADRES (3)	-FAMILIA (3)	-FAMILIA (2)	-FAMILIA(4)	-AMIGOS (2)
	-INTERNET	-GENTE EN GENERAL	-MCM (2)	-FAMILIA
	-MCM	-HERMANO (2)	-PADRES	
	-ORGANIZADORES	-MCM	-PRENSA	
	-PUBLICIDAD (2)	-ORGANIZADORES	-PUBLICIDAD (3)	
		-PADRES (5)		
		-PRENSA		
		-PUBLICIDAD (2)		

3. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

3.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente como la mayor parte de la muestra, el 54,4 % de los estudiantes, afirman haber sido informados sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, valoran la información recibida como “intermedia. Un segundo grupo, que supone el 30,3% de la muestra valora la información recibida como “bastante profunda”; y finalmente, el 15,3% restantes dicen haber recibido información superficial al respecto.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (54,4%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un segundo grupo, que supone el 30,3% de la muestra dicen haber sido informados de manera bastante profunda sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Y finalmente, todavía un 15,3% de la muestra dicen haber recibido información superficial al respecto.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	
Chi-cuadrado	3,258
gl	4
Sig. asintót.	,516

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

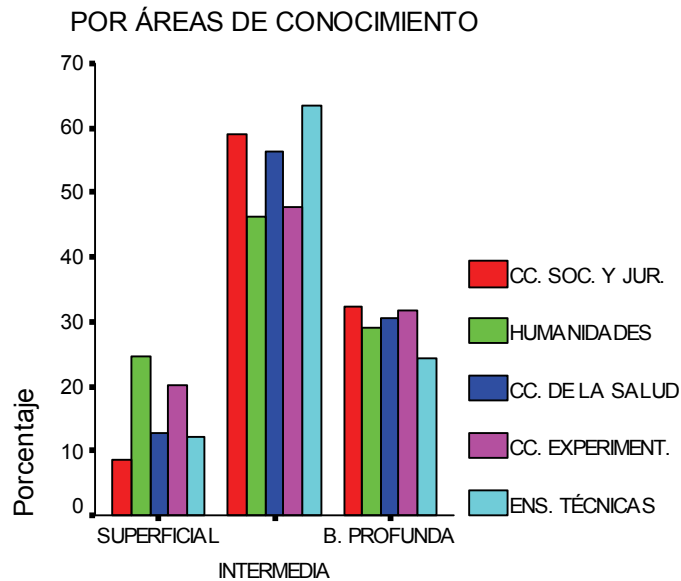
Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 3,258 con una significatividad asintótica del 0,516. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,516 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	8	8,6	17	24,6	14	12,9	14	20,3	5	12,2
INTERMEDIA	55	59,1	32	46,4	57	56,4	33	47,8	26	63,4
BASTANTE PROFUNDA	30	32,3	20	29,0	31	30,7	22	31,9	10	24,4

OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- En las cinco Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes que dice ser informado de forma intermedia, supera al porcentaje de estudiantes que dice ser informado de manera profunda, y este supera al porcentaje de estudiantes que han sido informados superficialmente al respecto.
- Aún así, podríamos decir que el área mejor informada es Cc. Sociales y Jurídicas; a continuación se situaría Cc. de la Salud seguida de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas; y finalmente, Humanidades sería el Área que refleja las valoraciones más bajas sobre la información recibida.

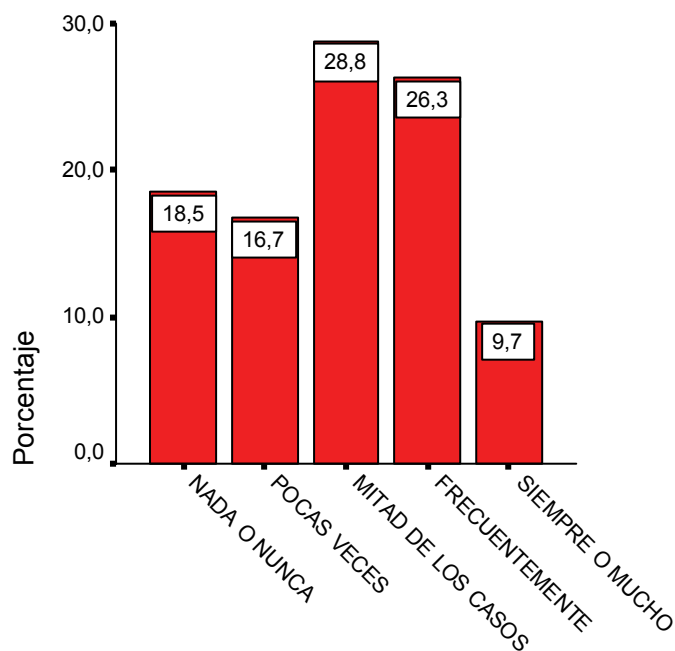
4. ¿Participan los estudiantes en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

4.1. La participación de la muestra en general en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Observamos en el gráfico siguiente como el porcentaje más numero de estudiantes (el 28,8% de la muestra productora de datos) afirma haber participado en la mitad de los casos en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre; un segundo grupo, casi paralelo a este (del 26,3%) haber participado frecuentemente en las actividades de dicha oferta; a continuación, un 18,5% de la muestra y un 16,7%, dicen no haber participado nunca o haberlo hecho en pocas ocasiones, respectivamente; finalmente, sólo el 9,7% de la muestra dice participar siempre o mucho en las actividades de ocio y tiempo libre no universitarias.

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN DE LA MUESTRA GENERAL

OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE



A la vista de estos datos podemos decir que:

- La mayor parte de la muestra encuestada (81,5%) dicen haber participado de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre en

algún momento.

- Dentro de los participantes, el grupo mayoritario dicen participar en dichas actividades en la mitad de los casos o frecuentemente (el 55,1%); un porcentaje inferior dicen hacerlo en pocas ocasiones (el 16,7%); y finalmente sólo un 9,7% afirma participar siempre o en mucho de dichas actividades.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados y no informados a la hora de participar con una determinada frecuencia la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

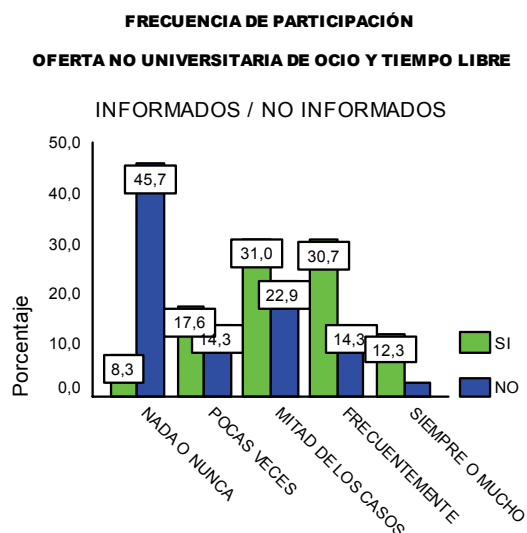
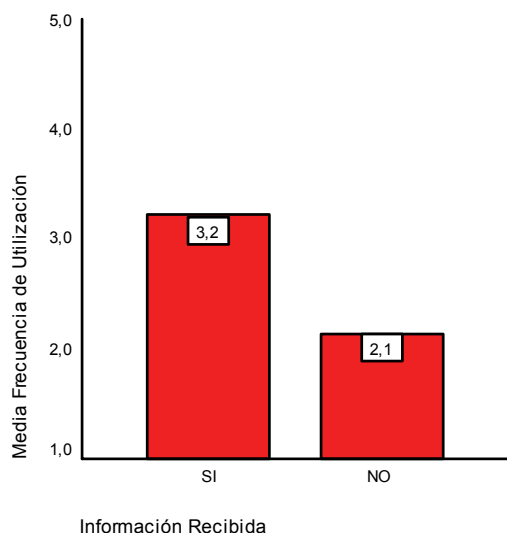
Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre y los que no, a la hora de utilizar dicha oferta con una determinada frecuencia, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de contraste(a)	
	FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
U de Mann-Whitney	14046,000
W de Wilcoxon	23916,000
Z	-8,322
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre ambas muestras. El valor de U es 14046,000, con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que existe diferencia significativa entre estudiantes informados y no informados a la hora de participar en actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en la frecuencia de utilización de los estudiantes en dichas actividades.

Para saber cual es el comportamiento de ambas muestras observemos los gráficos siguientes:



A la luz de estos datos, lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto está influyendo significativamente en la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Los estudiantes que han sido informados participan significativamente más éste tipo de actividades que los estudiantes no informados.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados, en función de la valoración que hacen de la información recibida, a la hora de participar en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre con una determinada frecuencia?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la frecuencia de participación en las actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

ANOVA

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	88,511	2	44,255	42,559	,000
Intra-grupos	383,712	369	1,040		
Total	472,223	371			

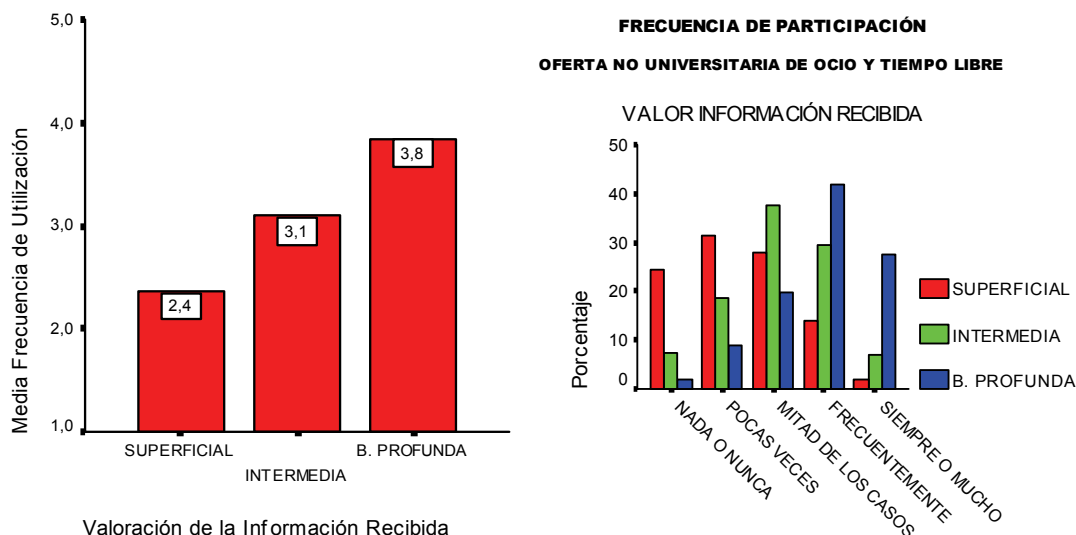
Observamos en la tabla que el valor de F es de 42,559 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de participar en las actividades de la vida académica no universitaria, en función del valor que le otorguen a la información recibida. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	2,37		
INTERMEDIA		3,10	
B. PROFUNDA			3,85

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Ante los resultados del Análisis de Varianza, tal y como se visualiza en los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí es un factor determinante de la frecuencia con la que los estudiantes participan en las actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Así, los análisis demuestran como la frecuencia de participación aumenta significativamente en la medida en que aumenta también la calidad de la información recibida.

4.4. ¿Existe diferencia significativa entre las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de participar en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre con una determinada frecuencia?

Hemos realizado un análisis de varianza para comprobar la existencia o no de diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de participar en las actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre

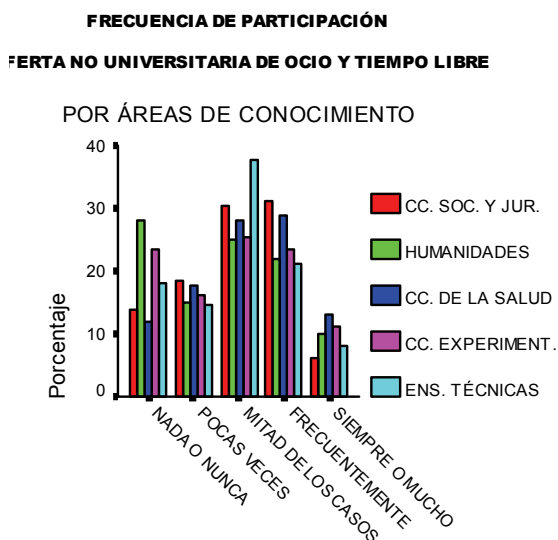
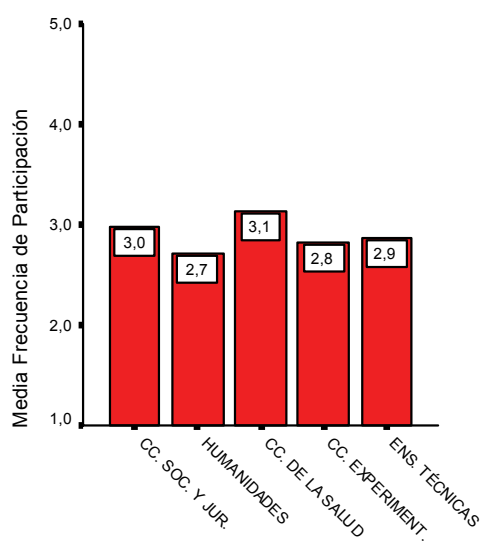
ANOVA

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,271	4	2,818	1,824	,123
Intra-grupos	786,459	509	1,545		
Total	797,730	513			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 1,824 con una significatividad del 0,123. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,123 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de participar en actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, entre las diferentes Áreas de Conocimiento.

Prestemos atención a los siguientes gráficos:



Una vez observados los resultados de la tabla y de los gráficos, las conclusiones son las siguientes:

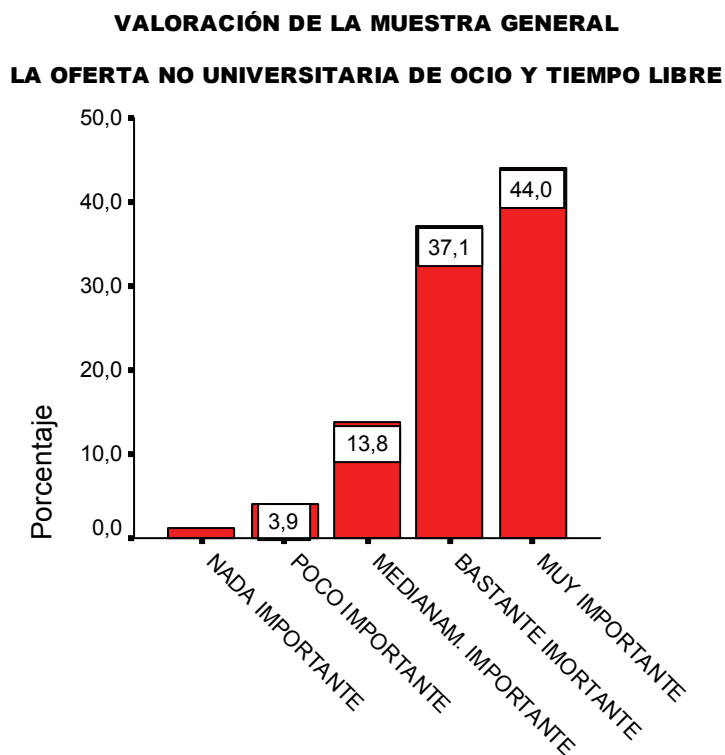
- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la participación de los estudiantes en las actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Aún así, podríamos decir a modo de anécdota que las Áreas que más participan de dicha oferta son Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas; mientras que Humanidades, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, por este orden, son las Áreas con menor porcentaje de estudiantes implicados en dichas actividades.

5. ¿Qué valor le reconoce la muestra a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

5.1. Valor que le reconoce la muestra a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Observamos en el gráfico siguiente como sin duda la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre es una alternativa importante para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela.

La mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre como “Muy Importante” (un 44,0%) o “Bastante Importante” (un 37,1%); sólo un 13,9% hablan de dicha oferta como “Medianamente Importante”; y finalmente el 3,9% y el 1,2% restantes la califican respectivamente de “Poco Importante” y “Nada importante”.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Prácticamente la totalidad de la muestra productora de datos, exactamente el 81,1% de los estudiantes, le conceden mucha o bastante importancia a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Únicamente un 13,8% de la muestra habla de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre como algo de mediana importancia; y sólo un 4,1% se refieren a dicha oferta como poco o nada importante.

5.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre y los que no, a la hora de valorar dicha oferta, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla y su gráfico correspondiente.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

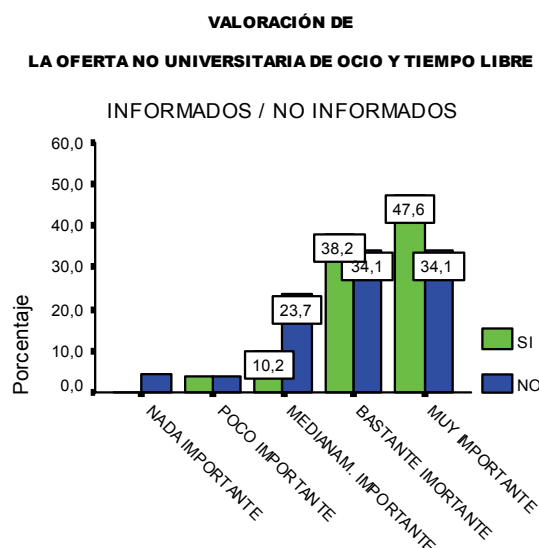
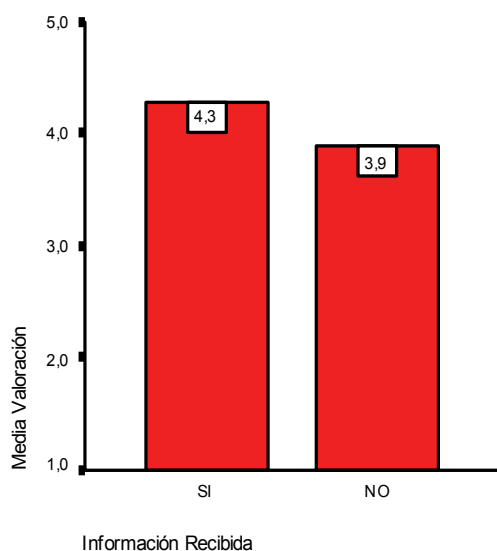
	VALORACIÓN DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
U de Mann-Whitney	19962,500
W de Wilcoxon	29142,500
Z	-3,887
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre

Observamos en la tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. El valor de U de Mann-Whitney es de 19962,000 con una significatividad del 0,000; y dado que $0,000 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo significativamente en el valor que los estudiantes le otorgan a la oferta no

universitaria de ocio y tiempo libre.

Observemos los siguientes gráficos para ver cómo se comportan las muestras:



Las medias y los porcentajes que aparecen en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la valoración que hacen de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Así los gráficos nos muestran como los estudiantes informados al respecto valoran significativamente mejor la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre que los no informados sobre la misma.

5.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem

referido a la valoración de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,977	2	14,489	25,112	,000
Intra-grupos	212,902	369	,577		
Total	241,879	371			

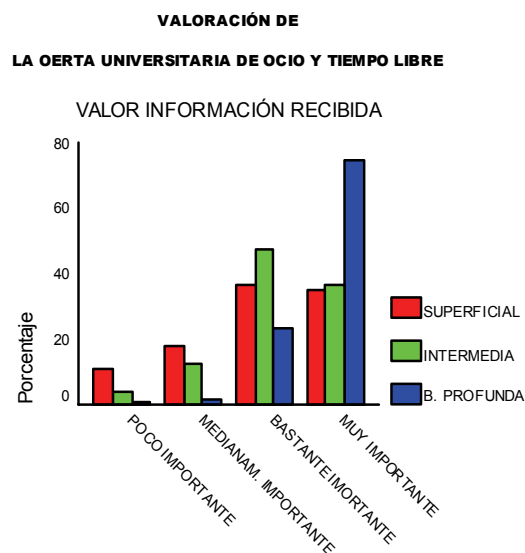
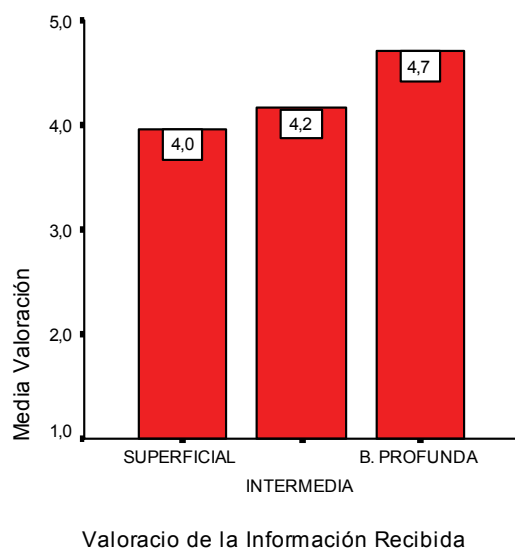
Observamos en la tabla que el valor de F es de 25,112 con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, en función del valor que le otorguen a la información recibida al respecto de la misma. Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué muestras existe diferencia significativa. Los resultados de la prueba fueron los siguientes:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
SUPERFICIAL	3,96	
INTERMEDIA	4,16	
B. PROFUNDA		4,71

Observemos asimismo los siguientes gráficos:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Los estudiantes que mejor valoran la información recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, valoran también mejor dicha oferta. En la prueba de Scheffé se puede observar como los estudiantes que valoran la información como “Bastante Profunda” difieren significativamente de los demás estudiantes en tanto que sus medias a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre son más altas.

5.4. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, en función de la frecuencia de participación en las actividades que ofrece?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que existe diferencia significativa entre las muestras en función del grado de la

participación en las actividades de dicha oferta, a la hora de valorarlo.

ANOVA

VALORACIÓN DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	52,922	4	13,231	19,759	,000
Intra-grupos	327,428	489	,670		
Total	380,350	493			

Comprobamos en la tabla que $F = 19,759$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), podemos decir que sí existe diferencia significativa entre las medias de las muestras a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. O lo que es lo mismo, que la frecuencia de participación en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre influye en como los estudiantes valoren dicha oferta.

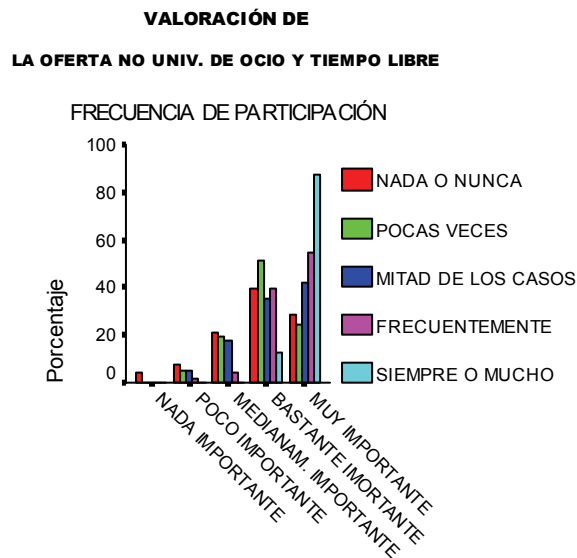
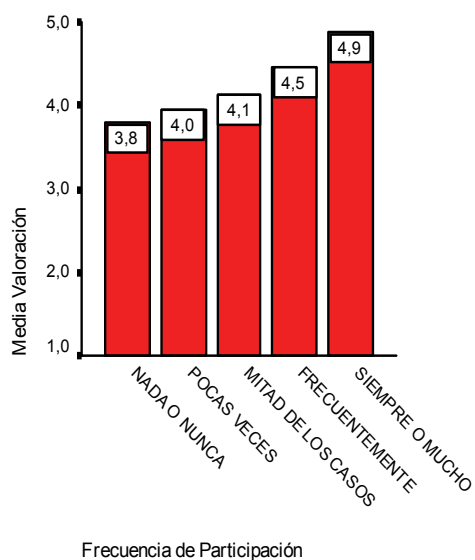
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa, utilizamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos dice lo siguiente:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
NADA O NUNCA	3,79		
POCAS VECES	3,95		
MITAD DE LOS CASOS	4,14	4,14	
FRECUENTEMENTE		4,47	
SIEMPRE O MUCHO			4,88

Observemos estos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la Prueba Scheffé y los gráficos que se presentan, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de participación en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre es un factor que está repercutiendo significativamente en la valoración que hacen los estudiantes de dicha oferta.
- De esta manera, la valoración de los estudiantes sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre aumenta significativamente en la medida que aumenta también la frecuencia de participación en las actividades de dicha oferta.

5.5. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,314	4	2,328	2,930	,021
Intra-grupos	400,580	504	,795		
Total	409,894	508			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,930$ con una significatividad del 0,021. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,021 > 0,05$), podemos decir sí que existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento está influyendo en cómo los estudiantes valoran la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Siendo así, aplicamos la prueba Post Hoc Scheffé, la cual nos señala entre qué Áreas existe dicha diferencia significativa. Veamos la tabla correspondiente a la aplicación de la prueba Scheffé:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
CC. EXPERIMENT.	4,00
HUMANIDADES	4,12
CC. SOC. Y JUR.	4,15
ENS. TÉCNICAS	4,26
CC. DE LA SALUD	4,39

A la vista de los resultados, para saber entre qué Áreas de Conocimiento se da esa diferencia significativa nos hemos visto obligados a utilizar una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

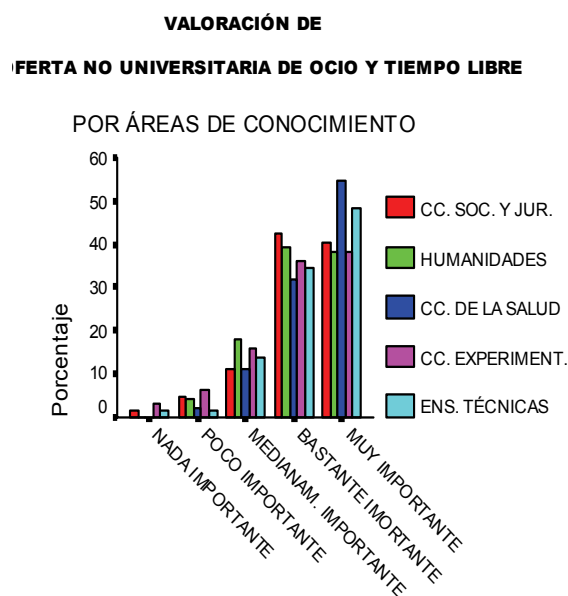
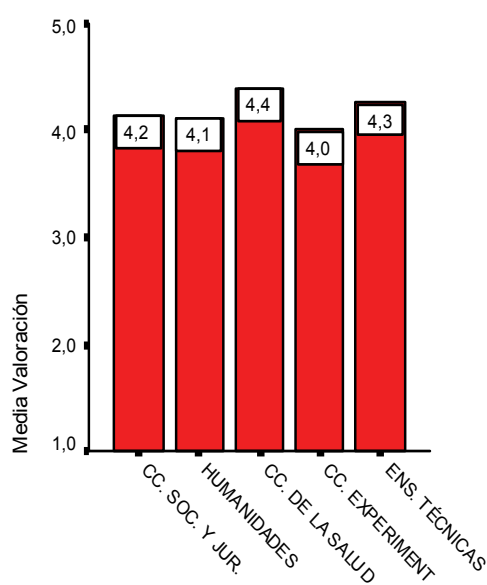
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6297,000	0,612
	CC. DE LA SALUD	7080,500	0,025*
	CC. EXPERIMENTALES	5797,500	0,369
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3552,000	0,393
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	5106,000	0,011*
	CC. EXPERIMENTALES	4498,000	0,671
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2566,000	0,234
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	4711,000	0,005*
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3383,500	0,373
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	2364,500	0,143

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y del gráfico correspondiente, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Así, podríamos decir que el Área de Conocimiento que mejor valora

la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre es el Área de Cc. de la Salud, difiriendo significativamente con las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. Experimentales por ser éstas las que menor valor le conceden a dicha oferta.

- Enseñanzas Técnicas, en este caso refleja unos valores intermedios no difiriendo significativamente de ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

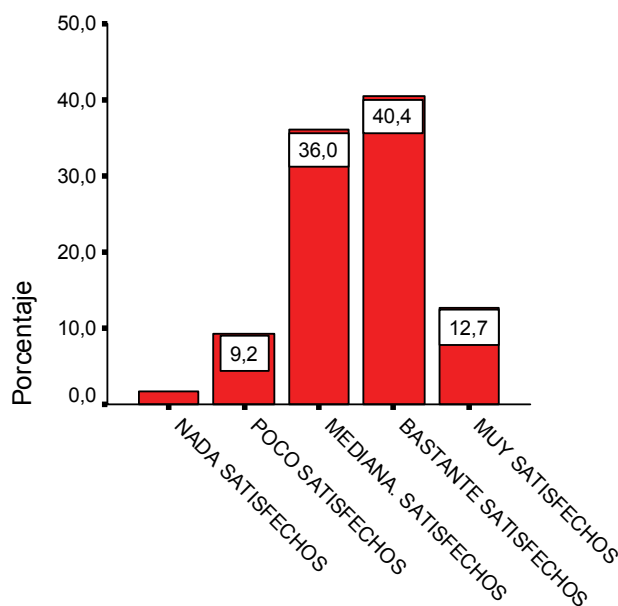
6. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes que han participado alguna vez de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre con la misma?

6.1. Grado de satisfacción de la muestra con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

De los 554 estudiantes que conforman la muestra productora de datos, 459 (81,5%) han participado alguna vez en actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. Sabido esto comencemos con el análisis.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra productora de datos (40,4%) se muestran “Bastante Satisfechos” con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre; un segundo grupo de estudiantes casi paralelo, que representa el 36,0% de la muestra productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos”; a continuación encontramos dos grupo más reducidos, que suponen el 12,7% y el 9,2% y dicen estar, “Muy Satisfechos” y “Poco Satisfechos al respecto, respectivamente; y finalmente se encuentra un grupo de estudiantes (el 1,7% de la muestra productora de datos) que afirman estar “Nada Satisfechos”.

GRADO DE SATISFACCIÓN
LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- El grupo mayoritario de los estudiantes encuestados muestran niveles de satisfacción positivos respecto de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre (52,7 %).
- Únicamente un 10,9% de la muestra afirma estar poco o nada satisfechos con dicha oferta.
- Finalmente, un grupo intermedio (del 36,0%) habla de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre como “Medianamente Satisfactoria”.

6.2. ¿Existe diferencia significativa entre estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, en función de si han sido informados o no al respecto?

Si realizamos un análisis con el objeto de ver si existe diferencia significativa entre aquellos estudiantes que afirman haber sido informados sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre y los que no, a la hora de sentirse satisfechos con dicha oferta, obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente tabla.

Prueba de Mann-Whitney

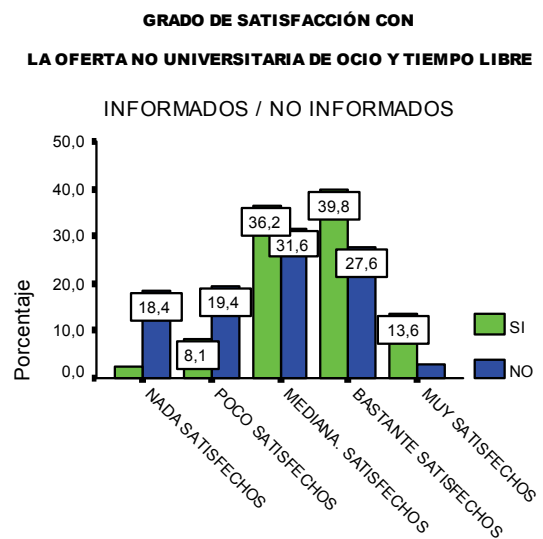
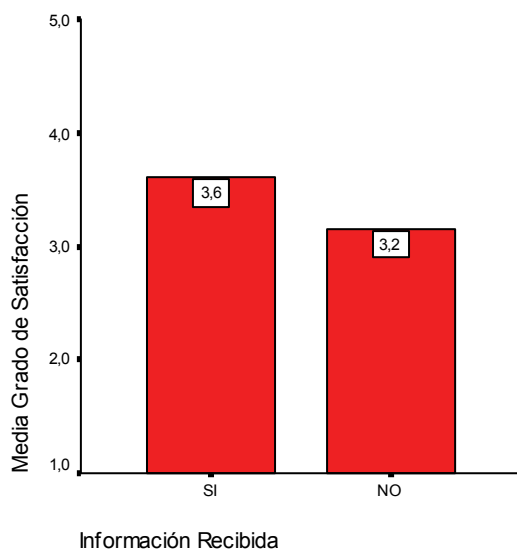
Estadísticos de contraste(a)

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	
U de Mann-Whitney	9089,000
W de Wilcoxon	11574,000
Z	-3,343
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a Variable de agrupación: Información Recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre

Observamos en dicha tabla como sí existe diferencia significativa entre las dos muestras de estudiantes informados y no informados sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. El valor de la U de Mann-Whitney es de 9089,000 con una significatividad del 0,001; y dado que $0,001 < 0,05$, podemos decir que sí existe diferencia significativa entre muestras. O lo que es lo mismo, el hecho de recibir o no información, está influyendo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

Observemos gráficamente medias y porcentajes de ambas muestras:



Los resultados que observamos en los gráficos nos sirven para comparar ambas muestras, desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. Lo que podemos decir en este caso es lo siguiente:

- El haber recibido o no información al respecto es un factor determinante a la hora de que los estudiantes se muestren satisfechos o no con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Los estudiantes que han recibido información tienden a sentirse más satisfechos con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre que los estudiantes que no han recibido información al respecto.

6.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, en este caso, sí existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora de expresar su grado de satisfacción con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,400	2	14,200	21,844	,000
Intra-grupos	218,420	336	,650		
Total	246,820	338			

Observamos en la tabla que $F = 21,844$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora de sentirse satisfecho con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de la misma.

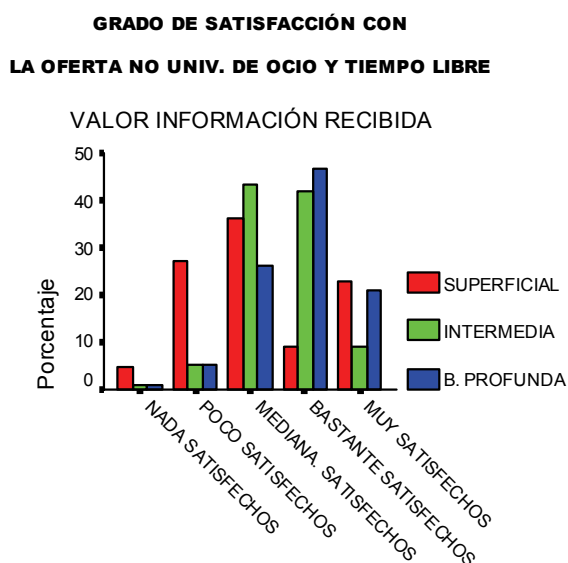
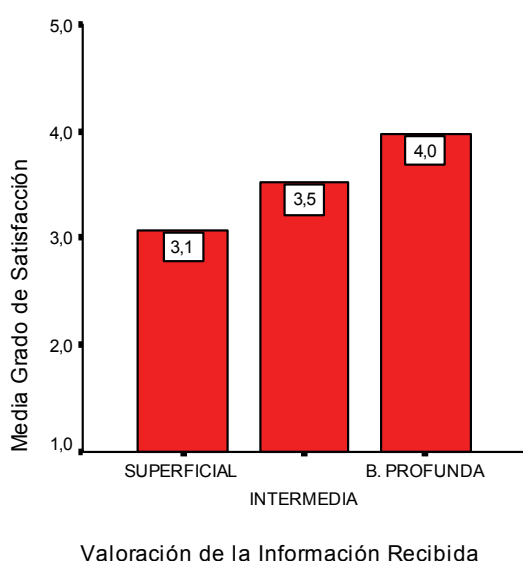
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas

al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE**

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	3,07		
INTERMEDIA		3,51	
B. PROFUNDA			3,97



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida si representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- De esta manera los análisis nos muestran como el grado de satisfacción de los estudiantes aumenta significativamente en la medida que aumenta también la calidad de la información que manifiestan haber recibido al respecto.

6.4. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre en función de la frecuencia con la que participen en las actividades que ofrece?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que sí existe diferencia significativa entre las muestras a la hora de sentirse satisfechos con el funcionamiento de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	88,733	3	29,578	51,088	,000
Intra-grupos	235,637	407	,579		
Total	324,370	410			

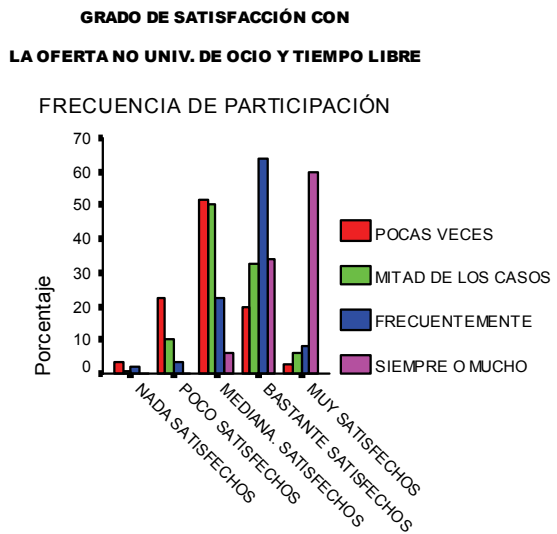
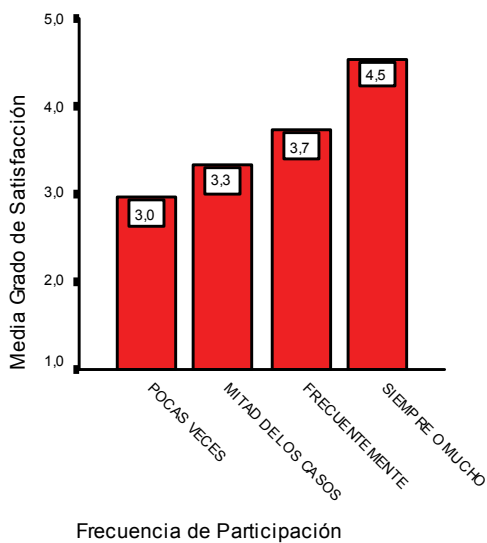
Observamos en la tabla que $F = 51,088$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que participan en la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre con diferente frecuencia, a la hora sentirse satisfecha con dicha oferta. O lo que es lo mismo, la frecuencia de participación en actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto al funcionamiento de la misma.

Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha prueba y un gráfico realizado a partir de las medias de las tres muestras, en las respuestas al ítem que tiene que ver con el grado de satisfacción.

Prueba Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE**

FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN	Subconjunto para alfa = .05			
	1	2	3	4
POCAS VECES	2,95			
EN LA MITAD DE LOS CASOS		3,33		
FRECUENTEMENTE			3,72	
SIEMPRE O MUCHO				4,54



Los resultados de la prueba Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, las conclusiones son las siguientes:

- La frecuencia de participación en actividades de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con dicha oferta.
- Así, el grado de satisfacción de los estudiantes aumenta significativamente en la medida que aumenta también la frecuencia de participación en dichas actividades.

6.5. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

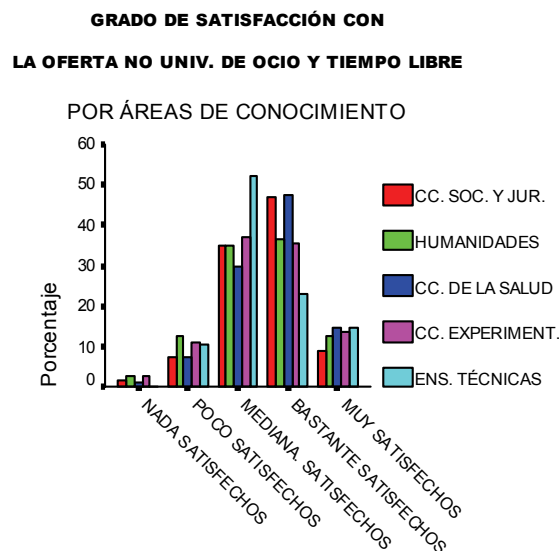
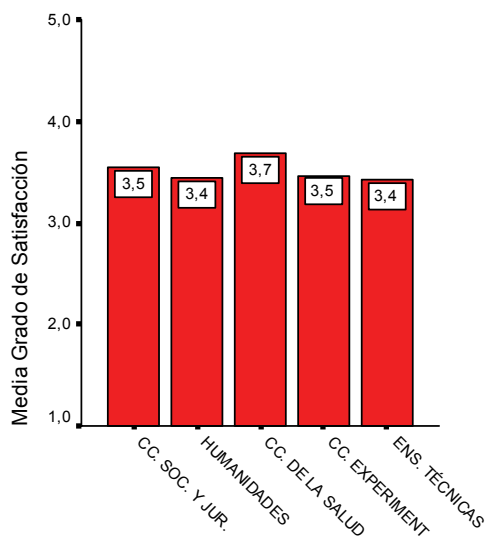
ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,849	4	,962	1,219	,302
Intra-grupos	320,521	406	,789		
Total	324,370	410			

Observamos en la tabla que $F = 1,219$ con una significatividad del 0,302. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,302 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes respecto de dicha oferta.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para establecer tales diferencias:



Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción que los estudiantes expresan sobre la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.
- Aún así, como se observa en los gráficos, los estudiantes de Cc. de la Salud, son los que muestran los grados de satisfacción más elevados, seguidos de los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas; a continuación están los estudiantes de Cc. Experimentales y Humanidades; y finalmente, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas que son los que muestran los grados de satisfacción más bajos respecto a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

7.19.3. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: ANÁLISIS CUALITATIVO.

Las preguntas abiertas que aparecen en noveno y décimo lugar en el cuestionario, tienen que ver con la vida universitaria más allá de lo puramente institucional. Así, en primer lugar le ofrecemos al estudiante la oportunidad de hacer algún comentario sobre la vida universitaria no institucional y a continuación le sugerimos que señalara algún ejemplo de oferta no universitaria para ocupar el tiempo libre y de ocio.

En este caso, haremos un análisis conjunto de las respuestas emitidas por los estudiantes a estas dos cuestiones por la relación que tienen entre sí. Es decir, siguiendo la línea que venimos exponiendo hasta el momento, y tomando como referencia el Área de conocimiento, veremos qué dicen los estudiantes sobre la vida universitaria no institucional y qué ejemplos de actividades señalan para ocupar su tiempo libre y de ocio durante su estancia en la universidad en cada una de las Áreas.

Para el análisis de la primera cuestión, y tras una primera revisión de las respuestas de los estudiantes hemos comprobado que sus comentarios se centran en resaltar lo positivo y lo negativo de la vida universitaria no institucional. Así hemos organizado el discurso en los siguientes epígrafes:

- LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL COMO EXPERIENCIA POSITIVA:
 - EXPERIENCIA POSITIVA SIN MÁS: situamos bajo este epígrafe aquellos testimonios que consideran importante el disfrutar esta faceta de la vida universitaria y que lo valora como algo recomendable y positivo.
 - LO QUE APORTA: en este caso, recogemos aquellas aportaciones que además de reflejar una actitud positiva respecto de este tipo de experiencias, emiten argumentos sobre lo que para ellos aporta la vida universitaria no institucional, por ejemplo: autonomía, responsabilidad, madurez, desarrollo personal, etc.

- ELEMENTOS CRÍTICOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: bajo este epígrafe, expondremos aquellas aportaciones que se refieren a la parte más negativa de esta otra perspectiva de la vida universitaria. Es decir, las causas por las que no se puede disfrutar de este tipo de vida no institucional, las dificultades que encuentran los estudiantes a la hora de enfrentarse a actividades no institucionales, el considerar esta faceta de la vida universitaria como una experiencia negativa, el haberla aprovechado poco sin más, etc.
- LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL COMO UNA PARTE DE LA VIDA UNIVERSITARIA: finalmente, algunos estudiantes, realizan una especie de conceptualización de lo que para ellos es la vida universitaria no institucional dentro de la vida universitaria en general.

Por otra parte, para el análisis de las actividades pertenecientes a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, hemos elaborado una especie de tablas en las cuales recogemos, por una parte, el tipo de actividades que mencionan los estudiantes y, por otra parte, el número de alusiones que hemos encontrado sobre cada actividad, y el porcentaje correspondiente. En este caso a la hora de interpretar los porcentajes hay que tener en cuenta que cada estudiantes podría mencionar más de una actividad.

A continuación exponemos por orden alfabético, el tipo de actividades que han sido mencionadas por los estudiantes:

1. ACTIVIDADES CULTURALES: recogemos bajo este epígrafe aquellas aportaciones que hablaban de actividades culturales sin más, es decir, sin especificar el tipo de actividad.
2. CINE: bajo este epígrafe incluimos las referencias a todo tipo de oferta cinematográfica que los estudiantes enunciaban, por ejemplo: Cine Europa, Cine Forum, Ciclos de cine, Cine Club, Festivales de Cine, etc.)

3. CURSOS: recogemos bajo este epígrafe aquellas aportaciones que hablaban de todo tipo de cursos⁴⁴ (informática, idiomas, manualidades, etc.), seminarios conferencias, charlas, etc.
4. DEPORTES: incluimos en este apartado aquellas aportaciones que hacen referencia a la afición por el deporte o el ejercicio físico, es decir, recogemos los diferentes deportes que mencionan los estudiantes, cursos que tengan que ver con una actividad deportiva, campeonatos deportivos, y aquellas alusiones más generales a las instalaciones en las que se practican, por ejemplo: gimnasios, escuelas deportivas, etc.
5. ESCRITURA: algún estudiante menciona la escritura como una actividad para ocupar el tiempo libre o de ocio.
6. ESPECTÁCULOS: bajo este epígrafe se encuentran aquellas alusiones a espectáculos que no se pueden incluir dentro de la categoría musical, cinematográfica o teatral, sí forman parte de la oferta cultura, se trata de: recitales de poesía, cuenta – cuentos, mimos, etc.)
7. LECTURA: hemos encontrado alusiones a la lectura como actividad para ocupar el tiempo libre o de ocio.
8. MANIFESTACIONES: hemos encontrado alguna alusión a actos reivindicativos y de protesta, como actividad para ocupar el tiempo libre o de ocio.
9. MUSEOS Y EXPOSICIONES: incluimos bajo este apartado aquellas alusiones a visitas a museos y exposiciones sobre todo tipo de temáticas.
10. MÚSICA: incluimos bajo este apartado aquellas alusiones que hacía referencia a la afición por la música en general, a la asistencia a conciertos, espectáculos de cantautores, etc. y a la realización de cursos para aprender a tocar algún instrumento.
11. REUNIONES CON AMIGOS: en este caso nos referimos a las reuniones, que se hacen entre amigos, en cafeterías, o todo tipo de

⁴⁴ No incluimos en este apartado ni los cursos de baile, ni los cursos para aprender a tocar instrumentos musicales, los cuales pasamos al apartado de deportes y música respectivamente, por la relación directa que tienen con estos apartados específicos, convirtiéndose en muchos casos en aficiones o hobbies más que en necesidades de aprendizaje y enriquecimiento cultural.

entornos, pero que están más relacionados que un ambiente más tranquilo y diurno.

12. SALIR DE COPAS: incluimos bajo este epígrafe a todo tipo de alusiones que implican salidas nocturnas.
13. TEATRO: incluimos bajo este epígrafe las alusiones a asistencia a espectáculos teatrales, incluyendo también el ballet, en este apartado puesto que son pocas las alusiones encontradas al respecto, y sería el teatro, dentro de las actividades mencionadas, la más afín con el ballet.
14. VIAJES Y EXCURSIONES: se incluyen acampadas, alusiones a hacer turismo, etc.
15. VIDEOJUEGOS, INTERNET: hemos encontrado alusiones a este tipo de variantes informáticas como formas de ocupar el tiempo libre y de ocio.
16. VOLUNTARIADO: incluimos aquí, además de las referencias al voluntariado propiamente dichas, todas aquellas actividades relacionadas con ONGs, Asociaciones de Vecinos, etc.

Una vez realizada la estructura de análisis de las respuestas de los estudiantes sobre la vida universitaria no institucional y las actividades para ocupar el tiempo libre o de ocio, pasamos a realizar el análisis propiamente dicho, tomando como referencia el Área de Conocimiento.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA, DERECHO Y ECONÓMICAS	
PREGUNTAS 9 y 10:	VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
Nº DE CUESTIONARIOS	142	142
Nº DE RESPUESTAS	28	81
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	19,7 %	57,0 %

1. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:

Como podemos observar, es bajo el porcentaje de participación de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas a esta pregunta. Y es por ello que el análisis también se hace más breve.

En general los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas ven más aspectos positivos en la vida universitaria no institucional que aspectos negativos. Veamos qué dicen y algunos ejemplos de sus aportaciones.

- LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL COMO UNA EXPERIENCIA POSITIVA:
 - o UNA EXPERIENCIA POSITIVA SIN MÁS: son pocas las aportaciones de los estudiantes en esta línea, puesto que se centran más en especificar qué es lo que les aporta esta esfera de la vida universitaria. De todas formas los que hablan de una experiencia positiva sin más, lo hacen asignándole mucha importancia y un alto grado de satisfacción. Veamos dos ejemplos:
 - “Creo que han sido los mejores años de mi vida.” (Estudiante de Psicopedagogía, C18)
 - “Aunque la Universidad se vea como una institución en sí la vida del estudiante universitario es un punto y a parte, totalmente necesaria y una experiencia única.” (Estudiante de Psicopedagogía, C20)
 - o LO QUE APORTA: como hemos mencionado arriba, la mayor parte de los estudiantes que respondieron a esta pregunta se

centran más en mencionar lo que les aporta la vida universitaria no institucional. Los aspectos mencionados son: aprendizajes de todo tipo (a ser independiente, a solucionar problemas, a relacionarse, etc.), autonomía, responsabilidad, madurez, desarrollo personal y contacto con la cultura. La experiencia de vivir fuera de casa, y el hecho de relacionarse con mucha gente diferente, son elementos que pertenecientes a la vida universitaria no institucional salen a la luz como claves de aprendizaje. Veamos un ejemplo extraído de cada una de las titulaciones:

- “La experiencia de vivir fuera de casa y ser autónomo (organizar horarios, vivir con otra gente en pisos y residencias, conocer gente nueva, asistir a cursos y actos que no conocía antes, ...) es única y enriquecedora. Esta experiencia me ha hecho crecer como persona y ha cambiado mi forma de ver el mundo, y sobre todo, a saber <<buscarte la vida>>. “ (Estudiante de Psicopedagogía, C7)
- “La universidad te da la oportunidad de conocer a muchas personas muy distintas entre sí, de acceder a la cultura, de vivir independientemente, ... todo esto ayudará a formar nuestra personalidad.” (Estudiante de Derecho, C190)
- “Para mí la universidad ha sido importante porque por primera vez he salido de mi casa y no he vivido con mis padres. Me he enfrentado a situaciones que evitaría si viviera con mis padres, y he conocido a amigos que espero duren toda la vida. Creo que he madurado mucho en estos 5 años.” (Estudiante de Económicas, C519)

- ELEMENTOS CRÍTICOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: son los estudiantes de Derecho y los de Económicas aquellos que aportan alguna crítica respecto de la vida universitaria no institucional, y lo hacen refiriéndose a algunas de

las causas que entorpecen el poder disfrutar de esta esfera de la vida universitaria.

○ CAUSAS QUE ENTORPECEN EL DISFRUTAR DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:

- LAS BARRERAS ARQUITECTÓNICAS: un estudiante de derecho menciona que la independencia que le otorgó la vida universitaria se vio perjudicada por las barreras arquitectónicas:

- “Está bien aunque encontré personalmente bastantes obstáculos que el hecho de estar en casa antes no me fijaba. Me refiero por motivos de salud. Aunque desde que inicié los estudios la universidad y santiago como ciudad han mejorado desde el punto de vista arquitectónico, intentando eliminar barreras, falta mucho aún pero veo cada curso, mejorías.” (Estudiante de Derecho, C147)

- LA PROPIA UNIVERSIDAD: un estudiante de Derecho y dos de Económicas acusan a la Universidad (a través de sus agentes, o por la propia cultura) de obstaculizar en cierto modo el aprovechamiento de la vida universitaria no institucional. Exponemos dos de las aportaciones:

- “Para mí la vida en la universidad, fue un gran cambio y también una gran desilusión, al observar el desinterés y la falta de profesionalidad de muchos órganos, sectores y personas que componen la universidad.” (Estudiante de Derecho, C185)

- “En la actualidad la vida universitaria tiende a sistematizar y programarse fomentando la pasividad lo cual precisa una fuerte respuesta por parte de la juventud.” (Estudiante de Económicas, C479)

- CIRCUNSTANCIAS DE LA VIDA: finalmente un estudiante de derecho menciona que por circunstancias

de la vida no puede aprovechar la vida universitaria no institucional:

- “Considero que la vida en la universidad va más allá de lo puramente académico, pero por circunstancias de la vida no puedo opinar demasiado sobre ello pues, por desgracia mi vida universitaria se reduce a lo puramente académico.” (Estudiante de Derecho, C154)

Tabla Resumen 7.58:			
LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL			
ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		Nº	%
(28 Respuestas de 142 Cuestionarios = 19,7% de participación)			
COMO EXPERIENCIA POSITIVA	EXPERIENCIA POSITIVA	3	10,7%
	APORTACIONES (Independencia, resolución de problemas, relacionarse, autonomía, responsabilidad, madurez, desarrollo personal, contacto con la cultura)	19	67,9%
ELEMENTOS CRÍTICOS	OBSTÁCULOS: barreras arquitectónicas, la propia universidad, circunstancias de la vida	5	17,9%
CONCEPTUALIZACIÓN		0	0,0%
OTROS (indefinido)		1	3,6%
TOTAL		28	100,0%

2. LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE.

A continuación presentamos una tabla en la que se describen la relación de actividades mencionadas por los estudiantes del Área de Ciencias Sociales, el número de alusiones a cada una de ellas, y el porcentaje correspondiente en función de la totalidad de alusiones a actividades en el marco de esta Área.

Tabla Resumen 7.59: ACTIVIDADES DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE.					
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (PSICOPEDAGOGÍA, DERECHO Y ECONÓMICAS) (81 Respuestas de 142 Cuestionarios = 57,0% de participación)					
ACTIVIDAD	Nº DE ALUSIONES				
	PSIC	DER	ECO	TOT	%
CINE	9	13	17	39	17,7 %
DEPORTES	11	10	18	39	17,7 %
MÚSICA	16	11	13	39	17,7 %
TEATRO	7	8	8	23	10,4 %
CURSOS	6	6	8	20	9,0 %
SALIR DE COPAS	3	4	9	16	7,2 %
VIAJES Y EXCURSIONES	1	5	4	10	4,5 %
VOLUNTARIADO	4	0	5	9	4,0 %
MUSEOS Y EXPOSICIONES	5	1	2	8	3,6 %
ESPECTÁCULOS	6	0	1	7	3,1 %
ACTIVIDADES CULTURALES	2	2	1	5	2,7 %
ESCRITURA	0	1	0	1	0,4 %
LECTURA	0	0	1	1	0,4 %
MANIFESTACIONES	1	0	0	1	0,4 %
REUNIONES CON AMIGOS	0	1	0	1	0,4 %
VÍDEO JUEGOS, INTERNET	0	0	1	1	0,4 %
TOTAL	71	62	88	220	100%

Partiendo de la base de que el porcentaje de estudiantes que participan en esta pregunta es del 57,0%, lo que supone una participación de 81 estudiantes de un total de 142, el análisis sería el siguiente.

Las actividades más mencionadas por los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas son: CINE, DEPORTES Y MÚSICA, a las cuales les corresponde un similar orden de preferencia, cuyo peso dentro del conjunto total de alusiones a actividades de ocio y tiempo libre supone el 17,7 % para cada una de ellas.

En segundo lugar, aparecen mencionados TEATRO, en un porcentaje del 10,4 % y en tercer lugar encontramos la realización de CURSOS con un peso del 9,0 %.

En el otro extremo, las actividades que menos representatividad tienen para los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas serían, la afición por la ESCRITURA, la LECTURA, la participación en MANIFESTACIONES, las REUNIONES CON AMIGOS y la utilización de VIDEOJUEGOS e INTERNET, a cada uno de los cuales sólo hace alusión un estudiante, cuyo porcentaje respecto del total corresponde a un 0,4 %.

En lugares intermedios se quedan las actividades: SALIR DE COPAS, VIAJES y EXCURSIONES, VOLUNTARIADO, MUSEOS y EXPOSICIONES, ESPECTÁCULOS, y ACTIVIDADES CULTURALES (en general), en este orden de mayor a menor número de alusiones, cuyos porcentajes respecto del total oscilan entre el 7,2 % y el 2,7 %.

Como dato a resaltar queremos señalar que dentro del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, dos estudiantes (uno de Derecho y otro de Económicas) afirman no conocer ninguna actividad perteneciente a la oferta no universitaria para ocupar el tiempo libre o de ocio.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES	
TITULACIÓN	FILOLOGÍA HISPÁNICA, PERIODISMO E HISTORIA	
PREGUNTA 9 y 10:	LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
Nº DE CUESTIONARIOS	113	113
Nº DE RESPUESTAS	31	71
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	27,4 %	62,8 %

1. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:

Como podemos observar, es también bajo el porcentaje de participación de los estudiantes del Área de Humanidades en esta pregunta. Y es por ello que el análisis también se hace más breve.

En general los estudiantes del Área de Humanidades ven más aspectos críticos o negativos en la vida universitaria no institucional que aspectos positivos. Veamos qué dicen y algunos ejemplos de sus aportaciones, y sobre todo cuales son los argumentos de la perspectiva más crítica que subyace a esta Área de Conocimiento.

- LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL COMO UNA EXPERIENCIA POSITIVA:
 - o UNA EXPERIENCIA POSITIVA SIN MÁS: son pocas las aportaciones de los estudiantes en esta línea, pero los estudiantes que hablan de una experiencia positiva sin más, lo hacen asignándole mucha importancia y un alto grado de satisfacción. Veamos un ejemplo perteneciente a cada una de las titulaciones:
 - “Es una experiencia recomendable.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)
 - “La vida en la universidad para mí es muy satisfactoria en todos lo ámbitos (académico y de ocio). Para mí es la mejor forma de vida.” (Estudiante de Periodismo, C50)
 - “Nada, que es una experiencia que merece la pena, sobre todo por lo que está más allá de lo puramente

académico. Y hay asignaturas, clases, a las que realmente es importante acudir, profesores y lecciones que suponen algo para recordar siempre.” (Estudiante de Historia, C117)

- LO QUE APORTA: en este caso, los aspectos mencionados son como fruto de la vida universitaria no institucional son: el desarrollo personal, el acceso a otras realidades y a la cultura, y los amigos. En este caso, vuelve a salir a la luz la importancia de abandonar el hogar paterno y, además también se destaca la importancia de Santiago de Compostela como ciudad rica en patrimonio cultural. Veamos un ejemplo extraído de cada una de las titulaciones:

- “El período universitario es importante para el desarrollo individual.” (Estudiante de Filología Hispánica, C224)
- “La vida universitaria es la mejor porque es el momento en que más posibilidades se abren a los jóvenes, sobre todo los que residen fuera del domicilio familiar, y más aún en Santiago.” (Estudiante de Periodismo, C87)
- “Me sirvió para conocer una ciudad nueva, muchos compañeros y amigos de verdad.” (Estudiante de Historia, C109)

- ELEMENTOS CRÍTICOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: como hemos anunciado arriba, los estudiantes del Área de Humanidades hacen más hincapié en los análisis críticos sobre la vida universitaria no institucional que en resaltar su vertiente más positiva. En este caso estudiantes de las tres titulaciones que participan en el estudio desde esta Área se hacen alguna crítica al respecto de esta variable. Sus aportaciones se centran en los siguientes aspectos:

- CAUSAS QUE ENTORPECEN EL DISFRUTAR DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:

- LA FALTA DE INFORMACIÓN: dos estudiantes de Filología Hispánica y otro de Derecho sienten que no se les orienta demasiado para aprovechar esta faceta de la vida universitaria. Un ejemplo de lo que dicen es el siguiente:
 - “Me pregunto que sentido tiene por parte de las instituciones educativas (Consellería, Ministerio, etc.) integrar en el ámbito universitario a personas a las que no se les proporciona la más mínima orientación acerca de lo que implica la vida universitaria a todos los niveles (académico, institucional, personal, relacional, etc.) No quisiera tener que acabar pensando que nos sueltan como animales en un hábitat desconocido para que nos encontremos perdidos (por lo menos los primeros años) y tengamos que prolongar nuestra <<experiencia universitaria>> para así no llenar más de lo que están las listas de desempleo.” (Estudiante de Filología Hispánica, C213)
- LA TENDENCIA A LO RUTINARIO: un estudiante de Filología Hispánica habla de la tendencia a la rutina como una forma de conducta que acaba por instalarse en la vida del estudiante y que dificulta la posibilidad de disfrutar de lo no académico:
 - “Por desgracia, la vida estudiantil se rutiniza. Cinco años siguiendo el mismo patrón de enseñanza-aprendizaje no se corresponde con la madurez que va adquiriendo el estudiante.” (Estudiante de Filología Hispánica, C226)
- LOS HORARIOS Y LOS PROFESORES: son también elementos que, según dos estudiantes de Económicas dificultan el disfrutar de la vida universitaria no institucional. Sus aportaciones son las siguientes:

- “El horario y el trabajo no te permiten estas licencias.” (Estudiante de Periodismo, C61)
- “Algunos profesores se creen que formarnos es quitarnos todo el tiempo libre e impedirnos tener vida social.” (Estudiante de Periodismo, C65)
- LA POCA RELACIÓN ENTRE FACULTADES: un estudiante de Historia afirma que otro obstáculo en esta línea es la escasa relación que existe entre las Facultades pertenecientes a una misma institución universitaria:
 - “En nuestra facultad fuera de lo que es el campus, no hay un verdadero ambiente universitario, y no nos enteramos de lo que pasa. Creo que se debería fomentar más el espíritu de toda la USC, y menos el de cada facultad por separado.” (Estudiante de Historia, C118)

Otros aspectos mencionados son: el elevado coste económico de algunas actividades pertenecientes a la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre (concretamente se menciona el cine) y el estado de deterioro de las instalaciones en las que se pueden practicar actividades en los momentos de ocio y tiempo libre (concretamente los pabellones deportivos).

- LA NO CREENCIA EN LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: estudiantes de las tres titulaciones, y sobre todo de Historia no creen en la visión de la vida universitaria no institucional como algo especial y diferente a otros estilos de vida, o que pueda aportar algo al estudiante. Veamos un ejemplo de sus propias afirmaciones extraído de cada una de las titulaciones:
 - “En mi opinión la vida en la universidad desde este modo no existe, la vida se afronta de diferente manera igual

que si desempeñas otro trabajo fuera de tu lugar de nacimiento.” (Estudiante de Filología Hispánica, 219)

- “Ésta es mi segunda carrera. La primera la hice fuera de mi casa y creo que no ha supuesto ningún cambio. Maduras por el hecho de que te haces mayor, no porque estés en la Universidad.” (Estudiante de Periodismo, C41)
- “Mucho ruido y pocas nueces. Se habla mucho, pero en realidad parece que no hay nada.” (Estudiante de Historia, C113)
- EXPERIENCIA NEGATIVA: finalmente, dos estudiantes de Periodismo hablan de su experiencia respecto de la vida universitaria no institucional como algo negativo, y lo hacen con las siguientes palabras:
 - “Esperaba algo distinto de la vida universitaria, en cierto modo fue decepcionante.” (Estudiante de Periodismo, C49)
 - “Lo único que he encontrado de positivo en la Facultad han sido los compañeros. Ahí sí que no me puedo quejar.” (Estudiante de Periodismo, C37)

Tabla Resumen 7.60:			
LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL			
ÁREA DE HUMANIDADES		Nº	%
(31 Respuestas de 113 Cuestionarios = 27,4% de participación)			
COMO EXPERIENCIA POSITIVA	EXPERIENCIA POSITIVA	5	16,1%
	APORTACIONES (Desarrollo personal, amigos, oportunidades, nuevas experiencias, acceso a la cultura)	7	22,6%
ELEMENTOS CRÍTICOS	OBSTÁCULOS: falta de información, rutina, calidad de recursos, horarios y profesores, factores económicos, poca relación entre facultades NO CREENCIA EXPERIENCIA NEGATIVA	17	54,8%
CONCEPTUALIZACIÓN		0	0,0%
OTROS (indefinido)		2	6,4%
TOTAL		31	100,0%

2. LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE.

A continuación presentamos unas tablas en la que se describen la relación de actividades mencionadas por los estudiantes del Área Humanidades, el número de alusiones a cada una de ellas, y el porcentaje correspondiente en función de la totalidad de alusiones a actividades en el marco de esta Área.

Tabla Resumen 7.61:					
ACTIVIDADES DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE					
ÁREA DE HUMANIDADES (FILOLOGÍA HISPÁNICA, PERIODISMO E HISTORIA)					
(71 Respuestas de 113 Cuestionarios = 62,8% de participación)					
ACTIVIDAD	Nº DE ALUSIONES				
	FIL.HISP	PER	HIS	TOT	%
CINE	8	22	13	43	23,1 %
DEPORTES	6	25	6	37	19,8 %
TEATRO	6	17	7	30	16,1 %
CURSOS	4	12	3	19	10,2 %
MÚSICA	1	8	5	14	7,5 %
VOLUNTARIADO	6	2	3	11	5,9 %
SALIR DE COPAS	1	6	2	9	4,8 %
VIAJES Y EXCURSIONES	4	1	2	7	3,7 %
MUSEOS Y EXPOSICIONES	2	1	2	5	2,6 %
ACTIVIDADES CULTURALES	1	3	0	4	2,1 %
ESPECTÁCULOS	0	2	1	3	1,6 %
REUNIONES CON AMIGOS	1	0	1	2	1,0 %
ESCRITURA	0	1	0	1	0,5 %
LECTURA	0	1	0	1	0,5 %
MANIFESTACIONES	0	0	0	0	0,0 %
VÍDEO JUEGOS, INTERNET	0	0	0	0	0,0 %
TOTAL	40	101	45	186	100%

Partiendo de la base de que el porcentaje de estudiantes que participan en esta pregunta es del 62,8%, lo que supone una participación de 71 estudiantes de un total de 113, el análisis sería el siguiente.

La actividad más mencionada por los estudiantes del Área de Humanidades es el CINE, cuyo peso dentro del conjunto total de alusiones a actividades de ocio y tiempo libre supone el 23,1 %.

En segundo lugar, aparecen mencionados los DEPORTES y el TEATRO, cuyos porcentajes de alusiones representan el 19,6 % y el 16,1 % respectivamente.

En el otro extremo, las actividades que menos representatividad tienen para los estudiantes del Área de Humanidades serían, la participación en MANIFESTACIONES y la utilización de VIDEOJUEGOS e INTERNET, las cuales no son mencionadas por ningún estudiante de esta Área; y seguidas la afición a la LECTURA y a la ESCRITURA, las cuales son mencionadas ambas por un solo estudiante dentro del Área de Humanidades, y cuyo porcentaje correspondiente sería el del 0,5 % de representatividad dentro del conjunto de alusiones.

En lugares intermedios se quedan las actividades: CURSOS, MÚSICA, VOLUNTARIADO, SALIR DE COPAS, VIAJES Y EXCURSIONES, MUSEOS Y EXPOSICIONES, ACTIVIDADES CULTURALES (en general), ESPECTÁCULOS, Y REUNIONES CON AMIGOS, en este orden de mayor a menor número de alusiones, cuyos porcentajes respecto del total oscilan entre el 10,2 % y el 1,0 %.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CIENCIAS DE LA SALUD	
TITULACIÓN	FARMACIA Y MEDICINA	
PREGUNTA 6:	LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
Nº DE CUESTIONARIOS	130	130
Nº DE RESPUESTAS	26	98
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	20,0 %	75,3 %

1. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:

Como podemos observar, es también bajo el porcentaje de participación de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud en esta pregunta.

Los aspectos positivos y de la vida universitaria no institucional están bastante igualados en los estudiantes de Ciencias de la Salud. Veamos qué dicen y algunos ejemplos de sus aportaciones, en ambas líneas.

- LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL COMO UNA EXPERIENCIA POSITIVA:
 - o UNA EXPERIENCIA POSITIVA SIN MÁS: en general, los estudiantes de Ciencias de la Salud, concretamente los estudiantes de Medicina, se centran más en resaltar la vida universitaria no institucional como una experiencia positiva que en señalar qué les aporta como tal. Veamos ejemplos perteneciente a cada una de las titulaciones:
 - “En mi opinión ésta es quizás la parte más importante de ser estudiante universitario porque no sirve de nada dedicarte solamente a la parte académica.” (Estudiante de Farmacia, C131)
 - “Es un cambio muy grande, como decís, la primera vez que se vive fuera de casa. Me costó adaptarme pero creo que he sido positivo.” (Estudiante de Medicina, C371)
 - “Es mucho más importante que la formación académica.” (Estudiante de Medicina, C430)
 - o LO QUE APORTA: en este caso, los aspectos mencionados como fruto de la vida universitaria no institucional son: el desarrollo personal, el conocer gente y la independencia. Como podemos observar, vuelve a salir a la luz la importancia de

abandonar el hogar paterno. Veamos un ejemplo extraído de cada una de las titulaciones:

- “Lo dicho anteriormente, la etapa universitaria define en gran medida a las personas.” (Estudiante de Farmacia, C129)
- “Para mí lo más importante de la universidad es la convivencia con algunos de mis compañeros y el poder ser relativamente independiente eso vale más que cualquiera de las carreras.” (Estudiante de Medicina, C343)

- ELEMENTOS CRÍTICOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: como hemos anunciado arriba, los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, hacen también hincapié en los análisis críticos sobre la vida universitaria no institucional. En este caso las críticas de los estudiantes de Farmacia y Medicina se centran en los siguientes aspectos:

○ CAUSAS QUE ENTORPECEN EL DISFRUTAR DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: en este caso, sólo los estudiantes de Medicina hacen referencia a este aspecto, y las causas que mencionan son: la dureza de lo académico (donde se incluyen los profesores), el desplazamiento diario a otra ciudad, y la propia universidad que no fomenta el aprovechamiento de esta faceta de la vida universitaria. Veamos un ejemplo de cada uno de estos argumentos:

- “Estoy muy satisfecho por todas las cosas que hice y que me preocupé por encontrarlas a pesar de los pesares, sin embargo es de reconocer que no todos pueden decir lo mismo, porque la mentalidad que existe gracias a la forma de decir las cosas los profesores, hacen que la gente se olvide de que la universidad no es sólo estudiar.” (Estudiante de Medicina, C382)
- “Yo vivo en Coruña y todos los días me desplazo hasta Santiago para asistir a clase sólo alguna vez me he quedado para salir.” (Estudiante de Medicina, C359)

- “Creo que existe una decadencia importante de este aspecto.” (Estudiante de Medicina, C363)
- EL GRADO DE APROVECHAMIENTO DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: un estudiante de Farmacia siente implicarse poco en la vida universitaria no institucional, mientras que un estudiante de Medicina sostiene que muchos estudiantes no la aprovechan como es debido:
 - “La dimensión de la vida Universitaria quizá dependa de lo que cada uno se involucre, cada persona se implicará más o menos en la vida universitaria. Yo creo que me implico poco.” (Estudiante de Farmacia, C127)
 - “He aprovechado la oportunidad, pero muchos no.” (Estudiante de Medicina, C401)
- LA NO CREENCIA EN LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: un estudiante de Medicina afirma no creer en la visión de la vida universitaria no institucional como algo que pueda hacer aportaciones al estudiante:
 - “Esta dimensión la desarrollé en otros ámbitos que conocí y por la comunicación con las personas.” (Estudiante de Medicina, C338)
- EXPERIENCIA NEGATIVA: asimismo, otro estudiante de Medicina habla de su experiencia respecto de la vida universitaria no institucional como algo decepcionante, y lo hace con las siguientes palabras:
 - “La verdad, me decepcionó bastante, creí que iba a ver un sitio en que te enseñasen además de asignaturas, ...” (Estudiante de Medicina, C344)

2. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL COMO UNA PARTE DE LA VIDA UNIVERSITARIA:

Finalmente, tres estudiantes de Medicina, a modo de conceptualización y sin hacer algún tipo de valoración, afirman estar de acuerdo con la existencia de una vida universitaria no institucional. Dos de ellos además, dicen relacionarla con elementos como: la existencia de un ambiente universitario, la vida fuera del hogar paterno, y la existencia de locales para la diversión en la ciudad. Veamos como lo expresan:

- “La vida universitaria para mí no es solo el aspecto académico sino también la vida más allá de las aulas. El ambiente universitario, la vida lejos del domicilio familiar.” (Estudiante de Medicina, C410)
- “De lo que me han hablado es de la diversión en bares y discotecas de la ciudad.” (Estudiante de Medicina, C435)

Tabla Resumen 7.62: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL		Nº	%
ÁREA DE CC. DE LA SALUD (26 Respuestas de 130 Cuestionarios = 20,0% de participación)			
COMO EXPERIENCIA POSITIVA	EXPERIENCIA POSITIVA	6	23,1%
	APORTACIONES (Conocer gente, compañerismo, experiencias, desarrollo personal, independencia)	4	15,1%
ELEMENTOS CRÍTICOS	OBSTÁCULOS: la dureza de lo académico, los profesores, los desplazamientos diarios, la universidad POCO APROVECHAMIENTO LA NO CREENCIA EXPERIENCIA NEGATIVA	10	38,1%
CONCEPTUALIZACIÓN		3	11,5%
OTROS (indefinido)		3	11,5%
TOTAL		26	100,0%

3. LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE.

A continuación presentamos unas tablas en la que se describen la relación de actividades mencionadas por los estudiantes del Área Ciencias de la Salud, el número de alusiones a cada una de ellas, y el porcentaje correspondiente en función de la totalidad de alusiones a actividades en el marco de esta Área.

Tabla Resumen 7.63: ACTIVIDADES DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE				
ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD (FARMACIA Y MEDICINA)				
(98 Respuestas de 130 Cuestionarios = 75,3% de participación)				
ACTIVIDAD	Nº DE ALUSIONES			
	FARM	MEDIC	TOTAL	%
DEPORTES	7	67	74	25,0 %
CINE	8	55	63	21,2 %
TEATRO	4	28	32	10,8 %
MÚSICA	7	24	31	10,4 %
SALIR DE COPAS	3	23	26	8,7 %
CURSOS	3	14	17	5,7 %
REUNIONES CON AMIGOS	1	16	17	5,7 %
VOLUNTARIADO	3	7	10	3,3 %
MUSEOS Y EXPOSICIONES	1	8	9	3,0 %
VIAJES Y EXCURSIONES	2	4	6	2,0 %
ESPECTÁCULOS	0	4	4	1,3 %
LECTURA	1	3	4	1,3 %
ACTIVIDADES CULTURALES	0	3	3	1,0 %
ESCRITURA	0	0	0	0,0 %
MANIFESTACIONES	0	0	0	0,0 %
VÍDEO JUEGOS, INTERNET	0	0	0	0,0 %
TOTAL	40	256	296	100%

Partiendo de la base de que el porcentaje de estudiantes que participan en esta pregunta es del 75,3 %, lo que supone una participación de 98 estudiantes de un total de 130, el análisis sería el siguiente.

La actividad más mencionada por los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud es el DEPORTE, cuyo peso dentro del conjunto total de alusiones a actividades de ocio y tiempo libre supone el 25,0 %. Como segunda actividad más mencionada aparece el CINE, que sigue de cerca al deporte con el 21,2 % en función del número de alusiones.

A una poca más de distancia y en tercer lugar aparecen: TEATRO, MÚSICA y SALIR DE COPAS, cuyos porcentajes de alusiones representan el 10,8 %, el 10,4 % y el 8,7 % respectivamente.

En el otro extremo, las actividades que menos representatividad tienen para los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud serían, la ESCRITURA, la participación en MANIFESTACIONES y la utilización de VIDEOJUEGOS e INTERNET, las cuales no son mencionadas por ningún estudiante de esta Área.

En lugares intermedios se quedan las restantes actividades: CURSOS, REUNIONES CON AMIGOS, VOLUNTARIADO, MUSEOS Y EXPOSICIONES, VIAJES Y EXCURSIONES, ESPECTÁCULOS, LECTURA, y ACTIVIDADES CULTURALES (en general) que, en este orden de mayor a menor número de alusiones, se corresponden con unos porcentajes que oscilan entre el 5,7 % y el 1,0 %.

En el caso de la titulación de Medicina hemos de señalar hemos encontrado una alusión a dos actividades para ocupar el tiempo libre o de ocio, que no se habían mencionado por el momento dentro del conjunto de Áreas ya analizadas. Se trata del trabajo, como una ayuda para pagar los estudios, e ir de compras.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CIENCIAS EXPERIMENTALES	
TITULACIÓN	BIOLOGÍA Y FÍSICAS	
PREGUNTAS 9 y 10:	LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	LA OFERTA UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
Nº DE CUESTIONARIOS	108	108
Nº DE RESPUESTAS	14	62
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	12,9 %	57,4 %

1. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:

Como podemos observar, es también bajo el porcentaje de participación de los estudiantes del Área de Ciencias de Experimentales en esta pregunta.

Son pocos los estudiantes que opinan sobre la vida universitaria no institucional, y por lo tanto, si bien la diferencia entre el número de aportaciones a favor o en contra de la misma no es mucha, las aportaciones realizadas desde una perspectiva positiva superan a las aportaciones que hacen algún tipo de crítica sobre la vida universitaria no institucional. Veamos a continuación qué es lo que dicen los estudiantes de Ciencias Experimentales.

- LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL COMO UNA EXPERIENCIA POSITIVA:
 - o UNA EXPERIENCIA POSITIVA SIN MÁS: únicamente una aportación de un estudiante de Biología encaja bajo este epígrafe. El estudiante resalta la importancia de la vida universitaria no institucional como base para poder aprovechar mejor la vida universitaria académica. Sus palabras son las siguientes:
 - “Una buena adaptación a la vida Universitaria fuera de lo estrictamente académico creo que es necesaria para el buen desarrollo de la formación académica.” (Estudiante de Biología, C313)
 - o LO QUE APORTA: en este caso, nos encontramos varias aportaciones desde las dos titulaciones. Los aspectos mencionados como fruto de la vida universitaria no institucional son: el desarrollo personal, el aprendizaje, el conocer gente y la independencia. Y de nuevo vuelve a explicitarse la relación

entre vida universitaria no institucional y el abandono del hogar paterno a la hora de realizar los estudios universitarios. Veamos algún ejemplo extraído de ambas titulaciones:

- “Aprendes más fuera de la facultad que en ella.” (Estudiante de Biología, C317)
- “A parte de las aulas, es muy importante para el desarrollo personal el contacto con gente de diferentes lugares y ambientes. Enriquece culturalmente.” (Estudiante de Físicas, C230)
- “Aprender a vivir fuera del ámbito familiar y conocer a gente del resto del estado o incluso estudiantes de otros países. Eso es muy enriquecedor.” (Estudiante de Físicas, C261)

- ELEMENTOS CRÍTICOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: como hemos anunciado arriba, los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, menos hincapié los análisis críticos sobre la vida universitaria no institucional. En este caso las críticas de los estudiantes de Biología y Físicas se centran en los siguientes aspectos:

- CAUSAS QUE ENTORPECEN EL DISFRUTAR DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: en este caso, son un estudiante de Biología y dos de Físicas los que hacen referencia a este aspecto, y las causas que mencionan son: la dureza de lo académico y la propia universidad que debería motivar más al estudiante para el aprovechamiento de esta faceta de la vida universitaria. Veamos sus argumentos:
 - “Se debería de motivar más al estudiante para que se realizase como tal también fuera del ámbito académico.” (Estudiante de Biología, C318)
 - “En esta carrera lo que hay que hacer es estudiar, dedicarle al trabajo todo el tiempo sino se hace eterno, pasar los años y no se ven los frutos. No hay tiempo para nada más, a no ser que seas una mente privilegiada. Entre las prácticas, los trabajos, las clases y las

- exposiciones uno ocupa todo el día.” (Estudiante de Físicas, C228)
- “Está claro que avanzas como persona, pero también es obvio que el fin último es acabar para buscarse la vida y no depender de tus padres, es decir, una independencia necesaria.” (Estudiante de Físicas, C229)
- LA NO CREENCIA EN LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: un estudiante de Biología afirma no ver nada especial en la vida universitaria no institucional, y lo expresa de la siguiente manera:
- “No me parece nada trascendente, es cierto que existe pero como existen miles de vidas no universitarias.” (Estudiante de Biología, C320)
- EXPERIENCIA NEGATIVA: asimismo, otro estudiante de Físicas habla de su experiencia respecto de la vida universitaria no institucional como algo no tan bueno, y lo hace con las siguientes palabras:
- “No es tan maravillosa como la pintas, aunque yo la esté disfrutando /sufriendo en estos momentos.” (Estudiante de Físicas, C249)

Tabla Resumen 7.64: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES (14 Respuestas de 108 Cuestionarios = 12,9% de participación)		Nº	%
COMO EXPERIENCIA POSITIVA	EXPERIENCIA POSITIVA	1	7,1%
	APORTACIONES (Aprendizaje, nuevas relaciones, autonomía, independencia, desarrollo personal)	7	50,0%
ELEMENTOS CRÍTICOS	OBSTÁCULOS: la universidad, la falta de tiempo NO CREENCIA EXPERIENCIA NEGATIVA	5	35,7%
CONCEPTUALIZACIÓN		0	0,0%
OTROS (indefinido)		1	7,1%
TOTAL		14	100,0%

2. LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE.

A continuación presentamos unas tablas en la que se describen la relación de actividades mencionadas por los estudiantes del Área Ciencias Experimentales, el número de alusiones a cada una de ellas, y el porcentaje correspondiente en función de la totalidad de alusiones a actividades en el marco de esta Área.

Tabla Resumen 7.65:				
ACTIVIDADES DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE				
ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES (BIOLOGÍA Y FÍSICAS)				
(62 Respuestas de 108 Cuestionarios = 57,4% de participación)				
ACTIVIDAD	Nº DE ALUSIONES			
	BIOLOG	FÍSIC	TOTAL	%
DEPORTES	23	15	38	23,6 %
CINE	16	11	27	16,7 %
MÚSICA	10	12	22	13,6 %
TEATRO	10	9	19	11,8 %
CURSOS	15	3	18	11,1 %
SALIR DE COPAS	10	5	15	9,3 %
ESPECTÁCULOS	3	3	6	3,7 %
MUSEOS Y EXPOSICIONES	2	2	4	2,4 %
REUNIONES CON AMIGOS	1	3	4	2,4 %
ACTIVIDADES CULTURALES	1	1	2	1,2 %
VIAJES Y EXCURSIONES	0	2	2	1,2 %
VOLUNTARIADO	2	0	2	1,2 %
LECTURA	0	1	1	0,6 %
VÍDEO JUEGOS, INTERNET	0	1	1	0,6 %
ESCRITURA	0	0	0	0,0 %
MANIFESTACIONES	0	0	0	0,0 %
TOTAL	93	68	161	100%

Partiendo de la base de que el porcentaje de estudiantes que participan en esta pregunta es del 57,4 %, lo que supone una participación de 62 estudiantes de un total de 108, el análisis sería el siguiente.

La actividad más mencionada por los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales es el DEPORTE, cuyo peso dentro del conjunto total de alusiones a actividades de ocio y tiempo libre supone el 23,6 %.

La actividad más mencionada en segundo lugar es el CINE, que sigue al deporte con el 16,7 % en función del número de alusiones. Al cine, le sigue la MÚSICA CON UN 13,6 %, y a esta le siguen: TEATRO, CURSOS y SALIR DE

COPAS, cuyos porcentajes de alusiones representan el 11,8 %, el 11,1 % y el 9,3 % respectivamente.

En el otro extremo, las actividades que menos representatividad tienen para los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales serían, la ESCRITURA, la participación en MANIFESTACIONES, actividades sobre las que no se hace ninguna referencia. Estas dos actividades van seguidas de, la utilización de VIDEOJUEGOS e INTERNET, y la LECTURA las cuales no son mencionadas por un solo estudiantes y cuyo porcentaje representa el 0,6 %.

A continuación se encuentran la realización de VIAJES Y EXCURSIONES, la asistencia a ACTIVIDADES CULTURALES (en general), y la realización de iniciativas de VOLUNTARIADO, sobre cada una de las cuales hemos encontrado dos alusiones, y correspondiéndoles un porcentaje del 1,2%.

Y, finalmente, nos quedan por mencionar las REUNIONES CON AMIGOS, y las visitas a MUSEOS Y EXPOSICIONES, por un lado, actividades que poseen cuatro alusiones y se corresponden con un porcentaje del 2,4 %; y por otro lado y con seis alusiones, está la asistencia a ESPECTÁCULOS, siendo su porcentaje correspondiente el 3,7 %.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
TITULACIÓN	INGENIERÍA AMBIENTAL E INGENIERÍA QUÍMICA	
PREGUNTA 6:	LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	LA OFERTA UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
Nº DE	65	65
CUESTIONARIOS		
Nº DE RESPUESTAS	5	35
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	7,6 %	53,8 %

1. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:

En el caso del Área de Enseñanzas Técnicas, el 7,6 % de participación de los estudiantes se corresponde con tres aportaciones en el caso de Ingeniería Ambiental más dos aportaciones por parte de los estudiantes de Ingeniería Química.

En el caso de Ingeniería Ambiental, las aportaciones son: dos de ellas realizadas en una línea positiva, y una realizada desde una perspectiva crítica. Y en el caso de Ingeniería Química tenemos una aportación de cada estilo.

Veamos qué dicen los cinco estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas que opinan sobre la vida universitaria no institucional.

- LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL COMO UNA EXPERIENCIA POSITIVA:
 - o UNA EXPERIENCIA POSITIVA SIN MÁS: un estudiante de cada una de las titulaciones se centra en recomendar la experiencia de la vida universitaria no institucional. Lo hacen de la siguiente manera:
 - “Hay que vivirlo.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C465)
 - “La vida está hecha de momentos y experiencias que hay que vivir, y la experiencia de la vida universitaria hay que vivirla.” (Estudiante de Ingeniería Química, C530)
 - o LO QUE APORTA: en este caso, únicamente un estudiante de Ingeniería Ambiental habla de la vida universitaria más allá de lo académico como fuente de desarrollo personal e independencia:

- “Me ha ayudado a crecer como persona, a ser más independiente, pero estoy desilusionada con lo que se me ha ofrecido en esta titulación, realmente decepcionada.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)
- ELEMENTOS CRÍTICOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: en este caso, un estudiante de Ingeniería Ambiental reclama información para poder disfrutar de manera más plena de la vida universitaria no institucional, y un estudiante de Ingeniería Ambiental, se muestra incrédulo sobre lo que pueda representar este tipo de vida. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “Deberían hacerse charlas orientativas por el personal más cualificado que diese una visión realista.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C464)
 - “Es un falso bulo, no es para tanto la USC, ni la USC ni Santiago.” (Estudiante de Ingeniería Química, C556)

Tabla Resumen 7.66: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (5 Respuestas de 65 Cuestionarios = 7,6% de participación)		Nº	%
COMO EXPERIENCIA POSITIVA	EXPERIENCIA POSITIVA	2	40,0%
	APORTACIONES (Desarrollo personal, independenciam)	1	20,0%
ELEMENTOS CRÍTICOS	OBSTÁCULOS: la falta de información NO CREENCIA	2	40,0%
CONCEPTUALIZACIÓN		0	0,0%
OTROS (indefinido)		0	0,0%
TOTAL		5	100,0%

2. LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

A continuación presentamos unas tablas en la que se describen la relación de actividades mencionadas por los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, el número de alusiones a cada una de ellas, y el porcentaje correspondiente en función de la totalidad de alusiones a actividades en el marco de esta Área.

Tabla Resumen 7.67:				
ACTIVIDADES DE LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE				
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (INGENIERÍA AMBIENTAL E INGENIERÍA QUÍMICA)				
(35 Respuestas de 65 Cuestionarios = 53,8% de participación)				
ACTIVIDAD	Nº DE ALUSIONES			
	I. AMB	I. QUIM	TOTAL	%
DEPORTES	10	9	19	20,2 %
CINE	5	10	15	15,9%
MÚSICA	5	7	12	12,7 %
TEATRO	3	9	12	12,7 %
SALIR DE COPAS	4	4	8	8,5 %
VOLUNTARIADO	6	1	7	7,4 %
CURSOS	3	2	5	5,3 %
MUSEOS Y EXPOSICIONES	3	2	5	5,3 %
VIAJES Y EXCURSIONES	2	2	4	4,2 %
LECTURA	2	1	3	3,1 %
REUNIONES CON AMIGOS	3	0	3	3,1 %
ESPECTÁCULOS	0	1	1	1,0 %
ACTIVIDADES CULTURALES	0	0	0	0,0 %
ESCRITURA	0	0	0	0,0 %
MANIFESTACIONES	0	0	0	0,0 %
VÍDEO JUEGOS, INTERNET	0	0	0	0,0 %
TOTAL	46	48	94	100%

Partiendo de la base de que el porcentaje de estudiantes que participan en esta pregunta es del 53,8 %, lo que supone una participación de 35 estudiantes de un total de 65, el análisis sería el siguiente.

La actividad más mencionada por los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas es el DEPORTE, cuyo peso dentro del conjunto total de alusiones a actividades de ocio y tiempo libre supone el 20,2 %.

Al deporte lo siguen, el CINE, con un porcentaje del 15,9 % en función del número de alusiones. Al cine, le siguen: TEATRO, y la MÚSICA, cuyo porcentaje en ambos casos del 12,7 %.

En el otro extremo, las actividades que menos representatividad tienen para los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas serían: la asistencia a ACTIVIDADES CULTURALES (en general), la ESCRITURA, la participación en MANIFESTACIONES, y la utilización de VIDEOJUEGOS E INTERNET, las cuales no son mencionadas por ningún estudiante. Con una única alusión, lo que representa en este caso, un 1,0 % se encuentra la asistencia a ESPECTÁCULOS.

Y, finalmente, en un lugar intermedio se encuentran, en este orden de mayor a menor número de alusiones: SALIR DE COPAS, VOLUNTARIADO, CURSOS, MUSEOS Y EXPOSICIONES, VIAJES Y EXCURSIONES, LECTURA, Y REUNIONES CON AMIGOS, cuyos porcentajes oscilan entre el 8,5 % y el 3,1 %.

En el caso del Área de Enseñanzas Técnicas, cabe matizar que un estudiante de Ingeniería Química afirma no conocer ninguna actividad.

7.19.4. LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LO NO INSTITUCIONAL?

Para responder a esta pregunta vamos a exponer en primer lugar las conclusiones extraídas de cada uno de los análisis cuantitativos realizados, para lo cual hemos elaborado el siguiente cuadro resumen:

	LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
NO INFORMADOS	24,5%	31,5%
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	INTERMEDIA ○ B. PROFUNDA	INTERMEDIA ○ B. PROFUNDA
INFORMANTES CLAVE	COMPAÑEROS	COMPAÑEROS

A la vista del cuadro (completar con *Tabla Resumen 7.68*), se puede concluir que, en ambos casos, no llega información a una pequeña parte de estudiantes y la que llega es generalmente de carácter intermedio, si bien se recibe bastante información de carácter profundo. Ahora bien, el hecho de que los compañeros sean el canal principal que utilizan los estudiantes para informarse sobre lo no institucional, nos genera dudas de la siguiente índole:

- Que los compañeros sean el canal principal por el que llega a los estudiantes la información sobre lo no institucional, nos parece coherente dado que sus vidas más allá de lo institucional serán una fuente indiscutible de información para compartir dentro de su colectivo.
- Ahora bien, en este sentido la responsabilidad educativa de la universidad está ausente en toda regla, puesto que el canal institucional no está funcionando en esta dimensión de la vida universitaria.
- Hemos de pensar en esta línea en la constitución de agentes que desde la universidad y bajo la responsabilidad educativa institucional se encarguen de canalizar información a los

estudiantes sobre la vida universitaria no institucional con el objeto de potenciar un mejor aprovechamiento de la misma, por parte de los estudiantes y que ello repercuta lógicamente en su tarea académica.

2. ¿CUÁL ES LA FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE?

Podemos afirmar que, a pesar de la carencia de información en algunos casos, de la calidad de la misma, y de que la principal fuente de información en este caso no es institucional, la mayoría de los estudiantes participan en actividades pertenecientes a la oferta no universitaria para ocupar el tiempo libre y de ocio. Es decir, el 81,5% de la muestra encuestada afirma haber participado en alguna ocasión, y de ellos, un 36,0% afirman haber participado siempre o mucho, o frecuentemente.

Los resultados de la pregunta cualitativa referida al tipo de actividades en las que participan los estudiantes confirman este alto nivel de participación. Así, el 62,6% de los estudiantes encuestados han manifestado participar o haber participado en alguna actividad de ocio y tiempo libre no potenciada por la Universidad. Si colocamos las actividades mencionadas por los estudiantes en función del número de alusiones a cada una de ellas, empezando por las que más alusiones han recogido, la taxonomía queda de la siguiente manera:

DEPORTES	207	21,7%
CINE	187	19,6%
MÚSICA	118	12,3%
TEATRO	116	12,1%
CURSOS	79	8,7%
SALIR DE COPAS	74	7,7%
VOLUNTARIADO	39	4,1%
MUSEOS Y EXPOSICIONES	31	3,2%
VIAJES Y EXCURSIONES	29	3,0%
REUNIONES CON AMIGOS	27	2,8%
ESPECTÁCULOS	21	2,2%
ACTIVIDADES CULTURALES	14	1,5%
LECTURA	10	1,0%
ESCRITURA	2	0,2%
MANIFESTACIONES	1	0,1%
VÍDEO JUEGOS, INTERNET	1	0,1%

Así las cosas:

- El deporte es la actividad más practicada por los estudiantes
- Le siguen la música y el teatro en segundo lugar
- El tercer lugar lo ocupan los cursos y salir de copas con los amigos
- Actividades de voluntariado, visitas a museos y exposiciones, viajes y excursiones, reuniones con amigos y espectáculos ocupan el cuarto lugar.
- Actividades culturales en general ocupan el quinto lugar, seguidas de la lectura.
- Y, finalmente, los estudiantes escasamente manifiestan dedicarse a la escritura, a la participación en actos reivindicativos o en ocupar el tiempo libre con las nn.tt.

3. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES A LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL Y A LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE?

A la vista de los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos, podemos decir que la valoración de los estudiantes es bastante alta en todos los aspectos por los cuales hemos preguntado. Así:

- La vida universitaria no institucional, propiamente dicho, es valorada como MUY o BASTANTE importante por la mayor parte de la muestra encuestada, concretamente el 82,7%.
- La oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, es valorado como BASTANTE o MUY importante por la mayor parte de la muestra encuestada, concretamente el 81,1%.

4. ¿CUÁL ES EL GRADO E SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LO NO UNIVERSITARIO?

Los grados de satisfacción de los estudiantes lo no universitario presentan una clara tendencia hacia el polo positivo. Así:

- Los grados de satisfacción de los estudiantes con el la vida universitaria no institucional son los siguientes: Interpretando los resultados desde una perspectiva más general, un 58,3% de la muestra está bastante o muy satisfecha al respecto; un 24,2% de los estudiantes muestran grados de satisfacción intermedios; y el 17,5% restante afirman estar poco o nada satisfechos.
- Los grados de satisfacción de los estudiantes con la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre son los siguientes: desde una perspectiva general un 52,7% de la muestra está bastante o muy satisfecha al respecto; un 36,0% muestra grados de satisfacción intermedios; y el 10,9% restante afirman estar poco o nada satisfechos con dicha oferta.

Si completamos estos resultados con los obtenidos de los análisis cualitativos podemos observar una cierta contradicción. Es decir, teniendo en cuenta que son pocos los estudiantes que deciden hacer alusiones sobre lo que implica para ellos la vida universitaria no institucional (sólo un 18,8%), hemos encontrado más alusiones que manifiestan una cierta insatisfacción al respecto que declaraciones satisfactorias. Sea como fuere, tanto las causas de satisfacción como de insatisfacción son en este caso las siguientes:

- Los estudiantes que manifiestan estar satisfechos con la vida universitaria no institucional se expresan de dos maneras diferentes:
 - Por un lado, están aquellas aportaciones que se centran en la importancia de disfrutar esta faceta de la vida universitaria y que la valora como algo recomendable y positivo.
 - Y, por otro lado, están aquellas alusiones que resaltan todo aquello que aporta la vida universitaria extraacadémica. Así, desde el punto de vista de los estudiantes, la vida universitaria no institucional aporta lo siguiente:
 - Aprendizajes como: ser independiente, resolver problemas, relacionarse con gente, a ser responsable, etc.

- Autonomía
 - Madurez
 - Desarrollo personal
 - Contacto con la cultura
 - Amigos
 - Nuevas oportunidades y experiencias
- Las muestras de insatisfacción se refieren principalmente a cuatro grandes aspectos:
- La existencia de elementos que obstaculizan el poder disfrutar de una vida universitaria no institucional. En este sentido se citan los siguientes:
 - Barreras arquitectónicas
 - La propia universidad (la dureza de lo institucional, horarios, profesores, poca relación entre facultades, la inmersión en una rutina)
 - Circunstancias de la vida (factores de carácter económico, desplazamientos)
 - Falta de información al respecto
 - La calidad de los recursos
- Manifestaciones de haber aprovechado poco esta oportunidad.
- La incredulidad sobre la existencia de este tipo de oportunidad. Es decir, hay estudiantes que consideran que esto no pertenece al ámbito de lo que debe potenciar la universidad.
- La consideración de que han tenido una mala experiencia al respecto, de que resultó decepcionante en comparación con las expectativas que traían.

5. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL Y LA OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto a la vida universitaria no institucional y a sus ofertas de ocio y tiempo

libre, así como de los análisis sobre el porcentaje de estudiantes que participan o han participado de dicha oferta, y las diferencias significativas existentes en función de la información recibida y la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- Informar a los estudiantes sobre la vida universitaria no institucional y la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre sí influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten al respecto. Es decir, los estudiantes informados emiten valoraciones significativamente más altas sobre esta forma de entender la vida universitaria que los estudiantes que afirman no haber sido informados.
- Informar a los estudiantes sobre ambos aspectos influye también significativamente en el grado de satisfacción que expresan los estudiantes. Así, los estudiantes informados se muestran significativamente más satisfechos con la vida universitaria no institucional y con su oferta de actividades que los estudiantes no informados al respecto.
- E informar a los estudiantes también influye significativamente en la frecuencia de participación de los mismos en actividades de ocio y tiempo libre no universitarias. Así, los análisis nos muestran como los estudiantes informados participan con más frecuencia en dichas actividades que los estudiantes no informados.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre influye significativamente en las diferentes dimensiones analizadas, es decir, en las valoraciones de los estudiantes, en sus grados de satisfacción, y también en la frecuencia de participación en actividades de ocio y tiempo libre no universitarias. Así, los estudiantes significativamente mejor informados valoran significativamente mejor esta oportunidad, están significativamente más satisfechos con la misma y participan significativamente más en las actividades que se les

ofertan.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo que supone la vida universitaria no institucional como complemento enriquecedor y fuente de diversos aprendizajes, sino también y sobre todo, de hacerlo de manera que dicha información impacte en los estudiantes, si pretendemos que le reconozcan cierto valor, que la disfruten y que se sientan satisfechos con su funcionamiento.

Por otra parte, hemos comprobado también como la frecuencia de participación en las actividades no universitarias influye positivamente en el valor que los estudiantes le reconocen a esta otra forma de entender la universidad, y también en el grado de satisfacción que muestran al respecto.

Y para terminar con este apartado, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos reflejan como la existencia de diferencia significativa entre Áreas se produce únicamente cuando los estudiantes valoran la oferta de actividades de ocio y tiempo libre no universitaria.

Aún así, si nos detenemos en el comportamiento de las muestras, podremos observar que, por ejemplo, el Área de Cc. de la Salud o Cc. Sociales y Jurídicas es una de las Áreas más y mejor informadas; a su vez suelen ser las áreas que destaca por su frecuencia de participación en actividades, por sus altas valoraciones sobre esta vida o esta oferta, y son también las áreas cuyos estudiantes se muestran satisfechos con las mismas.

En el caso de la vida universitaria no institucional resalta también el comportamiento del Área de Enseñanzas Técnicas, Áreas que destaca por estar entre las menos y peor informadas, y que también destacará por emitir valoraciones y grados de satisfacción también más bajos sobre la vida universitaria no institucional.

En el caso de la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre, es el Área de Humanidades la que, siendo una de las menos y peor informadas, está entre las que menos participa en este tipo de actividades, entre las que peor las valora y entre las que muestran grados de satisfacción más bajos al respecto.

Tabla Resumen 7.68: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL		ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL	
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS		TOTAL			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
COMO EXPERIENCIA POSITIVA	3	10,7%	5	16,1%	6	23,1%	1	7,1%	2	40,0%	17	16,3%			
APORTACIONES	19	67,9%	7	22,6%	4	15,1%	7	50,0%	1	20,0%	38	36,5%			
ELEMENTOS CRÍTICOS	5	17,9%	17	54,8%	10	38,1%	5	35,7%	2	40,0%	39	37,5%			
CONCEPTUALIZACIÓN	0	0,0%	0	0,0%	3	11,5%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,9%			
OTROS	1	3,6%	2	6,4%	3	11,5%	1	7,1%	0	0,0%	7	6,7%			
TOTAL	28	19,7%	31	27,4%	26	20,0%	14	12,9%	5	7,6%	104	18,8%			

Tabla Resumen: 7.69: OFERTA NO UNIVERSITARIA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE		ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL	
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS		TOTAL			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
CINE	39	17,7%	43	23,1%	63	21,2%	27	16,7%	15	15,9%	187	19,6%			
DEPORTES	39	17,7%	37	19,8%	74	25,0%	38	23,6%	19	20,2%	207	21,7%			
MÚSICA	39	17,7%	14	7,5%	31	10,4%	22	13,6%	12	12,7%	118	12,3%			
TEATRO	23	10,4%	30	16,1%	32	10,8%	19	11,8%	12	12,7%	116	12,1%			
CURSOS	20	9,0%	19	10,2%	17	5,7%	18	11,1%	5	5,3%	79	8,7%			
SALIR DE COPAS	16	7,2%	9	4,8%	26	8,7%	15	9,3%	8	8,5%	74	7,7%			
VIAJES Y EXCURSIONES	10	4,5%	7	3,7%	6	2,0%	2	1,2%	4	4,2%	29	3,0%			
VOLUNTARIADO	9	4,0%	11	5,9%	10	3,3%	2	1,2%	7	7,4%	39	4,1%			
MUSEOS Y EXPOSICIONES	8	3,6%	5	2,6%	9	3,0%	4	2,4%	5	5,3%	31	3,2%			
ESPECTÁCULOS	7	3,1%	3	1,6%	4	1,3%	6	3,7%	1	1,0%	21	2,2%			
ACTIVIDADES CULTURALES	5	2,7%	4	2,1%	3	1,0%	2	1,2%	0	0,0%	14	1,5%			
ESCRITURA	1	0,4%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,2%			
LECTURA	1	0,4%	1	0,5%	4	1,3%	1	0,6%	3	3,1%	10	1,0%			
MANIFESTACIONES	1	0,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,1%			
REUNIONES CON AMIGOS	1	0,4%	2	1,0%	17	5,7%	4	2,4%	3	3,1%	27	2,8%			
VIDEO JUEGOS, INTERNET	1	0,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,1%			
TOTAL	220	23,0%	186	19,5%	296	31,0%	160	16,7%	94	9,8%	956	100,0%			

7.20. EL DERECHO A LA INFORMACIÓN.

Cuando preguntamos a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela por el derecho a ser informados, lo hemos hecho únicamente a través de las preguntas cerradas y, por lo tanto, susceptibles de un análisis cuantitativo.

7.20.1. EL DERECHO A LA INFORMACIÓN: ANÁLISIS CUANTITATIVO.

En este apartado vamos a recoger la información que los estudiantes emiten sobre el derecho a ser informados regularmente y explícitamente desde la institución universitaria a modo de síntesis que resumiría su perspectiva sobre lo informados que se sienten en este contexto:

1. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el derecho a ser informados en la Universidad?
 - 1.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el derecho a ser informados en la Universidad.
 - 1.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del derecho a ser informados en la Universidad.
2. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?
 - 2.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.
 - 2.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el derecho a ser informados en la Universidad?
3. ¿Qué valor le reconoce la muestra al derecho a ser informados en la Universidad?
 - 3.1. Valor que le reconoce la muestra al derecho a ser informados en la Universidad.
 - 3.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el derecho a ser informados en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

- 3.3. ¿Existe diferencia significativa entre Área de Conocimiento, a la hora de valorar el derecho a ser informados en la Universidad?
4. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad?
- 4.1. Grado de satisfacción de la muestra con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad.
- 4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?
- 4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el derecho a ser informados en la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

A continuación daremos respuesta a todas estas preguntas interpretando y exponiendo gráficamente, a su vez, los resultados fruto del análisis estadístico.

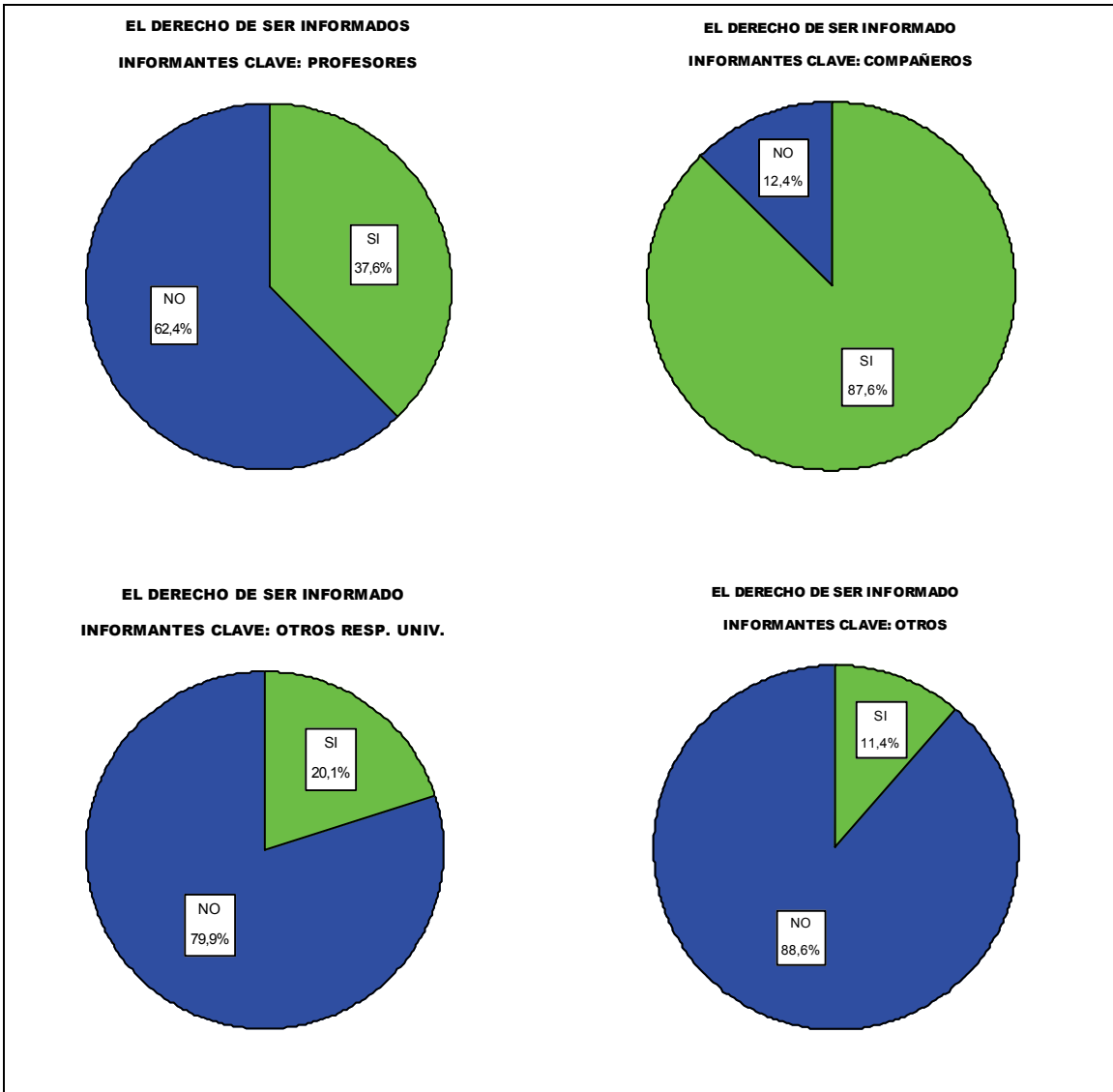
1. ¿Quiénes son los informantes clave cuando se habla sobre el derecho a ser informados en la Universidad?

1.1. Los informantes clave cuando se habla sobre el derecho a ser informados en la Universidad.

Desde un punto de vista general, podemos observar en el gráfico como los informantes clave sobre el derecho a ser informados en la Universidad son principalmente: los compañeros con un 876% de respuestas a su favor

Profesores y otros responsables el ámbito universitario ocupan un segundo y tercer lugar con un 37,6% y 20,1% de alusiones a su favor respectivamente.

Y en el otro extremo, los agentes que menos suelen informar sobre el derecho a ser informados en la Universidad son otros agentes no universitarios, que únicamente son mencionados por un 11,4% de los estudiantes encuestados.



1.2. Los informantes clave por Áreas de Conocimiento cuando se habla del derecho a ser informados en la Universidad.

La siguiente tabla nos informa de quiénes son los informantes clave para cada una de las Áreas de Conocimiento, a través de las frecuencias y porcentajes de alusiones en cada caso, cuando se habla del derecho a ser informados en la Universidad.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		Profesores		Compañeros		Otros Resp. Univ.		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cc. Sociales y Jurídicas	SI	70	50,4	114	82,0	32	23,0	11	7,9
Humanidades	SI	36	33,3	105	97,2	15	13,9	10	9,3
Cc. de la Salud	SI	31	24,4	112	88,2	27	21,3	20	15,7
Cc. Experimentales	SI	40	38,5	88	84,6	27	26,0	13	12,5
Enseñanzas Técnicas	SI	27	42,2	56	87,5	8	12,5	8	12,5

Observamos como si hacemos los análisis por Áreas de Conocimiento los compañeros siguen siendo los informantes clave en lo que concierne al derecho de ser informado en la U.S.C. Los profesores siguen siendo los agentes mencionados en segundo lugar, ocupando un puesto más significativo en el caso de Cc. Sociales y Jurídica y Enseñanzas Técnicas. Podríamos decir que los informantes clave para cada una de la Áreas son los siguientes:

- Cc. Soc. y Jurídicas: Compañeros (82,0%) y Profesores (50,4%)
- Humanidades: Compañeros (97,2%)
- Cc. de la Salud: Compañeros (88,2%)
- Cc. Experimentales: Compañeros (84,6%)
- Enseñanzas Técnicas: Compañeros (87,5%) y Profesores (42,2%)

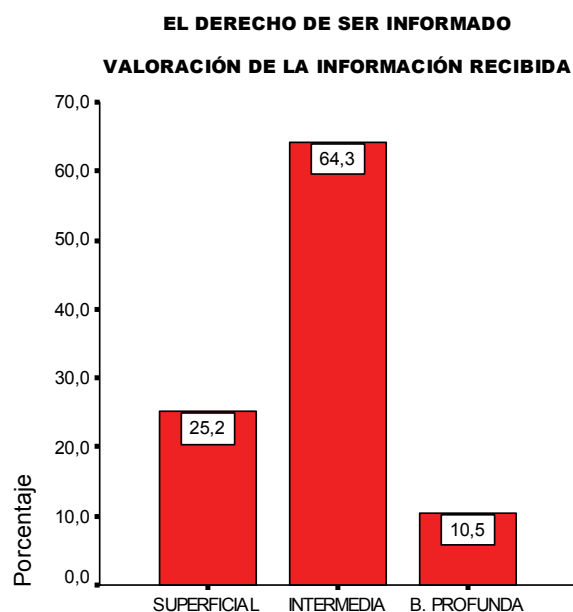
Por lo tanto, las conclusiones que podemos extraer de este análisis son las siguientes:

- Los compañeros son en todas las Áreas de conocimiento los informantes clave en lo que se refiere al derecho a ser informados.
- Los profesores ocupan, al igual que en los análisis generales, un segundo lugar en todas las Áreas de Conocimiento, que puede resultar significativo, como informantes clave en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas.

2. ¿Qué valor le dan los estudiantes que afirman haber sido informados a la información recibida?

2.1. Valor que le dan a la información recibida los estudiantes que afirman haber sido informados.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el 64,3% de los estudiantes que afirman haber sido informados sobre el propio derecho a ser informados en la Universidad, valoran la información recibida como “intermedia”. Un segundo grupo de estudiantes, que supone el 25,2% del total, valoran la información recibida como “superficial”. Y finalmente el 10,5% restante afirma que haber sido informado, valora la información recibida como “bastante profunda”.



Podemos decir entonces que, según los estudiantes encuestados:

- Más de la mitad de la muestra (64,3%), afirma recibir información de carácter intermedio.
- Un porcentaje inferior, del 25,2%, afirman recibir información de carácter superficial al respecto.
- Y finalmente, sólo el 10,5% de la muestra total, dicen ser informados de manera bastante profunda sobre el derecho a ser

informados en la Universidad.

2.2. ¿Existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el derecho a ser informados en la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el derecho a ser informados en la Universidad.

Prueba de Kruskal-Wallis	
Estadísticos de contraste(a,b)	
VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL DERECHO A SER INFORMADOS EN LA UNIVERSIDAD	
Chi-cuadrado	3,719
gl	4
Sig. asintót.	,445

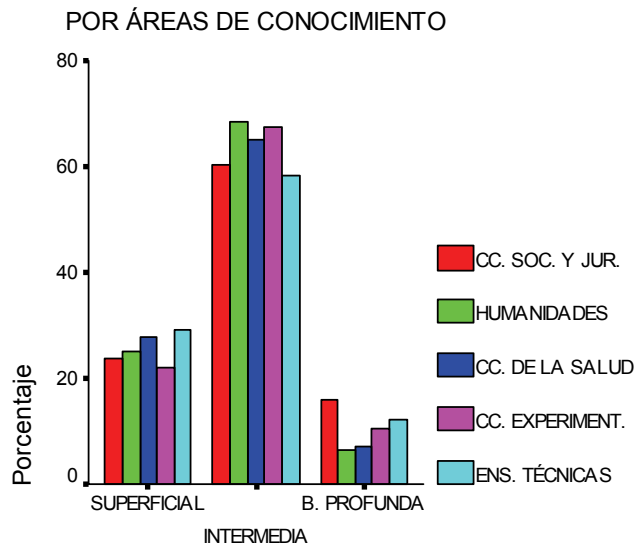
a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Área de Conocimiento

Observamos en la tabla que el valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis es de 3,719 con una significatividad asintótica del 0,445. Por lo tanto, dado que la significatividad es mayor a 0,05 ($0,445 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre el derecho a ser informados en la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no influye a la hora de proporcionar una determinada calidad de información a los estudiantes en lo referente al derecho a ser informados.

Observemos la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

VALORACIÓN INFORMACIÓN RECIBIDA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO									
	CC. SOC. Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SUPERFICIAL	33	23,7	27	25,0	35	27,8	23	21,9	19	29,2
INTERMEDIA	84	60,4	74	68,5	82	65,1	71	67,6	38	58,5
B. PROFUNDA	22	15,8	7	6,5	9	7,1	11	10,5	8	12,3

EL DERECHO DE SER INFORMADO
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA



Tanto los porcentajes como el gráfico nos sirven para comprobar como la valoración que los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen sobre la información recibida se agrupa de forma más o menos homogénea en función de las tres categorías utilizadas para describir la calidad de dicha información.

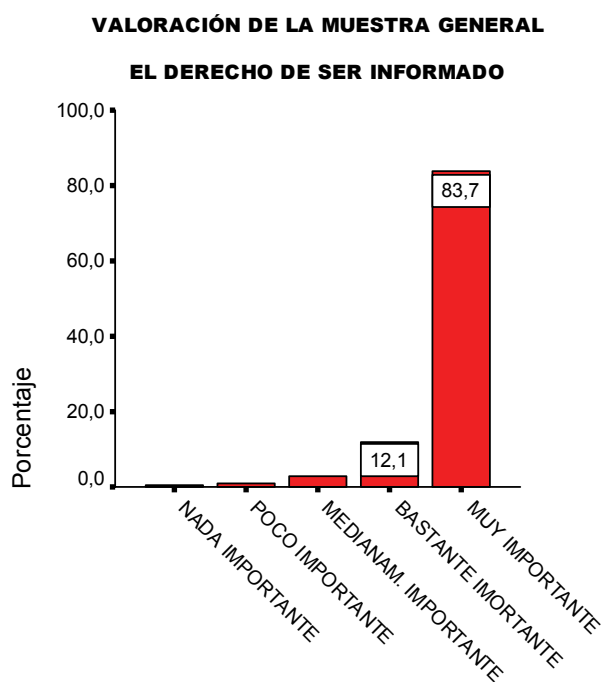
La conclusión, por lo tanto es la siguiente:

- El Área de Conocimiento no es un factor determinante en lo que concierne a la calidad de la información tal y como es percibida ésta por los estudiantes.
- Aún así, las Áreas que mejor parecen valorar la información recibida son Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.
- Cc. de la Salud y Humanidades parecen ser las Áreas peor informada al respecto del derecho a ser informados en la Universidad.

3. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes al derecho a ser informados en la Universidad?

3.1. Valor que le reconocen los estudiantes al derecho a ser informados en la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como la mayor parte de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos consideran el derecho a ser informados en la Universidad como “Muy Importante” (un 83,7%) o “Bastante Importante” (un 12,1%); un 2,9% de los estudiantes lo consideran como “Medianamente Importante”; y finalmente, un 0,9% habla del derecho a ser informados en la Universidad como algo “Poco Importante”, y el 0,4% restante, se refieren a dicho derecho a ser informados como “Nada Importante”.



A la vista de estos datos podemos decir lo siguiente:

- Prácticamente la totalidad de la muestra (un 95,8%) valoran el derecho a ser informados en la Universidad como algo muy o bastante importante.
- Un pequeño grupo que representa el 2,9% le otorgan mediana importancia a dicho derecho.

- Y solamente el 1,3% restante lo valoran como poco o nada importante.

3.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de valorar el derecho a ser informados en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de estudiantes que valoran la información recibida de diferente manera, cuando responden al ítem referido a la valoración del derecho a ser informados en la Universidad.

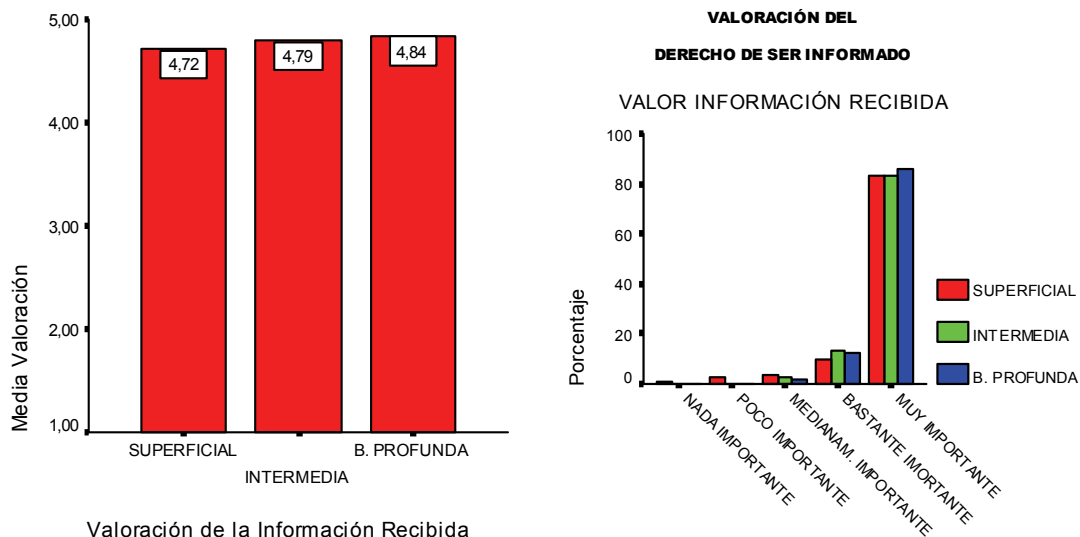
ANOVA

VALORACIÓN DEL DERECHO A SER INFORMADOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,829	2	,415	1,250	,287
Intra-grupos	179,207	540	,332		
Total	180,037	542			

Observamos en la tabla que el valor de F es de 1,250 con una significatividad del 0,287. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,250 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa a la hora de valorar el derecho a ser informados en la Universidad, en función del valor que le otorguen a la información recibida sobre el mismo.

Observemos de todos modos los siguientes gráficos para comprobar el comportamiento de las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del valor que le dan al derecho a ser informados en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida no es un factor que está repercutiendo significativamente a la hora de valorar el derecho a ser informados en la Universidad, y esto es lógico dado que prácticamente la totalidad de la muestra está de acuerdo en que tal derecho es muy importante.
- Aún así, y a modo anecdótico, a través de los gráficos podemos observar que las valoraciones sobre este derecho tienden a ser más altas en la medida en que aumenta también la calidad de la información recibida por los estudiantes.

3.3. ¿Existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el derecho a ser informados en la Universidad?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el derecho a ser informados en la Universidad.

ANOVA

VALORACIÓN DEL DERECHO A SER INFORMADOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,003	4	,751	2,292	,058
Intra-grupos	177,182	541	,328		
Total	180,185	545			

Comprobamos en la tabla que $F = 2,292$ con una significatividad del 0,058. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,058 > 0,05$), podemos decir que no existe diferencia significativa entre las medias de las muestras de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de valorar el derecho a ser informados en la Universidad. O lo que es lo mismo, que el Área de Conocimiento no está influyendo en cómo los estudiantes valoran el derecho a ser informados en la Universidad. Si bien hay que destacar que los resultados rozan la significatividad.

Hemos aplicado la prueba post hoc Scheffé, con el objeto de ver si nos ofrecía información sobre la posible existencia de dichas diferencias significativas obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Scheffé

VALORACIÓN DEL DERECHO A SER INFORMADOS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
HUMANIDADES	4,64
CC. EXPERIMENT.	4,77
ENS. TÉCNICAS	4,78
CC. SOC. Y JUR.	4,81
CC. DE LA SALUD	4,86

Siendo así, para saber si en realidad existían diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

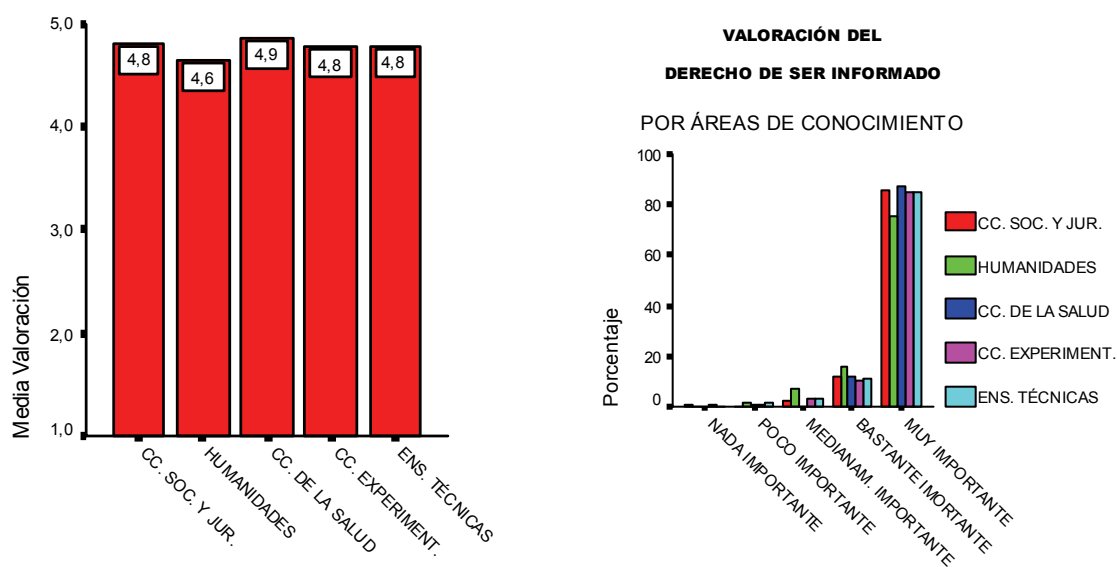
Prueba de Mann-Whitney

Variable de agrupación: Valoración del derecho a ser informados

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6745,000	0,030*
	CC. DE LA SALUD	8647,500	0,630
	CC. EXPERIMENTALES	7296,000	0,834
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4462,500	0,820
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	6016,500	0,010*
	CC. EXPERIMENTALES	5211,500	0,075
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3202,500	0,138
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6532,000	0,515
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3994,500	0,539
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3437,000	0,967

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo dichos resultados gráficamente:



Una vez observados los resultados de la tabla y los gráficos correspondientes, las conclusiones a las que llegamos son:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne a la valoración que los estudiantes otorgan al derecho a ser informados en la Universidad.
- Así, los análisis nos confirman como las Áreas de Cc. Sociales y

Jurídicas y Cc. de la Salud, son las otorgan valoraciones más altas al derecho a ser informados en la universidad, difiriendo significativamente del Área de Humanidades, la cual otorga las valoraciones más bajas en este caso.

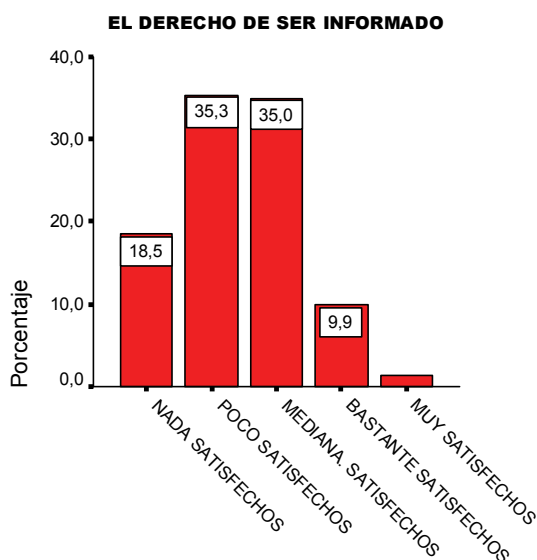
- Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas reflejan puntuaciones intermedias, no difiriendo con ninguna de las otras Áreas de conocimiento en sus valoraciones sobre el derecho a ser informados en la Universidad.

4. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad?

4.1. Grado de satisfacción de la muestra con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad.

Observamos en el gráfico siguiente como el grupo mayoritario de estudiantes (35,3%) se muestran “Poco Satisfechos” con el derecho a ser informados en la Universidad; y un segundo grupo, prácticamente paralelo al anterior (del 35,0%) de la muestra productora de datos, se muestran “Medianamente Satisfechos” al respecto; a continuación encontramos un grupo que representa el 18,5% de la muestra que dicen estar “Nada Satisfechos” con el cumplimiento de este derecho; otro grupo de un 9,9% dicen estar “Bastante Satisfechos” al respecto; y finalmente sólo un 1,3% de los estudiantes encuestados afirman estar “Muy Satisfechos” con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA GENERAL



A la vista de estos datos podemos concluir lo siguiente:

- La satisfacción que muestran los estudiantes con el derecho a ser informados en la Universidad presenta una notable tendencia hacia el polo negativo.
- Interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 53,8% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo, que representa el 35,0% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente sólo el 11,2% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con el cumplimiento de este derecho.

4.2. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes informados a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad, en función del valor que le asignan a la información recibida?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que, también existe diferencia significativa entre las muestras, a la hora expresar su grado de satisfacción con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DEL
DERECHO A SER INFORMADOS**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	86,930	2	43,465	59,885	,000
Intra-grupos	391,936	540	,726		
Total	478,866	542			

Observamos en la tabla que $F = 59,885$ con una significatividad del 0,000. Por lo tanto, dado que la significatividad es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$); podemos decir que existe diferencia significativa entre las muestras que valoran de diferente manera la información recibida, a la hora sentirse satisfecha con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad. O lo que es lo mismo, la calidad de la información recibida sobre el derecho a ser informados, va a estar influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes al respecto del mismo.

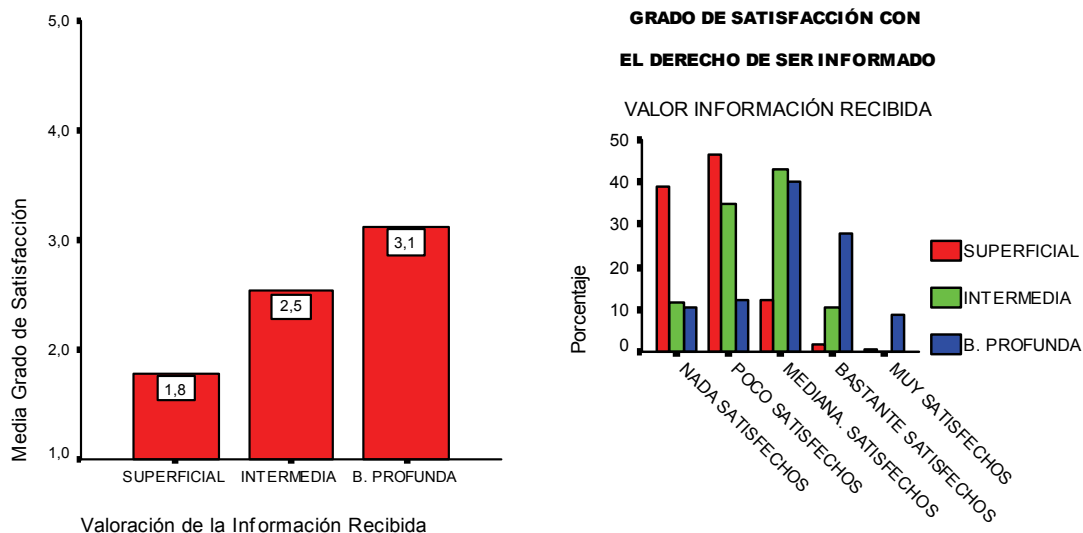
Para saber entre qué muestras se produce esa diferencia significativa aplicamos la una prueba Post Hoc, concretamente la prueba Scheffé. A continuación presentamos una tabla con los resultados de dicha:

Prueba Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DEL
DERECHO A SER INFORMADOS**

VALOR DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA	Subconjunto para alfa = .05		
	1	2	3
SUPERFICIAL	1,79		
INTERMEDIA		2,53	
BASTANTE PROFUNDA			3,12

Observemos asimismo los siguientes gráficos:



Los resultados de la prueba de Scheffé, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las tres muestras diferenciadas en función de cómo valoran la información recibida, desde la perspectiva del grado de satisfacción con cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad. Las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

- La calidad de la información recibida sí representa un factor determinante en relación al grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad.
- Así, los análisis nos muestran como el grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento de este derecho aumenta significativamente de forma paralela al aumento de la calidad de la información recibida sobre el mismo.

4.3. ¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes a la hora de sentirse satisfechos con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad, en función del Área de Conocimiento a la que pertenecen?

La tabla que se presenta a continuación nos confirma que no existe diferencia significativa entre las Áreas de conocimiento a la hora mostrar su grado de satisfacción con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad.

ANOVA

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO DEL
DERECHO A SER INFORMADOS EN LA UNIVERSIDAD**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,814	4	1,954	2,223	,065
Intra-grupos	475,345	541	,879		
Total	483,159	545			

Observamos en la tabla que $F = 2,223$ con una significatividad del 0,065. Por lo tanto, dado que la significatividad es superior a 0,05 ($0,065 > 0,05$); podemos decir que no existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, a la hora sentirse satisfecho con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad. O lo que es lo mismo, el Área de Conocimiento, no está influyendo en el grado de satisfacción que experimenten los estudiantes con el cumplimiento del derecho a ser informados. Si bien, nuevamente observamos que los resultados de los análisis están rozando la significatividad.

Como es de espera, en este caso, la prueba post hoc Scheffé, es probable que tampoco nos informe sobre la existencia o no de la existencia de diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento. Comprobemos igualmente los resultados de la misma:

Prueba Scheffé

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CUMPLIMIENTO
DEL DERECHO A SER INFORMADOS**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Subconjunto para alfa = .05
	1
CC. DE LA SALUD	2,24
CC. EXPERIMENT.	2,36
HUMANIDADES	2,38
ENS. TÉCNICAS	2,49
CC. SOC. Y JUR.	2,56

Siendo así, para saber si en realidad existían diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento hemos utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, concretamente la Prueba de Mann-Whitney, la cual fue aplicada tantas veces como posibilidades de agrupar las cinco áreas

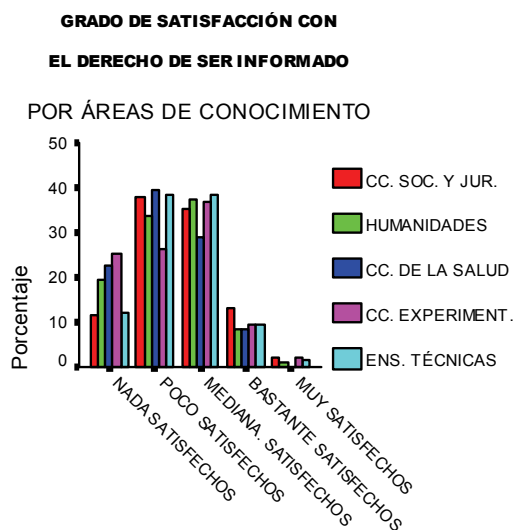
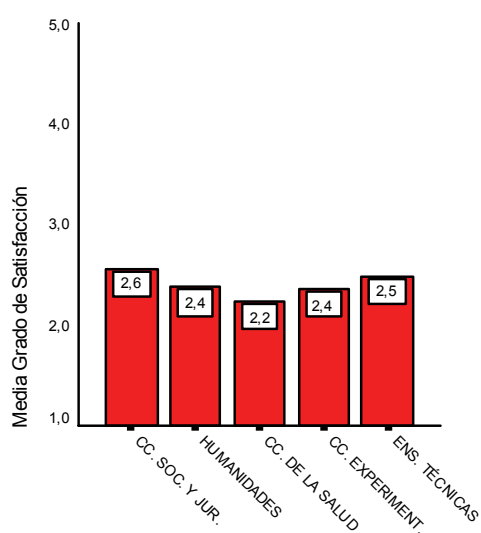
de conocimiento dos a dos. Los resultados fueron los siguientes:

Prueba de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Grado de satisfacción con el cumplimiento del derecho a ser informados

ÁREAS DE CONOCIMIENTO		U de Mann-Whitney	Significatividad asintótica (bilateral)
CC. SOC. Y JUR.	HUMANIDADES	6854,500	0,175
	CC. DE LA SALUD	7213,500	0,007*
	CC. EXPERIMENTALES	6597,500	0,142
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	4363,500	0,678
HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	6322,500	0,228
	CC. EXPERIMENTALES	5703,000	0,865
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3321,500	0,467
CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	6287,000	0,364
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3495,500	0,067
CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3195,500	0,405

(*) Es asterisco indica la existencia de diferencia significativa entre muestras.

Observemos asimismo los siguientes gráficos para comprobar cómo se comportan las muestras:



Los resultados de la prueba, tal y como se puede visualizar gráficamente, nos sirven para comparar las cinco muestras diferenciadas por Áreas de Conocimiento, desde la perspectiva del grado de satisfacción con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad. Las conclusiones

a las que se puede llegar son las siguientes:

- El Área de Conocimiento sí es un factor determinante en lo que concierne al grado de satisfacción de los estudiantes con el cumplimiento del derecho a ser informados en la Universidad.
- Aún así, podemos decir que los estudiantes de Jurídicas, expresan los grados de satisfacción más elevados, difiriendo significativamente de los estudiantes de Cc. de la Salud que son los que expresan grados de satisfacción más bajos al respecto.
- En este caso, los estudiantes de Humanidades, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas reflejan puntuaciones intermedias de tal manera que no difieren significativamente con ninguna de las demás Áreas de Conocimiento.

7.20.2. EL DERECHO A SER INFORMADOS: CONCLUSIONES PARCIALES.

1. ¿CUMPLE LA U.S.C. CON LA FUNCIÓN DE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LO UNIVERSITARIO?

Podemos decir que la USC no está cumpliendo adecuadamente con la responsabilidad informativa y educativa sobre lo universitario, toda vez que:

- INFORMACIÓN RECIBIDA⁴⁵: la información recibida, si bien nunca es suficiente, podemos decir que es el aspecto que más satisfechos nos deja porque sobre la mayor parte de los aspectos planteados en el cuestionario, más de la mitad de la muestra productora de datos afirma tener información al respecto.
- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: la información que reciben es evaluada por lo estudiantes como intermedia, para más de la mitad de la muestra; en segundo lugar dicen recibir información superficial, y únicamente un 10,5% dicen haber recibido información bastante profunda al

⁴⁵ No hemos hecho esta pregunta directamente a los estudiantes, sino que los que aportamos en esta apartado son resultados inferidos de dos datos que al respecto nos ofrece el cuestionario en su totalidad.

respecto.

- INFORMANTES CLAVE: los estudiantes afirman que los principales informantes en este caso son los *Compañeros*, destacando los profesores en segundo lugar, en algún Área de Conocimiento.

Es decir, la información que llega al estudiante es generalmente de carácter intermedio, y en pocos casos de carácter profundo. El hecho de que los compañeros sean el canal principal que en estos momentos se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre lo universitario nos hace dudar de la responsabilidad institucional en este sentido, y no sólo informativa sino también formativa.

2. ¿CUÁL ES EL VALOR QUE LE DAN LOS ESTUDIANTES AL DERECHO A SER INFORMADOS?

A la vista de los resultados de los análisis cuantitativos, cabe destacar la importancia que, en general, le dan los estudiantes a este derecho, es decir, prácticamente toda la muestra (el 95,8%) lo valora como MUY o BASTANTE IMPORTANTE en todos los análisis realizados.

3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A SER INFORMADOS?

Respecto del grado de satisfacción cabe destacar que, en general los estudiantes muestran niveles de satisfacción bajos sobre el cumplimiento del derecho a ser informados. Es decir, interpretando los resultados desde una perspectiva más general observamos como el grupo mayoritario de estudiantes (un 53,8% de la muestra) dicen estar poco o nada satisfechos al respecto; un segundo grupo, que representa el 35,0% dicen estar medianamente satisfechos; y finalmente sólo el 11,2% restante afirma estar bastante o muy satisfechos con el cumplimiento de este derecho.

4. ¿ES IMPORTANTE INFORMAR Y FORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LO UNIVERSITARIO?

Fundamentamos la respuesta a esta pregunta en los resultados de los análisis sobre las valoraciones de los estudiantes y sus grados de satisfacción respecto a este derecho, y las diferencias significativas existentes en función de la calidad de dicha información.

Así, hemos podido comprobar como:

- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el derecho a ser informado no influye significativamente en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre este derecho. En este caso es de resaltar que prácticamente toda la muestra encuestada daba una elevada importancia a dicho derecho.
- El valor que los estudiantes le dan a la información recibida sobre el derecho a ser informados sí influye significativamente tanto en sus grados de satisfacción con el cumplimiento de dicho derecho. Es decir, los estudiantes mejor informados valoran significativamente mejor el cumplimiento del mismo que los estudiantes informados de manera más superficial.

Queda confirmada entonces la importancia no sólo de informar sobre lo universitario y sobre el derecho que los estudiantes tienen a recibir información, sino también y sobre todo, de formar adecuadamente a los estudiantes en esta dirección, si pretendemos que le reconozcan cierto valor tanto a este derecho como a la propia institución.

Asimismo, informar a los estudiantes y hacerlo de manera adecuada parece ser un elemento importante, si pretendemos que el estudiante se encuentre satisfecho en la U.S.C. y con lo que la U.S.C. le proporciona como oportunidad de formación, desarrollo y enculturación.

Finalmente, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos confirman que existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes

Áreas de conocimiento a la hora de valorar este derecho o expresar grados de satisfacción al respecto. Si bien en este caso, el comportamiento de las áreas no nos dejan ver tan claramente la importancia que tienen la formación e información del estudiante universitario, tal y como venimos defendiendo.

En este caso, el Área que mejor ejemplifica estos argumentos es CC. SOCIALES Y JURÍDICAS, puesto que siendo una de las Áreas mejor informadas, es también una de las Áreas que valora mejor este derecho y la que se muestra significativamente más satisfecha con su cumplimiento.

En cambio, Cc de la Salud, que se encuentra entre las peor informadas, si bien es también la significativamente menos satisfecha con el cumplimiento de este derecho, está entre las que más lo valoran.

7.21. LA VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Cuando pedimos a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela que realizaran una valoración del cuestionario, lo hemos hecho únicamente a través de una pregunta abierta y, por lo tanto, susceptibles de un análisis cuantitativo. A continuación exponemos un análisis de las repuestas del los estudiantes a la misma y las conclusiones que hemos sacado al respecto.

7.21.1. LA VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO: ANÁLISIS CUALITATIVO.

En esta penúltima pregunta se le pide al estudiante que haga una valoración del cuestionario, para lo cual se le establecía una especie de guía donde se le planteaban preguntas tales como ¿qué te pareció?, ¿faltan cosas por preguntar?, ¿hay preguntas que no están y te gustaría que estuviesen?, ¿hay preguntas que no te parecen tan importantes y sin embargo están en el cuestionario?

En este caso, tras haber hecho una primera lectura de las respuestas de los estudiantes, hemos hecho una doble aproximación a las mismas, como se puede ver en los Anexos. En primer lugar, agrupamos las valoraciones de los estudiantes en grandes bloques que se corresponde con los siguientes epígrafes:

1. VALORACIONES POSITIVAS DEL CUESTIONARIO: colocamos bajo este epígrafe el conjunto de participaciones que emitían una valoración favorable y de carácter global del cuestionario.
 - a. VALORACIONES POSITIVAS + OTROS: dentro de aquellos estudiantes que hacen una valoración positiva general de cuestionario, muchos de ellos, además de dicha valoración emiten otro tipo de juicios. En muchos casos son aspectos del cuestionario concretos sobre los que hacen alguna objeción, en otros casos son sugerencias de mejora, etc.

2. ASPECTOS POSITIVOS + ASPECTOS NEGATIVOS DEL CUESTIONARIO: en algunos casos nos encontramos con intervenciones en las cuales el estudiante no hace una valoración global ni positiva ni negativa sobre el cuestionario, sino que se centra en alabar aquellos aspectos que le parecen del cuestionario y explicitar cuáles no le gustaron. Es por ello que creamos un apartado intermedio con este epígrafe.
3. ASPECTOS POSITIVOS + ASPECTOS NEGATIVOS + SUGERENCIAS: creamos específicamente este apartado para aquellos casos donde además de señalar los aspectos positivos y negativos que perciben en el cuestionario, elaboran sugerencias de mejora.
4. ASPECTOS NEGATIVOS: se trata de aquellas valoraciones de carácter única y exclusivamente negativo. Elegimos la denominación “aspectos negativos” en lugar de “valoraciones negativas”, la mayor parte de las aportaciones que se dirigían únicamente al polo negativo, iban referidas más a aspectos particulares del cuestionario que a valorar negativamente el cuestionario en general.
 - a. ASPECTOS NEGATIVOS + SUGERENCIAS: en algunos casos los estudiantes en vez de centrarse única y exclusivamente en la crítica añaden también sugerencias de mejora.
5. SUGERENCIAS: colocamos bajo este epígrafe aquellas aportaciones que constituyen únicamente sugerencias de mejora.

Este primer acercamiento nos sirve para tener una visión global sobre qué les pareció el cuestionario a los estudiantes y en qué se centran para emitir sus valoraciones.

Una vez que sabemos en qué se centran los estudiantes a la hora de emitir sus juicios, y ya con el objeto de saber qué dicen específicamente del cuestionario en general y de cada uno de los aspectos que analizan del mismo en particular, hicimos un análisis más minucioso. Este análisis lo organizamos nuevamente en una serie de epígrafes que constituyen aquellos puntos en los

que más se centran los estudiantes. Y dentro de cada uno de dichos puntos organizamos las aportaciones de los estudiantes según sean: valoraciones positivas, valoraciones negativas, u objeciones, y sugerencias de mejora para un futuro.

Los epígrafes que surgieron como representación de los tópicos que más tratan los estudiantes fueron los siguientes⁴⁶:

- EL ESTUDIO: en general, nos encontramos con estudiantes que alaban el tema de las actitudes de los estudiantes hacia la universidad y la información como elemento clave para el análisis de las mismas, dada la importancia que para el estudiante tiene el acceso a la información. Y también hay estudiantes que valoran positivamente la manera de enfocar el estudio, es decir, los estudiantes agradecen el hecho de que se recurra a ellos para solicitar información y que se intente mejorar a partir de lo que ellos propongan.
- EL CUESTIONARIO EN GENERAL: recogemos bajo este epígrafe aquellas aportaciones o fragmentos de las misma, que hacen una valoración general del cuestionario, tanto de carácter positivo como negativo.
- EL FORMATO DEL CUESTIONARIO: en este caso los estudiantes suelen centrarse en aspectos como: el diseño del cuestionario, la longitud, etc. La manera de referirse a estos aspectos de los estudiantes es a través de: valoraciones positivas, negativas, o sugerencias de mejora, y en función de ellas distribuimos las aportaciones encontradas.
- EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO: en este caso las alusiones suelen ir referidas al contenido de las preguntas, o al contenido de las instrucciones para cubrir el cuestionario. Y, en este caso también nos encontramos con aportaciones positivas, aportaciones

⁴⁶ Hemos de aclarar que en los casos en los que las aportaciones de los estudiantes tocan varios tópicos, fragmentamos dichas aportaciones y colocamos cada uno de los fragmentos debajo del epígrafe correspondiente. Es decir, debajo de cada epígrafe no tiene porque ir la aportación completa del estudiantes al tópico que se recoge, sino que en la mayoría de los casos, aparecerá únicamente aquella parte de la aportación referida única y exclusivamente a dicho tópico.

negativas y sugerencias de mejora.

Una vez explicado el esquema que seguiremos para el análisis, pasamos al análisis propiamente dicho de las valoraciones que los estudiantes hacen sobre el cuestionario, en función del Área de conocimiento a la que pertenecen.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	91
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	64,0 %

Para hacer el primer análisis de carácter general de la valoración que los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas emiten sobre el cuestionario, vamos a tomar como referencia la tabla que se expone a continuación donde recogemos el número de aportaciones de los estudiantes y las características de dichas aportaciones, así como los porcentajes correspondientes en cada caso en función del número total de aportaciones.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (PSICOPEDAGOGÍA, DERECHO Y ECONÓMICAS)		
TIPO DE APORTACIÓN	Nº DE ALUSIONES	
	n	%
VALORACIONES POSITIVAS	33	36,6 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJECIONES	16	17,7 %
VALORACIONES POSITIVAS + SUGERENCIAS	11	12,2 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJEC. + SUGER.	0	0,0 %
ASPECTOS POSITIVOS + ASPECTOS NEGATIVOS	3	3,3 %
ASPEC. POSITIVOS + ASPEC. NEGATIVOS + SUG.	2	2,2 %
ASPECTOS NEGATIVOS	17	18,8%
ASPECTOS NEGATIVOS + SUGERENCIAS	3	3,3 %
SUGERENCIAS	5	5,5 %

Como se puede observar en la tabla, las valoraciones positivas superan a las negativas en general. Es decir, un 36,6 % de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales valoran positivamente el cuestionario, en términos generales, frente a un 18,8 % que son los que se centran únicamente en resaltar aspectos negativos. Si a estos últimos les añadimos el 3,3 % correspondiente a los que

hacen críticas y además elaboran sugerencias; y el 5,5 % correspondiente a los que únicamente hacen sugerencias de mejora, obtendríamos un total de un 27,6 % de personas que no recalcan ningún aspecto positivo del cuestionario, porcentaje que sigue siendo inferior al 36,6 % correspondiente a aquellas personas que no tienen nada que objetar.

Después de este primer análisis general, y observando que hay un porcentaje considerable de estudiantes que elabora críticas sobre el cuestionario o hace sugerencias de mejora, procedemos a realizar un análisis más minucioso con el objeto de saber cuáles son esos aspectos más criticados por los estudiantes, y cuáles son también los aspectos que se alaban.

Organizamos el discurso en función de los tópicos sobre los cuales se centraban las respuestas de los estudiantes, tal y como hemos mencionado. Siendo así, el análisis es el siguiente:

- EL ESTUDIO: un pequeño grupo de estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas afirman que la iniciativa del estudio es muy interesantes, tanto por el hecho de que es un tema de trabajo necesario para mejorar el funcionamiento de la Universidad, como por el hecho de que se recurra a ellos como agentes de información. Algunas de sus alusiones en este sentido son las siguientes:
 - “Me parece que está bien que se hagan estudios de este tipo, y que exista preocupación por el funcionamiento de la Universidad. (...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C4)
 - “Me parece una buena iniciativa porque pocas veces se interesan por las opiniones de los estudiantes. (...)” (Estudiante de Derecho, C197)
 - “(...) Creo que sí es positivo el cuestionario en cuanto al tema, es lógico que nos vayamos preguntando que sentido tiene la universidad (me centro en Económicas sobre todo) tal como está diseñada. En mi caso echo de menos una comunicación mayor entre los estamentos universitarios y una mayor implicación para conseguir los objetivos que se les suponen.” (Estudiante de Económicas, C472)

- EL CUESTIONARIO EN GENERAL:

- VALORACIONES POSITIVAS: este es el apartado respecto del cual hemos encontrado mayor número de alusiones. Los aspectos en los que se centran los estudiantes cuando fundamentan el porqué valoran positivamente el cuestionario son los siguientes:

- EL CUESTIONARIO LES SIRVE PARA COMPROBAR SU GRADO DE DESINFORMACIÓN:

- “Principalmente, el cuestionario me ha servido para darme cuenta de mi desconocimiento y falta de información sobre la USC.” (Estudiante de Psicopedagogía, C13)
- “Me parece que está bastante bien y me he dado cuenta de las grandes carencias en cuanto a información sobre la universidad que padezco.” (Estudiante de Económicas, C491)

- EL CUESTIONARIO ES COMPLETO, DE MANERA QUE RECOGE BIEN AQUELLOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES DE LA REALIDAD UNIVERSITARIA:

- “Opino que se nos muestra una englobación de la Universidad en su conjunto muy interesante.” (Estudiante de Derecho, C153)
- “Pienso que es un cuestionario bastante completo y que ahonda en las cuestiones que más nos pueden preocupar.” (Estudiante de Derecho, C163)
- “El cuestionario me pareció bien, y creo que en el se recoge básicamente las preguntas más importantes sobre la universidad y su funcionamiento.” (Estudiante de Económicas, C488)
- “En general me gustó ya que se me hizo preguntas que nadie me preguntó nunca, me parece que está bastante completo ya que abarca prácticamente todo lo que tiene que ver con la universidad.” (Estudiante de Económicas, C513)

- EL CUESTIONARIO COMO MEDIO PARA REFLEXIONAR SOBRE LA UNIVERSIDAD:
 - “Ha sido un cuestionario bastante interesante, creo que no ha quedado mucho por preguntar. Sobre todo creo que ha sido una manera de reflexionar sobre las distintas funciones de la Universidad, cosa que sin éste no lo hubiese hecho.” (Estudiante de Derecho, C196)
 - VALORACIONES NEGATIVAS: tres estudiantes de Derecho, hacen una crítica del cuestionario en general, dirigida al empleo de la técnica de la aplicación de cuestionarios como instrumentos de recogida de información. Por una parte, no desconfían que después de recoger la información a través de cuestionarios se lleven a cabo iniciativas de mejora, y por otra parte no confían en este instrumento puesto que consideran que es muy fácil de vulnerar. Ejemplos de sus afirmaciones son los siguientes:
 - “Hay cosas que no se pueden contestar en unas preguntas de un cuestionario. Creo que aunque exprese lo descontenta que estoy con el sistema universitario nadie me va a hacer caso y a nadie le va a importar.”(Estudiante de Derecho, C165)
 - “Me da la impresión de que esto no sirve para nada, porque los demás dicen siempre lo que les da la gana.” (Estudiante de Derecho, C210)
- EL FORMATO DEL CUESTIONARIO: es uno de los aspectos más criticados del cuestionario, desde diferentes niveles:
 - EL DISEÑO:
 - VALORACIONES POSITIVAS: sólo dos estudiantes de Psicopedagogía hacen alusiones de carácter positivo respecto del diseño del mismo. Sus argumentos se centran, por un lado en el propio diseño, que si bien repetitivo, facilita las cosas a la hora de responder; y por otro lado, en la importancia de los espacios en blanco para la expresión de opiniones. Sus palabras son las siguientes:

- “(...) Me parece muy acertado que se deje espacio amplio para opinar y criticar todo lo que pensamos sobre la universidad.” (Estudiante de Psicopedagogía, C11)
 - “Creo que la disposición del cuestionario es bastante repetida y puede hacerse de forma monótona, aunque también favorece su realización. (...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C18)
- VALORACIONES NEGATIVAS: en este caso, un pequeño grupo de estudiantes de las tres titulaciones elaboran críticas acerca del diseño del cuestionario. Se basan en: la dificultad para cubrirlo y la fácil confusión que ofrece el diseño, la monotonía que traslada el diseño, y en la presencia de muchas preguntas de carácter cerrado puesto que consideran que no permiten sacar demasiadas conclusiones. Algunos ejemplos de sus afirmaciones son los siguientes:
- “Muy monótono.” (Estudiante de Psicopedagogía, C21)
 - “Poca opción en las respuestas y poca claridad en las preguntas a veces no se sabe qué es lo que se está preguntando.” (Estudiante de Derecho, C200)
 - “Superficial, en general, no sé cual es su objetivo, pero creo que hay demasiadas cuestiones que no tiene importancia. Lo de grado de satisfacción, asignar números creo que no permite sacar conclusiones muy relevantes. (...)” (Estudiante de Económicas, C472)
- SUGERENCIAS: un estudiante de cada titulación elabora una sugerencia referida a diferentes aspectos del diseño del cuestionario:
- “(...) Quizás sería bueno dejar unas líneas en blanco al final de cada pregunta para poder hacer posibles aclaraciones, porque en algunas preguntas, p.ej. <<asociaciones de estudiantes>>, he contestado <<nada satisfecho>> porque no conozco todavía ese

órgano y no sé como funciona, no porque no me guste como trabaja.” (Estudiante de Psicopedagogía, C7)

- “Quizás fuera más interesante alternar las preguntas, en el sentido de poner primero las del ámbito estrictamente <<estudiante-universidad>> y otra <<estudiante-ciudadano>>.” (Estudiante de Derecho, C157)
- “En algunas preguntas faltaría añadir. NO PROCEDE porque dada la contestación en apartados anteriores no tiene sentido la pregunta que sigue.” (Estudiante de Económicas, C510)

○ LA LONGITUD:

- VALORACIONES NEGATIVAS: un grupo considerable de estudiantes de ambas titulaciones afirman que el cuestionario es demasiado largo. Consideran que la longitud es otra de las causas por las cuales el cuestionario se hace monótono y repetitivo, si bien en algunos casos afirman también que no creen que le sobren preguntas. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “(...) Lo he visto demasiado extenso, pero ha abarcado numerosos campos que ni sabía que existían. Simplemente creo que lo que <<sobra>> es, más que nada, por que no lo conozco y por eso se hace el cuestionario más tedioso.” (Estudiante de Psicopedagogía, C18)
- “(...) el cuestionario en sí resulta algo denso y repetitivo. Creo que son demasiadas preguntas puesto que casi al final uno está agotado de tanto responder y en algunas he tenido la impresión de responder lo mismo (contestar a la mismo)” (Estudiante de Derecho, C148)
- “Pienso que la supuesta conclusión general del cuestionario está a la vista. Con mucho menos

cuestionario serviría. No sé si servirá para más.”
(Estudiante de Económicas, C495)

- EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO:

o LAS INSTRUCCIONES PARA CUBRIR EL CUESTIONARIO:

- VALORACIÓN NEGATIVA: un estudiante de Psicopedagogía afirma que no hay información suficiente para cubrir el cuestionario:

- “(...) falta información sobre cómo cubrir el cuestionario (poco imprt.) (...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C2)

- LAS PREGUNTAS: entre las respuestas de los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, resaltan más los aspectos críticos que elaboran sobre las preguntas que los aspectos positivos. Veamos a continuación qué alaban y qué critican de las mismas:

- VALORACIONES POSITIVAS: los adjetivos que utilizan sobre las preguntas son: claras, concretas, inteligibles, fáciles de seguir, y adecuadas para lo que quieren evaluar:

- o “(...) En relación a las preguntas las considero bastante adecuadas con lo que se quiere evaluar. (...)” (Estudiante de Psicopedagogía, C5)

- o “Es un cuestionario amplio pero fácil de responder y las preguntas son claras y concretas.” (Estudiante de Derecho, C150)

- o “(...) es muy fácil de seguir. Las preguntas son muy claras.” (Estudiante de Económicas, C501)

- VALORACIONES NEGATIVAS: los adjetivos en este caso más abundantes sobre las preguntas son: muy generales, muy concretas, largas, ambiguas, abstractas:

- o “Las preguntas me parecen un poco largas y

- ambiguas.” (Estudiante de Psicopedagogía, C28)
- “Demasiadas preguntas abstractas y generales.” (Estudiante de Derecho, C178)
 - “(...) sobre algunas partes no se puede dar valoraciones tan concretas, supongo que por la poca / escasa información que tenemos la gran mayoría de los estudiantes.” (Estudiante de Económicas, C494)
- SUGERENCIAS:
 - PREGUNTAS QUE FALTAN: un grupo considerable de estudiantes de las tres titulaciones hace énfasis sobre la necesidad de introducir más preguntas sobre ciertos temas. Los temas que más preocupan a los estudiantes son: sobre todo los profesores, sus funciones como tales, y su relación con los estudiantes; también les preocupan las materias, los contenidos, las prácticas y el propio plan de estudios; mencionan la importancia de preguntar por las relaciones entre estudiantes y las expectativas de futuro de los mismo; y, finalmente se hace alusión a la importancia de incidir en el uso del gallego en la Universidad, y la relación entre minusvalía y Universidad. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:
 - “Me parece que faltan preguntas que conecten el mundo universitario con las expectativas de trabajo del mundo real al que vamos a lanzarnos dentro de poco. La universidad es formación es conocimiento, es aprendizaje, ... pero ¿dónde llevarlo a cabo? ¿qué salidas profesionales tenemos?... Esto es lo que

echo en falta en la universidad y en el cuestionario, por lo demás, me parece muy completo.” (Estudiante de Psicopedagogía, C9)

- “(...) se debería profundizar sobre el aspecto de los profesores que es un pilar básico en la universidad.” (Estudiante de Derecho, C166)
- “Aunque lo ponga en castellano, me parece imperdonable que no mencionéis nada sobre el derecho de recibir clases en gallego, ni si nos gustaría una enseñanza más en contacto con nuestras raíces.” (Estudiante de Económicas, C505)
- PREGUNTAS QUE SOBRAN: un estudiante de Derecho afirma lo siguiente:
 - “No me parece importante preguntar sobre actividades de fuera de la USC. El cuestionario espero que aporte información, para apreciar las carencias del sistema. (...)” (Estudiante de Derecho, C189)

Tabla Resumen7.70a: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS (91 Respuestas de 142 Cuestionarios = 64,0% de participación)		Nº de alusiones	%
EL ESTUDIO	V. POSITIVAS	9	6,6%
	V. NEGATIVAS	0	0,0%
EL CUESTIONARIO EN GENERAL	V. POSITIVAS	58	42,6%
	V. NEGATIVAS	3	2,2%
EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO	V. POSITIVAS	2	1,5%
	V. NEGATIVAS	8	5,9%
	SUGERENCIAS	3	2,2%
LONGITUD	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	18	13,2%
LAS PREGUNTAS	V. POSITIVAS	4	2,9%
	V. NEGATIVAS	12	8,2%
	SUGERENCIAS	19	14,0%
TOTAL		136	100,0%

<p style="text-align: center;"><i>Tabla Resumen7.70b:</i> VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS (91 Respuestas de 142 Cuestionarios = 64,0% de participación)</p>	<p style="text-align: center;">Nº de alusiones</p>	<p style="text-align: center;">%</p>
VALORACIONES POSITIVAS	73	53,7%
VALORACIONES NEGATIVAS	41	30,1%
SUGERENCIAS	22	16,2%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA – PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	113
Nº DE RESPUESTAS	73
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	64,6 %

Para hacer el primer análisis de carácter general de la valoración que los estudiantes del Área de Humanidades emiten sobre el cuestionario, vamos a tomar como referencia la tabla que se expone a continuación donde recogemos el número de aportaciones de los estudiantes y las características de dichas aportaciones, así como los porcentajes correspondientes en cada caso en función del número total de aportaciones.

ÁREA DE HUMANIDADES (FILOLOGÍA HISPÁNICA, PERIODISMO E HISTORIA)		
TIPO DE APORTACIÓN	Nº DE ALUSIONES	
	TOTAL	%
VALORACIONES POSITIVAS	20	27,3 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJECIONES	13	17,8 %
VALORACIONES POSITIVAS + SUGERENCIAS	5	6,8 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJEC. + SUGER.	1	1,3 %
ASPECTOS POSITIVOS + ASPECTOS NEGATIVOS	3	4,1 %
ASPEC. POSITIVOS + ASPEC. NEGATIVOS + SUG.	0	0,0 %
ASPECTOS NEGATIVOS	18	24,6 %
ASPECTOS NEGATIVOS + SUGERENCIAS	4	5,4 %
SUGERENCIAS	9	12,3 %

Como se puede observar en la tabla, si bien las valoraciones positivas superan a los aspectos negativos, en este caso la distancia es inferior al del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas. Es decir, un 27,3 % de los estudiantes del Área de Humanidades valoran positivamente el cuestionario, en términos generales, frente a un 17,8 % que son los que se centran únicamente en

resaltar aspectos negativos. Si a estos últimos les añadimos el 5,4 % correspondiente a los que hacen críticas y además elaboran sugerencias; y el 12,3 % correspondiente a los que únicamente hacen sugerencias de mejora, obtendríamos un total de un 35,5 % de estudiantes que no recalcan ningún aspecto positivo del cuestionario, porcentaje que en este caso es superior al 27,3 % correspondiente a aquellas personas que no tienen nada que objetar.

Podemos observar, por lo tanto que los estudiantes del Área de Humanidades son más críticos con el cuestionario que los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Después de este primer análisis general, y observando que hay un porcentaje considerable de estudiantes que elabora críticas sobre el cuestionario o hace sugerencias de mejora, procedemos a realizar un análisis más minucioso con el objeto de saber cuáles son esos aspectos más criticados por los estudiantes, y cuáles son también los aspectos que se alaban.

Organizamos el discurso en función de los tópicos sobre los cuales se centran las respuestas de los estudiantes, tal y como hemos mencionado. Siendo así, el análisis es el siguiente:

- EL ESTUDIO:

- V. POSITIVA: únicamente un estudiante de Filología Hispánica recoge en su aportación que la iniciativa del estudio es interesante por el hecho de que es un tema de trabajo necesario para mejorar el funcionamiento de la Universidad. Sus palabras son las siguientes:
 - “Pienso que, independientemente de las virtudes o carencias, este cuestionario tiene un gran mérito por atreverse a valorar los servicios con un mínimo de rigor científico (ya que se trata de un estudio para una tesis doctoral) y, espero, con pretensiones de que la situación de carestía informativa mejore sustancialmente por parte de los órganos institucionales responsables.” (Estudiante de Filología Hispánica, C213)

- V. NEGATIVAS: en el extremo opuesto, dos estudiantes de Historia hablan de que no es tan importante saber si los estudiantes están informados como informar o trabajar para su desarrollo personal. Sus aportaciones son las siguientes:
 - “En general me sorprende que siempre hay más interés por ver lo informado que estás que por informar. (...)” (Estudiante de Historia, C96)
 - “Comprendo que el fin de este cuestionario es conocer nuestra opinión sobre la institución universitaria, pero repitiéndome yo también, creo que es más importante nuestro desarrollo personal.” (Estudiante de Historia, C112)

- EL CUESTIONARIO EN GENERAL:

- VALORACIONES POSITIVAS: este es el apartado respecto del cual hemos encontrado mayor número de alusiones. Los aspectos en los que se centran los estudiantes cuando fundamentan el porqué valoran positivamente el cuestionario son los siguientes:
 - EL CUESTIONARIO LES SIRVE PARA COMPROBAR SU GRADO DE DESINFORMACIÓN:
 - “Me parece interesante que se planteen cuestiones que muchos pasamos por alto. Creo que la USC debería moverse un poco más para tenernos informados. (...)” (Estudiante de Filología Hispánica, C224)
 - “Es muy profundo y, la verdad, me ha hecho darme cuenta de que hay muchas cosas sobre la Universidad que desconozco unas veces por mi culpa, y otras porque nadie me ha informado.” (Estudiante de Periodismo, C59)
 - “Me doy cuenta que estoy en la universidad sentado y escuchando a los maestros pero realmente no conozco nada de los organismos internos.” (Estudiante de Historia, C100)

- EL CUESTIONARIO ES COMPLETO, DE MANERA QUE RECOGE BIEN AQUELLOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES DE LA REALIDAD UNIVERSITARIA:
 - “Este cuestionario es bastante completo y lo bueno es que se centra mucho en el estudiante y de cómo éste es informado, algo que yo creo que es precario en la universidad. Hay información, pero el acceso es difícil porque no te enteras de cómo informarte. Es bueno que alguien se preocupe por fin por la información percibida por lo estudiantes.” (Estudiante de Periodismo, C50)
- EL CUESTIONARIO COMO MEDIO PARA REFLEXIONAR SOBRE LA UNIVERSIDAD:
 - “En general, me gusta la encuesta. Hace referencia a numerosos aspectos sobre los que nunca fuimos interrogados.” (Estudiante de Filología Hispánica, C214)
 - “(...) Representa el test una oportunidad para reflexionar sobre qué coño estamos haciendo aquí.” (Estudiante de Historia, C117)
- VALORACIONES NEGATIVAS: en este caso, un estudiante de Periodismo, dentro de su contribución afirma que el cuestionario le parece “Poco interesante.” (Estudiante de Periodismo, C66)
- EL FORMATO DEL CUESTIONARIO: es uno de los aspectos más criticados del cuestionario, desde diferentes niveles:
 - EL DISEÑO:
 - VALORACIONES POSITIVAS: sólo un estudiante de Periodismo hace una alusión de carácter positivo respecto del diseño del mismo. Alaba su claridad y sencillez como elementos que facilitan su elaboración. Sus palabras son las siguientes:
 - “(...) es un esquema bastante claro y sencillo que ayuda a no esforzarse demasiado para contestar, lo que es algo muy positivo.” (Estudiante de Periodismo,

C33)

- VALORACIONES NEGATIVAS: en este caso, un grupo considerable de estudiantes de Periodismo elaboran críticas acerca del diseño del cuestionario. Se basan en: el carácter cerrado del formato que genera algunas confusiones entre los estudiantes, como podremos observar en sus contribuciones, y la monotonía que traslada el diseño. Algunos ejemplos de sus afirmaciones son los siguientes:
 - “(...) hay algunas preguntas que al responder negativamente no dan opción a reflejar tu opinión.” (Estudiante de Periodismo, C62)
 - “(...) Las cuestiones suscitadas son interesantes pero no así las posibles respuestas. Uno no le presta el mismo interés después de las diez primeras preguntas y es entonces cuando empiezan a surgir temáticas más importantes.” (Estudiante de Periodismo, C67)
 - “(...) Es todo muy técnico.” (Estudiante de Historia, C90)
- SUGERENCIAS: un pequeño grupo de estudiantes elaboran sugerencias referidas a tanto a las opciones de respuesta como a la manera de formular las preguntas. Las contribuciones en las que esto se refleja más claramente son las siguientes:
 - “(...) personalmente yo dejaría espacio en todos los apartados para una opinión personal puesto que hay algunos que se merecen una reflexión al margen de los impuestos por este cuestionario.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)
 - “<<Hablado>> (¿te han hablado...?) remite a información oral y en mi caso sólo se puede decir que he leído sobre cuestiones como el VALEDOR DO POBO.” (Estudiante de Periodismo, C31)
 - “En las primeras preguntas, si no conozco la respuesta

en el apartado A, ¿Por qué tengo que valorar su función y mi grado de satisfacción? Está claro que no lo conozco! En la 14, en el apartado del Servicio Universitario de Residencias: En el apartado d), sí que pone <<no sé, no contesto>>: ¿Por qué no se pone en el resto?” (Estudiante de Periodismo, C44)

○ LA LONGITUD:

- VALORACIONES NEGATIVAS: dos estudiantes de Filología Hispánica y un grupo considerable de estudiantes de Periodismo afirman que el cuestionario es demasiado largo. Consideran que la longitud y la densidad son algunas de las causas por las cuales el cuestionario se hace monótono y repetitivo, y que acaba cubriéndose por rutina. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “Es muy repetitivo y muy largo por lo que se empieza muy bien pero se acaba pasando de todo. Es demasiado largo.” (Estudiante de Periodismo, C38)
- “El cuestionario me pareció monótono. Además se hace demasiado largo, lo que provoca pérdida de atención a la hora de responder.” (Estudiante de Periodismo, C52)
- “Es demasiado extenso y profundo para el tiempo que se nos deja para cubrirlo, con lo cual muchas de las preguntas no acaban siendo de todo exactas.” (Estudiante de Periodismo, C87)

- EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO:

- LAS PREGUNTAS: entre las respuestas de los estudiantes del Área de Humanidades, únicamente encontramos una apreciación positiva sobre las preguntas del cuestionario, mientras que un grupo considerable de estudiantes, especialmente de Periodismo presentan objeciones sobre las mismas. Veamos a continuación qué alaban y qué critican de las mismas:

- VALORACIONES POSITIVAS: un estudiante de Filología Hispánica habla de que las preguntas le parecen las adecuadas:
 - “(...) En cuanto a las preguntas, me parecen las necesarias, no añadiría ni quitaría ninguna.” (Estudiante de Filología Hispánica, C218)
- VALORACIONES NEGATIVAS: los adjetivos en este caso más abundantes sobre las preguntas son: su naturaleza abstracta, ambigua y superficial, algún estudiante dice también que le parecen irrelevantes. Algunos comentarios al respecto son los siguientes:
 - “(...) Es demasiado superficial en algunos aspectos, ya que a la hora de hacer una valoración sobre algún servicio, hay algunos que funcionan correctamente (como la biblioteca de la facultad) y otros de los que no estoy tan contenta (la Xeral).” (Estudiante de Periodismo, C73)
 - “En general las preguntas son demasiado ambiguas, muy poco concretas, como por ejemplo ¿y tu que opinas al respecto de la comunidad universitaria? Los estudiantes incumplimos algunos deberes y nos quejamos pero debería haber más control acerca de cómo se imparten las clases, el entendimiento y recepción por parte del alumno, los programas de ciertas asignaturas en relación a los contenidos reales impartidos, ...” (Estudiante de Periodismo, C29)
 - “Hay muchas preguntas sobre asuntos formales e institucionales (estatutos, metas, ...) que en realidad no son cercanos a los alumnos. (...)” (Estudiante de Historia, C113)

- SUGERENCIAS:
 - PREGUNTAS QUE FALTAN: un grupo considerable de estudiantes de las tres titulaciones hace énfasis sobre la necesidad de introducir más preguntas sobre ciertos temas. Los temas que más preocupan a los estudiantes son: sobre todo los profesores, la docencia, y su relación con los estudiantes; también les preocupan los materiales, recursos y servicios; además, mencionan la importancia de preguntar por las relaciones entre estudiantes y las expectativas de futuro de los mismos; finalmente también se hace alusión a la esfera económica y de ayudas al estudiante, y a la relación entre universidad y sociedad. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:
 - “(...) No estaría mal que hubiese preguntas concretas relativas a si estamos informados de las salidas profesionales de cada titulación.” (Estudiante de Filología Hispánica, C224)
 - “No pregunta sobre el material e instalaciones, que también influyen en la educación.” (Estudiante de Periodismo, C84)
 - “Me gustaría preguntas más profundas sobre el profesorado y las materias. Faltan cuestiones sobre manuales de trabajo de las asignaturas, sobre si los profesores nos mandan estudiar cosas por nuestra cuenta y sobre si dan cosas por sabidas, etc. (...)” (Estudiante de

Historia, C90)

- “Falta una pregunta que a mi me parece importante: la vinculación de la universidad con la sociedad.” (Estudiante de Historia, C93)

Tabla Resumen 7.71a: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE HUMANIDADES (73 Respuestas de 113 Cuestionarios = 64,5% de participación)		Nº de alusiones	%
EL ESTUDIO	V. POSITIVAS	1	0,9%
	V. NEGATIVAS	2	1,8%
EL CUESTIONARIO EN GENERAL	V. POSITIVAS	39	35,8%
	V. NEGATIVAS	1	0,9%
EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO	V. POSITIVAS	1	0,9%
	V. NEGATIVAS	9	8,3%
	SUGERENCIAS	5	4,6%
LONGITUD	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	19	17,4%
LAS PREGUNTAS	V. POSITIVAS	1	0,9%
	V. NEGATIVAS	14	12,8%
	SUGERENCIAS	17	15,6%
TOTAL		107	100,0%

Tabla Resumen 7.71b: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE HUMANIDADES (73 Respuestas de 113 Cuestionarios = 64,5% de participación)	Nº de alusiones	%
VALORACIONES POSITIVAS	42	38,5%
VALORACIONES NEGATIVAS	45	41,3%
SUGERENCIAS	22	20,2%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	130
Nº DE RESPUESTAS	81
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	62,3 %

Para hacer el primer análisis de carácter general de la valoración que los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud emiten sobre el cuestionario, vamos a tomar como referencia la tabla que se expone a continuación donde recogemos el número de aportaciones de los estudiantes y las características de dichas aportaciones, así como los porcentajes correspondientes en cada caso en función del número total de aportaciones.

ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD (FARMACIA Y MEDICINA)		
TIPO DE APORTACIÓN	Nº DE ALUSIONES	
	TOTAL	%
VALORACIONES POSITIVAS	33	40,7 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJECIONES	7	8,6 %
VALORACIONES POSITIVAS + SUGERENCIAS	10	12,3 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJEC. + SUGER.	2	2,4 %
ASPECTOS POSITIVOS + ASPECTOS NEGATIVOS	3	3,7 %
ASPEC. POSITIVOS + ASPEC. NEGATIVOS + SUG.	1	1,2 %
ASPECTOS NEGATIVOS	11	13,5 %
ASPECTOS NEGATIVOS + SUGERENCIAS	4	4,9 %
SUGERENCIAS	4	4,9 %
OTRAS APORTACIONES	6	7,4 %

Como se puede observar en la tabla, en este caso las valoraciones positivas superan a los aspectos negativos. Es decir, un 40,7 % de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud valoran positivamente el cuestionario, en términos generales, frente a un 13,5 % que son los que se centran únicamente en resaltar aspectos negativos. Si a estos últimos les añadimos el 4,9 % correspondiente a los que hacen críticas y además elaboran sugerencias; y el 4,9 % correspondiente a los que únicamente hacen sugerencias de mejora, obtendríamos un total de un 24,3 % de estudiantes que no recalcan ningún aspecto positivo del cuestionario, porcentaje que sigue siendo inferior al 40,7 % correspondiente a aquellas personas que no tienen nada que objetar.

Podemos observar, por lo tanto que los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud son los menos críticos con el cuestionario.

Después de este primer análisis general, y observando que sigue habiendo un porcentaje considerable de estudiantes que elabora críticas sobre el cuestionario o hace sugerencias de mejora, procedemos a realizar un análisis más minucioso con el objeto de saber cuáles son esos aspectos más criticados por los estudiantes, y cuáles son también los aspectos que se alaban.

Organizamos el discurso en función de los tópicos sobre los cuales se centran las respuestas de los estudiantes, tal y como hemos mencionado. Siendo así, el análisis es el siguiente:

- EL ESTUDIO:

- V. POSITIVA: únicamente tres estudiantes de Medicina recogen en su aportación que la iniciativa del estudio es interesantes por el hecho de que es un tema de trabajo necesario para mejorar el funcionamiento de la Universidad. Sus palabras son las siguientes:
 - “Está bien hacer una revisión de este tipo de vez en cuando. (...)” (Estudiante de Medicina, C411)
 - “Creo que es importante por ser objeto de una tesis (lo que indica que en la universidad alguna gente aún investiga). (...)” (Estudiante de Medicina, C420)
 - “(...) Es un tema que me parece muy importante y a ver si ponen medidas para mejorarlo.” (Estudiante de Medicina, C432)
- V. NEGATIVA: en el otro extremo, un estudiante de Medicina afirma que el tema que se investiga no le merece demasiada importancia:
 - “Me parece dar una vuelta de tuerca de más a algo que no tiene tanta importancia como pretende dársele en esta encuesta. Pero en fin, de todo tiene que haber en este mundo y esta encuesta es una más.” (Estudiante de Medicina, C398)

- EL CUESTIONARIO EN GENERAL:
 - VALORACIONES POSITIVAS: este es el apartado respecto del cual hemos encontrado mayor número de alusiones. Los aspectos en los que se centran los estudiantes cuando fundamentan el porqué valoran positivamente el cuestionario son los siguientes:
 - EL CUESTIONARIO LES SIRVE PARA COMPROBAR SU GRADO DE DESINFORMACIÓN:
 - “El cuestionario me ha parecido interesante, y me ha servido para ver que hay muchas instituciones académicas que yo no conocía, y eso que ya estoy en el último año. (...)” (Estudiante de Farmacia, C132)
 - “El cuestionario en general me parece interesante, ya que hace referencia a muchos datos que desconozco, y aunque sea de esta manera negativa me hace reflexionar al respecto.” (Estudiante de Medicina, C337)
 - “Creo que no falta nada relacionado con la Universidad y he de reconocer que hay cosas que he visto por primera vez así que no puedo saber si falta algo porque supongo que habrá más cosas que desconozco.” (Estudiante de Medicina, C400)
 - EL CUESTIONARIO ES COMPLETO, DE MANERA QUE RECOGE BIEN AQUELLOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES DE LA REALIDAD UNIVERSITARIA:
 - “Me parece una buena idea, porque aunque se suelen realizar múltiples encuestas, casi nunca se refieren a la universidad en todo su conjunto sino algo más concreto. Me parece que está completa.”(Estudiante de Farmacia, C133)
 - “Creo que es un cuestionario bastante bien formulado sobre todo en lo que respecta a asuntos de becas y de residencias. También me ha gustado que se refiera al mundo universitario fuera del estudio y de las clases.”(Estudiante de Medicina, C373)

- EL CUESTIONARIO ES BUENO EN LA MEDIDA EN QUE SE OCUPA DE RECOGER LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES:
 - “Me ha parecido muy bien. Es bueno que se realicen este tipo de encuestas con el fin de conocer las opiniones que los estudiantes universitarios tienen acerca del funcionamiento de la Universidad. Además de este modo pueden conocerse las carencias que presenta la universidad y actuar en consecuencia.” (Estudiante de Medicina, C410)
 - “A nivel de los temas tratados creo que el cuestionario trata todos los puntos a estudio de una manera rigurosa y sin dejar mucho en el tintero. (...) en general me parece positiva esta encuesta y su objetivo, ya que aparte de las evaluaciones a profesores no habíamos tenido esta oportunidad.” (Estudiante de Medicina, C375)

- EL FORMATO DEL CUESTIONARIO: es uno de los aspectos más criticados del cuestionario, desde diferentes niveles:
 - EL DISEÑO:
 - VALORACIONES POSITIVAS: sólo un estudiante de Farmacia explicita que, en su opinión, es un cuestionario que “está bien estructurado” (Estudiante de Farmacia, C131).
 - VALORACIONES NEGATIVAS: en este caso, un estudiante de Farmacia y tres estudiantes de Medicina elaboran críticas acerca del diseño del cuestionario. Se basan en: el carácter cerrado del formato y la monotonía que traslada el diseño. Algunos ejemplos de sus afirmaciones son los siguientes:
 - “Creo que se hace bastante monótono y que hay conceptos sobre la universidad que no los tengo muy claros. (...)” (Estudiante de Farmacia, C143)

- “(...) De todos modos, la limitación de todo cuestionario está en que se reducen los matices personales a lo anecdótico y no se tienen en cuenta. (...)” (Estudiante de Medicina, C375)
 - SUGERENCIAS: un estudiante de Medicina intenta ofrecer alternativas que desde una perspectiva de un instrumento de carácter más abierto:
 - “(...) El último cuadro de cada pregunta (grado de satisfacción) es muy subjetivo, y por eso creo que no debería sólo preguntarse, sino especificar la razón.” (Estudiante de Medicina, C420)
 - LA LONGITUD:
 - VALORACIONES NEGATIVAS: dos estudiantes de Farmacia y un grupo de estudiantes de Medicina afirman que el cuestionario es demasiado largo. Consideran que la longitud y la densidad son algunas de las causas por las cuales el cuestionario se hace monótono y repetitivo, y que acaba cubriéndose por rutina. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:
 - “(...) aunque para contestarlo bien requiere tiempo, si no se rellena correctamente no sirve de mucho.” (Estudiante de Farmacia, C127)
 - “Una crítica: la longitud del cuestionario me parece excesiva, y creo que las últimas preguntas ya las contestas sin ganas.” (Estudiante de Medicina, C337)
- EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO:
- LAS PREGUNTAS: entre las respuestas de los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, únicamente encontramos apreciaciones de carácter negativo sobre las preguntas del cuestionario.

- VALORACIONES NEGATIVAS: los adjetivos en este caso más abundantes sobre las preguntas son: su naturaleza abstracta, ambigua y además los estudiantes afirman que sobran preguntas, es decir, que en muchos casos el contenido de las preguntas no es importante para ellos. Algunos comentarios al respecto son los siguientes:
 - “Me pareció aburrido y ambiguo y poco entendible. No falta nada por preguntar. No hay más preguntas que me gustaría que estuviesen. Sí hay preguntas absurdas que están en el cuestionario.” (Estudiante de Medicina, C395)
 - “Hay muchas preguntas poco concretas que no sabes bien a qué se están refiriendo.” (Estudiante de Medicina, C436)
- SUGERENCIAS:
 - PREGUNTAS QUE FALTAN: un grupo considerable de estudiantes hacen énfasis sobre la necesidad de introducir más preguntas sobre ciertos temas. Los temas que más preocupan a los estudiantes son: la propia titulación y el funcionamiento de su Facultad; recalcan la necesidad de preguntar por la calidad de los recursos y de las instalaciones; le dan importancia también a la docencia, a sus profesores y a las prácticas; en el ámbito personal hablan del terreno de las relaciones; y finalmente, como estudiantes, enfatizan la necesidad de averiguar más cosas sobre sus aspiraciones, sobre sus perspectivas de futuro, etc. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:
 - “(...) pero para evaluar la calidad de la universidad quizás habría que entrar en lo

material con más profundidad (aulas, laboratorios, material de laboratorio, ...).”
(Estudiante de Farmacia, C146)

- “(...) Quizás se debería profundizar mas en el estudio del ámbito académico, para lograr un análisis más completo, y más crítico de la formación que nos proporcionan, y lograr así un punto de vista más cercano a la realidad diaria de la situación académica real de la USC.”
(Estudiante de Medicina, C431)
- “(...) Sería interesante hacer alguna pregunta sobre la información que recibimos en vistas a nuestro futuro profesional, cuando acabamos la universidad.” (Estudiante de Medicina, C359)
- PREGUNTAS QUE SOBRAN: un estudiante de Medicina hace la siguiente reflexión respecto de la pregunta sobre los Órganos de Gobierno:
 - “Creo que hay preguntas que están de más porque por ejemplo en mi caso, al no tener conocimiento sobre los órganos que rigen la Universidad, no es necesario ir uno por uno, con generalizar sería suficiente. (...)” (Estudiante de Medicina, C427)
- OTRAS APORTACIONES: un grupo considerable de estudiantes del Área de Ciencias de la Salud, en lugar de hacer una valoración del cuestionario se centran en reclamar lo desinformados que están o se centran en aquellos aspectos de la vida universitaria que más les preocupan, como por ejemplo la calidad de la docencia, la movilidad estudiantil, etc. Algunos de sus argumentos son los siguientes:

- “(...) Simplemente creo que al primer año se debería dar inflación a los alumnos en vez de empezar ya el primer día con clases. También creo que se debería dar más oportunidad a los estudiantes para una movilidad entre universidades, y fomentar de que de alguna manera la universidad tendría que tener convenios con empresas para realizar prácticas.” (Estudiante de Farmacia, C143)
- “(...) me parece un poco triste que cuando salgan estas cuestiones sea en sexto de universidad. Me parece importantísimo el tema de la información y creo que debería haber un lugar especializado en esto en cada facultad. Me parece muy importante motivar positivamente a la gente que entra en la universidad hacia ella pero también habría que exigir en principio la participación en evaluaciones para crear la actitud de pertenezco a ... y tengo también deberes.” (Estudiante de Medicina, C338)
- “Básicamente me sorprende cómo se orienta hacia el estar informado o no de las cosas: yo llevo 6 años como universitaria, asistiendo a clases con regularidad y lo cierto es que nadie informa nunca de nada.” (Estudiante de Medicina, C351)

Tabla Resumen 7.72a: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE CC. DE LA SALUD (81 Respuestas de 130 Cuestionarios = 62,3% de participación)		Nº de alusiones	%
EL ESTUDIO	V. POSITIVAS	3	3,0%
	V. NEGATIVAS	1	1,0%
EL CUESTIONARIO EN GENERAL	V. POSITIVAS	49	49,0%
	V. NEGATIVAS	0	0,0%
EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO	V. POSITIVAS	1	1,0%
	V. NEGATIVAS	4	4,0%
	SUGERENCIAS	1	1,0%
LONGITUD	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	13	13,0%
LAS PREGUNTAS	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	7	7,0%
	SUGERENCIAS	22	22,0%
TOTAL		101	100,0%

Tabla Resumen 7.72b: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE CC. DE LA SALUD (81 Respuestas de 130 Cuestionarios = 62,3% de participación)	Nº de alusiones	%
VALORACIONES POSITIVAS	53	53,0%
VALORACIONES NEGATIVAS	25	25,0%
SUGERENCIAS	23	23,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	108
Nº DE RESPUESTAS	57
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	52,7 %

Para hacer el primer análisis de carácter general de la valoración que los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales emiten sobre el cuestionario, vamos a tomar como referencia la tabla que se expone a continuación donde recogemos el número de aportaciones de los estudiantes y las características de dichas aportaciones, así como los porcentajes correspondientes en cada caso en función del número total de aportaciones.

ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES (BIOLOGÍA Y FÍSICAS)		
TIPO DE APORTACIÓN	Nº DE ALUSIONES	
	TOTAL	%
VALORACIONES POSITIVAS	7	12,2 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJECIONES	9	15,7 %
VALORACIONES POSITIVAS + SUGERENCIAS	3	5,2 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJEC. + SUGER.	0	0,0%
ASPECTOS POSITIVOS + ASPECTOS NEGATIVOS	4	7,0 %
ASPEC. POSITIVOS + ASPEC. NEGATIVOS + SUG.	1	0,0 %
ASPECTOS NEGATIVOS	28	49,1 %
ASPECTOS NEGATIVOS + SUGERENCIAS	2	3,5 %
SUGERENCIAS	3	5,2 %

Como se puede observar en la tabla, los estudiantes de Ciencias Experimentales son los más críticos con el cuestionario por el momento. Es decir, sólo un 12,3 % de los estudiantes de esta Área valoran positivamente el cuestionario, en términos generales, frente a un 49,1 % que son los que se centran únicamente en resaltar aspectos negativos. Si a estos últimos les añadimos el 3,5 % correspondiente a los que hacen críticas y además elaboran sugerencias; y el 5,2 % correspondiente a los que únicamente hacen sugerencias de mejora, obtendríamos un total de un 57,8 % de estudiantes que no recalcan ningún aspecto positivo del cuestionario, porcentaje que nos hace ver que más de la mitad de los estudiantes que realizan la evaluación del

cuestionario consideran que el cuestionario tiene algo que objetar o mejorable.

Después de este primer análisis general, y observando que, sobre todo en este caso, hay un porcentaje considerable de estudiantes que elabora críticas sobre el cuestionario o hace sugerencias de mejora, procedemos a realizar un análisis más minucioso con el objeto de saber cuáles son esos aspectos más criticados por los estudiantes, y cuáles son también los aspectos que se alaban.

Organizamos el discurso en función de los tópicos sobre los cuales se centraban las respuestas de los estudiantes, tal y como hemos mencionado. Siendo así, el análisis es el siguiente:

- EL ESTUDIO:

- V. POSITIVA: únicamente tres estudiantes de Físicas recogen en su aportación que la iniciativa del estudio es interesantes por el hecho de que es un tema de trabajo necesario para mejorar el funcionamiento de la Universidad. Sus palabras son las siguientes:
 - “(...), me parece una iniciativa muy importante y cuyos resultados van a despertar <<lagunas>> de esta llamada comunidad universitaria. Espero que sea de provecho el haber rellenado este cuestionario.” (Estudiante de Físicas, C231)
- SUGERENCIAS: por otra parte un estudiante de Biología aporta como sugerencia otro enfoque para el estudio, lo hace de la siguiente manera:
 - “(...) más que pretender retratar el espíritu universitario debería preguntarnos si existe o no y por qué hay gente que quiere que exista, (...)” (Estudiante de Biología, C320)

- EL CUESTIONARIO EN GENERAL:

- VALORACIONES POSITIVAS: este es el apartado respecto del cual hemos encontrado mayor número de alusiones, una vez segmentadas las aportaciones de los estudiantes en función de los diferentes núcleos temáticos, y sobre todo teniendo en cuenta el

número de alusiones de los estudiante de Biología. Los aspectos en los que se centran los estudiantes cuando fundamentan el porqué valoran positivamente el cuestionario son los siguientes:

▪ EL CUESTIONARIO SIRVE PARA COMPROBAR LAS CONDICIONES EN LAS QUE LOS ESTUDIANTES SE ENCUENTRAN EN LA UNIVERSIDAD:

- “Espero que con este cuestionario se puedan dilucidar muchas de las carencias que tienen los universitarios de hoy en día, así como los fallos que posee la Universidad. Además y como más importante: que estas deficiencias se puedan solucionar en un futuro.” (Estudiante de Biología, C313)
- “Las preguntas de este cuestionario me dan a entender que nuestras condiciones de estudiante son precarias. Respecto a las preguntas me da igual lo que nos pregunten lo que hay es lo que he escrito.” (Estudiante de Biología, C290)
- “(...) es interesante porque me sirve como expresión de lo duro que es esto (...)” (Estudiante de Físicas, C229)

▪ EL CUESTIONARIO ES COMPLETO, DE MANERA QUE RECOGE BIEN AQUELLOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES DE LA REALIDAD UNIVERSITARIA:

- “Me parece que el cuestionario refleja todos los ámbitos relacionados con la universidad y el estudiante universitario.” (Estudiante de Biología, C298)
- “Es bastante completo y te ofrece una visión general de cómo se encuentra el estudiante dentro de la universidad.” (Estudiante de Biología, C302)
- “Creo que es un cuestionario muy completo, (...)” (Estudiante de Físicas, C230)

- V. NEGATIVAS: tres estudiantes del Área de Ciencias Experimentales hacen una valoración negativa sobre el cuestionario. Dichas valoraciones se dirigen tanto a la sospecha de que realmente

no es un cuestionario preocupado por conocer los problemas de los estudiantes; como a la sospecha de que el cuestionario no va a servir para cambiar ningún aspecto de la realidad universitaria. Sus aportaciones son las siguientes:

- “(...) ¿busca realmente los problemas del estudiante?” (Estudiante de Biología, C318)
- “Como todos los cuestionarios, ambiguo y no va a servir para nada, solo para hacerle un favor a la chica que va a hacer una tesis con esto.” (Estudiante de Físicas, C249)
- “Me pareció absurdo, del que no se puede sacar mucha información.” (Estudiante de Físicas, C265)

- EL FORMATO DEL CUESTIONARIO: es uno de los aspectos más criticados del cuestionario, desde diferentes niveles:

o EL DISEÑO:

- VALORACIONES POSITIVAS: sólo un estudiante de Físicas explicita en su intervención que el cuestionario es fácil de contestar.
- VALORACIONES NEGATIVAS: en este caso, un grupo de estudiantes del Área de Ciencias Experimentales elaboran críticas acerca del diseño del cuestionario. Se basan en: el carácter cerrado del formato que da lugar a confusiones a la hora de responder, la repetitividad del diseño como algo negativo, y también la densidad y monotonía del mismo. Algunos ejemplos de sus afirmaciones son los siguientes:

- “(...) en la mayoría de las preguntas que contestas con un no y te mandan pasar a la d) donde te piden tu valoración, si no sabes de que va, no puedes contestar.” (Estudiante de Biología, C322)
- “Es demasiado repetitivo.” (Estudiante de Biología, C326)
- “Creo que el método que se utiliza para realizar este tipo de cuestionarios es torpe y anticuado. Debería

haber más flexibilidad, no favorece la individualidad de cada persona. Todos somos distintos en unas cosas o en otras y este tipo de encuestas no hace más que intentar encasillar a las personas, limita tu margen de contestar.” (Estudiante de Físicas, C233)

- “La verdad es que me parece un poco monótono y puede que aburrido y no ha sido un buen momento para realizarlo porque estoy muy cansada, quemada y a penas tengo tiempo, espero que os haya servido para algo.” (Estudiante de Físicas, C228)

- SUGERENCIAS: un estudiante de físicas explicita que preferiría que el cuestionario estuviera elaborado en el idioma gallego:

- “Preferiría que estuviera en gallego, pero allá vosotros.”(Estudiante de Físicas, C235)

○ LA LONGITUD:

- VALORACIONES NEGATIVAS: un grupo de estudiantes del Área de Ciencias Experimentales afirman que el cuestionario es demasiado largo. Consideran que la longitud y la repititividad son algunas de las causas por las cuales el cuestionario se hace aburrido, y que acaba cubriéndose por rutina. Además, los estudiantes de Físicas, hacen alusión al momento en el que se les pasó que no era el más adecuado dadas dichas características. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:

- “(...) El problema es el tiempo limitado (en un principio) para responderlo ya que, hay cuestiones en las que uno se podría extender mucho más.” (Estudiante de Biología, C329)
- “Me parece que hay preguntas redundantes y otras que sobran es demasiado largo para hacerlo en una hora de clase. Dejadlo en algún sitio y que lo coja quien quiera.” (Estudiante de Biología, C283)

- “Demasiado largo para ser después de comer. (...)”
(Estudiante de Físicas, C250)

- EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO:

- LAS PREGUNTAS: entre las respuestas de los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales, únicamente encontramos apreciaciones de carácter negativo sobre las preguntas del cuestionario.
 - VALORACIONES NEGATIVAS: los adjetivos, en este caso, más abundantes sobre las preguntas son: su naturaleza abstracta, ambigua, general y en muchos casos compleja para poder responderlas. Algunos comentarios al respecto son los siguientes:
 - “Es un tipo de cuestionario un tanto lioso, hay preguntas que no nos ofrecen la opción requerida, preguntas demasiado generales que no permiten hacer inciso en los puntos conflictivos.” (Estudiante de Biología, C316)
 - “Algunas preguntas son muy generales y otras planteadas en términos muy abstractos. (...)”
(Estudiante de Físicas, C263)
 - SUGERENCIAS:
 - PREGUNTAS QUE FALTAN: un grupo considerable de estudiantes hacen énfasis sobre la necesidad de introducir más preguntas sobre ciertos temas. Los temas que más preocupan a los estudiantes son: especialmente los profesores, su docencia y las practicas; hablan de que deberían hacerse cuestionarios adaptados a las titulaciones; y mencionan también la ausencia de preguntas sobre las relaciones profesor-alumno. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:

- “(...) No se evalúa específicamente la opinión que tenemos de los profesores y algunos deberían hacer otras cosas. No se pregunta sobre las prácticas en la facultad. Hay cosas que no se pueden responder bien.” (Estudiante de Biología, C321)
- “Debería profundizarse más en la relación alumno-profesor.” (Estudiante de Biología, C292)
- “(...) debería detenerse más en cuestiones más precisas dependiendo de la carrera escogida.” (Estudiante de Físicas, C270)

Tabla Resumen 7.73a:
VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO
ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES
(57 Respuestas de 108 Cuestionarios = 52,7% de participación)

		Nº de alusiones	%
EL ESTUDIO	V. POSITIVAS	1	1,2%
	V. NEGATIVAS	0	0,0%
	SUGERENCIAS	1	1,2%
EL CUESTIONARIO EN GENERAL	V. POSITIVAS	22	26,8%
	V. NEGATIVAS	3	3,7%
EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO	V. POSITIVAS	1	1,2%
	V. NEGATIVAS	13	15,9%
	SUGERENCIAS	1	1,2%
LONGITUD	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	23	28,0%
LAS PREGUNTAS	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	7	8,5%
	SUGERENCIAS	10	12,2%
TOTAL		82	100,0%

Tabla Resumen 7.73b:
VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO
ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES
(57 Respuestas de 108 Cuestionarios = 52,7% de participación)

	Nº de alusiones	%
VALORACIONES POSITIVAS	24	29,2%
VALORACIONES NEGATIVAS	46	56,1%
SUGERENCIAS	12	14,6%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	41
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	63,1 %

Para hacer el primer análisis de carácter general de la valoración que los estudiantes del Área de Ciencias Experimentales emiten sobre el cuestionario, vamos a tomar como referencia la tabla que se expone a continuación donde recogemos el número de aportaciones de los estudiantes y las características de dichas aportaciones, así como los porcentajes correspondientes en cada caso en función del número total de aportaciones.

ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (INGENIERÍA AMBIENTAL E INGENIERÍA QUÍMICA)		
TIPO DE APORTACIÓN	Nº DE ALUSIONES	
	TOTAL	%
VALORACIONES POSITIVAS	10	25,0 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJECIONES	3	7,5 %
VALORACIONES POSITIVAS + SUGERENCIAS	2	5,0 %
VALORACIONES POSITIVAS + OBJEC. + SUGER.	1	2,5 %
ASPECTOS POSITIVOS + ASPECTOS NEGATIVOS	3	7,5 %
ASPEC. POSITIVOS + ASPEC. NEGATIVOS + SUG.	1	2,5 %
ASPECTOS NEGATIVOS	15	37,5 %
ASPECTOS NEGATIVOS + SUGERENCIAS	4	10,0 %
SUGERENCIAS	1	2,5 %
OTRAS APORTACIONES	1	2,5 %

Como se puede observar en la tabla, en este caso los aspectos negativos superan a las valoraciones positivas. Es decir, si bien un 25,0 % de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnica valoran positivamente el cuestionario, en términos generales, hay un 37,5 % que se centran únicamente en resaltar aspectos negativos del mismo. Si además a estos últimos les añadimos el 10,0 % correspondiente a los que hacen críticas y además elaboran sugerencias; y el 2,5 % correspondiente a los que únicamente hacen sugerencias de mejora, obtendríamos un total de un 50,0 % de estudiantes que no recalcan ningún aspecto positivo del cuestionario, porcentaje que representa

a la mitad de los estudiantes que valoran el cuestionario desde esta Área de conocimiento.

Después de este primer análisis general, y observando que, sobre todo en este caso, hay un porcentaje considerable de estudiantes que elabora críticas sobre el cuestionario o hace sugerencias de mejora, procedemos a realizar un análisis más minucioso con el objeto de saber cuáles son esos aspectos más criticados por los estudiantes, y cuáles son también los aspectos que se alaban.

Organizamos el discurso en función de los tópicos sobre los cuales se centraban las respuestas de los estudiantes, tal y como hemos mencionado. Siendo así, el análisis es el siguiente:

- EL ESTUDIO:

- V. POSITIVA: únicamente dos estudiantes de Ingeniería Química recogen en su aportación que la iniciativa del estudio es interesante y lo hacen de la siguiente manera:
 - “(...) De todas formas valoro positivamente esta iniciativa y me parece interesante.” (Estudiante de Ingeniería Química, C526)
 - “(...) me parece interesante que se plantee la educación en la universidad. Es muy importante.” (Estudiante de Ingeniería Química, C540)

- EL CUESTIONARIO EN GENERAL:

- VALORACIONES POSITIVAS: este es uno de los apartados respecto del cual hemos encontrado un número considerable de alusiones, una vez segmentadas las aportaciones de los estudiantes en función de los diferentes núcleos temáticos. Los aspectos en los que se centran los estudiantes cuando fundamentan el porqué valoran positivamente el cuestionario son los siguientes:
 - EL CUESTIONARIO SIRVE PARA COMPROBAR LAS CONDICIONES EN LAS QUE LOS ESTUDIANTES SE ENCUENTRAN EN LA UNIVERSIDAD:

- “Me sirve para saber que realmente estoy acabando de estudiar en la USC y me quedan muchas cosas por conocer.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C446)
- “Es bastante completo, hace referencia a gran cantidad de aspectos de los que no hemos oído hablar demasiado, así que nunca viene mal ponerse al día en ese aspecto.” (Estudiante de Ingeniería Química, C552)
- EL CUESTIONARIO ES COMPLETO, DE MANERA QUE RECOGE BIEN AQUELLOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES DE LA REALIDAD UNIVERSITARIA:
 - “Creo que está muy completo, que cubre (para mí) todos los aspectos a ser considerados.” (Estudiante de Ingeniería Química, C538)
 - “Pienso que recorre bastante bien todos los ámbitos de importancia en la universidad.” (Estudiante de Ingeniería Química, C555)
- V. NEGATIVAS: un estudiante de Ingeniería Ambiental explicita que el cuestionario no recoge los problemas de los estudiantes. Su aportación es la siguiente:
 - “Me pareció muy general y poco representativo de los problemas universitarios.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C453)
- EL FORMATO DEL CUESTIONARIO: es uno de los aspectos más criticados del cuestionario, desde diferentes niveles:
 - EL DISEÑO:
 - VALORACIONES NEGATIVAS: en este caso, las valoraciones sobre el diseño son todas de carácter negativo. Los estudiantes se basan en: el carácter cerrado del formato que del cual no creen que puedan sacarse demasiadas conclusiones; la repetitividad del diseño como algo negativo, y también la densidad y monotonía del mismo. Hay que decir también, como veremos en los ejemplos, que se hace una

referencia a la facilidad para cubrir del cuestionario. Algunos ejemplos, por lo tanto, de la afirmaciones de los estudiantes son los siguientes:

- “Está bien y mal en función de para que se quiera. Me parece (...) restringido por ser tipo test. Supongo que para sacar estadística está bien, pero la estadística no es del todo fiable.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C447)
- “(...) aunque la estructura de las preguntas es siempre la misma, en muchos temas no es del todo adecuado para el tema tratado. (...)” (Estudiante de Ingeniería Química, C542)
- “Me pareció bastante tedioso y aburrido (sobre todo si lo haces a las 9 de la mañana). Creo que debería ser más dinámico y, a su vez, fácil de cubrir (la encuadernación no ayuda mucho). Además, la repetición del mismo no ayuda a mantener la concentración necesaria para responder.”(Estudiante de Ingeniería Química, C557)
- SUGERENCIAS: la manera de formular las preguntas revela confusión para los estudiantes, se habla también de eliminar la parte abierta del cuestionario y de aumentar las opciones de respuesta de la parte cerrada:
 - “(...) Respecto a los contenidos, existen conceptos, desde mi punto de vista, que no se contestan a la pregunta del informador pues van surgiendo a medida que entramos en el funcionamiento de la Universidad; no sé si debiera ser así, es decir, si alguien debiera informarnos de algunos de estos conceptos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)
 - “(...) No siempre te habla explícitamente una persona, pero eso no quiere decir que no tengas conocimientos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C542)

- “(...) Los valores personales se deberían suprimir porque es un test y debería contestarse rápidamente además estos valores no se plasmarán en los resultados estadísticos.” (Estudiante de Ingeniería Química, C544)
- “Creo que donde está la casilla de: quienes te han informado? Falta una posible elección, que es la de informarse por uno mismo, y que generalmente es una de las maneras más frecuentes.” (Estudiante de Ingeniería Química, C558)

○ LA LONGITUD:

- VALORACIONES NEGATIVAS: un considerable grupo de estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas afirman que el cuestionario es demasiado largo. Consideran que la longitud, así como la cantidad de mensajes que contiene son excesivos para un cuestionario. Algunas de sus afirmaciones son las siguientes:
 - “Pienso que el cuestionario es bastante amplio y abarca todos o casi todos los puntos de interés, sin embargo esto para mí es un defecto, es un cuestionario demasiado extenso, supongo que tendría que ser y más general, puesto que casi se acaba contestando por monotonía y sin poner demasiada intención. Con menos preguntas uno puede centrarse más, pero sino te pierdes. (...)” (Estudiante de Ingeniería Química, C526)
 - “En general, el cuestionario me parece que resulta bastante largo, debido al volumen y a la densidad de determinadas preguntas. Hubiese estado bien disponer de más tiempo para las respuestas. (...)” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)

- EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO:

- LAS PREGUNTAS: entre las respuestas de los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas, únicamente encontramos apreciaciones de carácter negativo sobre las preguntas del cuestionario.
 - VALORACIONES NEGATIVAS: los adjetivos, en este caso, más abundantes sobre las preguntas son: su naturaleza abstracta, ambigua y poco clara. Algunos comentarios al respecto son los siguientes:
 - “Algunas preguntas a mi entender no están formuladas de forma clara, (...)” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C468)
 - “Son preguntas ambiguas, pues en algunas no sabría qué contestar.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C458)
 - “(...) las preguntas son poco concretas y muchas de ellas es difícil saber lo que preguntan.” (Estudiante de Ingeniería Química, C525)
 - SUGERENCIAS:
 - PREGUNTAS QUE FALTAN: un grupo de estudiantes hacen énfasis sobre la necesidad de introducir más preguntas sobre ciertos temas. Los temas que más preocupan a los estudiantes son: la necesidad de adaptar el cuestionario a las titulaciones; incidir sobre el funcionamiento y órganos universitarios, sobre becas, derechos de los estudiantes; y finalmente hay una propuesta que habla de preguntar sobre lo que no les gusta a los estudiantes. Algunos ejemplos de sus aportaciones son los siguientes:
 - “(...) Me parecería bien que pusieran si sabían si existe alguna persona o entidad que pudiera defendernos en caso de tener algún problema. Y deberían preguntar más sobre nuestra titulación en concreto,

que es de lo que más sabemos.”
(Estudiante de Ingeniería Ambiental, C456)

- “Debería darse mayor importancia a las apreciaciones personales de los estudiantes respecto al funcionamiento de los mecanismos y órganos universitarios.”
(Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)
- “Creo que se debería dar más importancia a los derechos del alumno, preguntar más concretamente para saber si realmente se conceden. Tampoco se ha preguntado por la obligatoriedad de la docencia, o el derecho a faltar a clase.” (Estudiante de Ingeniería Química, C545)
- “(...) Mejor que preguntar lo que nos gusta, ¿por qué no preguntar lo que no nos gusta?” (Estudiante de Ingeniería Química, C556)

Tabla Resumen 7.74a: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (41 Respuestas de 65 Cuestionarios = 43,1% de participación)		Nº de alusiones	%
EL ESTUDIO	V. POSITIVAS	2	3,3%
	V. NEGATIVAS	0	0,0%
	SUGERENCIAS	0	0,0%
EL CUESTIONARIO EN GENERAL	V. POSITIVAS	18	29,5%
	V. NEGATIVAS	1	1,6%
EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	7	11,5%
	SUGERENCIAS	5	8,2%
LONGITUD	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	14	23,0%
LAS PREGUNTAS	V. POSITIVAS	0	0,0%
	V. NEGATIVAS	8	13,1%
	SUGERENCIAS	6	9,8%
TOTAL		61	100,0%

Tabla Resumen 7.74b: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (41 Respuestas de 65 Cuestionarios = 43,1% de participación)	Nº de alusiones	%
VALORACIONES POSITIVAS	20	32,8%
VALORACIONES NEGATIVAS	30	49,2%
SUGERENCIAS	11	18,0%

7.21.2. LA VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO: CONCLUSIONES PARCIALES.

Las conclusiones que obtenemos del análisis de las aportaciones de los estudiantes sobre la valoración del cuestionario son las siguientes:

La participación de los estudiantes a la hora de responder esta pregunta ha sido superior al 50,0% de la muestra total. Así, el 61,9% de los estudiantes encuestados han puesto de manifiesto sus impresiones sobre el cuestionario.

Desde una perspectiva más general, la impresión global que causó el estudio y, sobre todo el instrumento en los estudiantes ha sido la siguiente:

- El porcentaje de comentarios que reflejan una valoración positiva del cuestionario (43,3%) es superior al porcentaje de comentarios que se basan en quejas o insatisfacción con el instrumento (38,3%). Asimismo, un 18,2% de las aportaciones consisten en sugerencias de mejora para dicho instrumento.
- Si hacemos el análisis por Áreas de Conocimiento, podemos observar como estas proporciones no se mantienen en todas las Áreas, pudiendo establecer que llegan a existir diferencias importantes entre ellas. Así:
 - o En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, el porcentaje de alusiones que valoran positivamente el instrumento de recogida de información sigue siendo superior al porcentaje de estudiantes que emiten valoraciones negativas al respecto.
 - o Y, al contrario, en las Áreas de Humanidades, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, el porcentaje de alusiones que valoran positivamente el cuestionario es inferior al porcentaje de alusiones que reflejan una crítica negativa al respecto del mismo.

- Se puede decir, que el Área de Conocimiento más satisfecha con el estudio y con la forma de recoger información es Cc. de la Salud, y el Área de Conocimiento con índices de satisfacción más bajos al respecto es Cc. Experimentales.
- Asimismo, el Área de Conocimiento aportan más sugerencias de mejora es Cc. de la Salud, mientras que el Área de Conocimiento que contribuye menos en esta línea es Cc. Sociales y Jurídicas.

En lo que concierne a los análisis más minuciosos sobre qué es lo que se valora positivamente, cuales son las causas de insatisfacción y qué propuestas de mejora han elaborado los estudiantes, las conclusiones son las siguientes:

- Los aspectos valorados más positivamente por los estudiantes son: el tema de estudio y el cuestionario en general. Así, sobre ambos, las valoraciones positivas superan a las negativas y en ningún caso se realizan propuestas de mejora. Los argumentos que utilizan los estudiantes para valorar el estudio y el cuestionario en general son los siguientes:
 - Del estudio dicen que les parece una iniciativa interesante tanto por el tema que trata como por haber recurrido a los propios estudiantes como fuente de información. Si bien hay una mirada crítica que establece que es más importante informar que preguntar si existe información.
 - Sobre el cuestionario, las valoraciones positivas se centran en los siguientes argumentos:
 - Argumentos que valoran positivamente el cuestionario:
 - Sirve par comprobar el grado de desinformación
 - Es completo
 - Es un medio para reflexionar sobre la universidad

- Es bueno en la medida que recoge las opiniones de estudiantes
 - Sirve para comprobar las condiciones en las que el estudiante se encuentra
 - Argumentos que valoran negativamente el cuestionario:
 - No confían en el instrumento, se puede vulnerar
 - No confían en que después se apliquen mejoras
 - Poco interesante
 - Muy general y poco representativo de los problemas universitarios
- Cuando los estudiantes entran en un análisis más minucioso del cuestionario, es decir, refiriéndose al propio diseño, a su longitud, al contenido de las preguntas, las valoraciones negativas son más numerosas y también se encuentra un número considerable de propuestas de mejora.
- Sobre el diseño de cuestionario, si bien las valoraciones positivas superan ligeramente a las negativas, la cantidad de propuestas de mejora al respecto, supera ambos porcentajes. Así,
 - Las valoraciones positivas sobre el diseño se refieren a los siguientes aspectos:
 - Su repetitividad facilita la respuesta
 - La importancia de los espacios en blanco para poder exponer ideas
 - Claridad y sencillez como elementos facilitadores
 - Bien estructurado
 - Fácil de contestar
 - Las valoraciones negativas sobre el diseño y a veces contradictorias con las anteriores son las siguientes:
 - Dificultad de cubrirlo y facilidad de confusión
 - Monotonía

- Presencia de demasiadas preguntas de carácter cerrado que no permiten sacar demasiadas conclusiones o que dan lugar a confusión
- Diseño demasiado repetitivo
- Denso
- Y las propuestas de mejora que se elaboran sobre el diseño son las siguientes:
 - Dejar unas líneas en blanco después de cada pregunta, o más específicamente, serían importante saber en todos los casos la causa de satisfacción / insatisfacción
 - Alterar el orden de las preguntas, desde lo más cercano a lo más lejano al estudiante
 - Incorporar la alternativa “No procede” o “No sé, no contesto” en más preguntas
 - “Te han hablado” si lo tomas de manera literal restringe la posibilidad de respuesta, por ejemplo en la información que traslada la Universidad a través de trípticos
 - Eliminar preguntas abiertas y aumentar opciones de respuesta en la parte cerrada.
 - En gallego
- La longitud del cuestionario es el aspecto más criticado por los estudiantes, de tal manera que sobre la longitud sólo encontramos valoraciones de corte negativo. Los estudiantes dicen que es un cuestionario demasiado largo y que su longitud trae consigo las siguientes consecuencias:
 - Monotonía a la hora de cubrirlo, aburrimiento
 - Sensación de repetitividad y densidad
 - Se termina cubriendo por rutina
- Y, finalmente, el contenido de las preguntas, si bien es un aspecto que sugiere algunas valoraciones positivas, son numerosas las críticas que hemos encontrado al respecto, y

también es el aspecto sobre el que más sugerencias de mejora se han encontrado. Así las cosas, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- Un pequeño porcentaje de estudiantes valora positivamente las preguntas del cuestionario y se refiere tanto a su contenido como a la forma en la que se plantean. Sus argumentos son:
 - Se trata de preguntas claras, concretas, inteligibles, fáciles de seguir y adecuadas para lo que quieren evaluar.
 - Las preguntas son todas necesarias, no se añadiría ni se quitaría alguna.
- En cambio, la mayor parte de los estudiantes que se refieren concretamente a las preguntas del cuestionario lo hacen a través de las siguientes críticas:
 - Unos dicen que son muy generales
 - Otros dicen que son muy concretas
 - Otros adjetivos que se les atribuyen son: largas, ambiguas, complejas, abstractas, superficiales, o irrelevantes
- Ahora bien, en este caso hemos encontrado muchas propuestas de mejora a la hora de plantear las preguntas y todas estas propuestas están dirigidas a establecer qué preguntas eliminarían del cuestionario o, y principalmente, a proponer preguntas que añadirían. Así:
 - Algún estudiante dice que sobran las preguntas sobre las actividades de fuera de la Universidad, y también se establece que no sería necesario preguntar sobre tantos órganos de gobierno.
 - En el otro sentido los temas sobre los que quisieran que se profundizara en el cuestionario con más preguntas al respecto son los siguientes:

- Profesorado, sus funciones, la docencia y su relación con los estudiantes
- Las materias, los contenidos, las prácticas y el plan de estudios
- Los materiales, recursos y servicios
- La esfera económica y las ayudas
- Las relaciones entre estudiantes
- Expectativas de futuro y la relación entre estudiantes y sociedad
- El uso del galleo o la relación entre minusvalía y universidad
- También la propia titulación y el funcionamiento de las Facultades
- Por último, preguntar específicamente sobre lo que no gusta a los estudiantes.

Para finalizar este apartado, hay que decir que hubo un pequeño grupo que en lugar de valorar el cuestionario ha utilizado este apartado para reclamar información sobre los siguientes temas: calidad de la docencia, la movilidad estudiantil, las prácticas. Asimismo se reclama la importancia de ofrecer información contextualizada por titulaciones.

Tabla Resumen 7.75a: LA VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO	ÁREAS DE CONOCIMIENTO											TOTAL		
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS					
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
V. POSITIVAS	34	37,4%	20	27,3 %	33	40,7 %	7	12,2 %	10	25,0 %	104	30,3%		
V. POSITIVAS + OBJECIONES	16	17,7 %	13	17,8 %	7	8,6 %	9	15,7 %	3	7,5 %	48	14,0%		
V. POSITIVAS + SUGERENCIAS	11	12,2 %	5	6,8 %	10	12,3 %	3	5,2 %	2	5,0 %	31	9,0%		
V. POSITIVAS + OBJEC. + SUGER.	0	0,0 %	1	1,3 %	2	2,4 %	0	0,0%	1	2,5 %	4	1,4%		
TOTAL DE V. POSITIVAS													187	54,5%
ASPECTOS POSITIVOS + ASPECTOS NEGATIVOS	3	3,3 %	3	4,1 %	3	3,7 %	4	7,0 %	3	7,5 %	16	4,7%		
ASPEC. POSITIVOS + ASPEC. NEGATIVOS + SUG.	2	2,2 %	0	0,0 %	1	1,2 %	1	0,0 %	1	2,5 %	5	1,5%		
TOTAL DE V. MIXTAS													21	6,1%
ASPECTOS NEGATIVOS	17	18,8%	18	24,6 %	11	13,5 %	28	49,1 %	15	37,5 %	89	25,9%		
ASPECTOS NEGATIVOS + SUGERENCIAS	3	3,3 %	4	5,4 %	4	4,9 %	2	3,5 %	4	10,0 %	17	5,0%		
SUGERENCIAS	5	5,5 %	9	12,3 %	4	4,9 %	3	5,2 %	1	2,5 %	22	6,4%		
TOTAL DE VA. NEGATIVAS													128	37,3%
OTRAS	0	0,0%	0	0,0%	6	7,4%	0	0,0%	1	2,5 %	7	2,0%		
TOTAL	91	64,0%	73	64,6%	81	62,3%	57	52,7%	41	63,1%	343	61,9%		

	ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL			
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS			HUMANIDADES			CC. DE LA SALUD			CC. EXPERIMENTALES					ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%	Nº	%
	ENSEÑANZAS SOCIALES Y JURÍDICAS			ENSEÑANZAS HUMANIDADES			ENSEÑANZAS CC. DE LA SALUD			ENSEÑANZAS CC. EXPERIMENTALES			ENSEÑANZAS TÉCNICAS			
Tabla Resumen 7.75b: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO																
EL ESTUDIO	V. POSITIVAS	9	6,6%	1	0,9%	3	3,0%	1	1,2%	2	3,3%	16	3,3%			
	V. NEGATIVAS	0	0,0%	2	1,8%	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	0,6%			
EL CUESTIONARIO	V. POSITIVAS	58	42,6%	39	35,8%	49	49,0%	22	26,8%	18	29,5%	186	38,0%			
	V. NEGATIVAS	3	2,2%	1	0,9%	0	0,0%	3	3,7%	1	1,6%	8	1,6%			
EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO	V. POSITIVAS	2	1,5%	1	0,9%	1	1,0%	1	1,2%	0	0,0%	5	1,0%			
	V. NEGATIVAS	8	5,9%	9	8,3%	4	4,0%	13	15,9%	7	11,5%	41	8,4%			
LONGITUD	SUGERENCIAS	3	2,2%	5	4,6%	1	1,0%	1	1,2%	5	8,2%	15	3,1%			
	V. POSITIVAS	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%			
LAS PREGUNTAS	V. NEGATIVAS	18	13,2%	19	17,4%	13	13,0%	23	28,0%	14	23,0%	87	17,8%			
	V. POSITIVAS	4	2,9%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	1,0%			
TOTAL	V. NEGATIVAS	12	8,2%	14	12,8%	7	7,0%	7	8,5%	8	13,1%	48	9,8%			
	SUGERENCIAS	19	14,0%	17	15,6%	22	22,0%	10	12,2%	6	9,8%	74	15,1%			
		136	100,0%	109	100,0%	101	100,0%	81	100,0%	61	100,0%	488	100,0%			

	ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL			
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS			HUMANIDADES			CC. DE LA SALUD			CC. EXPERIMENTALES					ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
	Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%	Nº	%
	ENSEÑANZAS SOCIALES Y JURÍDICAS			ENSEÑANZAS HUMANIDADES			ENSEÑANZAS CC. DE LA SALUD			ENSEÑANZAS CC. EXPERIMENTALES			ENSEÑANZAS TÉCNICAS			
Tabla Resumen 7.75c: VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO																
V. POSITIVAS	V. POSITIVAS	73	53,7%	42	38,5%	53	53,0%	24	29,2%	20	32,8%	212	43,4%			
	V. NEGATIVAS	41	30,1%	45	41,3%	25	25,0%	46	56,1%	30	49,2%	187	38,3%			
SUGERENCIAS	V. POSITIVAS	22	16,2%	22	20,2%	23	23,0%	11	14,6%	11	18,0%	89	18,2%			
	V. NEGATIVAS															

7.22. ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS.

Cuando pedimos a los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela que añadieran algún comentario sobre lo que ellos estimaran oportuno, lo hemos hecho únicamente a través de una pregunta abierta y, por lo tanto, susceptibles de un análisis cuantitativo. A continuación exponemos un análisis de las repuestas del los estudiantes a la misma y las conclusiones que hemos sacado al respecto.

7.22.1. ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS: ANÁLISIS CUALITATIVO.

Como broche final de la parte abierta del cuestionario, hemos elaborado una pregunta que la que les facilitábamos a los estudiantes la oportunidad de expresar aquellas ideas que no habían expresado a lo largo del cuestionario y que les gustaría que quedaran plasmadas en él.

Además de las aportaciones que hemos encontrado en este apartado final, también se incluirán en el análisis de esta pregunta aquellas cuestiones que los estudiantes fueron anotadas a lo largo del cuestionario acerca de las diferentes temáticas sobre las que se les iba preguntado en la parte cerrada del mismo. Nos referimos a todo tipo de anotaciones que los estudiantes realizaban sobre los márgenes de los cuestionarios, estando todas ellas recogidas también en los anexos.

En este sentido hemos recogido un pequeño conjunto de aportaciones cuyo análisis general presentaremos a continuación.

Para el análisis, y tras una primera revisión de las respuestas de los estudiantes, hemos estructurado, el discurso tal y como vinimos haciendo hasta el momento, en grandes bloques correspondientes a los núcleos temáticos a los que hacen referencia los estudiantes en esta última parte del cuestionario. Así hemos organizado el discurso en los siguientes epígrafes:

- **EL ESTUDIO:** estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento hacen referencia al estudio que estamos llevando a cabo a tres niveles diferentes:
 - LA ESPERANZA DE QUE CONTRIBUYA A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA U.S.C.
 - VALORACIÓN POSITIVA DE LA INICIATIVA DEL ESTUDIO.
 - BUENOS DESEOS PARA ESTE TRABAJO.
- **QUEJAS ACERCA DE DIFERENTES DIMENSIONES EN EL ÁMBITO DE LA U.S.C.:** este es uno de los apartados con mayor número de alusiones. Las quejas de los estudiantes se refieren a un diverso grupo de aspectos que tienen que ver con su vida en el seno de la Universidad. Dichos aspectos los resumimos bajo los siguientes epígrafes:
 - LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN: es uno de los aspectos al que se refieren la mayor parte de los estudiantes.
 - LOS PROFESORES: en muchos casos, junto a los profesores aparecen temáticas como: horarios, evaluación, etc.
 - LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD: o incluso, en algunos casos aparecen quejas acerca del funcionamiento de la Universidad en general.
 - LA FIGURA DEL RECTOR
 - EL PROBLEMA DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD
 - LAS BECAS
 - LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES: algunos estudiantes hacen alusión a que no se respetan algunos de sus derechos. Los más mencionados son: la libertad de expresión, la libertad de huelga, la necesidad de consideración en el seno de la Universidad, etc.
 - LA DESMOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO: hay estudiantes que se refieren a la poca iniciativa y motivación de su colectivo.
 - LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES: su funcionamiento.
 - EL PRESTIGIO DE LA TITULACIÓN.
 - LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.
 - LOS SERVICIOS A DISPOSICIÓN DEL ESTUDIANTE: los más

mencionados, son el Centro de Lenguas Modernas, el Valedor del Estudiante, etc.

- **EL PROPIO CUESTIONARIO:** en este caso, recogemos aportaciones que añaden información a la cuestión analizada anteriormente sobre la valoración del cuestionario.
- **LA IMPORTANCIA DE DETERMINADOS SERVICIOS:** un estudiante habla del S.U.R. como servicio imprescindible para su colectivo.
- **SUGERENCIAS PARA EL CUESTIONARIO:** en este caso los estudiantes inciden en propuestas de mejora para el cuestionario en función de sus centros de interés, aportaciones que también añaden información a la cuestión anteriormente analizada sobre la valoración del cuestionario. Los aspectos más mencionados son: la profundización en ciertas temáticas de interés para los estudiantes; la importancia de la Normalización Lingüística; y la necesidad de que se publiquen los resultados.

Una vez explicitados los epígrafes que recogen los centros de interés finales de los estudiantes, pasamos al análisis de los mismos tomando como referencia una vez más el Área de Conocimiento.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIONES	PSICOPEDAGOGÍA - DERECHO-ECONÓMICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	142
Nº DE RESPUESTAS	29
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	20,4 %

- EL ESTUDIO:

- LA ESPERANZA DE QUE CONTRIBUYA A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA U.S.C.: únicamente un estudiante de Psicopedagogía hace alusión a este aspecto. Sus palabras son las siguientes:
 - “Me gustaría que a partir de los resultados de estos cuestionarios realmente se cambiase aquello que todavía no funciona o funciona mal.” (Estudiante de Psicopedagogía, C7)
- VALORACIÓN POSITIVA DE LA INICIATIVA DEL ESTUDIO: en este caso son dos los estudiante Derecho y uno de Económicas, los que se refieren a la importancia de la temática que estamos trabajando. Exponemos un ejemplo por cada titulación:
 - “He de reconocer y valoro positivamente tal iniciativa puesto que considero fundamental la información para el alumno sobre todo para el primer curso; considero además que tal información no sólo debe proporcionarla la universidad sino que también es importante tener acceso a ella en un momento anterior al acceso en la misma.” (Estudiante de Derecho, C148)
 - “Considero que este tipo de encuestas se deberían de realizar más a menudo porque así se sabría lo que se esconde realmente detrás de la universidad.” (Estudiante de Económicas, C473)
- BUENOS DESEOS PARA ESTE TRABAJO: son cinco los estudiantes que, desde el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas (concretamente de las titulaciones de Derecho y económicas)

expresan sus buenos deseos respecto a este estudio. Ejemplos de sus palabras son los siguientes:

- “Espero que te salga bien el estudio de la encuesta y la tesis doctora.” (Estudiante de Derecho, C190)
- “Suerte para cambiar todo esto. Sobre todo lo anterior. El ente, la institución vale, pero sus componentes son pésimos y sobre lo que os interesa, que es si estamos informados, creo que no.” (Estudiante de Económicas, C489)

- **QUEJAS ACERCA DE DIFERENTES DIMENSIONES EN EL ÁMBITO DE LA U.S.C.:** como veremos también para el resto de las Áreas de Conocimiento, este es el epígrafe que más aportaciones recoge. Las quejas que emiten los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas versan sobre los siguientes aspectos: LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN, LOS PROFESORES, LOS HORARIOS, LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD, LAS HUELGAS, LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES, Y LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES. Veamos qué dice acerca de cada uno de estos conceptos:

- LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN: los estudiantes del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas hacen explícita la necesidad de información, la necesidad de que esa información llegue a tiempo, sea de más fácil acceso y más personalizada, y también reclaman más información sobre las salidas profesionales. Veamos algún ejemplo de sus comentarios:
 - “Me gustaría decir que tras cubrir el cuestionario me doy cuenta que la información recibida tras 5 años de estudiante en la U.S.C. es totalmente escasa.” (Estudiante de Psicopedagogía, C14)
 - “Me gustaría que hubiese más información sobre el ámbito laboral y además que existiesen más posibilidades para los instrumentistas a la hora de poder estudiar su programa, sobre todo para los pianistas.” (Estudiante de Derecho, C159)

- “La información debería ser más personal y de más fácil acceso y no sólo en el ámbito universitario.” (Estudiante de Económicas, C477)
- LOS PROFESORES: un estudiante de cada una de las titulaciones del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas se refiere al profesorado, aprovechan también para hablar de los horarios y de las huelgas, tres elementos que consideran obstáculos en su formación. Veamos sus testimonios:
 - “¿Para cuándo una evaluación de los profesores de esta facultad? Creo que la calidad de la enseñanza de algunos docentes de mi titulación (por lo que llevo hasta ahora) deja mucho que desear en comparación a otras Universidades españolas. También creo que los horarios son antipedagógicos, algo paradójico en una facultad como esta.” (Estudiante de Psicopedagogía, C18)
 - “No tengo tampoco excesiva queja de la Universidad en su conjunto. Pero si me ciño a mi propia Facultad de Derecho la cosa cambia y creo que se nos deberían preguntar más cosas sobre nuestra satisfacción respecto de algunos (gracias que son los menos) profesores que parece que pagan su mal carácter con aumentar innecesariamente el grado de dificultad de su asignatura.” (Estudiante de Derecho, C151)
 - “Sin duda alguna, estoy en oposición al hecho de que muchos profesores no curren cuando no hay clase, faltan cuando les da la gana y no estén en horas de tutorías. Mi experiencia me dice que algunos profesores sí cumplen sus obligaciones y nos enseñan, pero otros no lo hacen. También me parece mal que se hagan huelgas tan largas porque impiden el desarrollo y aprovechamiento del curso. Estoy de acuerdo con que se debe utilizar el derecho a manifestarse, pero todo se puede compaginar.” (Estudiante de Económicas, C476)

- LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD: un estudiante de Derecho se refiere a la necesidad de que la Universidad prime la educación como una de sus funciones más importantes:
 - “Parece que los intereses Universitarios son más económicos que educativos. Se le da demasiada relevancia al prestigio adquirido por la institución aunque a veces se queda en simple farra.” (Estudiante de Derecho, C161)
- LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES: LA DESMOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO: un estudiante de Económicas habla de LA REVISIÓN DE EXÁMENES, como uno de los derechos de los estudiantes que no siempre se cumple:
 - “Sobre todo los derechos no siempre se cumplen (por ejemplo, si vas a la revisión y aprobaste no siempre te dejan ver tu examen).” (Estudiante de Económicas, C474)
- LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES: finalmente, dos estudiantes acusan a las asociaciones de estudiantes de desorganización; y a aquellos grupos representantes de estudiantes en Órganos de Gobierno, de no cumplir adecuadamente sus funciones:
 - “Pienso que las asociaciones estudiantiles están muy poco organizadas. Muy pocas apolíticas, y la única desorganizada en mi facultad.” (Estudiante de Económicas, C495)
 - “Determinadas organizaciones solamente ganan las elecciones para que otros no las ganen y molesten al Decano, después no acuden a las Juntas de Facultad.” (Estudiante de Económicas, C517)
- **LA IMPORTANCIA DE DETERMINADOS SERVICIOS:** el único caso en toda esta pregunta final de un estudiante que reconoce la importancia de un servicio universitario, está representado por un estudiante de Económica y el servicio al que se refiere es el S.U.R.:

- “No tuve necesidad, sería injusto una opinión, pero creo que es un servicio clave dada la carestía de la vivienda en Santiago.”
(Estudiante de Económicas, C517)
- **SUGERENCIAS PARA EL CUESTIONARIO:** en el caso de la titulación de Económicas el cuestionario, sigue representando un centro de interés para los estudiantes dado el número de alusiones que a él se refieren. Las sugerencias que aportan acerca del cuestionario tiene que ver con: LA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICAS, EL ÉNFASIS EN ALGUNOS TEMAS (concretamente, los derechos y deberes de los estudiantes, y la orientación profesional y valoración de capacidades profesionales), y LA NECESIDAD DE QUE SE PUBLIQUEN LOS RESULTADOS DEL MISMO. Veamos ejemplos de cada una de estas sugerencias:
 - “Debemos normalizar la lengua gallega y su uso: el próximo cuestionario, si puede ser como mínimo que sea bilingüe y en su defecto en lengua gallega.” (Estudiante de Económicas, C479)
 - “El cuestionario está bien, es claro y hace preguntas concretas, pero creo que debería desarrollar más preguntas como las de los derechos y deberes de los estudiantes.” (Estudiante de Económicas, C483)
 - “Bastante completo. No obstante faltan preguntas referidas a valoración a la capacidad profesional de los licenciados y la orientación y ayudas para ello.” (Estudiante de Económicas, C513)
 - “Estas encuestas deberían ser publicadas en algún medio de comunicación para que todo el mundo supiese de qué va eso de la universidad, porque los que estamos dentro conocemos más o menos el funcionamiento pero los de fuera no lo saben. Debería fomentarse más la participación del alumnado, pero participación voluntaria y no obligatoria, mediante promesas de subir nota.” (Estudiante de Económicas, C474)

Tabla Resumen 7.76: ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS (29 Respuestas de 142 Cuestionarios = 20,4% de participación)		Nº	%
EL ESTUDIO	CONTRIBUCIÓN A UNA MEJORA	2	6,9%
	VALORACIONES POSITIVAS	2	6,9%
	BUENOS DESEOS PARA EL TRABAJO	5	17,2%
QUEJAS O CAUSAS DE BAJA SATISFACCIÓN	NECESIDAD DE INFORMACIÓN	7	24,1%
	PROFESORES	3	10,3%
	RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD	0	0,0%
	EL RECTOR	0	0,0%
	EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	0	0,0%
	LAS BECAS UNIVERSITARIAS	0	0,0%
	DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES	1	3,4%
	DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL	0	0,0%
	ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	2	6,9%
	PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES	0	0,0%
	ESTATUTOS DE LA U.S.C.	0	0,0%
	SERVICIOS DE LA U.S.C.	1 (SUR)	3,4%
	EL PROPIO CUESTIONARIO	5	17,2%
	OTROS	1	3,4%
TOTAL		29	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES
TITULACIONES	FILOLOGÍA HISPÁNICA – PERIODISMO - HISTORIA
Nº DE CUESTIONARIOS	113
Nº DE RESPUESTAS	35
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	31,0 %

- EL ESTUDIO:

- LA ESPERANZA DE QUE CONTRIBUYA A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA U.S.C.: dos estudiantes, uno de Periodismo y otro de historia hacen referencia a este aspecto, y lo hacen de la siguiente manera:
 - “Espero que todo esto sirva para que nos tengan más en cuenta a los estudiantes y la U.S.C. se preocupe de informarnos.” (Estudiante de Periodismo, C77)
 - “Espero que el diagnóstico de la Universidad que estáis haciendo traiga consigo consecuencias positivas.” (Estudiante de Historia, C93)
- BUENOS DESEOS PARA ESTE TRABAJO: un pequeño grupo representado por estudiantes de las tres titulaciones aprovecha este último apartado para desearnos suerte con el trabajo y agradecer nuestro interés por acudir a ellos como informantes clave. Veamos un ejemplo por cada titulación:
 - “Me ha parecido un cuestionario bien planteado. Suerte con la tesis.” (Estudiante de Filología Hispánica, C224)
 - “Pues que contribuyéramos, en nuestra medida, a ayudarte en tu trabajo docente. ¡SUERTE CON LA TESIS!” (Estudiante de Periodismo, C75)
 - “Doy las gracias por permitirme expresar mi opinión. Espero que te sea de utilidad.” (Estudiante de Historia, C96)

- QUEJAS ACERCA DE DIFERENTES DIMENSIONES EN EL ÁMBITO DE LA U.S.C.:** como ya hemos anunciado, este es el epígrafe que más aportaciones recoge. Las quejas que emiten los estudiantes del Área de Humanidades versan sobre los siguientes aspectos: LA NECESIDAD DE

INFORMACIÓN, LOS PROFESORES, LA UNIVERSIDAD EN GENERAL, SU RESPONSABILIDAD EDUCATIVA y SUS ESTATUTOS, EL PRESTIGIO DE LA TITULACIÓN, LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES, Y LOS SERVICIOS (concretamente, el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad, y la Escuela Oficial de Idiomas de fuera de la Universidad). Veamos qué dice acerca de cada uno de estos conceptos:

- LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN: la información sigue siendo un centro de interés para los estudiantes, en este caso expresan su grado de desinformación y la falta de iniciativa de la Universidad por ofrecérsela. También vuelve a surgir el interés por la orientación profesional futura. Veamos algún ejemplo de lo que dicen los estudiantes:
 - “A pesar de la importancia, reconozco que se me ha informado muy poco sobre los servicios e instituciones de la Universidad. Es más, todo lo que conozco ha sido por iniciativa propia y más bien, en función de lo que voy necesitando.” (Estudiante de Periodismo, C76)
 - “Me gustaría que hubiera más información, puesto que no sé qué perspectivas laborales tengo al terminar, ni sé que es exactamente el doctorado, qué posibilidades tengo. La mayoría de las cosas las sé a través de mis compañeros, lo cual es muy triste, puesto que la información llega tergiversada y es escasa. Por lo cual reivindico que se hable con los alumnos y se les explica sus opciones y oportunidades, que haya un asesor y los guíe en ese aspecto.” (Estudiante de Historia, C115)
- LOS PROFESORES: dos estudiantes de Periodismo hablan de los profesores en relación a su función docente en general y también, en relación a la evaluación en particular:
 - *“La gente va a revisiones para subir nota. Se sube la nota porque a los profesores le gusta el peloteo.”* (Estudiante de Periodismo, C68)

- [Sobre la función docente] *“Me han hablado de ello, pero es como hablar del sexo de los ángeles; eso no existe.”* (Estudiante de Periodismo, C70)
- LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD: dos estudiantes de Filología Hispánica hablan de la responsabilidad educativa de la Universidad, en un caso se critica el funcionamiento de la misma como institución educadora y en el otro se reclama participación. Por otro lado, un estudiante de Historia critica el funcionamiento de la institución universitaria en general. Veamos sus argumentos:
 - “La universidad es el único lugar donde se pulen las piedras y se empañan los diamantes.” (Estudiante de Filología Hispánica, C221)
 - “La educación en la universidad creo que debería de ser más participativa y quizás un toque de <<educación por la acción>> no le vendría mal.” (Estudiante de Filología Hispánica, C215)
 - “Creo que la universidad se debería de esforzar más, mi valoración general no es bastante buena.” (Estudiante de Historia, C90)
- EL RECTOR: sobre el cual se comenta que *“Está politizado”* (Estudiante de Periodismo, C45)
- EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: un estudiante de periodismo muestra su insatisfacción al respecto de la siguiente manera:
 - *“Elitista /caro”* (Estudiante de Periodismo, C45)
- LAS BECAS UNIVERSITARIAS: nuevamente un estudiante de periodismo expresa su grado de insatisfacción a través de las siguientes palabras:
 - *“Son cortas las bolsas de estudios y llegan tarde”* (Estudiante de Periodismo, C45)

- LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES: LA DESMOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO: un estudiante de Periodismo reclama el cumplimiento del derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga:
 - [Sobre La libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga] *“Me han hablado de que no existe.”* (Estudiante de Periodismo, C70)
- EL PRESTIGIO DE LA TITULACIÓN: un estudiante de Periodismo también hace alusión al bajo prestigio de su titulación:
 - *“Me han hablado de su ausencia, más bien.”* (Estudiante de Periodismo, C72)
- LOS ESTATUTOS DE LA U.S.C.: un estudiante de Historia critica la funcionalidad de los Estatutos universitarios:
 - *“Suelen ser propagandísticos.”* (Estudiante de Historia, C110)
- LOS SERVICIOS A DISPOSICIÓN DEL ESTUDIANTE: en este caso, tres estudiantes de Periodismo hablan del Centro de Lenguas Modernas, y uno de la Escuela Oficial de Idiomas. La queja principal respecto de ambos es el coste económico que supone la matrícula en los cursos que ofertan. Veamos algún ejemplo:
 - *“El instituto de idiomas es un atraco.”* (Estudiante de Periodismo, C51)
 - *“Me parece un abuso con respecto a los precios que fija, por ejemplo, la Escuela Oficial de Idiomas.”* (Estudiante de Periodismo, C30)
- **SUGERENCIAS PARA EL CUESTIONARIO:** en este caso tenemos una sugerencia para el cuestionario de cada una de las tres titulaciones, y cada titulación hace el énfasis en uno de los tres núcleos temáticos que componen este epígrafe: NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, MAYOR ÉNFASIS EN CIERTOS TEMAS, y NECESIDAD E QUE SE

PUBLIQUEN LOS RESULTADOS. Veamos las propias aportaciones de los estudiantes:

- “¿Por qué no se ofrece la posibilidad de un cuestionario en gallego? Si este cuestionario tiene la intención de mejorar la calidad de los servicios universitarios gallegos en general y de la U.S.C. en particular, pienso que debiera adoptar la política lingüística adecuada. Si queremos ser algún día un país avanzado, deberemos empezar por los pilares de nuestra rica cultura y uno de los más importantes es nuestra lengua, nuestra y de nadie más, uno de los muchos aspectos diferenciadores y enriquecedores de nuestra cultura que estamos estropeando, adoptando además una lengua foránea que no tiene derechos históricos ni lingüísticos para imponerse como lengua de cultura.”(Estudiante de Filología Hispánica, C213)
- “Hace falta más evaluación de posibilidades tecnológicas.” (Estudiante de Periodismo, C65)
- “Nos gustaría conocer los resultados, porque nunca nos enteramos de los de las otras encuestas. Está bien que se evalúe a la universidad, porque se puede mejorar, aunque a nosotros no nos toque.” (Estudiante de Historia, C118)

Tabla Resumen 7.77: ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS ÁREA DE HUMANIDADES (35 Respuestas de 113 Cuestionarios = 31,0% de participación)		Nº	%
EL ESTUDIO	CONTRIBUCIÓN A UNA MEJORA	2	6,4%
	VALORACIONES POSITIVAS	0	0,0%
	BUENOS DESEOS PARA EL TRABAJO	6	19,3%
QUEJAS O CAUSAS DE BAJA SATISFACCIÓN	NECESIDAD DE INFORMACIÓN	7	22,6%
	PROFESORES	2	6,4%
	RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIV.	3	9,7%
	EL RECTOR	1	3,2%
	EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	1	3,2%
	LAS BECAS UNIVERSITARIAS	1	3,2%
	DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES	1	3,2%
	DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL	0	0,0%
	ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	0	0,0%
	PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES	1	3,2%
	ESTATUTOS DE LA U.S.C.	1	3,2%
	SERVICIOS DE LA U.S.C. (CLM y Escuela de idiomas)	5	14,3%
	EL PROPIO CUESTIONARIO	4	12,9%
OTROS	0	0,0%	
TOTAL		31	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. DE LA SALUD
TITULACIONES	FARMACIA - MEDICINA
Nº DE CUESTIONARIOS	130
Nº DE RESPUESTAS	35
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	26,9 %

- EL ESTUDIO:

- LA ESPERANZA DE QUE CONTRIBUYA A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA U.S.C.: un estudiante de cada una de las titulaciones que representan a esta Área elabora una aportación en esta línea:
 - “Espero que sirva para algo, además de teoría sobre la U.S.C. y que se puedan observar resultados positivos a medio-largo plazo. Sé que a corto plazo resulta imposible. Que no caiga en saco roto como los cuestionarios acerca de la docencia de la facultad. Gracias.” (Estudiante de Farmacia, C142)
 - “Espero que nuestras opiniones sean tenidas en cuenta, que sean valoradas y que sirvan para mejorar la U.S.C. para los futuros universitarios. Gracias por darme la oportunidad de expresarme.” (Estudiante de Medicina, C385)
- VALORACIÓN POSITIVA DE LA INICIATIVA DEL ESTUDIO: un estudiante de Medicina resalta la importancia de la iniciativa por el hecho de tener en cuenta la opinión de los estudiantes:
 - “Me parece muy buena idea la de realizar cuestionarios como estos y valoración de los profesores, ... porque refleja la opinión de los estudiantes, que pocas veces se tiene en cuenta.” (Estudiante de Medicina, C390)
- BUENOS DESEOS PARA ESTE TRABAJO: en este caso, únicamente un grupo de estudiantes de farmacia se detienen en expresar sus mejores deseos para este trabajo, sus agradecimientos y enhorabuenas. Veamos algún ejemplo:

- “Nada, mucha suerte con la tesis y gracias por preocuparos por como funciona todo esto. A ver si con la voz de todos, alguien se replantea algunas cosas. Gracias.” (Estudiante de Medicina, C430)
 - “Creo que el cuestionario está bien formulado para conocer mucha información sobre la U.S.C. en poco tiempo. Os doy mi enhorabuena.” (Estudiante de Medicina, C438)
- **QUEJAS ACERCA DE DIFERENTES DIMENSIONES EN EL ÁMBITO DE LA U.S.C.:** este sigue siendo el apartado en el que más aportaciones se incluyen, y dentro de este apartado, en este caso cobra también mucha importancia la necesidad de información que reclaman los estudiantes. Teniendo esto en cuenta vamos a señalar cuales son los aspectos sobre los cuales elaboran sus críticas los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud: LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN, LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES, LA DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL, EL NIVEL DE EXIGENCIA DE LA TITULACIÓN, LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS, EL VALEDOR DEL ESTUDIANTE, LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES, Y LA FALTA DE TIEMPO PARA DISFRUTAR DE LA VIDA NO ACADÉMICA:
- LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN: son un grupo considerable de estudiantes de ambas titulaciones los que hacen referencia a la necesidad de información dentro de su colectivo. Los estudiantes expresan la necesidad de información desde la Universidad y muchas veces ello va acompañado de críticas al funcionamiento de determinados sectores. Veamos algún ejemplo:
 - “Mi conclusión, en resumen es que la información al estudiante al entrar en la universidad es muy escasa, en cuanto a la organización de la misma y oportunidades que nos ofrece. Espero que algún día no sea así.” (Estudiante de Farmacia, C132)
 - “Pienso que después de conseguir acceder a la universidad, deberíamos tener una <<charla>> donde se expliquen todos estos temas. Yo no tuve que irme de casa

para venir a estudiar a Santiago, pero creo que si me hubiera visto en esa situación, tendría que haber actuado según lo que me aconsejaran compañeros o conocidos. La información sobre residencias, titulaciones, ... etc. no es muy amplia. Al acabar la carrera, tengo la sensación de que los estudiantes (en mi titulación) <<no valemos un pimiento>>, un año intentamos que nos dejaran ir a revisar un examen después de salir las notas, y la que se montó fue impresionante.” (Estudiante de Medicina, C378)

- *“Reconozco poco valor a la participación en las elecciones porque no estoy de acuerdo con su planteamiento. Pienso que se nos debería informar antes de sus atribuciones y conocer cómo las realizan. También las críticas al sistema deberían ser desde grupos, reconocidos de alumnos y con propuestas positivas de cambio. Debería ser una exigencia de la U.S.C.”* (Estudiante de Medicina, C338)

- LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES: LA DESMOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO: otro aspecto también medianamente importante para los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud es el respeto a sus derechos como tales estudiantes. Se habla de la necesidad de ser considerados como colectivo activo dentro de la Universidad, del derecho a la igualdad de condiciones, a la información, a la revisión de exámenes:

- “La Universidad, como institución pública que es, o debería ser, debe actuar en consecuencia y participar más en el desarrollo de sus integrantes. Cuando hablo de integrantes me refiero a los alumnos ya que muchas veces nos sentimos olvidados. No nos suelen tomar en cuenta en las decisiones, que fundamentalmente nos afectarán a nosotros francamente, estoy muy descontento con el trato que nos dan, y la poca inversión de medios, y a veces el poco interés que ponen en nosotros. Necesitamos que nos escuchen.” (Estudiante de Farmacia, C126)

- “Los universitarios no somos sólo gente joven que sale los jueves a beber, como muchos creen en cuanto a nuestros derechos y deberes nos falta mucha información. En cuanto a revisar los exámenes, a veces eso es cualquier cosa menos una revisión. Te atiende la secretaria, o te hacen dar vueltas por el hospital, etc. Mi opinión es que en la mayoría de los casos, si el examen no es un test, tu nota no varía. Además en muchos casos sólo pueden revisar el examen los suspensos.” (Estudiante de Medicina, C413)
 - “Me gustaría que alguna vez se tuviesen más en cuenta la opinión del alumno y que nos valorasen a todos por igual (no sé lo que ocurre en otras facultades, pero en medicina el tener un determinado apellido, <<ser conocido de>> tiene relevancia en la nota).” (Estudiante de Medicina, C415)
- LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES: un estudiante de Medicina pone en tela de juicio la eficacia de las asociaciones de estudiantes:
 - *“Podrían ser más eficaces.”* (Estudiante de Medicina, C387)
- LOS SERVICIOS A DISPOSICIÓN DEL ESTUDIANTE: un estudiante de Medicina cuestiona la calidad de los servicios que la universidad pone a disposición de los estudiantes y otro habla de la ineficacia del Valedor del Estudiante:
 - “Hay que hacer una media para responder, pero hay servicios muy buenos y otros pésimos para los estudiantes.” (Estudiante de Medicina, C352)
 - *“Por ser es muy importante pero no ayuda demasiado.”* (Estudiante de Medicina, C367)
- OTROS: algunos estudiantes de Medicina coinciden en la realización de algunas quejas que no encontramos en las demás Áreas de Conocimiento. Se trata de: EL NIVEL DE EXIGENCIA DE LA TITULACIÓN, LA FALTA DE MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y LA CARENCIA DE TIEMPO PARA

DISFRUTAR DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO ACADÉMICA.

Veamos algunas de sus aportaciones:

- *“En cuanto conocimientos son buenos, pero excesivos.”*
(Estudiante de Medicina, C387)
- *“Quizás no se me deba tener totalmente en cuenta porque ya estoy bastante aburrido de la Universidad. Son siete años estudiando.”* (Estudiante de Medicina, C368)
- *“Participo poco por tener poco tiempo.”* (Estudiante de Medicina, C387)
- EL PROPIO CUESTIONARIO: por el momento, son dos estudiantes de Medicina, los únicos que trasladan a este último momento comentarios críticos sobre el cuestionario, lo califican de ambiguo, poco inteligible, y largo:
 - *“Mi opinión es la de arriba, [Me pareció aburrido y ambiguo y poco entendible. No falta nada por preguntar. No hay más preguntas que me gustaría que estuviesen. Sí hay preguntas absurdas que están en el cuestionario], pero supongo que es la manera de que se sepa qué opinamos los estudiantes.”* (Estudiante de Medicina, C395)
 - *“Es muy largo y un poco <<pesado>>.”* (Estudiante de Medicina, C414)
- **SUGERENCIAS PARA EL CUESTIONARIO:** en este caso, un estudiante de Farmacia elabora una sugerencia respecto de la manera de formular las preguntas, y un estudiante de Medicina sugiere la oportunidad de evaluar más específicamente su titulación:
 - *“Creo que la primera pregunta de cada apartado no está del todo bien formulada. Veo más oportuno preguntar si hemos oído hablar alguna vez de tal o cual cosa, porque muchas veces nadie en concreto te da esa información. Somos nosotros los estudiantes los que oímos ciertos comentarios que se hacen al respecto.”* (Estudiante de Farmacia, C129)
 - *“Me gustaría una encuesta que valorase la facultad de medicina: actividades, docencia, ... tendría mucho más que decir.”*
(Estudiante de Medicina, C388)

Tabla Resumen 7.78: ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS ÁREA DE CC. DE LA SALUD (35 Respuestas de 130 Cuestionarios = 26,9% de participación)		Nº	%
EL ESTUDIO	CONTRIBUCIÓN A UNA MEJORA	2	5,7%
	VALORACIONES POSITIVAS	1	2,9%
	BUENOS DESEOS PARA EL TRABAJO	6	17,1%
QUEJAS O CAUSAS DE BAJA SATISFACCIÓN	NECESIDAD DE INFORMACIÓN	11	31,4%
	PROFESORES	0	0,0%
	RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD	1	2,9%
	EL RECTOR	0	0,0%
	EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	0	0,0%
	LAS BECAS UNIVERSITARIAS	0	0,0%
	DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES	3	9,7%
	DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL	2	5,7%
	ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	1	2,9%
	PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES	0	0,0%
	ESTATUTOS DE LA U.S.C.	0	0,0%
	SERVICIOS DE LA U.S.C. (VALEDOR)	4	11,4%
	EL PROPIO CUESTIONARIO	4	11,4%
	OTROS	0	0,0%
TOTAL		35	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. EXPERIMENTALES
TITULACIONES	BIOLOGÍA - FÍSICAS
Nº DE CUESTIONARIOS	108
Nº DE RESPUESTAS	22
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	20,3 %

- EL ESTUDIO:

- LA ESPERANZA DE QUE CONTRIBUYA A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA U.S.C.: únicamente dos estudiantes de Físicas hacen referencia a esta cuestión, y lo hacen de la siguiente manera:
 - “Esta bien que haya cuestionarios y así se puede conocer mejor la opinión de los estudiantes. Espero que esto sirva para mejorar algo. Ha sido un placer.” (Estudiante de Físicas, C229)
 - “Creo que no hay que realizar ningún estudio para ver que esta universidad es una MIERDA. No obstante me alegro de hacer estos cuestionarios. Ojalá que valgan para algo.” (Estudiante de Físicas, C248)
- VALORACIÓN POSITIVA DE LA INICIATIVA DEL ESTUDIO: en este caso, es un estudiante de Biología el que aprueba la iniciativa de estudio:
 - “Creo que éste es uno de los mejores instrumentos de <<iniciativa de trabajo>> desde el punto de vista de un estudiante de tercer ciclo como tú. ¡Ojalá se dieran estos casos más a menudo en segundo ciclo o, por lo menos, hubiese la oportunidad de desarrollarlos cuando existan!” (Estudiante de Biología, C329)
- BUENOS DESEOS PARA ESTE TRABAJO: tres estudiantes de Biología y otros tres de Físicas expresan deseos positivos respecto del trabajo y agradecimientos. Veamos un ejemplo por cada titulación:
 - “¡Suerte con la Tesis! (Estudiante de Biología, C289)
 - “Espero que la tesis te salga bien.” (Estudiante de Físicas, C233)

- **QUEJAS ACERCA DE DIFERENTES DIMENSIONES EN EL ÁMBITO DE LA U.S.C.:** este sigue siendo el apartado en el que más aportaciones se incluyen, y dentro de este apartado, en este caso cobra también mucha importancia la necesidad de información que reclaman los estudiantes. Teniendo esto en cuenta vamos a señalar cuales son los aspectos sobre los cuales elaboran sus críticas los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud: LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN, LOS PROFESORES Y EL POCO PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES, LA UNIVERSIDAD EN GENERAL, LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES, Y LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS (concretamente el C.O.I.E. y la Red de Aulas de Informática):
 - LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN: los estudiantes siguen recalcando la carencia de información por parte de la universidad, mencionando a los amigos en algún caso como principal fuente de información:
 - “Poca información es lo que hay por general en las facultades tienes que buscarte la vida tu mismo para enterarte de cosas muy básicas. Mala organización de todo. En esta titulación (Biología) está fatal organizado lo de las prácticas.” (Estudiante de Biología, C303)
 - “Los amigos han sido y son los que me han orientado más hacia el conocimiento del funcionamiento de la U.S.C.” (Estudiante de Físicas, 254)
 - LOS PROFESORES: un estudiante de Biología habla de que hay profesores que no cumplen sus funciones y se queja además del prestigio de algunas titulaciones en comparación con otras:
 - “Deberían jubilar a muchos profesores y poner a gente joven. JASP (jóvenes aunque sobradamente preparados). Deberían subir el nivel de muchas carreras a niveles como el de Ingeniería Química o Industrial, etc. “ (Estudiante de Biología, C325)
 - LA UNIVERSIDAD EN GENERAL: dos estudiantes de Físicas hablan de la necesidad de invertir más en medios para el

aprendizaje y critican el precio de las tasas de la matrícula universitaria:

- “En vez de gastar dineros estúpidos, que dediquen más dinero a medios para el aprendizaje. Que gasten menos en chorradas como cursos para volverte empresario, publicidad, libros de matriculación que cambian cada año y en mantener profesores vagos y [***]. Y sí, estoy disgustado y cabreado con la Universidad en general.” (Estudiante de Físicas, C249)
- “Creo que algo importante es el precio de las matrículas que pagamos, sobre todo los de las llamadas <<carreras experimentales>>. Es un abuso. Entonces, que me definan <<universidad pública>>. A lo mejor eso es uno de los problemas del preocupante descenso del número de universitarios.” (Estudiante de Físicas, C230)
- LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES: LA DESMOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO: un estudiante de Biología habla de la carencia de libertad de huelga:
 - [Sobe la Libertad de Huelga] “*Y una mierda no hay libertad.*” (Estudiante de Biología, C303)
- LA FALTA DE MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: un estudiante de Físicas, saca a relucir nuevamente este aspecto debido al trato que dice recibir en su Facultad:
 - “En mi carrera me siento puteada, lo cual provoca una falta de ánimo o simpatía por los contenidos de la carrera.” (Estudiante de Físicas, C265)
- LOS SERVICIOS A DISPOSICIÓN DEL ESTUDIANTE: un estudiante de Biología habla del mal funcionamiento del C.O.I.E. a la hora de informar a los estudiantes, y otros estudiante de esta misma titulación pone en evidencia el poco funcionamiento de la Red de Aulas de Informática de la Universidad. Veamos un ejemplo sobre cada uno de los aspectos:

- “Los del COIE no se enteran de nada. Vas tres días a preguntar lo mismo y tienes tres respuestas completamente diferentes.” (Estudiante de Biología, C303)
 - [Sobre la Red de Aulas de Informática] “Casi siempre cerradas.” (Estudiante de Biología, C303)
 - EL PROPIO CUESTIONARIO: un estudiante de Físicas elabora una dura crítica al cuestionario por su condición semi-cualitativa:
 - “No creo que uno pueda hacer una Tesis basándose en estos cuestionarios ya que la interpretación de ellos no deja de ser algo subjetivo. Igual es por ignorancia pero el conocimiento científico, la gran puerta de la predicción de resultados que se obtiene en física, matemáticas, ... carece de interés (por su ausencia) en psicología.” (Estudiante de Físicas, C266)
- **SUGERENCIAS PARA EL CUESTIONARIO:** un estudiante de Físicas matiza que la necesidad de adaptar el cuestionario a las titulaciones, y acompaña este comentario afirmando que no tiene tiempo para disfrutar de la vida universitaria no académica, al igual que avanzaban dos estudiantes de Medicina:
 - “Una pequeña puntualización, creo que los cuestionarios y las respuestas deberían ser diferentes dependiendo de la licenciatura. A mi lo que realmente me importa es aprender lo más que pueda de mi carrera y licenciatura lo antes posible y es que no tengo tiempo para nada más, ni actividades, ni ocio y casi no tengo tiempo para hablar con mi familia, en fin, siento si he sido un poco brusca pero esto es lo que hay, ...” (Estudiante de Físicas, C228)

Tabla Resumen 7.79: ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES (22 Respuestas de 108 Cuestionarios = 20,3% de participación)		Nº	%
EL ESTUDIO	CONTRIBUCIÓN A UNA MEJORA	2	9,0%
	VALORACIONES POSITIVAS	1	4,5%
	BUENOS DESEOS PARA EL TRABAJO	5	22,7%
QUEJAS O CAUSAS DE BAJA SATISFACCIÓN	NECESIDAD DE INFORMACIÓN	4	18,2%
	PROFESORES	1	4,5%
	RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD	2	9,0%
	EL RECTOR	0	0,0%
	EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	0	0,0%
	LAS BECAS UNIVERSITARIAS	0	0,0%
	DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES	1	4,5%
	DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL	1	4,5%
	ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	0	0,0%
	PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES	0	0,0%
	ESTATUTOS DE LA U.S.C.	0	0,0%
	SERVICIOS DE LA U.S.C. (COIE y Red de Aulas de Informática)	3	13,6%
	EL PROPIO CUESTIONARIO	2	9,0%
OTROS	0	0,0%	
TOTAL		22	100,0%

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
TITULACIONES	INGENIERÍA AMBIENTAL – INGENIERÍA QUÍMICA
Nº DE CUESTIONARIOS	65
Nº DE RESPUESTAS	15
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	23,0 %

Dentro del Área de Enseñanzas Técnicas, cabe destacar que en la titulación de Ingeniería Química, los estudiantes que utilizan este apartado final, lo hacen únicamente para expresar sus quejas respecto de determinadas dimensiones del ámbito universitario.

- **EL ESTUDIO:**

- LA ESPERANZA DE QUE CONTRIBUYA A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA U.S.C.: dos estudiantes de Ingeniería Ambiental hablan de la importancia de que este trabajo sirva para mejorar la realidad, mientras que otro estudiante de esta misma titulación expresa una total desconfianza respecto de que esto suceda:
 - “Si esta encuesta sirve para algo, es una buena iniciativa, pero supongo que será meramente informativa y que para poco servirá, ...” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C460)
 - “Espero que este cuestionario no caiga en saco roto. Sería una gran sorpresa!!” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C461)
 - “Por muy buena intención que guarden este tipo de iniciativas, suele servir para muy poco o esa es mi percepción.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C464)
- BUENOS DESEOS PARA ESTE TRABAJO: únicamente un estudiante de Ingeniería Ambiental expresa su agradecimiento por llevar a cabo esta iniciativa, y lo hace de la siguiente manera:
 - “Agradecer el esfuerzo de la gente que lleva a cabo esta iniciativa.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, 463)

- **QUEJAS ACERCA DE DIFERENTES DIMENSIONES EN EL ÁMBITO DE LA U.S.C.:** como en los casos anteriores, este es el apartado que más contribuciones recoge. Los estudiantes del Área de Enseñanzas

Técnicas centran sus quejas en las siguientes cuestiones: LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN, LA UNIVERSIDAD Y LA TITULACIÓN, LOS SERVICIOS (concretamente, la biblioteca y las aulas de informática) Y EL PROPIO CUESTIONARIO. Veamos algunos ejemplos de cada una de estas cuestiones:

- LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN: un estudiante de Ingeniería Ambiental afirma no saber lo que es el Distrito Abierto, y un estudiante de Ingeniería Química habla, más que de la necesidad de más información, de la necesidad de que se emita en el momento adecuado:
 - [Sobre el Distrito Abierto] “*No se qué es.*” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C448)
 - “Completando lo anterior, creo que hay deficiencias en la información en los aspectos más necesarios de aprovechamiento de los recursos de la Universidad. Sin embargo, hay aspectos en los que tal vez no sea necesario recibir la información hasta el momento en que se requiera, lo cual a veces depende de cada caso personal; por lo tanto, tampoco creo que un exceso de información sea útil, sería práctico dosificarla, canalizarla y dejar aquella que no sea general para un acceso fácil a ella.” (Estudiante de Ingeniería Química, C520)
- LA UNIVERSIDAD EN GENERAL Y LA TITULACIÓN: tres estudiantes de Ingeniería Ambiental compara desde una perspectiva negativa su titulación con la titulación de la que proceden; otro estudiante de dicha titulación dice que la Universidad debería tener más en cuenta la titulación de Ingeniería Ambiental; y, finalmente un estudiante de Ingeniería Química habla del problema de la masificación como un obstáculo. Veamos un ejemplo sobre cada una de las cuestiones:
 - “En mi caso debo comentar que procedo de otra universidad que creía era lo pero me encuentro alabando la anterior.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C459)

- “Que la U.S.C. apoye titulaciones técnicas e ingenierías, sobre todo ésta. Es el futuro. Otras son un saco sin fondo.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C457)
- “El único problema que veo yo, es que la U.S.C. al igual que todas las demás está muy masificada. Si fuésemos menos la calidad aumentaría en todos los sentidos. Hay que intentar diversificar las posibles alternativas a la educación. Un país se construye desde abajo, no podemos ser todos médicos, es como una especie de pirámide creciente en nivel educacional.” (Estudiante de Ingeniería Química, C556)
- LOS SERVICIOS: un estudiante de Ingeniería Ambiental reclama más horas para poder disfrutar del servicio de bibliotecas y de aulas de informática:
 - “Los horarios en bibliotecas y aulas de informática tienen que ser continuados las 24 horas, de lunes a sábado.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C470)
- EL PROPIO CUESTIONARIO: dos estudiante de Ingeniería Ambiental, si bien valoran positivamente el cuestionario, lo encuentran largo, monótono y exigente; y dos de Ingeniería Química expresan su desconformidad porque no fueron avisados de la realización del cuestionario ni del tiempo que llevaba. Veamos sus aportaciones:
 - “Bien, aunque muy extenso y monótono.” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, C449)
 - “Está muy bien, pero hace pensar demasiado (al final, te das cuenta de lo poco que sabes sobre la universidad).” (Estudiante de Ingeniería Ambiental, 453)
 - “Me gustaría ser informado con anterioridad de la realización del cuestionario.” (Estudiante de Ingeniería Química, C528)
 - “No se puede uno levantar a las 8:00 de la mañana para

asistir a una sola clase y que luego, en vez de clase, se tenga que cubrir un cuestionario. Por lo menos, haber avisado de la duración del mismo.” (Estudiante de Ingeniería Química, C557)

Tabla Resumen 7.80: OTRAS CUESTIONES DE INTERÉS ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS (15 Respuestas de 65 Cuestionarios = 23,0% de participación)		Nº	%
EL ESTUDIO	CONTRIBUCIÓN A UNA MEJORA	3	20,0%
	VALORACIONES POSITIVAS	0	0,0%
	BUENOS DESEOS PARA EL TRABAJO	1	6,7%
QUEJAS O CAUSAS DE BAJA SATISFACCIÓN	NECESIDAD DE INFORMACIÓN	2	13,3%
	PROFESORES	0	0,0%
	RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD	4	26,7%
	EL RECTOR	0	0,0%
	EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	0	0,0%
	LAS BECAS UNIVERSITARIAS	0	0,0%
	DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES	0	0,0%
	DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL	0	0,0%
	ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	0	0,0%
	PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES	0	0,0%
	ESTATUTOS DE LA U.S.C.	0	0,0%
	SERVICIOS DE LA U.S.C.	1	6,7%
	EL PROPIO CUESTIONARIO	4	26,7%
	OTROS	0	0,0%
TOTAL		15	100,0%

7.22.2. ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS: CONCLUSIONES PARCIALES.

Las conclusiones que obtenemos del análisis de las aportaciones de los estudiantes a la última cuestión, y a los comentarios que iban apareciendo en los márgenes del cuestionario, que consideramos cuestiones que suscitan el interés en los estudiantes son las siguientes:

- La participación de los estudiantes en esta última pregunta ha sido bastante baja. Así, únicamente el 24,5% de los estudiantes encuestados han puesto de manifiesto algún comentario relativo a un centro de interés.
- Las aportaciones encontradas en este apartado y, a las que sumamos, las realizadas a lo largo del cuestionario por iniciativa propia del estudiante, se refieren a dos grandes núcleos temáticos: la importancia del estudio para el cual se está cubriendo el cuestionario, y una serie de quejas sobre diferentes aspectos que tienen que ver con el ámbito universitario.
- En cuanto a la importancia del estudio, cerca de un 30,0% de la muestra opina que el estudio que se está haciendo es de gran relevancia, tanto por la importancia del tema y por las posibilidades de mejora que puede traer consigo en el ámbito universitario, como por el hecho de pedir opinión al alumnado para llevarlo a cabo. Además, los estudiantes muestran su apoyo a la iniciativa a través de buenos deseos y agradecimientos para las personas que los llevamos a cabo.
- En cuanto a las quejas sobre diferentes aspectos del ámbito universitario, resumiremos a continuación las quejas más frecuentes y los motivos que llevan a los estudiantes a la baja insatisfacción:
 - **NECESIDAD DE INFORMACIÓN:** los estudiantes manifiestan estar desinformados sobre lo universitario. Sienten que les falta información sobre la universidad en general, sobre sus servicios, su organización, y sobre todo aquello que la universidad pone a su disposición para que el estudiante pueda hacer un mejor aprovechamiento de su estancia dentro de la misma. Dicen que la

información que les llega, es en su mayor parte trasladada por los compañeros, lo cual hace que en muchos casos sea una información tergiversada o escasa, o que sólo acceden a ella cuando les surge una necesidad y se mueven por solucionarla. Reclaman, por lo tanto una información más personalizada y de acceso más fácil. Aspectos concretos sobre los cuales reclaman más información son: las salidas laborales y los cursos de doctorado, sobre el voluntariado, el valedor del estudiante y en general sobre los servicios que la universidad pone a su disposición.

- PROFESORES: estos son objeto de crítica por la baja calidad docente que los estudiantes perciben. Manifiestan que en algunos casos no se cumple adecuadamente con la función docente ni se respetan tutorías, y además hay estudiantes que sienten a los profesores como obstáculo más que como facilitadores del aprendizaje.
- LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD: hay estudiantes que se refieren a la universidad en general, afirmando que es una institución más interesada por el beneficio económico y por un prestigio aparente que por la educación. Se reclama una educación más participativa y una universidad más accesible en cuanto a coste económico.
- LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES: los estudiantes sienten que no siempre se cumplen los derechos que legalmente poseen dentro de la universidad. Concretamente se hace alusión a la revisión de exámenes, de la cual se dice que en muchos casos sólo tienen derecho a ella los estudiantes que han suspendido la materia; y de la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga, como un derecho que no se cumple. Los estudiantes en este sentido se sienten olvidados, se sienten sin voz y sienten que no se les escucha, en general, manifiesta que la universidad no se preocupa por ellos.

- ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES: se observa una preocupación por la falta de organización de las asociaciones, se las califica de demasiado politizadas y se acusa a sus miembros de no cumplir adecuadamente con sus obligaciones una vez que han sido elegidos.
- LOS SERVICIOS QUE OFRECE LA UNIVERSIDAD: se dice que hay algunos buenos, mientras que otros son de más baja calidad. Concretamente se mencionan los siguientes:
 - S.U.R.: se resalta la importancia de este servicio
 - C.L.M.: se califica de demasiado caro y hay una experiencia de un mal profesor dentro del mismo.
 - El Valedor: los estudiantes creen que no ayuda al estudiante.
 - C.O.I.E.: de este servicio se critica su funcionamiento, es decir, apenas informa ni orienta, y además se habla de que los profesionales que trabajan en él no son competentes.
 - Red de Aulas de Informática y Biblioteca: se habla de ambas tienen un horario demasiado restringido para las necesidades de los alumnos.
 - Área de Cultura: las quejas sobre este servicio, van dirigidas más bien a la imposibilidad de disfrutar de él dado el poco tiempo libre que posee el estudiante.

Tabla Resumen 7.81: ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS	ÁREAS DE CONOCIMIENTO												TOTAL	
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		HUMANIDADES		CC. DE LA SALUD		CC. EXPERIMENTALES		ENSEÑANZAS TÉCNICAS		TOTAL			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
EL ESTUDIO	CONTRIBUCIÓN A LA MEJORA	2	6,9%	2	6,4%	2	5,7%	2	9,0%	3	20,0%	11	8,1%	
	VALORACIONES POSITIVAS	2	6,9%	0	0,0%	1	2,9%	1	4,5%	0	0,0%	4	2,9%	
	BUENOS DESEOS PARA EL TRABAJO	5	17,2%	6	19,3%	6	17,1%	5	22,7%	1	6,7%	23	16,9%	
	NECESIDAD DE INFORMACIÓN	7	24,1%	7	22,6%	11	31,4%	4	18,2%	2	13,3%	31	22,8%	
	PROFESORES	3	10,3%	2	6,4%	0	0,0%	1	4,5%	0	0,0%	6	4,4%	
	RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD	0	0,0%	3	9,7%	1	2,9%	2	9,0%	4	26,7%	10	7,4%	
	EL RECTOR	0	0,0%	1	3,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	
	EL SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	0	0,0%	1	3,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	
	LAS BECAS UNIVERSITARIAS	0	0,0%	1	3,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	
	DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES	1	3,4%	1	3,2%	3	9,7%	1	4,5%	0	0,0%	6	4,4%	
QUEJAS O CAUSAS DE BAJA SATISFACCIÓN	DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL	0	0,0%	0	0,0%	2	5,7%	1	4,5%	0	0,0%	3	2,2%	
	ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	2	6,9%	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,2%	
	PRESTIGIO DE LAS TITULACIONES	0	0,0%	1	3,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	
	ESTATUTOS DE LA U.S.C.	0	0,0%	1	3,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	
	SERVICIOS DE LA U.S.C. (SUR, CLM, Valedor, COIE, Red de Aulas de Informática)	1	3,4%	5	14,3%	4	11,4%	3	13,6%	1	6,7%	14	10,3%	
	EL PROPIO CUESTIONARIO	5	17,2%	4	12,9%	4	11,4%	2	9,0%	4	26,7%	19	14,0%	
	TOTAL	29	20,4%	35	31,0%	35	26,9%	22	20,3%	15	23,0%	136	24,5%	
	OTROS	1	3,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	

7.23. A MODO DE SÍNTESIS.

Para poner fin al Capítulo VII hemos elaborado, no sin esfuerzo, cinco *Tablas* en las que se recoge a modo síntesis la información más significativa que obtuvimos de los análisis parciales del cuestionario.

Pasamos a presentar cada una de las *Tablas*:

Tabla 7.82: RESULTADOS GENERALES: incluyen la información obtenida para cada una de las dimensiones que hemos planteado en el cuestionario en cuestión de: porcentaje de informados al respecto, principales agentes de información, valoración de la información recibida por el grupo mayoritario de estudiantes, frecuencia de utilización o participación por el grupo mayoritario de estudiantes -si procede-, valoración de las dimensiones por el grupo mayoritario de estudiantes, grados de satisfacción con las dimensiones por parte del grupo mayoritario de estudiantes.

Tabla 7.82: RESULTADOS GENERALES

	INFORMADOS	INFORMANTES	VALOR INF.	UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	VALOR	SATISFACCIÓN
1. UNV. INST. ED.	64,6%	PROFESORES COMPAÑEROS	INTERMEDIA	-	BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
2. U.S.C.	62,3%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	-	BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
3. RED BIBLIO.	67,8%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	FRECUENTE	MUY IMPORTANTE	BASTANTE SATISFECHOS/AS
4. S.U.R.	46,6%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	10,5%	MUY IMPORTANTE	BASTANTE SATISFECHOS/AS
5. C.O.I.E.	78,3%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	FRECUENTE	BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
6. VALEDOR	27,6%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL	NUNCA	MEDIANAMENTE IMPORTANTE ↑	POCO SATISFECHOS/AS
7. A. CULTURA	69,0%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	NUNCA	BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↑ SATISFECHOS/AS
8. A. DEPORTES	78,3%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	NUNCA	BASTANTE IMPORTANTE	BASTANTE ↓ SATISFECHOS/AS
9. C.L.M.	70,5%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	9,7%	BASTANTE MUY IMPORTANTE	BASTANTE SATISFECHOS/AS
10. RED AULAS INFORMÁTICA	83,6%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	20,0%	MUY IMPORTANTE	BASTANTE SATISFECHOS/AS
11. OFICINA VOLUNTARIADO	45,7%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL / INTERMEDIA	6,3%	BASTANTE IMPORTANTE	BASTANTE SATISFECHOS/AS
12. COMUNIDAD ED. UNIVERSITAR.	17,0%	PROFESORES / COMPAÑEROS	SUPERFICIAL / INTERMEDIA	---	BASTANTE / MEDIANAMENTE IMPORTANTE	---
13. PRESTIGIO USC	74,6%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	BASTANTE IMPORTANTE	---
14. PRESTIGIO TITULACIONES	80,8%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	BASTANTE IMPORTANTE	---

	INFORMADOS	INFORMANTES	VALOR INF.	UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	VALOR	SATISFACCIÓN
15. ESTATUTOS USC	32,4%	COMPAÑEROS / PROFESORES / OTROS RESP. UNIV.	SUPERFICIAL	16,0%	BASTANTE IMPORTANTES	---
16. ESTATUTO ESTUDIANTE	29,6%	COMPAÑEROS / OTROS RESP. UNIV. / PROFESORES	SUPERFICIAL	19,6%	BASTANTE IMPORTANTE	---
17. ACCESO UNIV.	94,6%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA ↑	---	MUY / BASTANTE IMPORTANTE	BASTANTE ↓ SATISFECHOS/AS
18. DISTRITO ABIERTO	43,4%	COMPAÑEROS / PROFESORES	INTERMEDIA	---	BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE SATISFECHOS/AS
19. DERECHOS Y DEBERES	51,2%	COMPAÑEROS / PROFESORES	INTERMEDIA	---	BASTANTE IMPORTANTES	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
20. BECAS Y AYUDAS	80,8%	COMPAÑEROS / OTROS RESP. UNIV.	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	POCO SATISFECHOS/AS
21. RECTOR	50,5%	COMPAÑEROS / PROFESORES	SUPERFICIAL	---	INTERMEDIA	INTERMEDIA
22. DECANO	61,0%	COMPAÑEROS / PROFESORES	INTERMEDIA	---	INTERMEDIA	INTERMEDIA ↑
23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	52,9%	COMPAÑEROS / PROFESORES	INTERMEDIA ↓	---	INTERMEDIA	INTERMEDIA
24. CONSEJO GOBIERNO	23,2%	COMPAÑEROS / PROFESORES	SUPERFICIAL	---	INTERMEDIA	INTERMEDIA
25. CLAUSTRO UNIVERSITARIO	45,4%	COMPAÑEROS / PROFESORES	SUPERFICIAL	---	INTERMEDIA	INTERMEDIA
26. JUNTA DE FACULTAD	48,5%	COMPAÑEROS / PROFESORES	SUPERFICIAL	---	INTERMEDIA	INTERMEDIA
27. ELECCIONES	56,3%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL	42,9%	BASTANTE IMPORTANTE	POCO ↓ SATISFECHOS/AS
28. REPRESENTACIÓN	64,9%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL	1,1%	MUY IMPORTANTE	POCO ↓ SATISFECHOS / AS
29. ASOCIACIONES	71,6%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	6,0%	BASTANTE IMPORTANTES	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS / AS

	INFORMADOS	INFORMANTES	VALOR INF.	UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	VALOR	SATISFACCIÓN
30. COOPERACIÓN	27,6%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA ↓	---	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
31. LIBERTAD	70,9%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	POCO SATISFECHOS /AS
32. NORMATIVA FACULTAD	41,3%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE SATISFECHOS/AS
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	72,7%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
34. NORMATIVA S.U.R.	38,3%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	BASTANTE / MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	54,9%	PROFESORES	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
36. DESARROLLO PERSONAL	48,9%	PROFESORES / COMPAÑEROS / OTROS	INTERMEDIA ↑	---	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE SATISFECHOS/AS
37. PROFESORES	66,6%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA ↓	---	---	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
38. CONOCIMIENTO CIENTIFICO	50,4%	PROFESORES	INTERMEDIA ↓	---	---	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
39. NIVEL DE EXIGENCIA	68,8%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA ↑	---	BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
40. PLAN DE ESTUDIOS	86,8%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA ↑	---	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
41. ORGANIZACIÓN TITULACIÓN	85,7%	PROFESORES / COMPAÑEROS	BASTANTE PROFUNDA	---	MUY IMPORTANTE	POCO SATISFECHOS/AS
42. ASIGNATURAS	85,6%	COMPAÑEROS / PROFESORES	BASTANTE PROFUNDA	---	MUY IMPORTANTE	POCO SATISFECHOS/AS
43. CONTENIDOS	POCO	PROFESORES	INTERMEDIA	---	BASTANTE / MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS /AS
	16,1%					
	MEDIO					
	36,3%					
	FRECU					
	29,5%					
	SIEMP					
	7,6%					

	INFORMADOS	INFORMANTES	VALOR INF.	UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	VALOR	SATISFACCIÓN
44. METODOLOGÍA	POCO 27,1%	PROFESORES	INTERMEDIA ↓	---	BASTANTE / MUY IMPORTANTE	POCO SATISFECHOS /AS
	MEDIO 23,7%					
	FRECU 14,8%					
	SIEMP 2,0%					
45. EVALUACIÓN	POCO 21,5%	PROFESORES	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	POCO SATISFECHOS / AS
	MEDIO 27,5%					
	FRECU 20,0%					
	SIEMP 9,3%					
46. TUTORÍAS	POCO 13,9%	PROFESORES	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS / AS
	MEDIO 21,7%					
	FRECU 33,2%					
	SIEMP 26,8%					
47. REVISIÓN DE EXÁMENES	POCO 10,5%	PROFESORES	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	POCO SATISFECHOS/AS
	MEDIO 20,7%					
	FRECU 33,0%					
	SIEMP 33,3%					
48. IMPUGNACIÓN	POCO 20,5%	COMPAÑEROS	SUPERFICIAL	---	MUY IMPORTANTE	NADA SATISFECHO/AS
	MEDIO 13,2%					
	FRECU 7,1%					
	SIEMP 3,4%					
49. ROL ESTUDIANTE	34,5%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	MUY / BASTANTE IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↓ SATISFECHOS/AS
50. APRENDIZAJE	61,1%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE SATISFECHOS/AS
51. ESTUDIO	71,8%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↑ SATISFECHOS/AS
52. ASISTENCIA	83,5%	PROFESORES / COMPAÑEROS	INTERMEDIA ↓	---	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE ↑ SATISFECHOS/AS
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	75,5%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA ↑	---	MUY IMPORTANTE	BASTANTE SATISFECHOS/AS
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	68,5%	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	81,5%	MUY IMPORTANTE	BASTANTE SATISFECHOS/AS
55. DERECHO INFORMACIÓN	---	COMPAÑEROS	INTERMEDIA	---	MUY IMPORTANTE	POCO SATISFECHOS /AS

Tabla 7.83: FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN:

incluyen la información sobre la utilización de los servicios universitarios por los estudiantes, así como de la participación activa de los mismos en la vida institucional, y la relación de ello con: el porcentaje de estudiantes informados, el valor que le asignan a la información recibida y las Áreas de conocimiento.

Así, la leyenda de la tabla es la siguiente:

SI: quiere decir que existe diferencia significativa entre informados y no informados (columna I), entre las diferentes formas de valorar la información recibida (columna II), y entre las Áreas de Conocimiento (columna III), a la hora de utilizar un servicio o participar en una actividad.

NO: quiere decir que no existe diferencia significativa entre informados y no informados (columna I), entre las diferentes formas de valorar la información recibida (columna II), y entre las Áreas de Conocimiento (columna III), a la hora de utilizar un servicio o participar en una actividad.

Los signos “+” y “-“, indican la dirección de la diferencia, sea significativa o no lo sea –en este último caso pondremos el signo entre paréntesis (+) ó (-)–.

+: indica que el porcentaje de informados, el valor de la información recibida aumentan de acuerdo con la utilización o participación.

-: indica que el porcentaje de informados, el valor de la información recibida aumentan en la dirección opuesta a la que lo hace la utilización o participación.

Tabla 7.83: FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN

	I. INFORMACIÓN RECIBIDA	II. VALOR INFORM.	III. ÁREA DE CONOCIMIENTO
3. RED BIBLIO.	SI +	NO (+)	NO
4. S.U.R.	SI +	SI +	NO
5. C.O.I.E.	SI +	SI +	SI
6. VALEDOR	SI +	SI +	NO
7. A. CULTURA	SI +	SI +	NO
8. A. DEPORTES	SI +	SI +	SI
9. C.L.M.	SI +	SI +	SI
10. RED AULAS INFORMATICA	NO (+)	SI +	SI
11. OFICINA VOLUNTARIADO	SI +	SI +	NO
15. ESTATUTOS USC	SI +	SI +	SI
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	SI +	SI +	NO
27. ELECCIONES	SI +	SI +	SI
29. ASOCIACIONES	SI +	SI +	SI
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	SI +	SI +	NO

Tabla 7.84: VALORACIÓN DE LO UNIVERSITARIO: incluyen la información sobre la valoración que los estudiantes le otorgan a lo universitario y la relación de ello con: el porcentaje de estudiantes informados, el valor que le asignan a la información recibida, la frecuencia de utilización o participación y las Áreas de conocimiento.

Así, la leyenda de la tabla es la siguiente:

SI: quiere decir que existe diferencia significativa entre informados y no informados (columna I), entre las diferentes formas de valorar la información recibida (columna II), entre la frecuencia de utilización o participación (columna III), y entre las Áreas de Conocimiento (columna IV), a la hora de valorar cada una de las dimensiones universitarias.

NO: quiere decir que no existe diferencia significativa entre informados y no informados (columna I), entre las diferentes formas de valorar la

información recibida (columna II), entre la frecuencia de utilización o participación (columna III), y entre las Áreas de Conocimiento (columna IV), a la hora de valorar cada una de las dimensiones universitarias.

Los signos “+” y “-”, indican la dirección de la diferencia, sea significativa o no lo sea –en este último caso pondremos el signo entre paréntesis (+) ó (-)–.

+: indica que el porcentaje de informados, el valor de la información recibida y la frecuencia de utilización o participación, aumentan de acuerdo con las valoraciones de los estudiantes.

-: indica que el porcentaje de informados, el valor de la información recibida y la frecuencia de utilización o participación, aumentan en la dirección opuesta a la que lo hace las valoraciones de los estudiantes.

Tabla 7.84: VALORACIÓN DE LO UNIVERSITARIO

	I. INFORMACIÓN RECIBIDA	II. VALOR INF. RECIBIDA	III. FRECUENCIA UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	IV. ÁREA DE CONOCIMIENTO
1. UNV. INST. ED.	NO	SI +	---	SI
2. U.S.C.	NO	SI +	---	SI
3. RED BIBLIO.	NO	SI +	SI +	SI
4. S.U.R.	SI +	SI +	SI +	SI
5. C.O.I.E.	NO	SI +	SI +	NO
6. VALEDOR	NO	SI +	NO(+)	SI
7. A. CULTURA	SI +	SI +	SI +	NO
8. A. DEPORTES	SI +	SI +	SI +	SI
9. C.L.M.	NO	SI +	SI +	SI
10. RED AULAS DE INFORMÁTICA	NO	SI +	SI +	SI
11. OFICINA VOLUNTARIADO	SI +	SI +	SI +	SI
12. COMUNIDAD ED. UNIVERSITARIA	---	SI +	---	SI
13. PRESTIGIO USC	NO (+)	SI +	---	SI
14. PRESTIGIO TIT	NO	SI +	---	SI
15. ESTATUTOS USC	NO (+)	NO (+)	NO (+)	SI
16. ESTATUTO ESTU.	NO (+)	SI +	SI +	SI
17. SISTEMA ACCESO	NO	SI +	---	SI
18. DISTRITO ABIER.	SI +	SI +	---	SI
19. DERECHOS Y DEBERES	NO (+)	NO (+)	---	SI
20. BECAS Y AYUDAS	NO (+)	SI +	---	SI

	I. INFORMACIÓN RECIBIDA	II. VALOR INF. RECIBIDA	III. FRECUENCIA UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	IV. ÁREA DE CONOCIMIENTO
21. RECTOR	NO (+)	SI (+/-)	---	SI
22. DECANO	NO (+/-)	SI +	---	NO
23. DIRECTOR DPTO.	NO (+)	SI +	---	SI
24. CONSEJO GOB.	NO (+/-)	NO (+/-)	---	SI
25. CLAUSTRO	NO (+)	SI (+/-)	---	SI
26. JUNTA FACULTAD	SI +	SI +	---	SI
27. ELECCIONES	NO (+/-)	SI +	SI +	SI
28. REPRESENTACIÓN	NO (+/-)	SI +	---	SI
29. ASOCIACIONES	NO (-)	SI +	SI +	SI
30. COOPERACIÓN	NO	NO (+)	---	SI
31. LIBERTAD	NO (+)	SI +	---	NO
32. NORMATIVA FACULTAD	NO (+)	SI +	---	SI
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	SI (+)	SI (+)	---	SI
34. NORMATIVA S.U.R.	SI (+)	SI (+)	---	SI
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	NO	SI +	---	SI
36. DESARROLLO PERSONAL	NO	SI +	---	SI
37. PROFESORES	---	---	---	---
38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	---	---	---	---

	I. INFORMACIÓN RECIBIDA	II. VALOR INF. RECIBIDA	III. FRECUENCIA UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	IV. ÁREA DE CONOCIMIENTO
39. NIVEL DE EXIGENCIA	NO (+)	SI +	---	SI
40. PLAN DE ESTUDIOS	NO (+)	SI +	---	NO
41. ORGANIZACIÓN	NO (+)	SI +	---	NO
42. ASIGNATURAS	NO (+)	SI +	---	NO
43. CONTENIDOS	SI +	SI +	---	SI
44. METODOLOGÍA	SI +	SI +	---	SI
45. EVALUACIÓN	SI +	NO	---	SI
46. TUTORÍAS	SI +	SI +	---	SI
47. REV. EXÁMENES	SI (+)	SI (+)	---	SI
48. IMPUGNACIÓN	NO (+)	SI +	---	SI
49. ROL ESTUDIANTE	SI +	SI +	---	NO
50. APRENDIZAJE	NO (+)	SI +	---	SI
51. ESTUDIO	NO (+)	SI +	---	SI
52. ASISTENCIA	SI +	SI +	---	SI
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	SI +	SI +	---	NO
54. OFERTA NO UNI. OCIO	SI +	SI +	SI +	SI
55. DERECHO INFORMACIÓN	---	No (+)	---	SI

Tabla 7.85: SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD: incluyen la información sobre la satisfacción de los estudiantes con la universidad y la relación de ello con: el porcentaje de estudiantes informados, el valor que le asignan a la información recibida, la frecuencia de utilización o participación y las Áreas de conocimiento.

Así, la leyenda de la tabla es la siguiente:

SI: quiere decir que existe diferencia significativa entre informados y no informados (columna I), entre las diferentes formas de valorar la información recibida (columna II), entre la frecuencia de utilización o participación (columna III), y entre las Áreas de Conocimiento (columna IV), a la hora de manifestar los grados de satisfacción con la universidad.

NO: quiere decir que no existe diferencia significativa entre informados y no informados (columna I), entre las diferentes formas de valorar la información recibida (columna II), entre la frecuencia de utilización o participación (columna III), y entre las Áreas de Conocimiento (columna IV), a la hora de valorar manifestar los grados de satisfacción con la universidad.

Los signos “+” y “-“, indican la dirección de la diferencia, sea significativa o no lo sea –en este último caso pondremos el signo entre paréntesis (+) ó (-)–.

+: indica que el porcentaje de informados, el valor de la información recibida y la frecuencia de utilización o participación, aumentan de acuerdo con la satisfacción.

-: indica que el porcentaje de informados, el valor de la información recibida y la frecuencia de utilización o participación, aumentan en la dirección opuesta a la que lo hace la satisfacción.

Tabla 7.85: SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD

	I. INFORMACIÓN RECIBIDA	II. VALOR INF. RECIBIDA	III. FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	IV. ÁREAS DE CONOCIMIENTO
1. UNV. INST. ED.	SI +	SI +	---	SI
2. U.S.C.	SI +	SI +	---	SI
3. RED BIBLIO.	SI +	SI +	SI +	SI
4. S.U.R.	NO	SI +	---	NO
5. C.O.I.E.	NO	SI +	SI +	SI
6. VALEDOR	NO	NO	NO	NO
7. A. CULTURA	SI +	SI +	SI +	NO
8. A. DEPORTES	NO (+)	SI +	SI +	NO
9. C.L.M.	NO	SI +	---	NO
10. RED AULAS DE INFORMÁTICA	NO	SI +	---	NO
11. OFICINA VOLUNTARIADO	NO	NO (+)	---	NO
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	---	---	---	---
13. PRESTIGIO USC	---	---	---	---
14. PRESTIGIO TITULACIÓN	---	---	---	---
15. ESTATUTOS USC	---	---	---	---
16. ESTATUTO ESTUDIANADO	---	---	---	---
17. SISTEMA ACCESO	SI +	SI +	---	SI

	I. INFORMACIÓN RECIBIDA	II. VALOR INF. RECIBIDA	III. FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	IV. ÁREAS DE CONOCIMIENTO
18. DISTRITO ABIERTO	SI +	SI +	---	NO
19. DERECHOS Y DEBERES	SI +	SI +	---	SI
20. BECAS Y AYUDAS	SI +	SI +	---	SI
21. RECTOR	---	---	---	---
22. DECANO	---	---	---	---
23. DIRECTOR DPTO.	---	---	---	---
24. CONSEJO GOB.	---	---	---	---
25. CLAUSTRO	---	---	---	---
26. JUNTA FACULTAD	---	---	---	---
27. ELECCIONES	SI (+/-)	SI (+/-)	NO (+)	SI
28. REPRESENTACIÓN	NO (+)	SI (+/-)	---	SI
29. ASOCIACIONES	SI +	SI +	SI +	SI
30. COOPERACIÓN	NO (+)	SI +	---	SI
31. LIBERTAD	SI +	SI +	---	SI
32. NORMATIVA FACULTAD	SI +	SI +	---	NO
33. NORMATIVA BIBLIOTECA	SI (+)	SI (+)	---	NO
34. NORMATIVA S.U.R.	SI (+)	NO (+/-)	---	NO
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	SI +	SI +	---	SI

	I. INFORMACIÓN RECIBIDA	II. VALOR INF. RECIBIDA	III. FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN / PARTICIPACIÓN	IV. ÁREAS DE CONOCIMIENTO
36. DESARROLLO PERSONAL	SI +		---	SI
37. PROFESORES	NO	NO	---	NO
38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	SI +	SÍ +	---	SI
39. NIVEL DE EXIGENCIA	SI +	NO (+)	---	NO
40. PLAN ESTUDIOS	NO	SI +	---	NO
41. ORGANIZACIÓN	NO (+)	NO (+)	---	NO
42. ASIGNATURAS	NO (+)	SI +	---	NO
43. CONTENIDOS	SI +	SI +	---	SI
44. METODOLOGÍA	SI +	SI +	---	SI
45. EVALUACIÓN	SI +	SI +	---	SI
46. TUTORÍAS	SI +	SI +	---	SI
47. REV. EVALUA.	SÍ +	SÍ +	---	SI
48. IMPUGNACIÓN	SI (+)	NO (+/-)	---	SI
49. ROL ESTUDIANTE	SI +	SI +	---	NO
50. APRENDIZAJE	SI +	SI +	---	NO
51. ESTUDIO	SI +	SI +	---	NO
52. ASISTENCIA	SI +	SI +	---	NO
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	SI +	SI +	---	NO
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	SI +	SI +	SI +	NO
55. DERECHO INFORMACIÓN	---	SI +	---	SI

Tabla 7.86: COMPORTAMIENTO DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO: incluyen la información sobre el comportamiento de cada una de las Áreas con respecto a las siguientes variables: el porcentaje de estudiantes informados, los informantes clave, el valor que le asignan a la información recibida, la frecuencia de utilización o participación, las valoraciones sobre lo universitario y los grados de satisfacción al respecto.

Así, la leyenda de la tabla es la siguiente:

SI: quiere decir que existe diferencia significativa entre Áreas.

NO: quiere decir que no existe diferencia significativa entre Áreas.

A+: quiere decir áreas más informadas, que más valoran la información recibida, que participan más, las que más valoran lo universitario, y las más satisfechas al respecto.

A -: quiere decir áreas menos informadas, que menos valoran la información recibida, que participan menos, las que menos valoran lo universitario, y las menos satisfechas al respecto.

ÁREAS:

C.S.J.: Ciencias Sociales y Jurídicas

HUM.: Humanidades

C.S.: Ciencias de la Salud

C.E.: Ciencias Experimentales

E.T.: Enseñanzas Técnicas

AGENTES DE INFORMACIÓN:

P: Profesores

C: Compañeros

ORU: Otros Responsables del ámbito universitario

O: Otros agentes no universitarios

Tabla 7.86: EL COMPORTAMIENTO DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN	
	INFLU.	A. + A-	AREAS	AGENTES	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-
1. UNV. INST. ED.	SI	E.T.	E.T.	C/P	NO	C.S.J. C.S.	HUM. C.E. E.T.	---	---	C.S.J. C.S.	SI	E.T. HUM. C.E.
		C.S.J.	P/C									
		HUM.	P/C									
		C.E.	P/C									
		C.S.	P/O/C									
2. U.S.C.	NO	E.T.	E.T.	C	NO	C.S.J. C.S.	HUM. C.E. E.T.	---	---	C.S. C.S.J.	SI	C.E. E.T.
		HUM.	C									
		C.S.J.	C									
		C.E.	C									
		C.S.	C									
3. RED DE BIBLIO.	NO	HUM.	HUM.	C	NO	E.T. C.S.J. C.E. HUM.	C.S. C.S.	HUM. E.T. C.E.	NO	C.S. E.T. C.S.J. HUM.	NO	C.E. C.E. C.S.
		E.T.	C/ORU/P									
		C.E.	C/P									
		C.S.J.	C									
		C.S.	C									
4. S.U.R.	NO	C.S.	HUM.	C	NO	C.S. C.S.J. E.T.	HUM. C.E.	C.E. HUM.	NO	C.S.	SI	HUM. C.E. E.T.
		E.T.	C									
		HUM.	C									
		C.E.	C									
		C.S.J.	C									
5. C.O.I.E.	NO	HUM.	HUM.	C	SI	C.S.J. C.E.	C.S.	C.E. E.T.	SI	C.S.	NO	C.S.J. C.E. E.T. HUM.
		C.S.J.	C									
		C.E.	C									
		E.T.	C									
		C.S.	C									
6. VALEDOR	NO	E.T.	E.T.	C	NO	C.S.J.	HUM. E.T.	C.E. E.T.	NO	C.E. C.S.	SI	HUM. C.E. HUM.
		C.E.	C									
		HUM.	C									
		C.S.	C									
		C.S.J.	C									

	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN	
	INFLU.	A. + A-	AREAS	AGENTES	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-
7. A. CULTURA	SI	HUM.	HUM.	C	NO	C.S.J. HUM.	E.T. C.S. C.E.	NO	HUM.	NO	C.S.J.	C.E. E.T. HUM. C.S.
		C.S.	C.S.	C		C.S.J. HUM.	C.E. C.S.					
		C.S.J.	C.S.J.	C		E.T.	C.S.J.					
		E.T.	E.T.	C		C.S.	C.S.J.					
		C.E.	C.E.	C		C.S.J.	C.S.J.					
8. A. DEPOR.	NO	C.S.	C.S.	C	SI	E.T. C.S.J. C.S. C.E.	HUM.	SI	C.S.	SI	C.S.J.	HUM. C.S.J.
		HUM.	HUM.	C		C.E. C.S.						
		E.T.	E.T.	C		HUM.						
		C.E.	C.E.	C		C.S.						
		C.S.J.	C.S.J.	C		C.S.J.						
9. C.L.M.	SI	HUM.	HUM.	C	NO	E.T. C.S.J.	HUM. C.E. C.S.	SI	C.S.	SI	C.S.J.	HUM. C.E. E.T.
		C.S.	C.S.	C		E.T. HUM.						
		C.S.J.	C.S.J.	C		C.S.						
		E.T.	E.T.	C		C.S.J.						
		C.E.	C.E.	C		C.E.						
10. AULA INFORM.	NO	E.T.	E.T.	C	SI	C.E. E.T.	C.S. HUM. C.S.J.	SI	C.S.J. C.S.	SI	C.S.	C.S.J. HUM. C.E. E.T.
		C.E.	C.E.	C		E.T. C.E.						
		HUM.	HUM.	C/P		C.S.						
		C.S.	C.S.	C		C.S.J.						
		C.S.J.	C.S.J.	C/P		C.S.						
11. OFIC. VOLUNT.	NO	C.S.	C.S.	C/ORU	NO	C.S. C.S.J.	E.T. HUM. C.S.J. C.E.	NO	C.S.	SI	C.S.J.	HUM.
		HUM.	HUM.	C/ORU		C.S.						
		C.S.J.	C.S.J.	C/ORU		E.T. HUM. C.S.J.						
		C.E.	C.E.	C/ORU		C.S.						
		E.T.	E.T.	C/ORU		C.S.J.						
12. COM. ED. UNIV.	SI	HUM.	HUM.	P/C	NO	C.S. C.S.J. E.T.	C.E. HUM.	NO	C.S.	SI	C.S.J.	HUM. E.T. C.E.
		C.S.J.	C.S.J.	P		C.S.						
		C.S.	C.S.	C		C.S.J.						
		C.E.	C.E.	P		C.S.						
		E.T.	E.T.	C		E.T.						

	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN		
	INFLU.	A. +	A. -	AGENTES	INFLU.	A. +	A. -	INFLU.	A. +	A. -	INFLU.	A. +	A. -
13. PRES. USC	SI	C.S.J. C.S.	C.E. HUM. E.T.	C/S.J.	NO	C.S.J. C.E. C.S.	E.T. HUM.	---	---	SI	E.T. C.S.J. C.E. C.S.	---	---
				C/P/O									
				P/C/O									
				P/C/O									
				P/C/O									
				P/C/O									
14. PRES TITULA.	SI	C.S.	C.E. HUM. E.T. C.S.J.	C/S.J. C.E. C.S. E.T.	NO	HUM.	---	---	SI	C.S.J. C.E.	---	---	
			C/P/O										
			P/C										
			P/C/O										
			P/C/O										
			P/C/O										
15. ESTAT. USC	SI	C.S.J. C.E. E.T.	HUM. C.S.	C.S. C.S.J. C.E.	SI	C.S. C.S.J. C.E.	E.T.	C.S.J. C.S. C.E.	SI	C.S.	HUM. E.T. C.E.	---	---
			P/ORU/C										
			C/P										
			C/P										
			ORU/C										
			P/C										
16. ESTAT. ESTUDI.	NO	C.S.J. C.E.	HUM. E.T. C.S.	C.S. C.S.J. C.E.	NO	C.S. C.S.J.	HUM. C.E. E.T.	C.S.J. C.S. C.E.	NO	C.S. C.S.J.	HUM. E.T.	---	---
			C/ORU/P										
			C/P/ORU										
			C										
			C/ORU										
			P										
17. SIST. ACCESO	NO	C.S.J.	E.T. C.E. C.S. HUM.	C.S. C.S.J. C.E.	NO	C.S. C.S.J.	C.E. HUM. E.T.	---	SI	C.S. C.S.J.	HUM. E.T. C.E.	SI	C.S. C.E.
			P/C										
			P										
			P										
			P										
			P/C										
18. DIST. ABIERTO	NO	C.S.	C.S.J. C.E. E.T. HUM.	HUM. C.S.J. E.T.	NO	HUM. C.S.J. E.T.	C.S. C.E.	---	SI	C.S.	HUM. C.S.J. C.E. E.T.	NO	E.T. C.S. C.S.J. C.S.
			C/P										
			C/P										
			C/P/O										
			C/P										
			P/C										

	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN		
	INFLU.	A. + A-	AREAS	AGENTES	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	
19. DER. Y DEBER	SI	C.S.J. HUM. C.S. E.T. C.E.	C.S.J.	C/P	NO	C.S. C.S.J.	---	---	SI	C.S.J. C.S.	SI	C.S.J. C.S.	
			C.E.	C/P									
			E.T.	C/P									
			C.S.	C/P/ORU									
20. BEC. Y AYUD.	NO	C.S.J. HUM. C.S. C.E.	C.S.J.	C/ORU	NO	C.S.J. HUM.	---	---	SI	C.S	E.T. HUM. C.S.J.	SI	C.S.J. C.S.
			HUM.	C/ORU									
			C.E.	C/ORU									
			C.S.	C/ORU									
21. RECTOR	NO	C.E. C.S.J. E.T. C.S.	C.E.	C/P	NO	E.T. C.E. C.S.	---	---	NO	SI	HUM. C.S.J.	HUM.	C.S. C.E.
			C.S.J.	C/P									
			C.S.	C									
			HUM.	C/P									
22. DECANO	NO	C.E. C.S.J. C.S. HUM.	C.E.	C/P	NO	C.E. C.S. HUM.	---	---	NO	NO	C.E. C.S. C.S.J. HUM. E.T.	C.S. C.S.	C.E. C.S.
			C.S.J.	C/P									
			C.S.	C/P									
			HUM.	C/P									
23. DIR. DPTO.	SI	E.T. C.E. C.S.	E.T.	C/P	NO	E.T. C.E. C.S.	---	---	NO	SI	C.S.J. HUM.	C.S.	HUM.
			E.T.	C/P									
			C.E.	C/P									
			C.S.	C/P									
24. CON. GOBIER.	NO	C.S.J. E.T. C.S. C.E.	C.S.J.	P/C	NO	C.E. C.S.	---	---	NO	SI	E.T. C.S.J. HUM.	C.S.J. C.S.	HUM.
			E.T.	C									
			C.E.	C									
			C.S.	C									

	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN	
	INFLU.	A. + A-	AREAS	AGENTES	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-
25. CLAUSTR.	NO	C.S.J.	HUM.	C.S.J.	P/C	NO	C.E. HUM.	---	---	SI	C.S. C.S.J.	HUM.
		C.E.	E.T.	C								
		C.S.	C	C								
		E.T.	C	C								
		HUM.	C/P	C/P								
26. JUN. FACUL.	SI	C.S.J.	HUM.	C.S.J.	P/C	NO	C.E. E.T.	---	---	SI	C.S.J. C.S.	HUM.
		E.T.	C.E.	C								
		C.S.	C	C								
		C.E.	C	C/P								
		HUM.	C/P	P/C								
27. ELEC	NO	E.T.	C.E.	E.T.	C	NO	C.E. C.S. C.S.J. E.T.	---	---	SI	HUM.	HUM. E.T. C.S.
		C.S.	HUM.	C								
		HUM.	C	C								
		C.S.J.	C	C								
		C.E.	C	C								
28. REPRES.	NO	C.S.	HUM.	C.S.	C	NO	C.E. E.T. C.S. C.S.J.	---	---	SI	C.S.	HUM.
		E.T.	C.E.	C								
		C.S.J.	C	C								
		C.E.	C	C								
		HUM.	C	C								
29. ASOCIA.	SI	E.T.	C.E.	E.T.	C	NO	C.S. E.T. C.E.	---	---	SI	C.S. E.T.	HUM.
		C.S.	C	C								
		HUM.	C	C								
		C.S.J.	C	C								
		HUM.	C	C								
30. COOPER.	NO	E.T.	C.E.	E.T.	P	NO	C.S.J. C.E.	---	---	SI	C.S. C.S.J.	HUM.
		HUM.	C.S.J.	P/C								
		C.S.	C	C/P								
		C.S.J.	C	P/C								
		C.E.	C/P	C/P								

	INF. RECIBIDA			INFORMANTES			VALOR INF.			UTILIZACIÓN			VALOR			SATISFACCIÓN		
	INFLU.	A. +	A-	AREAS	AGENTES		INFLU.	A. +	A-	INFLU.	A. +	A-	INFLU.	A. +	A-	INFLU.	A. +	A-
31. LIBERT.	SI	C.S.J.	E.T.	C.S.J.	P/C	SI	C.S.J.	C.E.	E.T.	---	---	C.S.	HUM.	E.T.	SI	C.S.J.	C.E.	HUM.
		HUM.		C														
		C.E.		C														
		C.S.		C														
		E.T.		P														
32. NOR. FACUL.	NO	E.T.	C.S.	E.T.	P/C	NO	C.S.J.	C.E.	HUM.	---	---	C.S.	HUM.	C.E.	SI	C.S.	HUM.	C.E.
		HUM.		P/C														
		C.E.		C/P														
		C.S.J.		P/C														
		C.S.		C/P														
33. NOR. BIBLIO.	NO	E.T.	C.S.J.	E.T.	C/P/OU	NO	HUM.	C.E.	E.T.	---	---	C.S.	C.E.	E.T.	SI	C.S.	C.S.J.	HUM.
		C.E.		C/P/OU														
		HUM.		C/OU/P														
		C.S.J.		C/OU/P														
		C.S.		C/OU														
34. NOR. S.U.R.	NO	C.S.	E.T.	C.S.	C	SI	C.S.	HUM.	C.E.	---	---	C.S.	HUM.	E.T.	SI	C.S.	C.S.J.	HUM.
		C.S.J.		C														
		HUM.		C														
		C.E.		C														
		E.T.		C														
35. FOR. PROFES.	SI	C.S.J.	E.T.	C.S.J.	P	SI	C.S.	E.T.	HUM.	---	---	C.S.	C.E.	HUM.	SI	C.S.	HUM.	E.T.
		HUM.		P														
		C.S.		P														
		C.E.		P														
		E.T.		P														
36. DES. PERSON.	SI	C.S.J.	C.E.	C.S.J.	P	NO	E.T.	C.E.	HUM.	---	---	C.S.	HUM.	E.T.	SI	C.S.	HUM.	E.T.
		HUM.		P														
		C.S.		P/O/C														
		E.T.		O/P/C														
		C.E.		P/C														

	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN	
	INFLU.	A. + A-	AREAS	AGENTES	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-
37. PROFES.	SI	C.S.J. C.S. E.T. C.E. HUM.	C.S.J.	P/C	NO	C.S.J.	---	---	---	---	NO	C.S.J. HUM. C.E. E.T.
			HUM.	P/C								
			C.E.	P/C								
			E.T.	C/P								
			C.S.	C/P								
38. CON. CIENTIF.	NO	C.S.J. C.S. E.T. HUM.	C.S.J.	P	NO	C.S.J. C.S. C.E. E.T.	---	---	---	---	SI	E.T. C.S.
			C.E.	P								
			HUM.	P								
			C.S.	P								
			E.T.	P								
39. NIV. EXIGEN.	NO	C.S. C.S.J. E.T. C.E. HUM.	C.S.	P/C	NO	C.S. C.S.J. C.E. E.T.	---	---	---	C.S	NO	C.S.J. C.S. HUM.
			C.S.J.	C/P								
			HUM.	C/P								
			C.E.	C/P								
			E.T.	C/P								
40. PLAN ESTUD.	SI	C.S. HUM. C.E.	E.T.	P/C	NO	C.S. E.T.	---	---	---	C.S. C.E. E.T.	NO	C.S.J. HUM.
			C.S.J.	P/C								
			C.E.	C/P								
			HUM.	C/P								
			C.S.	P/C								
41. ORGANI.	NO	C.E. HUM. E.T. C.S.	C.S.J.	P/C	NO	C.S. C.E. E.T.	---	---	---	C.S. C.S.J. C.E. E.T.	NO	HUM.
			C.S.	P/C								
			E.T.	P/C								
			HUM.	C/P								
			C.S.	C								
42. ASIGNA.	SI	E.T. C.S.J. C.E. HUM.	E.T.	P/C	NO	C.S. E.T. C.E.	---	---	---	C.S. E.T. C.S.J.	NO	HUM. C.E.
			C.S.J.	C/P								
			C.E.	C								
			HUM.	C/P								
			C.S.	C								

	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN	
	INFLU.	A. + A-	AREAS	AGENTES	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-
43. CONTEN.	NO	C.E. C.S.J. HUM. C.S. E.T.	C.E.	P	NO	C.S.J. HUM. C.S.	---	---	SI	C.S. C.E.	HUM.	SI C.S.J. HUM. C.S.
			C.S.J.	P								
			E.T.	P								
			C.S.	P								
			HUM.	P								
44. METOD.	NO	C.S.J. HUM. C.E. E.T.	C.S.J.	P	NO	C.S.J. HUM.	---	---	SI	C.S. C.S.J.	HUM. E.T.	SI C.S.J. E.T.
			HUM.	P								
			E.T.	P								
			C.E.	P								
			C.S.	P								
45. EVALUA.	NO	C.S. C.E. E.T.	C.S.J.	P	NO	C.S.J. E.T.	---	---	SI	C.S.	HUM. E.T.	SI C.S.J.
			HUM.	P								
			E.T.	P								
			C.E.	P								
			C.S.	P								
46. TUTOR.	SI	C.S.J. E.T. C.E.	C.S.J.	P	SI	E.T. C.E. HUM. C.S.J.	---	---	SI	C.S.J. E.T. C.E.	HUM.	SI C.S.J. E.T. HUM. C.E.
			E.T.	P								
			C.E.	P								
			HUM.	P								
			C.S.	P								
47. REV. EVALUA.	SI	C.S. HUM. C.E.	C.S.J.	P	SI	C.E. C.S.J.	---	---	SI	C.S.	HUM.	SI C.E. C.S.J. E.T. HUM.
			C.E.	P								
			E.T.	P								
			HUM.	P								
			C.S.	P								
48. IMPUGN.	NO	C.S.J. HUM. C.S. E.T.	C.E.	C	SI	C.S. C.E. E.T. C.S.J.	---	---	SI	C.S.	E.T.	SI C.S.J. E.T. C.E. HUM.
			E.T.	C								
			C.S.	C								
			HUM.	C								
			C.S.J.	C								

	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN		
	INFLU.	A. + A-	AREAS	AGENTES	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	INFLU.	A. + A-	
49. ROL ESTUDIA	NO	C.S.J.	C.S.J.	P/C	NO	C.S.J.	---	---	C.S.	C.S.J.	NO	HUM. C.E. C.S. E.T.	
		E.T.	C.S.	P/C		C.S.J.							C.S.
		C.S.	HUM.	P/C		C.S.							C.S.J.
		C.E.	C.E.	P/C		C.S.							HUM.
		E.T.	E.T.	P/C		E.T.							E.T.
50. AJE	SI	C.S.J.	C.S.J.	P/C	NO	C.S.	---	---	C.S.J.	HUM.	SI	HUM. E.T. C.S.	
		E.T.	C.S.	P/C		C.S.J.							C.S.
		C.E.	HUM.	P/C		C.S.J.							C.S.
		C.S.J.	C.E.	P/C		E.T.							E.T.
		C.S.	E.T.	P/C		C.S.							HUM.
51. ESTUDIO	SI	C.S.	C.S.J.	P/C	SI	C.S.	---	---	C.S.	C.S.J.	SI	HUM. E.T. C.E. C.S.	
		C.S.J.	C.S.	P/C		C.S.							C.S.J.
		HUM.	HUM.	P/C		C.E.							C.S.J.
		C.E.	C.E.	P/C		C.S.J.							C.S.
		E.T.	E.T.	P/C		E.T.							E.T.
52. ASISTEN	SI	C.S.J.	C.S.J.	P/C	NO	C.S.J.	---	---	C.S.J.	E.T.	SI	HUM. C.S. E.T. C.E.	
		C.S.	C.S.	P/C		HUM.							C.S.
		HUM.	HUM.	P		C.E.							C.S.
		C.E.	C.E.	P		E.T.							E.T.
		E.T.	E.T.	P		C.S.J.							HUM.
53. VIDA NO INSTITU.	NO	C.S.	C.S.	C	NO	C.E.	---	---	C.S.	C.S.J.	NO	C.S. C.S. C.E. HUM.	
		C.S.J.	C.S.J.	C		C.S.							C.S.J.
		HUM.	HUM.	C		E.T.							E.T.
		E.T.	E.T.	C		C.S.J.							HUM.
		C.E.	C.E.	C		HUM.							HUM.
54. OFE. NO UNIV. OCIO	NO	E.T.	C.S.	C	NO	C.S.J.	HUM. C.E. E.T.	---	C.S.	C.S.	SI	C.E. HUM. C.S.J.	
		C.E.	C.S.J.	C		C.S.							C.S.
		HUM.	HUM.	C		C.S.J.							C.S.
		C.S.J.	C.E.	C		E.T.							E.T.
		C.S.	E.T.	C		HUM.							HUM.

55. DER. INFORM.	INF. RECIBIDA		INFORMANTES		VALOR INF.		UTILIZACIÓN		VALOR		SATISFACCIÓN			
	INFLU.	A. +	A-	AREAS	AGENTES	INFLU.	A. +	A-	INFLU.	A. +	A-	INFLU.	A. +	A-
	---	---	---	C.S.J.	C / P									
				HUM.	C									
				C.S.	C	NO	C.S.J.	C.S.				SI	C.S.J.	C.S.
				C.E.	C		C.E.	HUM.						
				E.T.	C / P		E.T.							

CAPÍTULO VIII

EL ANÁLISIS DE DATOS: *LA VISIÓN DE CONJUNTO*

VIII. EL ANÁLISIS DE DATOS: LA VISIÓN DE CONJUNTO.

Hemos preguntado a los estudiantes sobre un total de 55 dimensiones pertenecientes al ámbito universitario en general y relacionadas con la vida del estudiante en el seno de dicha Institución. Concretamente les hemos preguntado si alguien les había hablado de ellas de una manera explícita e intencional, es decir, con ánimo de que conformaran una idea al respecto. Asimismo, hemos ido viendo el porcentaje de estudiantes informados y no informados sobre cada una de estas dimensiones.

Lo que nos queda por hacer, y supone el sentido de este apartado, es la visión general sobre la información recibida sobre la Universidad en su conjunto. Es decir, no sabemos cuál es el porcentaje de estudiantes informados y no informados en general sobre la Universidad, si tenemos en cuenta todas las dimensiones en su conjunto, cuestión que abordamos a continuación.

Siendo así, lo que sigue constituye la visión de conjunto sobre: la información que la muestra dice recibir sobre la universidad, los informantes clave sobre lo universitario, el valor que la muestra le otorga a la información recibida sobre la universidad, el valor que la muestra le otorga a lo universitario en sí, y los grados de satisfacción de la muestra con lo universitario.

Para finalizar, es necesario advertir que la lectura de este capítulo requiere de la consulta de una serie de tablas que se ubican al final del mismo para agilizar el discurso. Iremos anunciando a lo largo de la exposición cual es la tabla/s necesaria/s para mejor entender el análisis.

8.1. INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA UNIVERSIDAD.

Ante el reto de saber cual es el balance final en cuanto a información recibida por los estudiantes sobre la Universidad en su conjunto, y en orden a poder elaborar un juicio de valor al respecto a la hora de establecer las conclusiones, hemos optado por utilizar como criterio organizador de la información obtenida a través de los análisis de datos el siguiente razonamiento:

- PUNTOS DÉBILES:
 - PUNTOS DÉBILES DE PRIMER ORDEN: consideraremos puntos débiles de primer orden dentro del ámbito universitario aquellas dimensiones cuyo porcentaje de estudiantes que se pronuncia al respecto sea inferior al 25,0% de la muestra,
 - PUNTOS DÉBILES DE SEGUNDO ORDEN: consideraremos puntos débiles de segundo orden aquellas dimensiones cuyo porcentaje de estudiantes que se pronuncia al respecto se sitúe entre el 25,0% y el 50,0% de la muestra productora de datos.
- PUNTOS FUERTES:
 - PUNTOS FUERTES DE PRIMER ORDEN: consideraremos puntos fuertes de primer orden dentro del ámbito universitario aquellas dimensiones cuyo porcentaje de estudiantes que se pronuncia al respecto sea superior al 75,0% de la muestra productora de datos.
 - PUNTOS FUERTES DE SEGUNDO ORDEN: consideraremos puntos fuertes de segundo orden dentro del ámbito universitario aquellas dimensiones cuyo porcentaje de estudiantes que se pronuncia al respecto se encuentre entre el 50,0% y el 75,0% de la muestra productora de datos.

8.1.1. INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA UNIVERSIDAD POR LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS.

Observemos en las *Tablas 8.1 y 8.2* los porcentajes de estudiantes que manifiestan haber recibido información sobre cada una de las dimensiones que se plantean en el cuestionario. La información que nos ofrecen esas tablas es la siguiente:

- a) De las 54⁴⁷ dimensiones sobre las que hemos preguntado a los estudiantes no hemos encontrado ninguna, sobre la cual el 100% de la muestra productora de datos haya manifestado no haber

⁴⁷ En este caso sólo contamos con 54 dimensiones ya que a la hora de preguntar a los estudiantes “si habían recibido información al respecto” no contamos con la dimensión “Derecho a ser informado”.

recibido información al respecto. Asimismo, también hay que decir que en ningún caso el 100% de la muestra manifiesta haber recibido información sobre alguna de las dimensiones.

- b) Únicamente sobre 2 de las dimensiones que se plantean en el cuestionario, el porcentaje de estudiantes que manifiesta haber recibido información al respecto es inferior al 25,0% de la muestra productora de datos. Lo que supone que sólo sobre el 3,7% de las dimensiones planteadas en el cuestionario, el porcentaje de estudiantes informados es inferior al 25% de la muestra productora de datos. (Ver Gráfico B, a continuación)

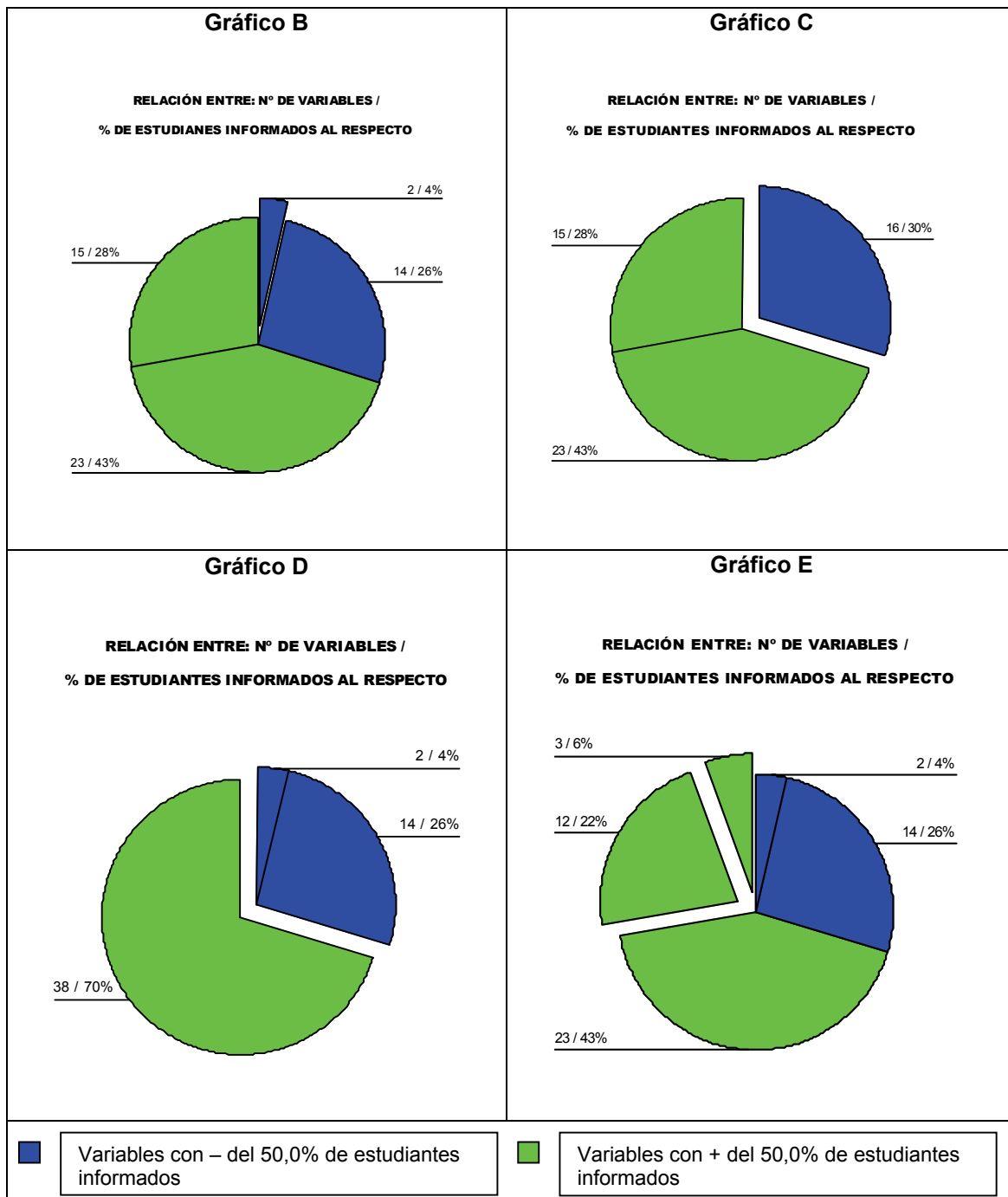
Las dimensiones sobre las cuales el porcentaje de estudiantes informados al respecto es inferior a un 25,0% de la muestra son: el concepto “Comunidad Educativa Universitaria”, sobre el cual sólo un 17,0% de estudiantes manifiestan haber recibido información, y suponiendo así la dimensión sobre la cual los estudiantes manifiestan estar más desinformados. Y el Consejo de Gobierno, que ocupa el segundo lugar en esta línea, siendo un 23,2% de estudiantes los que manifiestan haber recibido información al respecto.

- c) Las dimensiones sobre las cuales el porcentaje de estudiantes informados es inferior al de informados son únicamente 16 de las 54 que se plantean en el cuestionario. Dicho de otro modo, únicamente sobre el 29,6% de las dimensiones planteadas en el cuestionario, el porcentaje de estudiantes informados es inferior al 50% de la muestra productora de datos. (Ver Gráfico C, a continuación)
- d) Del otro lado podemos afirmar que sobre 38 de las 54 dimensiones que se recogen en el cuestionario, el porcentaje de estudiantes que reciben información al respecto es superior al porcentaje de estudiantes que manifiesta no haber recibido información sobre dichas dimensiones. O, lo que es lo mismo, sobre el 70,4% de las dimensiones planteadas en el cuestionario

el porcentaje de estudiantes informados es superior al 50,0%.
(Ver Grafico D, a continuación)

- e) Asimismo, constatamos que sobre 15 de las dimensiones que se plantean en el cuestionario, el porcentaje de estudiantes que manifiesta haber recibido información al respecto es superior al 75,0% de la muestra productora de datos. Lo que supone que sólo sobre el 27,8% de las dimensiones planteadas en el cuestionario, el porcentaje de estudiantes informados es superior al 75,0% de la muestra productora de datos.

En este caso resulta interesante resaltar que las dimensiones sobre las cuales hay mayor porcentaje de estudiantes informados al respecto (más del 90,0% de la muestra productora de datos) son las siguientes: el Sistema de Acceso a la Universidad, sobre el cual un 94,6% de estudiantes manifiestan haber recibido información; las Tutorías, que ocupa el segundo lugar como dimensión sobre la cual encontramos más estudiantes informados al respecto, con un 95,6% de estudiantes informados al respecto; y la posibilidad de revisar un examen, que constituye la dimensión sobre la que más estudiantes manifiestan haber sido informados, siendo un 97,5% de estudiantes los que afirman haber sido informados sobre la revisión de exámenes. (Ver Gráfico E, a continuación)



8.1.1.1. ¿SOBRE QUÉ DIMENSIONES RECIBE INFORMACIÓN LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS?

Para dar respuesta a esta pregunta hemos organizado la información en función de los factores, en tanto que grandes núcleos temáticos, que dan sentido y organizan las diferentes dimensiones que se plantean en el cuestionario. Así, las *Tablas 8.3* y *8.4* recogen ambas la relación entre: factor,

dimensiones que lo componen y porcentaje de estudiantes informados al respecto. En la *Tabla 8.3* la información se ordena en función del número de estudiantes informados al respecto, tal y como se ha hecho en la *Tabla 8.2*; y en la *Tabla 8.4* la información se ordena tomando como referencia principal el orden de los factores que hemos elaborado, tal y como iban apareciendo en el cuestionario.

Siendo así, podemos decir que la muestra productora de datos afirma haber recibido información sobre:

- FACTOR 1: LA UNIVERSIDAD

- Sobre las dos dimensiones que conforman el factor Universidad: *Universidad como Institución Educativa* y *U.S.C.*, podemos observar como más de la mitad de la muestra productora de datos afirma haber recibido información al respecto.
- Si bien, no existe apenas diferencia entre el porcentaje de estudiantes informados al respecto de cada una de dichas dimensiones, podría ser interesante señalar que el porcentaje de estudiantes informados sobre *La Universidad como Institución Educativa* (62,3%) es superior al porcentaje de estudiantes informados sobre *La U.S.C.* (64,6%).
- Los análisis cualitativos nos confirman además que los estudiantes manejan una idea de Universidad en tanto que Institución Educativa que, tal y como se recoge en las conclusiones parciales, hemos sintetizado mediante la siguiente frase <<centro educativo que potencia el desarrollo integral del alumno, formándolo personal, sociocultural y profesionalmente>>.
- Es importante señalar asimismo que cuando se les pide a los estudiantes que expresen en dos o tres frases su valoración sobre la universidad, sus comentarios no se centran única y exclusivamente en el análisis de la universidad como institución educativa, sino que en muchos casos van dirigidos a la propia U.S.C. y, más concretamente a ciertas dimensiones de la realidad universitaria que conocen (la formación recibida, los profesores y la necesidad de

información y orientación dentro del ámbito universitario), y que constituyen, a nuestro juicio centros de interés más importantes para los estudiantes, que la propia universidad como institución educativa desde una perspectiva genera.

- FACTOR 2: LOS SERVICIOS

- Las nueve dimensiones que conforman el factor Servicios se organizan en tres grandes bloques:
 - Los servicios de apoyo a la docencia: *Red de Bibliotecas, C.L.M. y Red de Aulas de Informática.*
 - Los servicios administrativos: *C.O.I.E.*
 - Los servicios dirigidos a toda la Comunidad Universitaria: *Área de Cultura, Área de Deportes, Oficina de Voluntariado, S.U.R. y Valedor*
- Los servicios sobre los cuales ha recibido información un mayor número de estudiantes, es decir, más del 75,0% de la muestra encuestada son: *la Red de Aulas de Informática*, como servicio de apoyo a la docencia y sobre el cual manifiesta haber recibido información el 83,6% de la muestra productora de datos; *el Área de Deportes y el C.O.I.E.*, servicio dirigido a la Comunidad Universitaria el primero y servicio administrativo el segundo, sobre los cuales un 78,3% de los estudiantes manifiestan haber recibido información al respecto.
- El segundo lugar, y con porcentajes que oscilan entre el 50,0% y el 75,0%, lo ocupan: *el C.L.M.* como servicio de apoyo a la docencia y sobre el cual un 70,5% de la muestra afirma haber sido informado al respecto; *el Área de Cultura*, como servicio dirigido a la Comunidad Universitaria y sobre el cual el 69,0% de la muestra afirma haber recibido información al respecto; y *la Red de Bibliotecas*, que es el servicio de apoyo a la docencia sobre el cual está informado un porcentaje más bajo de estudiantes, en concreto el 67,8%.
- Y, finalmente se encuentran el resto de servicios pertenecientes a los servicios ofertados a toda la comunidad universitaria, y sobre los cuales encontramos a un porcentaje de estudiantes considerable (por debajo del 50,0%) sin información al respecto. Concretamente se

trata de: *el S.U.R. y la Oficina de Voluntariado* con un 46,6% y 45,7% de estudiantes informados al respecto respectivamente; y *el Valedor* sobre el cual únicamente un 27,6% de la muestra manifiesta haber recibido información al respecto.

- FACTOR 3: LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

- Hemos constituido la dimensión *Comunidad Educativa Universitaria*, como un único factor.
- Sobre la dimensión *Comunidad Educativa Universitaria*, podemos observar como menos del 25,0% de la muestra productora de datos, concretamente un 17,0%, afirma haber recibido información al respecto. En realidad, como ya hemos señalado anteriormente, se trata de la dimensión sobre la cual hemos encontrado menos estudiantes informados al respecto.
- Este dato se corrobora a través de los análisis cualitativos, los cuales nos confirma que no sólo son muy pocos los estudiantes que saben lo que es la *Comunidad Educativa Universitaria*, sino que además son muchos los que tienen una idea equivocada al respecto.

- FACTOR 4: EL PRESTIGIO

- Sobre las dos dimensiones que conforman el factor Prestigio: *Prestigio de la USC y Prestigio de las Titulaciones*, podemos observar como el porcentaje de estudiantes universitarios informados sobre el *Prestigio de sus Titulaciones* (80,8%) es superior al porcentaje de estudiantes informado sobre el *Prestigio de la U.S.C.* (74,6%).
- Si bien en ambos casos se puede afirmar que es una de las dimensiones sobre las cuales un porcentaje considerable de estudiantes afirma estar informado al respecto, prácticamente el 75,0% de la muestra en el caso del *Prestigio de la U.S.C.*, y más del 75,0% de la muestra en el caso del *Prestigio de las Titulaciones*.
- Los análisis cualitativos, si recordamos, nos informan además de la idea de Prestigio para los estudiantes universitarios está asociada a las siguientes realidades: la profesionalización con la que salen los estudiantes, la calidad de la formación y de los docentes y las salidas profesionales; asimismo, aunque en menor medida, el prestigio

puede asociarse también al reconocimiento social en general y a la antigüedad o tradición institucional.

- FACTOR 5: LA NORMATIVA

- Las siete dimensiones que conforman el factor Normativa se organizan en tres grandes bloques:
 - Normativa Universitaria: *Estatutos U.S.C. y Estatuto del Estudiantado.*
 - Normativa de Funcionamiento de ciertas estructuras: *Normativa de Funcionamiento de la Facultad, Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas, y Normativa de Funcionamiento del S.U.R.*
 - Extractos de la Normativa Universitaria de especial interés para el colectivo estudiantil: *Derechos y Deberes de los Estudiantes y Derecho a la libertad de Expresión, Asociación, Sindicación, Reunión, Manifestación y Huelga.*
- La Normativa sobre la cual ha recibido información un mayor número de estudiantes, es decir, entre un 50,0% y un 75,0% de la muestra encuestada es: *la Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas (72,2%)*, recordemos que se trata de un servicio de apoyo a la docencia; *el Derecho a la Libertad de Expresión, Asociación, Sindicación, Reunión, Manifestación y Huelga (70,9%)*, derecho fundamental dirigido a toda la Comunidad Universitaria; y *los Derechos y Deberes de los Estudiantes (51,2%)*, extracto de la normativa universitaria dirigida especialmente al colectivo estudiantil. En este caso en particular, los estudiantes manifiestan a través de las preguntas abiertas la necesidad de más información sobre sus *Derechos y Deberes como Estudiantes*⁴⁸.
- Por otra parte la normativa sobre la cual el porcentaje de estudiantes no informados al respecto supera la mitad de la muestra, oscilando dichos porcentajes entre el 25,0% y el 50,0% de la muestra productora de datos, es la siguiente: *el C.L.M. como servicio de*

⁴⁸ Recordemos, que esta dimensión no estaba introducida en el cuestionario dentro del bloque correspondiente a “Algunas condiciones que afectan al colectivo estudiantil”, bloque al que acompañaba una pregunta abierta; no ocurriendo lo mismo para el resto de la normativa sobre la que hemos preguntado a los estudiantes.

apoyo a la docencia y sobre el cual un 70,5% de la muestra afirma haber sido informado al respecto; *la Normativa de Funcionamiento de la Faculta* (41,3%) y *la Normativa de Funcionamiento del S.U.R.* (38,3%) por un lado; y *los Estatutos de la USC* (32,4%) y *los Estatutos del Estudiantado* (29,6%) por el otro, constituyendo estas dos últimas dimensiones los principales referentes normativos de la vida del estudiante en la Universidad, y paradójicamente sobre los que menos estudiantes afirman haber recibido información al respecto.

- FACTOR 6: LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

- Las seis dimensiones que conforman el factor Órganos de Gobierno se organizan en dos bloques:
 - Los Órganos de Gobierno Colegiados: *Consejo de Gobierno*, *Claustro de Profesores*, y *Junta de Facultad*.
 - Los Órganos de Gobierno Unipersonales: *Rector*, *Decano* y *Director de Departamento*.
- Los Órganos de Gobierno sobre los cuales ha recibido información un mayor número de estudiantes, es decir, entre un 50,0% y un 75,0% de la muestra encuestada son los Órganos de Gobierno de carácter Unipersonal. Concretamente en el siguiente orden: *el Decano* (61,0%), como referente a nivel de Facultad; *el Director de Departamento* (52,9%), como referente de los diferente a nivel de Titulación; y *el Rector* (50,5%), como referente a nivel de Universidad.
- Sobre los Órganos de Gobierno Colegiados, es menos de la mitad de la muestra encuestada (entre el 25,0% y el 50,0%, o incluso menos del 25,0% de la muestra productora de datos) la que afirma haber sido informada al respecto. De manera más concreta, el orden de las tres dimensiones que representan a los Órganos de Gobierno Colegiados, en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto es el siguiente: *la Junta de Facultas* (48,5%), como referente a nivel de Facultad; *el Claustro de Profesores* (45,4%), como referente a nivel de Universidad desde la perspectiva más académica, y *el Consejo de Gobierno* (23,2%), como referente nivel

Institucional y como órgano que abarca cuestiones más allá de las puramente académicas.

- Cabe resaltar, aunque ya ha sido mencionado anteriormente, que *el Consejo de Gobierno*, junto con *la Comunidad Educativa Universitaria*, constituyen las dos dimensiones del cuestionario sobre las cuales menos de un 25,0% de la muestra afirma haber recibido información al respecto.

- FACTOR 7: CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAN AL COLECTIVO ESTUDIANTIL

- Las dimensiones que conforman este factor son tres: *el Sistema de Acceso a la Universidad*, *la Política de Becas y Ayudas* y *el Distrito Abierto*.
- Sobre las dos primeras hay un alto porcentaje de estudiantes (más de un 75,0% de la muestra productora de datos) que afirma haber recibido información al respecto. Concretamente *el Sistema de Acceso a la Universidad* (94,6%), es la tercera dimensión, entre las planteadas en el cuestionario sobre la cuál un mayor porcentaje de estudiantes afirma haber recibido información. *La Política de Becas y Ayudas*, ocupa el segundo puesto en este caso, siendo un 80,8% el porcentaje de estudiantes que afirma haber recibido información al respecto.
- *El Distrito Abierto*, es una dimensión sobre la cual el porcentaje de estudiantes informados al respecto no llega a la mitad de la muestra productora de datos, exactamente es tan sólo el 43,4% el porcentaje de estudiantes que afirman haber recibido información sobre el *Distrito Abierto*.
- Hay que recordar, como ya lo hemos hecho en otras ocasiones, que sobre cada una de estas condiciones, los estudiantes solicitan más información a través de las preguntas abiertas.

- FACTOR 8: PARTICIPACIÓN

- Las dimensiones que conforman el factor Participación son cuatro: *la Participación en las elecciones a los Órganos de Gobierno*, *la Representación estudiantil en los Órganos de Gobierno*, *las*

Asociaciones de Estudiantes y la Cooperación para la consecución de los Fines de la Universidad.

- Las formas de participación sobre las que han oído hablar un mayor porcentaje de estudiantes (entre el 50,0% y el 75,0% de la muestra productora de datos) son, en este orden: *las Asociaciones de Estudiantes* sobre las cuales un 71,6% de la muestra afirma haber recibido información al respecto; *la Representación estudiantil en los Órganos de Gobierno*, sobre la cual un 64,9% de la muestra afirma haber sido informada al respecto; y *las Elecciones a los Órganos de Gobierno*, sobre las cuales es un 56,3% de los estudiantes el que afirma haber sido informado al respecto.
 - *La Cooperación para la consecución de los Fines de la Universidad*, constituye la forma de participación sobre la cual hemos encontrado menor porcentaje de estudiantes informados al respecto. Concretamente, sólo un 27,6% de la muestra productora de datos afirma haber recibido información sobre esta forma de participación en el ámbito universitario.
- FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS
- Sobre las dos dimensiones que conforman el factor Principios Educativos: *la Formación Profesional Cualificada y el Desarrollo personal*, podemos observar como el número de estudiantes que afirma haber recibido información al respecto está en torno al 50,0% de la muestra productora de datos.
 - Si bien, es poca la diferencia entre el porcentaje de estudiantes informados al respecto de cada una de dichas dimensiones, podría ser interesante señalar que el porcentaje de estudiantes informados sobre *la Formación Profesional Cualificada* (54,9%) es superior al porcentaje de estudiantes informados sobre *el Desarrollo Personal* (48,9%). Como podemos observar, aunque las puntuaciones no sean demasiado distantes, en el primer caso la muestra de estudiantes informados al respecto supera a la muestra de estudiantes que afirman no haber recibido información, mientras que en el segundo caso sucede al revés.

- Los análisis cualitativos nos confirman además que los estudiantes manejan una serie de ideas sobre lo que consideran qué implica cada uno de estos principios, siendo curioso que, si bien hay más o menos un acuerdo sobre lo que significa un Formación Profesional Cualificada, el concepto de Desarrollo Personal no parece estar tan claro ya que lo asocian a una mayor diversidad de ideas.
- FACTOR 10: COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A
 - Las dimensiones que constituyen este factor son tres: *los Profesores, el Conocimiento Científico y el Estudiante*, en tanto que componentes elementales de la relación triádica que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.
 - Sobre los *Profesores*, como principales agentes educativos y guías del rol del estudiante como aprendiz en la Universidad, hemos encontrado tan sólo un 66,6% de la muestra productora de datos manifiesta haber sido informado al respecto.
 - Además, hemos visto como los análisis cualitativos nos mostraban como los estudiantes no comparten un discurso homogéneo sobre lo que para ellos es o debe ser un profesor universitario. En este sentido habíamos llegado a reconocer un total de 11 grandes maneras de definir a un profesor universitario.
 - Sobre el *Conocimiento Científico*, como marco de referencia que legitima y da sentido a la oferta disciplinaria y al plan de estudios, así como a los contenidos que se trabajan en las aulas, hemos encontrado que tan sólo un 50,4% de la muestra productora de datos manifiesta haber sido informado al respecto.
 - Además, esta falta de información se confirma a través de los análisis cualitativos, puesto que si recordamos, estos nos informaban de que había pocos estudiantes universitarios que fuesen capaces de elaborar una definición sobre lo que entendían por conocimiento científico, y además los discursos que hemos encontrado al respecto eran poco homogéneos, es decir, no se observa un acuerdo entre el estudiantado sobre cómo entender el concepto de Conocimiento Científico y lo que éste implica en el contexto universitario.

- Finalmente, sobre *el Estudiante*, y su rol como aprendiz dentro de esta relación, es la dimensión sobre la cual hemos encontrado un menor porcentaje de estudiantes informados al respecto. Es decir, sólo un 34, 5% de la muestra afirma haber recibido información sobre su papel como estudiante en el ámbito universitario.
 - Los análisis cualitativos nos muestran que la mayor parte de los estudiantes asocian su rol dentro de la universidad con la faceta de aprendices, ligada al estudio a la formación, a una actitud ante el aprendizaje (activa o pasiva), a unas determinadas rutinas (la toma de apuntes) y a unos determinados momentos (la evaluación) que condicionan su paso por la Universidad.
- FACTOR 11: TITULACIÓN
- El factor Titulación está constituido por las cuatro dimensiones que pasamos a mencionar: *el Nivel de Exigencia de la Titulación, el Plan de Estudios, la Organización dentro de cada Titulación y la Oferta de Asignaturas.*
 - En este caso hemos encontrado que más del 75,0% de la muestra productora de datos afirma haber recibido información sobre tres de las cuatro dimensiones que conforman el factor Titulación. Concretamente sobre: *el Plan de Estudios (86,8%), la Organización de la Titulación (85,7%) y la Oferta de Asignaturas (85,6%).*
 - Son menos los estudiantes que afirman haber recibido información sobre *el Nivel de Exigencia de la Titulación*, no llegando al 75,0% de la muestra productora de datos. Concretamente, sólo el 68,8% de estudiantes afirma haber recibido información sobre esta dimensión del factor Titulación.
- FACTOR 12: COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR
- Las dimensiones que conforman este factor son las seis siguientes: *la relevancia de los Contenidos académicos, la conveniencia y oportunidad de la Metodología en el aula, la coherencia y la validez de la Evaluación, las Tutorías, la posibilidad de revisar un Examen, y la posibilidad de Impugnar una Evaluación.*

- De nuevo, estamos ante un factor sobre el cual un porcentaje elevado de estudiantes afirman haber recibido información. Es decir, más del 75,0% de la muestra productora de datos afirma haber recibido información sobre cuatro de las seis dimensiones que conforman este factor.
 - Así, *la posibilidad de revisar un Examen* (97,5%) y *las Tutorías* (95,6%) son las dos dimensiones, sobre las que mayor porcentaje de estudiantes afirman haber sido informados. *La relevancia de los Contenidos* (89,5%), en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto, y finalmente aparece *la coherencia y validez de la Evaluación* (78,3%) dentro de este bloque.
 - Es menor el porcentaje de estudiantes que afirman haber recibido información sobre *la conveniencia y oportunidad de la Metodología* (67,6%), y es menos de la mitad de la muestra la que afirma haber sido informada sobre *la posibilidad de Impugnar una Evaluación* (44,2%).
- FACTOR 13: TAREAS DEL APRENDIZ
- El factor Tareas del Aprendiz está compuesto por tres dimensiones: *el Aprendizaje, el Estudio y la Asistencia a Clase*.
 - La dimensión sobre la cual hemos encontrado más estudiantes informados al respecto (más de un 75% de la muestra) es *la Asistencia a clase*, concretamente un 83,5% de la muestra productora de datos afirma haber sido informada al respecto.
 - Sobre las otras dimensiones que componen este factor, los porcentajes de estudiantes informados al respecto oscilan entre el 50,0% y un 75,0% de la muestra productora de datos. Aún así cabe destacar que afirman haber recibido información sobre el *Estudio* (71,8%), que sobre *el Aprendizaje* (61,1%)
 - En relación con estos resultados, podemos recordar como los análisis cualitativos, nos informaban que los estudiantes asociaban su rol como aprendices a conductas pasivas ante el aprendizaje y no tanto a una perspectiva activa ante dicho proceso, asimismo manifestaban como tareas propias del aprendiz se reducían a una

serie de rutinas entre las cuales destacaban: la toma de apuntes, la propia asistencia a clase y el estudio, y la realización de exámenes.

- FACTOR 14: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

- Sobre las dos variables que constituyen este factor: *la Vida Universitaria no institucional* y *la Oferta no Universitaria de Ocio y Tiempo Libre*, podemos comprobar como más de la mitad de la muestra productora de datos afirma haber recibido información al respecto.
- En el caso de *la Vida Universitaria no institucional* (75,5%), el porcentaje de estudiantes informados es superior 75,0% de la muestra productora de datos.
- Mientras que sobre *la Oferta no Universitaria de Ocio y Tiempo Libre*, el porcentaje de estudiantes informados al respecto es inferior, concretamente un 68,5% de la muestra productora de datos afirma haber sido informada sobre dicha dimensión.
- Los análisis cualitativos nos ayudan comprender el sentido de este factor para los estudiantes, y lo hacen en la siguiente dirección.
 - Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre su rol dentro de la Universidad, un pequeño porcentaje asocia a dicho ciertas experiencias que tiene que ver con el ámbito no institucional. Por lo tanto, observamos que hay un pequeño porcentaje de estudiantes que sí reconoce dentro del rol del estudiante esta dimensión menos institucional.
 - Ahora bien, en cuanto argumenta en qué se basa esa vida no institucional y la importancia que tiene para el estudiante la describen a través de las siguientes experiencias: la convivencia, la amistad, el conocimiento de gente nueva, la madurez, la independencia, etc. Es decir, que no hablan específicamente de actividades para ocupar el tiempo libre y de ocio ofertadas desde fuera de la Universidad, salvo que se les pregunte directamente por dichas actividades.
 - En cuanto a los resultados obtenidos sobre el tipo de actividades no universitarias que suelen ocupar el tiempo libre o de ocio de los estudiantes universitarios, hemos encontrado

que el deporte es la actividad en la que participan más estudiantes, concordando esto con el hecho de que el Área de Deportes, dentro de la oferta universitaria de servicios a la comunidad universitaria, era la que albergaba el mayor porcentaje de estudiantes informados al respecto. Asimismo, el cine, la música y el teatro, son las siguientes actividades más mencionadas, actividades que forman parte del Área de Cultura si nos centramos en el ámbito universitario, siendo tal dimensión la que ocupaba el segundo lugar como servicio ofertado para toda la comunidad universitaria y en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto.

8.1.2. INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA UNIVERSIDAD POR LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

Observaremos qué información reciben los estudiantes sobre la Universidad, en función de las diferentes Áreas de Conocimiento, a través de diferentes puntos de vista.

- En la *Tabla 8.5* establecemos como punto de corte diferenciador entre dimensiones sobre las que se recibe más o menos información, el 50,0% de la muestra productora de datos para cada dimensión. Así las cosas podemos observar como la diferencia entre las Áreas de Conocimiento a la hora de recibir información sobre la Universidad, es prácticamente inexistente.
- Con la intención de profundizar en los análisis, en la *Tabla 8.6*, de manera más concreta destacamos para cada una de las dimensiones, el Área con mayor porcentaje de estudiantes informados al respecto, así como el Área con menor porcentaje de estudiantes informados al respecto.
- En tercer lugar, en la *Tabla 8.7* mostramos cómo se distribuye la información recibida en función de las Áreas de Conocimiento teniendo en cuenta únicamente aquellos aspectos sobre los cuales hemos confirmado que las Áreas diferían significativamente por el número de sujetos informados al respecto.

Si observamos lo que nos muestran esas tablas, podemos establecer las siguientes aportaciones:

- a) Desde un punto de vista general, el Área de Conocimiento que refleja mayores porcentajes de estudiantes informados es Cc. Sociales y Jurídicas, dado que es la única Área donde encontramos los mayores porcentajes de estudiantes informados sobre un mayor conjunto de dimensiones.
- b) Teniendo en cuenta aquellas dimensiones en donde se producen diferencias significativas entre Áreas a la hora de recibir información, podemos observar como el Área de Cc. Sociales y Jurídicas sigue siendo la más informada seguida del Área de Humanidades.
- c) Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas son las Áreas donde se observa menor número de estudiantes informados sobre una mayor cantidad de dimensiones, si tomamos como referencia aquellas dimensiones donde los análisis estadísticos nos mostraban que existía diferencia significativa entre Áreas.

8.1.2.1. ¿SOBRE QUÉ DIMENSIONES RECIBEN INFORMACIÓN LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO?

Para dar respuesta a esta pregunta, hemos tomado una serie de decisiones con el objeto de centrar el análisis:

- Primera decisión: tenemos en cuenta únicamente aquellas dimensiones sobre las cuales hemos encontrado se ha demostrado que hay diferencia significativa entre Áreas en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto. (Ver *Tabla 8.7*)
- Segunda decisión: como excepciones a la decisión anterior, tenemos también en cuenta (Ver *Tabla 8.8*):
 - o Aquellas dimensiones en las que, no mostrando diferencia significativa entre Áreas, observamos que alguna/s de ellas se diferencia/n de las demás porque el porcentaje de estudiantes

informados al respecto es menor al 50,0%, -o incluso menor al 25%- de la muestra. Dichas dimensiones nos pueden enriquecer el listado de puntos débiles (tal y como los hemos establecido) en cuanto a necesidad de información por parte de los estudiantes.

- Aquellas dimensiones en las que, no mostrando diferencia significativa entre Áreas, observamos que alguna/s de ellas se diferencia/n de las demás porque el porcentaje de estudiantes informados al respecto es superior al 50,0% -y especialmente 75,0%- de la muestra. Dichas dimensiones nos pueden enriquecer el listado de puntos fuertes (tal y como los hemos establecido) en cuanto que constituyen dimensiones sobre las cuales se está trasladando más información.

La *Tabla 8.9* nos informa sobre estos datos, tomando como referente organizativo el factor al que pertenecen cada uno de las dimensiones, tal y como hicimos anteriormente. De acuerdo con ello, podemos decir que las diferencias más reveladoras entre las Áreas de Conocimiento, en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto son las siguientes:

- FACTOR 1: LA UNIVERSIDAD:
 - Sobre las dos dimensiones que componen este factor: *la Universidad como Institución Educativa* y *la USC*, observamos como sólo existe diferencia entre Áreas de Conocimiento, respecto de la primera de ellas.
 - Están significativamente más informados sobre *la Universidad como Institución educativa* los estudiantes de CC. SOC. y JUR., HUMANIDADES y ENSEÑANZAS TÉCNICAS, que los estudiantes de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales.
- FACTOR 2: LOS SERVICIOS:
 - Sobre las seis dimensiones que componen este factor, sólo existen diferencia significativa entre Áreas de Conocimientos en tres de ellas: *el Área de Cultura*, como servicio ofertado a toda la Comunidad Universitaria, y *la Red de Bibliotecas y el C.L.M.*, como servicios de apoyo a la docencia.

- En el primer caso, están significativamente más informados sobre *el Área de Cultura* los estudiantes de CC. SOC. y JUR., HUMANIDADES y CC. DE LA SALUD, que los estudiantes de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.
 - En cuanto a *la Red de Bibliotecas*, el porcentaje de estudiantes informados al respecto en el Área de Cc. de la Salud, es significativamente inferior al porcentaje de estudiantes informados en el resto de las Áreas de Conocimiento.
 - Y con respecto al *C.L.M.*, están significativamente más informados sobre *el C.L.M.*, los estudiantes de HUMANIDADES, que los estudiantes de las demás Áreas de conocimiento.
- Asimismo, hay que tener en cuenta que hay otras dimensiones dentro de este factor, que si bien los análisis no nos muestran la existencia de diferencia significativa entre Áreas, el porcentaje de estudiantes informados al respecto en cada una de ellas merece ser mencionado. Se trata de las siguientes dimensiones: *Área de Deportes, Valedor y Oficina de Voluntariado*, como servicio, como servicios ofertados a toda la comunidad universitaria, y el *C.O.I.E*, como servicio administrativo:
- *El Área de Deportes*, respecto de la cual más del 75,0% de los estudiantes de todas las Áreas de conocimiento han recibido información al respecto exceptuando en el Área de Cc. Sociales y Jurídicas, donde el porcentaje de estudiantes informados es inferior.
 - *El Valedor del Estudiante*, que si bien en ningún caso el porcentaje de informados al respecto llega al 50,0%, en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud, el porcentaje de estudiantes informados al respecto, es incluso inferior al 25,0% de las respectivas muestras.
 - *La Oficina de Voluntariado*, que si bien a nivel general el porcentaje de estudiantes informados al respecto era

inferior al 50,0% de la muestra, en el Área de Humanidades encontramos que justamente un 50,0% de estudiantes están informados al respecto, y en el Área de Cc. de la Salud, el porcentaje de informados es superior al 50,0% de la muestra.

- Y, el C.O.I.E, servicio respecto del cual más del 75,0% de los estudiantes de todas las Áreas de Conocimiento afirman haber recibido información al respecto exceptuando el caso del Área de Cc. de la Salud, donde el porcentaje de estudiantes informados es inferior.

- FACTOR 3: LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

- Sobre la única dimensión que compone este factor *Comunidad Educativa Universitaria*, observábamos como a nivel general menos de un 25,0% de la muestra afirmaba haber recibido información al respecto. Pues bien, los análisis por Áreas de Conocimiento nos indican como los estudiantes de las Áreas de CC. SOCIALES Y JURÍDICAS y HUMANIDADES están significativamente más informados que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento. E incluso en el Área de Humanidades, el porcentaje de estudiantes informados al respecto supera el 25,0% de la muestra en esa Área.

- FACTOR 4: EL PRESTIGIO

- Sobre las dos dimensiones que componen este factor: *el Prestigio de la USC* y *el Prestigio sobre las Titulaciones*, observamos como existen diferencias significativas entre Áreas en ambos casos.
- En ambos casos podemos observar como el porcentaje de estudiantes informados sobre *el Prestigio* es superior en las Áreas de CC. SOC. y JUR. Y CC. DE LA SALUD; del mismo modo, el Área de ENSEÑANZAS TÉCNICAS, también tiene un peso considerable en este factor.

- FACTOR 5: LA NORMATIVA

- Sobre las seis dimensiones que componen este factor, sólo existen diferencia significativa entre Áreas de Conocimientos en tres de ellas: los *Estatutos de la U.S.C.* como normativa

universitaria, *los Derechos y Deberes de los estudiante*, como extracto de la normativa universitaria dirigida específicamente al colectivo estudiantil, y *la Libertad de Expresión, Asociación, Sindicación Reunión, Manifestación y Huelga*, como derecho dirigido a toda la Comunidad Universitaria.

- En el primer caso, es el Área de CC. SOC. y JUR. la que está más informada sobre los Estatutos de la U.S.C.
 - En el segundo caso, es también el Área de CC. SOC. y JUR. la que está más significativamente informada al respecto, y junto con Cc. Experimentales las únicas donde el porcentaje de estudiantes informados supera el 50,0% de la muestra productora de datos.
 - En el tercer caso, los estudiantes que están significativamente más informados sobre este derecho de carácter universal son los de las Áreas CC. SOC. y JUR., HUMANIDADES y CC. EXPERIMENTALES.
- Es de interés señalar en estos momentos que *el Estatuto del Estudiantado y la Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas*, como dimensión perteneciente a este factor, si bien no presenta diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento, el porcentaje de estudiantes informados al respecto en cada una de las Áreas es susceptible de mención.
- Sobre *el Estatuto del Estudiantado*, normativa universitaria dirigida al colectivo estudiantil, y respecto del cual entre un 25,0% y un 50,0% de la muestra general afirmaba tener información al respecto, los análisis por Áreas nos muestran como en Humanidades y Enseñanzas Técnicas, el porcentaje de estudiantes informados al respecto es inferior incluso al 25,0% de las muestras de dichas Áreas.
 - Sobre *la normativa de funcionamiento de la Biblioteca*, si bien el porcentaje de estudiantes informados al respecto teniendo en cuenta la muestra general se situaba entre el 50,0% y el 75,0% de la muestra, los análisis por Áreas nos muestran como en las Áreas de HUMANIDADES, CC.

EXPERIMENTALES y ENSEÑANZAS TÉCNICAS, el porcentaje de estudiantes informados al respecto es superior a un 75,0% de la muestra productora de datos.

- FACTOR 6: LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

- Sobre las seis dimensiones que componen este factor, cabe destacar las diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento sobre dos de ellas. Concretamente sobre *la Junta de Facultad* y sobre *el Director de Departamento*.
 - Sobre *la Junta de Facultad* observamos como en el Área de Humanidades encontramos un porcentaje de estudiantes informados al respecto significativamente inferior al del resto de las Áreas de Conocimiento.
 - Sobre *el Director de Departamento*, están significativamente más informados los estudiantes de CC. DE LA SALUD, CC. EXPERIMENTALES y ENSEÑANZAS TÉCNICAS, que los estudiantes de las demás Áreas de conocimiento, en las que además el porcentaje de estudiantes informados al respecto no llega al 50,0% de la muestra productora de datos.
- En este caso, merecen especial mención otras tres dimensiones, que si bien no reflejan diferencias significativas entre Áreas en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto, los resultados de sus análisis nos ofrecen una serie de matices. Se trata de: *el Consejo de Gobierno* y *el Claustro*, como órganos de gobierno colegiados, y *el Rector*, como órgano de gobierno unipersonal.
 - En el primer caso, si bien *el Consejo de Gobierno*, supone un órgano sobre el cual menos del 25,0% de la muestra general afirma haber recibido información al respecto, los análisis por Áreas nos muestran como en el Área de Cc. Sociales y Jurídicas, y Enseñanzas Técnicas, el porcentaje de estudiantes informados al respecto es superior al 25,0% de sus respectivas muestras.

- En segundo lugar, si bien en los análisis generales veíamos como el porcentaje de estudiantes informados sobre *el Claustro*, se encontraba entre el 25,0% y el 50,0% de la muestra, los análisis por Áreas nos muestran como esto se mantiene para todas las Áreas de Conocimiento excepto para el Área de Cc. Sociales y Jurídicas donde justamente es el 50,0% de los estudiantes los que afirman haber sido informados sobre este órgano de gobierno.
 - Y la dimensión *Rector*, como órgano de gobierno unipersonal de carácter institucional muestra que en las Áreas de CC. SOC. y JUR, y CC. EXPERIMENTALES, el porcentaje de estudiantes informados al respecto supera al 50,0% de la muestra productora de datos, mientras que en las restantes Áreas de Conocimiento el porcentaje de estudiantes informados al respecto es inferior al 50,0% de la muestra productora de datos.
- FACTOR 7: CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAN AL COLECTIVO ESTUDIANTIL
 - En este caso ninguna de las dimensiones presenta diferencias significativas entre Áreas en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto. Pero en el caso del *Distrito Abierto* es interesante mencionar lo siguiente:
 - Si bien el *Distrito Abierto* era una dimensión sobre la cual entre un 25,0 y un 50,0% de la muestra productora de datos afirmaban haber sido informados al respecto, el análisis por Áreas de Conocimiento nos muestra como en el Áreas de Cc. de la Salud el porcentaje de estudiantes informados sobre *el Distrito Abierto* es superior al 50,0% de la muestra en esa Área.
- FACTOR 8: LA PARTICIPACIÓN:
 - Sobre las cuatro dimensiones que componen este factor, es la dimensión *Asociaciones de Estudiantes*, la única que muestra diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto.

- Así, las Áreas de HUMANIDADES, CC. DE LA SALUD y ENSEÑANZAS TÉCNICAS, poseen un porcentaje de estudiantes informados al respecto significativamente superior al de las demás Áreas de Conocimiento.
 - Es asimismo de especial mención dentro de este factor el comportamiento de las Áreas con respecto a la variable *Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad*.
 - Si bien teniendo en cuenta la muestra general observábamos como el porcentaje de informados se situaba entre un 25,0% y un 50,0% de la muestra, los análisis por Áreas nos muestran que en el caso de Cc. Experimentales, el porcentaje de estudiantes informados al respecto es inferior incluso al 25,0% de la muestra en dicha Área.
- FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS:
 - En este caso las dos dimensiones que componen este factor presentan diferencias significativas entre las Áreas:
 - Tanto sobre *la Formación Profesional Cualificada* como sobre *el Desarrollo Personal*, el porcentaje de estudiantes informados al respecto en las Áreas de CC. SOC. y JUR., HUMANIDADES y CC. DE LA SALUD, es significativamente superior al porcentaje de estudiantes informados en las otras Áreas de Conocimiento.
- FACTOR 10: COMPONENTES DEL PROCESO DE E-A:
 - Hemos encontrado diferencias significativas entre las Áreas de Conocimiento, en dos de las dimensiones que componen este factor, concretamente en *los Profesores* y *el Conocimiento Científico*.
 - En ambos casos, el porcentaje de estudiantes informado al respecto en el Área de CC. SOC. y JUR. es significativamente superior al porcentaje de estudiantes informados en el resto de las Áreas de Conocimiento.
 - En el caso concreto de la dimensión *Conocimiento Científico*, el porcentaje de estudiantes informados al

respecto en las Áreas de Humanidades, Cc. de a Salud y Enseñanzas Técnicas, se queda por debajo del 50,0% de la muestra productora de datos.

- Asimismo, hay que tener en cuenta que la tercera de las dimensiones que componen este factor, *el Rol del Estudiante*, sobre la cual si bien los análisis no nos muestran la existencia de diferencia significativa entre Áreas, el porcentaje de estudiantes informados al respecto en cada una de ellas merece ser mencionado.

- *El Rol del Estudiante*, respecto de la cual el porcentaje de estudiantes informados teniendo en cuenta la muestra general estaba entre un 25,0% y un 50,0% de estudiantes, en los análisis por Áreas podemos observar como en el Área de Enseñanzas Técnicas el porcentaje de estudiantes informados al respecto no llega al 25,0% de la muestra en dicha Área.

- FACTOR 11: TITULACIÓN:

- Hemos encontrado diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento en dos de las dimensiones que componen el factor Titulación, concretamente en *el Plan de Estudios y la Oferta de Asignaturas*.
- En el primer caso, las Áreas de Conocimiento que destacan por reflejar un porcentaje de estudiantes informados al respecto significativamente superior a las demás son CC. SOC. Y JUR. y ENSEÑANZAS TÉCNICAS.
- En el segundo caso, es el Área de Cc. de la Salud la que destaca porque el porcentaje de estudiantes informados sobre *la Oferta de Asignaturas* en dicha Área es significativamente inferior al porcentaje de estudiantes informados al respecto en el resto de las Áreas de Conocimiento.

- FACTOR 12: COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

- Hemos encontrado diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en dos de las dimensiones que componen este

factor, concretamente en *las Tutorías* y en *la Revisión de Exámenes*.

- En el primer caso, el Área de Cc. de la Salud es el Área de Conocimiento que destaca porque el porcentaje de estudiantes informados sobre *las Tutorías* es significativamente inferior al porcentaje de informados en el resto de las Áreas de Conocimiento.
- En el segundo caso, es el Área de Humanidades, la que destaca porque el porcentaje de estudiantes informados sobre *la Revisión de Exámenes* es significativamente inferior al porcentaje de informados en el resto de las Áreas de Conocimiento.
- Asimismo, es de mencionar también el comportamiento de las Áreas con respecto a la dimensión *posibilidad e Impugnar una evaluación*.
 - En este caso, si bien no existen diferencias significativas entre áreas y además el porcentaje de estudiantes informados al respecto teniendo en cuenta la muestra general estaba entre un 25,0% y un 50,0% de estudiantes, los análisis por Áreas nos muestran como en el Área de Cc. Experimentales el porcentaje de informados, supera incluso el 25,0% de la muestra para dicha Área.

- FACTOR 13: TAREAS DEL APRENDIZAJE

- En este caso hemos encontrado diferencias significativas entre Áreas en las tres dimensiones que definen este factor.
- Así, los estudiantes CC. SOC. Y JUR. están significativamente más informados sobre *el Aprendizaje* que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- Los estudiantes de CC. SOC. Y JUR. junto con los estudiantes de HUMANIDADES y CC. DE LA SALUD, están significativamente más informados sobre *el Estudio* que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- Finalmente, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas son los significativamente menos informados sobre *la Asistencia a Clase*.

- FACTOR 14: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:
 - o En este caso si bien no hemos encontrado diferencias significativas en ninguna de las dos dimensiones que conforman este factor, observamos como:
 - Sobre la dimensión *Vida Universitaria no Institucional*, en todas las Áreas de Conocimiento exceptuando las Áreas de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, el porcentaje de estudiantes informados al respecto es superior al 75,0% de la muestra productora de datos.
 - Y sobre la dimensión *Oferta no Universitaria de Ocio y Tiempo Libre*, es el Área de CC. DE LA SALUD la que destaca puesto que el porcentaje de estudiantes informados al respecto en dicha Área supera el 75,0% de la muestra productora de datos.

8.2. LOS INFORMANTES CLAVE SOBRE LA UNIVERSIDAD.

Una vez que conocemos la información que reciben los estudiantes universitarios sobre la Universidad, hemos de concretar quiénes son sus informantes clave, con el objeto de saber cuál en qué medida se involucra la Universidad en la tarea de informar a los estudiantes en este sentido.

Hemos analizado en los apartados anteriores, quienes eran los informantes clave para cada una de las dimensiones del ámbito universitario sobre las cuales hemos preguntado. Ahora nos toca elaborar la visión general sobre quiénes son los informantes claves a la hora de mantener informados a los estudiantes sobre la Universidad en general.

Recordemos antes de comenzar que las opciones de respuesta que hemos ofrecido a los estudiantes son las siguientes:

- a) Profesores
- b) Compañeros
- c) Otros Responsables Universitarios
- d) Otros agentes no universitarios

De esta forma, consideramos que la Universidad se responsabiliza de informar a los estudiantes sobre lo universitario a través de los profesores o de otros responsables universitarios. Cuando los informantes clave sean los propios compañeros y otros agentes no universitarios, consideraremos la ausencia de responsabilidad universitaria en la tarea de informar a los estudiantes.

8.2.1. LOS INFORMANTES CLAVE SOBRE LA UNIVERSIDAD PARA LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS.

Observamos en las *Tablas 8.10 y 8.11* quienes son los informantes clave para cada una de las dimensiones que aparecen en el cuestionario. La información que nos ofrecen esas tablas es la siguiente:

- a) En general, los principales agentes de información para los estudiantes son los propios *compañeros* seguidos de los *profesores*. En algunos casos también toman protagonismo a la hora de informar sobre lo universitario *otros responsables universitarios* (donde podemos resaltar el papel de los servicios de orientación estudiantil y las propias asociaciones de estudiantes); y la familia, como *agente no institucional* también es mencionada en alguna que otra ocasión.
- b) Los *compañeros* son reconocidos como informantes clave en 48 de las 55 dimensiones que aparecen en el cuestionario. Dicho de otro modo, los *compañeros* son informantes clave sobre el 87,3% de las dimensiones planteadas en el cuestionario.
- c) El protagonismo de los *compañeros* como informantes clave, en algunos casos es compartido con otros agentes. Así, si analizamos más pormenorizadamente el papel de los *compañeros* como agentes de información sobre la Universidad podemos decir lo siguiente:
 - I. Los *compañeros* son considerados como informantes clave de manera exclusiva en 20 de las 55 dimensiones. Es decir, los *compañeros* son los informantes clave por excelencia sobre el 36,4% de las dimensiones que se plantean en el cuestionario.
 - II. Los *compañeros* son considerados como informantes clave principales (aunque compartiendo protagonismos con profesores

y otros agentes universitarios) en 12 de las 55 dimensiones. Es decir, los *compañeros* son los principales informantes clave sobre el 21,8% de las dimensiones que se plantean en el cuestionario.

- III. Los *compañeros* son considerados como informantes clave de secundarios (compartiendo protagonismo con los profesores) en 16 de las 55 dimensiones. Es decir, los *compañeros* son los informantes clave después de los profesores (aunque compartiendo protagonismo) sobre el 29,1% de las dimensiones que se plantean en el cuestionario.
- d) Los *profesores* son reconocidos como informantes clave en 34 de las 55 dimensiones que aparecen en el cuestionario. Dicho de otro modo, los *profesores* son informantes clave sobre el 61,8% de las dimensiones planteadas en el cuestionario.
- e) El protagonismo de los *profesores* como informantes clave podemos decir que se refleja de la siguiente manera:
 - I. Los *profesores* son considerados como informantes clave de manera exclusiva en 7 de las 55 dimensiones. Es decir, los *profesores* son los informantes clave por excelencia sobre el 12,7% de las dimensiones que se plantean en el cuestionario.
 - II. Los *profesores* son considerados como informantes clave principales (aunque compartiendo protagonismos con los *compañeros* -y otros agentes no universitarios en un caso-) en 16 de las 55 dimensiones. Es decir, los *profesores* son los principales informantes clave sobre el 29,1% de las dimensiones que se plantean en el cuestionario.
 - III. Los *profesores* son considerados como informantes clave de secundarios (compartiendo protagonismo con los *compañeros*) en 10 de las 55 dimensiones. Es decir, los *profesores* son los informantes clave después de los *compañeros* (aunque compartiendo protagonismo) sobre el 18,2% de las dimensiones que se plantean en el cuestionario.
 - IV. Los *profesores* son considerados como informantes clave terciarios, después de los *compañeros* y después de otros agentes universitarios en 1 ocasión.

- f) *Otros responsables universitarios* son considerados como informantes clave, después de los compañeros en 22 de las 55 dimensiones del cuestionario.
- g) Finalmente, *otros agentes no universitarios* son considerados como informantes clave en una de las dimensiones del cuestionario, después de los profesores y compañeros.

8.2.1.1. ¿SOBRE QUÉ DIMENSIONES RECIBE INFORMACIÓN LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS?

Para dar respuesta a esta pregunta hemos sistematizado la información en función de los factores que dan sentido y organizan las diferentes dimensiones que se plantean en el cuestionario. Así, la *Tabla 8.12* recoge la relación entre: informantes clave, dimensiones y factores de referencia. Siendo así, podemos decir que la información trasladada a los estudiantes sobre la Universidad les llega a través de los siguientes informantes:

- FACTOR 1: LA UNIVERSIDAD
 - Sobre las dos dimensiones que conforman el factor Universidad: *Universidad como Institución Educativa* y *U.S.C.*, podemos observar como *profesores* y *compañeros* son los encargados de trasladar información al respecto.
 - Sobre la *Universidad como Institución Educativa* el principal referente son los *profesores* seguidos de los *compañeros*.
 - Sobre la propia *USC* son únicamente los *compañeros* los que trasladan información al respecto.
- FACTOR 2: LOS SERVICIOS
 - Sobre nueve dimensiones que conforman el factor Servicios constatamos como los informantes clave por excelencia son los *compañeros*. Es decir, si la Universidad se está encargando de algún modo de informar a los estudiantes sobre los servicios que pone a su disposición, esta labor no es reconocida por el colectivo estudiantil.

- FACTOR 3: LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA
 - Los *profesores* como principales referentes, seguidos de los *compañeros*, son los informantes clave sobre la dimensión *Comunidad Educativa Universitaria*.
 - Recordemos que se trata de una dimensión poco conocida por los estudiantes y sobre la cual los estudiantes manifiesta un preocupante grado de confusión.
- FACTOR 4: EL PRESTIGIO
 - Sobre las dos dimensiones que conforman el factor Prestigio: *Prestigio de la USC* y *Prestigio de las Titulaciones*, podemos observar como en ambos casos los informantes clave son los *profesores* seguidos de los *compañeros*.
 - Recordemos asimismo en este caso, como los análisis cualitativos nos mostraban como la idea de prestigio de los estudiantes no era en absoluto homogénea.
- FACTOR 5: LA NORMATIVA
 - A las siete dimensiones que conforman el factor Normativa, a partir de ahora les añadiremos una más: el *Derecho a ser Informado*. Siendo así las ocho dimensiones se organizan en tres grandes bloques:
 - Normativa Universitaria: *Estatutos U.S.C.* y *Estatuto del Estudiantado*.
 - Normativa de Funcionamiento de ciertas estructuras: *Normativa de Funcionamiento de la Facultad*, *Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas*, y *Normativa de Funcionamiento del S.U.R.*
 - Extractos de la Normativa Universitaria de especial interés para el colectivo estudiantil: *Derechos y Deberes de los Estudiantes*; *Derecho a la libertad de Expresión, Asociación, Sindicación, Reunión, Manifestación y Huelga*; y *Derecho a ser Informado*.
 - Normativa Universitaria: *Estatutos U.S.C.* y *Estatuto del Estudiantado*. Los agentes de información en este caso son tres: *compañeros, profesores y otros responsables universitarios*.

- Normativa de Funcionamiento de ciertas estructuras:
 - *Normativa de Funcionamiento de la Facultad:* en este caso los *profesores* son los principales agentes de información, seguidos de los *compañeros*.
 - *Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas y Normativa de Funcionamiento del S.U.R.:* en ambos casos, los informantes clave por excelencia son los *compañeros*.
- Extractos de la Normativa Universitaria de especial interés para el colectivo estudiantil: *Derechos y Deberes de los Estudiantes; Derecho a la libertad de Expresión, Asociación, Sindicación, Reunión, Manifestación y Huelga;* y *Derecho a ser Informado:* en el primer caso los *compañeros* son los principales agentes de información seguidos de los *profesores*, que también hablan de derechos y deberes de los estudiantes; en el segundo y en el tercer caso, los *compañeros* son los únicos agentes de información que destacan al respecto.
- FACTOR 6: LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO
 - Sobre las seis dimensiones que conforman el factor Órganos de Gobierno hemos de decir que los informantes clave son los *compañeros* en primer lugar, y los *profesores* como segundos informantes clave al respecto.
- FACTOR 7: CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAN AL COLECTIVO ESTUDIANTIL
 - Las dimensiones que conforman este factor son tres: *el Sistema de Acceso a la Universidad, la Política de Becas y Ayudas y el Distrito Abierto.*
 - Sobre las dos primeras los informantes clave son *profesores* y *compañeros* en el siguiente orden: sobre el *Sistema de Acceso a la Universidad* los primeros agentes son los *profesores* y los *compañeros* ocupan el segundo lugar; sobre el *Distrito Abierto* los *profesores* son los principales informantes, ocupando el segundo puesto los *compañeros*. Recordemos en este caso la dimensión *Distrito Abierto* era la menos conocida dentro de este factor.

- Sobre la *Política de Becas y Ayudas* los *compañeros* son los principales referentes informativos seguidos de *Otros Responsables Universitarios*, principalmente: el C.O.I.E. los servicios administrativos y de gestión en general, y los folletos informativos.
- FACTOR 8: PARTICIPACIÓN
- Sobre las dimensiones que conforman el factor Participación: *la Participación en las elecciones a los Órganos de Gobierno, la Representación estudiantil en los Órganos de Gobierno, las Asociaciones de Estudiantes y la Cooperación para la consecución de los Fines de la Universidad*, la distribución de los informantes clave es la siguiente:
 - Sobre las *elecciones a los Órganos de Gobierno, la Representación estudiantil en los Órganos de Gobierno y las Asociaciones de Estudiantes*, los propios *compañeros* son los únicos informantes clave por excelencia.
 - Sobre la *Cooperación para la consecución de los Fines de la Universidad*, o la forma de participación sobre la cual hemos encontrado menor porcentaje de estudiantes informados al respecto, los agentes informativos son en primer lugar los *profesores* y en segundo lugar los *compañeros*.
- FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS
- Sobre las dos dimensiones que conforman el factor Principios Educativos: *la Formación Profesional Cualificada y el Desarrollo personal*, podemos observar como sobre el primero de ellos el referente informativo por excelencia son los *profesores*, mientras sobre el *Desarrollo personal* la información parece llegar por una triple vía: *profesores* en primer lugar, *compañeros* en segundo lugar y *otros agentes no universitarios*, concretamente la familia, en tercer lugar.
 - Recordamos asimismo como análisis cualitativos ponían de manifiesto que los estudiantes que, si bien hay más o menos un acuerdo sobre lo que significa la dimensión *Formación*

Profesional Cualificada, el concepto de *Desarrollo Personal* no parece estar tan claro.

- FACTOR 10: COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A
 - Las dimensiones que constituyen este factor son tres: *los Profesores, el Conocimiento Científico y el Estudiante*.
 - Tanto sobre los *Profesores* como sobre el *rol del Estudiante*, los principales agentes de información son los propios *profesores*, seguidos de los *compañeros*.
 - Finalmente, sobre el *Conocimiento Científico* son únicamente los profesores los únicos referentes informativos. Esto es de suponer puesto que observábamos que pocos estudiantes afirmaban haber sido informados al respecto y además manifestaban gran desconocimiento sobre qué significa este concepto y qué implica en el contexto universitario.
- FACTOR 11: TITULACIÓN
 - El factor Titulación está constituido por las cuatro dimensiones que pasamos a mencionar: *el Nivel de Exigencia de la Titulación, el Plan de Estudios, la Organización dentro de cada Titulación y la Oferta de Asignaturas*.
 - En este caso hemos encontrado que *profesores y compañeros* constituyen los principales agentes de información para las cuatro dimensiones. La diferencia está en que, si bien para las tres primeras, los *profesores* son los principales agentes seguidos de los *compañeros*, en el caso de la *Oferta de Asignaturas* los *compañeros* son el referente informativo principal seguido de los *profesores*.
- FACTOR 12: COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR
 - Recordamos que las dimensiones que conforman este factor son las seis siguientes: *la relevancia de los Contenidos académicos, la conveniencia y oportunidad de la Metodología en el aula, la coherencia y la validez de la Evaluación, las Tutorías, la posibilidad de revisar un Examen, y la posibilidad de Impugnar una Evaluación*.

- En este caso, los *profesores* son el principal y único agente de información para todas las dimensiones, excepto para la *posibilidad de Impugnar una Evaluación*, siendo para esta dimensión particular los *compañeros* el principal y único agente de información al respecto.
- FACTOR 13: TAREAS DEL APRENDIZ
 - El factor Tareas del Aprendiz está compuesto por tres dimensiones: *el Aprendizaje, el Estudio y la Asistencia a Clase*.
 - Los informantes clave para todas ellas, son en primer lugar los *profesores* y en segundo lugar los *compañeros*.
- FACTOR 14: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL
 - Sobre las dos variables que constituyen este factor: *la Vida Universitaria no institucional y la Oferta no Universitaria de Ocio y Tiempo Libre*, los *compañeros* constituyen el principal y único agente de información.

8.2.2. LOS INFORMANTES CLAVE SOBRE LA UNIVERSIDAD PARA LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

En la *Tabla 8.13* podemos ver quiénes son los informantes clave en cada una de las Áreas de Conocimiento y para cada una de las dimensiones que aparecen en el cuestionario.

- Los análisis por Áreas nos siguen confirmando como los *compañeros* siguen siendo el principal referentes para los estudiantes como informantes clave, seguidos de los *profesores*.

Ahora bien, el peso que representan cada uno de ellos en cuanto a este rol de agentes de información es diferente para cada una de las Áreas de Conocimiento.

- Así, en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, en primer lugar, y Humanidades, en segundo lugar, si bien los *compañeros* son lo principales agentes de información, su protagonismo como tales está

bastante equilibrado con el protagonismo de los *profesores* como agentes de información.

- Desde el otro extremo, en las Áreas de Cc. de la Salud, en primer lugar; Cc. Experimentales, en segundo lugar; y Enseñanzas Técnicas, en tercer lugar, el protagonismo de los *compañeros* como informantes clave, destaca significativamente por encima del papel de los *profesores* como agente de información.
- Resumiendo dicha información, podríamos decir que el Área de Cc. Sociales y Jurídicas es el Área donde el protagonismo de *compañeros* y *profesores* como informantes clave está más equilibrado; y el Área de Cc. de la Salud es el Área donde el protagonismo de los *compañeros* como informantes clave destaca por su distancia con los *profesores* como segundos agentes de información.

8.2.2.2. ¿SOBRE QUÉ DIMENSIONES RECIBEN INFORMACIÓN LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO?

Para dar respuesta a esta pregunta vamos a hacerlo estructurando la información en dos grandes bloques:

- En un primer momento haremos referencia a aquel conjunto de dimensiones, o incluso factores, sobre los cuales los informantes clave son los mismos para todas las Áreas y que coinciden, lógicamente, con lo ya expuesto para la muestra productora de datos. A estos los llamaremos INFORMANTES CLAVE PARA TODA LA MUESTRA.
- En un segundo momento haremos referencia a las dimensiones, o factores donde los informantes clave difieren en alguna/s de las Áreas de Conocimiento. A estos los llamaremos INFORMANTES CLAVE EN FUNCIÓN DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

a) INFORMANTES CLAVE PARA TODA LA MUESTRA (Ver *Tabla 8.14*):

- En 27 de las 55 dimensiones que aparecen en el cuestionario, los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento coinciden a

la hora de identificar a sus informantes clave sobre la Universidad. Dichas dimensiones, teniendo en cuenta el factor al que pertenecen son las siguientes:

- FACTOR 1: LA UNIVERSIDAD. En este caso, los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento coinciden al identificar a sus *Compañeros* como informantes clave sobre la dimensión U.S.C.
- FACTOR 2: LOS SERVICIOS. Los estudiantes de las diferentes Áreas de conocimiento coinciden al identificar a sus *Compañeros* como los informantes clave de la mayor parte de los servicios sobre los cuales se les ha preguntado. Concretamente sobre los siguientes: S.U.R., C.O.I.E., Valedor, Área de Cultura, Área de Deportes, C.L.M. y Oficina de Voluntariado.
- FACTOR 5: LA NORMATIVA. De todas las dimensiones que configuran el factor Normativa, sólo existe coincidencia entre los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento a la hora de identificar a los *Compañeros* como los informantes clave sobre la Normativa de funcionamiento del S.U.R.
- FACTOR 6: LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO. Al igual que en el caso anterior, los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento coinciden al identificar los informantes clave de uno de los órganos de gobierno sobre los cuales se les ha preguntado. Concretamente sobre el Decano, siendo los *Compañeros* y los *Profesores*, en este orden, sus referentes informativos al respecto.
- FACTOR 7: CONDICIONES DEL ESTUDIANTE. De las tres dimensiones que configuran este facto, sobre la Política de Becas y Ayudas, los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento coinciden en afirmar que los informantes clave al respecto son los *Compañeros* en primer lugar, y *otros responsables universitarios* en segundo lugar.

- FACTOR 8: LA PARTICIPACIÓN. Los estudiantes de todas las Áreas de Conocimiento coinciden al identificar a sus *Compañeros* como los informantes claves sobre tres de las cuatro dimensiones que componen este factor. Concretamente se trata de las Elecciones, la Representación y las Asociaciones de Estudiantes.
- FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS. Los estudiantes de todas las Áreas de Conocimiento coinciden al afirmar que los *Profesores* son los informantes clave sobre la consecución de una Formación Profesional Cualificada.
- FACTOR 10: LOS COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A. Los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento coinciden al afirmar que los *Profesores* son los informantes clave sobre el Conocimiento Científico; y *Profesores* y *Compañeros* son los informantes clave sobre el propio Rol del Estudiante.
- FACTOR 12: LOS COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR. Los estudiantes de las diferentes áreas de Conocimiento coinciden en la identificación de los informantes clave para todas las dimensiones que componen este factor. En este caso, los *Profesores* son los informantes clave en este caso, para la Posibilidad de Impugnar una Evaluación, dimensión sobre la cual, los informantes clave son los *Compañeros* en todas las Áreas de Conocimiento.
- FACTOR 13: TAREAS DEL APRENDIZ. Los estudiantes de todas las Áreas de Conocimiento coinciden en afirmar que los *Profesores* en primer lugar y los *Compañeros* en segundo lugar, son los informantes clave sobre el Aprendizaje y el Estudio, dos de las tres dimensiones que componen este factor.
- FACTOR 14: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL. Los estudiantes de todas las Áreas de Conocimiento coinciden en afirmar que los *Compañeros*

son los informantes clave sobre la vida universitaria no institucional y su oferta de actividades para ocupar el tiempo libre y de ocio.

b) INFORMANTES CLAVE EN FUNCIÓN DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO (Ver *Tabla 8.15*): Tomando como referente organizativo el factor al que pertenecen cada una de las variables, tal y como hicimos en el apartado anterior, podemos decir que las diferencias más relevantes entre las Áreas a la hora de identificar a los informantes clave sobre la universidad son las siguientes:

- FACTOR 1: UNIVERSIDAD. Una de las dimensiones que compone el factor Universidad presenta diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave para los estudiantes al respecto, se trata de la Universidad como Institución Educativa.
 - Sobre la dimensión Universidad como Institución Educativa, sobre la cual veíamos que *Profesores* y *Compañeros* eran los informantes clave tomando como referencia la muestra en general, tenemos dos Áreas que, haciendo los análisis por separado ofrecen información complementaria. Así, en el Área de Cc. de la Salud, entre los Profesores y los Compañeros como informantes clave se sitúan Otros agentes no universitarios, concretamente la familia como segundo informante clave a la hora de hablar de la Universidad como Institución Educativa. Por otra parte, en el Área de Enseñanzas Técnicas, los Compañeros se convierten en el primer agente de información, situando a los profesores en segundo puesto en este caso.
- FACTOR 2: LOS SERVICIOS. Dos de las nueve dimensiones que componen el factor Servicios presentan diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave para los

estudiantes al respecto, se trata de la Red de Bibliotecas y la Red de Aulas de Informática.

- Así como en general los Compañeros son los referentes principales a la hora de informar sobre los servicios, en el caso de la Red de Bibliotecas y la Red de Aulas de informática, en cuanto que servicios de apoyo a la docencia, encontramos diferencias entre Áreas de Conocimiento.
 - Sobre la Red de Bibliotecas los compañeros son los únicos informantes clave en todas las Áreas de Conocimiento, excepto para el Área de Cc. Experimentales, donde los Profesores ocupan un segundo puesto destacable como informantes clave; y para el Área de Enseñanzas Técnicas, donde otros responsables universitarios y los propios profesores, ocupan un segundo y tercer puesto destacables respectivamente, como informantes clave.
 - Sobre la Red de Aulas de informática, los profesores ocupan un segundo puesto destacable como informantes clave en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades.

- FACTOR 3: COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

- En este caso, si bien profesores y compañeros, en este orden eran los principales agentes e información sobre la Comunidad Educativa universitaria, el protagonismo de ambos agentes es diferente entre Áreas.
 - En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. Experimentales, los profesores son los únicos referentes informativos al respecto.
 - En las Áreas de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, los compañeros son los únicos referentes informativos al respecto.

- Y en el Área de Humanidades, profesores seguidos de compañeros, comparte protagonismo como informantes clave.
- FACTOR 4: PRESTIGIO. Las dos dimensiones que componen el factor Prestigio presentan diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave para los estudiantes al respecto.
- - Si bien tomando como referencia la muestra productora de datos, distinguíamos a los Profesores seguidos de los Compañeros como informantes clave sobre el prestigio, los análisis por Áreas nos ofrecen una información menos homogénea. Así, los matices que salen a la luz son los siguientes:
 - En el Área de Cc. Sociales, los compañeros pasan a ocupar el primer lugar, anteponiéndose a los profesores, como informantes clave sobre el prestigio.
 - En todas las Áreas de Conocimiento, otros agentes no universitarios ocupan un tercer lugar considerable como informantes clave sobre el prestigio.
- FACTOR 5: LA NORMATIVA. Seis de las siete dimensiones que compone el factor Normativa presentan diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave para los estudiantes al respecto, se trata de las siguientes:
 - Normativa Universitaria (*Estatutos USC y Estatuto del Estudiantado*): Si bien para la muestra general, los informantes clave al respecto eran compañeros, profesores y otros universitarios, los análisis por Áreas nos dejan ver como:
 - En el Área de Humanidades los profesores aparecen como primeros informantes con

protagonismo destacable respecto de los compañeros.

- Otros representantes del ámbito universitario destacan como segundos informantes clave únicamente en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Cc. de la Salud.
- Normativa de Funcionamiento de ciertas estructuras (hemos encontrado diferencias entre Áreas en cuanto a la Normativa de la Faculta y a la Normativa de la Biblioteca):
 - Si bien en cuanto a la Normativa de la Facultad los informantes clave eran los Profesores y los Compañeros en este orden, el análisis por Áreas nos muestra como en las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales el orden de los informantes se invierte, convirtiéndose los Compañeros en los principales referentes.
 - Por otra parte, los análisis generales nos decían que los informantes clave sobre el funcionamiento de la Red de Bibliotecas eran los Compañeros y si bien esto se mantiene en el análisis por Áreas de Conocimiento, estos nos aportan la siguiente información a mayores. En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. de la Salud, el segundo referente son otros responsables del ámbito universitario; y para las Áreas de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas el segundo informante clave son los profesores.
- Extractos de la Normativa Universitaria de especial interés para el colectivo estudiantil (*Derechos y Deberes de los Estudiantes; Derecho a la libertad de Expresión, Asociación, Sindicación, Reunión, Manifestación y Huelga; y Derecho a ser Informado*):
 - Con respecto a los Derechos y Deberes de los Estudiantes, si bien en el análisis general los

informantes clave eran compañeros seguidos de profesores, el análisis por Áreas de Conocimiento nos ofrece como matiz que en las Áreas de Humanidades y Cc. de la Salud, ocupan un tercer lugar relevante como informantes clave otros responsables universitarios.

- Con respecto al Derecho a la libertad de expresión, etc. y al Derecho a la información, sobre los cuales los análisis generales definían a los compañeros como únicos referentes informativos, los análisis por Áreas nos informan de que el protagonismo de los compañeros pasa a compartirse destacadamente con el de los profesores como informantes clave en las Área de Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas.
- FACTOR 6: LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO. Cinco de las seis dimensiones que compone el factor Normativa presentan diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave para los estudiantes al respecto. Y, si bien para la muestra en general encontrábamos como los informantes clave eran los Compañeros en primer lugar, seguidos de los profesores en todos los casos, si hacemos los análisis por Áreas, los matices son los siguientes.
 - En los Órganos de Gobierno Unipersonales (Rector y Director de Departamento): los informantes clave siguen siendo los Compañeros y los profesores en todas las Áreas con las siguientes excepciones:
 - Los estudiantes del Área de Cc. de la Salud sólo reconocen a los Compañeros como informantes únicos sobre el Rector.
 - Los estudiantes de Humanidades consideran que son los Profesores seguidos de los Compañeros, los principales informantes sobre el Director de Departamento.

- En el caso de los Órganos de Gobierno Colegiados ocurre lo siguiente:
 - Los compañeros se convierten en referente único en la mayor parte de los casos en las Áreas de Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.
 - Los profesores pasan a ser los principales informantes en el Área de Cc. Sociales y Jurídicas seguidos de los compañeros.
- FACTOR 8: PARTICIPACIÓN. Sólo una de las dimensiones que conforman este factor presenta diferencia entre Áreas de Conocimiento en función de quiénes son los informantes clave al respecto. Se trata de la Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
 - En este caso, si bien los análisis generales nos decían que los informantes clave eran los profesores en primer lugar, seguidos de los compañeros, los análisis por Áreas nos ofrecen los siguientes matices:
 - En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, y Humanidades los informantes clave siguen siendo Profesores en primer lugar, y compañeros en segundo lugar.
 - En las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, el protagonismo de los informantes se invierte, ocupando los compañeros el primer lugar, y los profesores el segundo lugar.
 - En el Área de Enseñanzas Técnicas el profesor es el único referente informativo en lo que concierne a esta forma de participación.
- FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS. Una de las dos dimensiones que compone este factor presenta diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave para los

estudiantes al respecto, se trata del logro de un Desarrollo Personal.

- Sobre este principio veíamos que *Profesores, Compañeros y Otros agentes no universitarios*, eran los informantes clave tomando como referencia la muestra en general. Los análisis por Áreas de Conocimiento nos muestran en cambio como:
 - En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, y Humanidades, son los Profesores los únicos referentes informativos al respecto.
 - En el Áreas de Cc. Experimentales, a los profesores como informantes clave se le unen los compañeros que ocupan un segundo puesto.
 - En el Área de Cc de la Salud, los profesores ocupan el primer lugar como informantes clave, otros agentes no universitarios ocupan el segundo puesto y son los compañeros los que ocupan el tercer lugar en este caso.
 - Finalmente, en el Área de Enseñanzas Técnicas, los principales informantes clave son otros agentes no universitarios, seguidos de profesores y compañeros.
- FACTOR 10: COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A. Una de las tres dimensiones que componen este factor presenta diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave para los estudiantes, se trata los Profesores.
 - Si bien para la muestra general, los informantes clave sobre Profesores eran los propios profesores seguidos de los compañeros, en el análisis por Áreas de Conocimiento se pueden observar los siguientes matices:
 - En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, Humanidades y Cc. Experimentales los informantes

clave sobre los Profesores siguen siendo Profesores y Compañeros en este orden.

- En las Áreas de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, si bien los informantes clave son los mismos, los Compañeros aparecen como informantes clave principales y los profesores como informantes clave secundarios.
- FACTOR 11: TITULACIÓN. Hemos encontrado diferencias entre Áreas de Conocimiento en las cuatro dimensiones que componen el factor en función de quiénes son identificados como informantes clave sobre cada una de ellas.
- Los análisis de muestra productora de datos nos informan de que sobre el Nivel de Exigencia, el Plan de Estudios y la Organización en la Titulación, los informantes clave eran Profesores y Compañeros en este orden, mientras que si hacemos los análisis por Áreas nos encontramos lo siguiente:
 - En las Áreas de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas los informantes clave siguen siendo Profesores y Compañeros en este orden.
 - En el Área de Cc. Sociales y Jurídicas los informantes clave son igualmente Profesores y Compañeros en este orden excepto en la dimensión Nivel de Exigencia sobre la cual los Compañeros son los informantes clave seguidos de los Profesores.
 - Finalmente en las Áreas de Humanidades y Cc. Experimentales los Compañeros pasan a ser los informantes clave para las tres dimensiones, seguidos de los profesores.
 - Por otra parte, los análisis de la muestra general sobre la Oferta de asignaturas nos mostraban como los Compañeros pasaban a ser el referente principal, seguidos

de los Profesores. Los análisis por Áreas, en este caso nos dejan los siguientes matices:

- En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades los informantes clave siguen siendo los Compañeros y Profesores en este orden.
 - En el Área de Enseñanzas Técnicas los Profesores pasan a ser los primeros agentes de información dejando el segundo lugar para los profesores.
 - Y en las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, los Compañeros constituyen el único referente informativo sobre la Oferta de Asignaturas.
- FACTOR 13: TAREAS DEL APRENDIZ. Una de las tres dimensiones que componen este factor presenta diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave para los estudiantes, se trata la Asistencia a clase.
- Si bien para la muestra general, los informantes clave sobre la Asistencia a clase eran los propios profesores seguidos de los compañeros (al igual que para el resto de las dimensiones que componen este factor), en el análisis por Áreas de Conocimiento, cuando se trata de la Asistencia a clase, se pueden observar los siguientes matices:
 - En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades los informantes clave siguen siendo Profesores y Compañeros en este orden.
 - En las Áreas de Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas los Profesores son el único referente informativo en lo que respecta al deber de Asistir a las actividades de aula.

8.3. VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA UNIVERSIDAD.

Hemos preguntado a los estudiantes que afirmaron haber sido informados sobre cada una de las dimensiones que aparecían en el cuestionario, sobre el valor que le otorgaban a la información recibida al respecto.

A continuación presentamos la visión general de los estudiantes informados sobre la Universidad, en relación a la valoración que le otorgan a la información recibida al respecto, teniendo en cuenta todas las dimensiones en su conjunto.

8.3.1. VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA UNIVERSIDAD POR LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS.

En las Tablas 16 y 17 (*a, b, c*), aparecen las dimensiones universitarias y los datos sobre el valor que los estudiantes informados le otorgan a la información recibida sobre las mismas. Recordemos que el criterio que se le presentaba al estudiante para que valorara la información recibida sobre cada una de las dimensiones consistía en tres opciones de respuesta:

- Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica)
- Intermedia (sirve para tener una opinión)
- Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)

Una vez realizado este apunte, la información que nos ofrecen esas tablas es la siguiente:

- a) De las 55 dimensiones sobre las que hemos preguntado a los estudiantes, únicamente en dos casos el porcentaje de estudiantes que manifiesta haber recibido una información “Bastante Profunda” es superior al porcentaje de estudiantes que afirman haber recibido una información de carácter “Intermedio” o “Superficial”. Lo que supone que únicamente sobre el 3,6% de las dimensiones planteadas en el cuestionario, la valoración predominante en relación a la información recibida al respecto es

de carácter “Bastante Profundo”. Y además hay que tener en cuenta el siguiente matiz:

- a. El porcentaje de estudiantes que afirma haber recibido información “Bastante Profunda” en estos dos casos es inferior al 50,0% de la muestra productora de datos en este caso.
 - b. Completando lo anterior, las dimensiones sobre las cuales un mayor porcentaje de estudiantes afirma haber recibido información de carácter “Bastante Profundo” son: *la Organización dentro de cada Titulación y la Oferta de Asignaturas*.
- b) Sobre 41 de las dimensiones que se plantean en el cuestionario, el porcentaje de estudiantes que afirma haber recibido información de carácter “Intermedio” al respecto es superior al porcentaje de estudiantes que afirma haber recibido información de carácter “Bastante Profundo” o “Superficial” sobre dichas dimensiones. Dicho de otro modo, sobre el 75,5% de las dimensiones planteadas en el cuestionario, la valoración predominante en relación a la información recibida al respecto es de carácter “Intermedio”.
- c) Finalmente, sobre 12 de las dimensiones que se plantean en el cuestionario, el porcentaje de estudiante que afirma haber recibido información de carácter “Superficial” al respecto es superior al porcentaje de estudiantes que afirma haber recibido información de carácter “Bastante Profundo” o “Intermedio”, sobre dichas dimensiones. O, lo que es lo mismo sobre el 21,8% de las dimensiones planteadas en el cuestionario, la valoración predominante en relación a la información recibida al respecto es de carácter “Superficial”.
- d) Desde otro punto de vista podemos decir que (ver *Tabla 8.15*):
- a. El porcentaje de estudiantes que valoran la información recibida como “Bastante Profunda”, en muy pocas dimensiones (16 de las 55) supera el 25,0% de la muestra productora de datos, y en ningún caso es supero al 50,0% de la muestra productora de datos.

- b. El porcentaje de estudiantes que valoran la información recibida como “Intermedia”, en la mayor parte de las dimensiones (32 de 55) se sitúa entre el 50,0% y el 75,0% de la muestra productora de datos; en segundo lugar (es decir, en 23 de las 55 dimensiones) se sitúa entre el 25,0% y el 50,0% de la muestra productora de datos; y en ningún caso es inferior al 25,0%.
- c. El porcentaje de estudiantes que valoran la información recibida como “Superficial”, en 20 de las 55 dimensiones se sitúan por debajo del 25,0% de la muestra productora de datos; en 26 de las 55 dimensiones se sitúa entre el 25,0% y el 50,0% de la muestra productora de datos; y únicamente en 9 de las 55 dimensiones se sitúa entre el 50,0% y el 75,0% de la muestra productora de datos.
- e) Podemos establecer que la mayor parte de la información que llega a los estudiantes universitarios es valorada por este colectivo como información de carácter intermedio, o en su lugar de carácter superficial.

8.3.1.1. ¿SOBRE QUÉ DIMENSIONES VALORA LA INFORMACIÓN RECIBIDA LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS?

Para dar respuesta a esta pregunta tomaremos como referencia los datos que nos ofrecen las *Tablas 8.17 (a,b,c)*. Siendo así podemos decir que la información recibida sobre la universidad es valorada por los estudiantes de la siguiente manera:

- a) La mayor parte de las dimensiones sobre las cuales habíamos establecido que menos de la mitad de la muestra había recibido información al respecto, son dimensiones sobre las cuales la mayor parte de los estudiantes afirman que la información recibida al respecto es de carácter superficial. Tal es el caso de las siguientes dimensiones que se presentan agrupadas en función del factor al que pertenecen:
 - a. FACTOR 2: SERVICIOS
 - i. Valedor
 - ii. Oficina de Voluntariado

- b. FACTOR 3: COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA
 - c. FACTOR 5: NORMATIVA
 - i. Estatutos de la U.S.C.
 - ii. Estatuto del Estudiantado
 - d. FACTOR 6: ÓRGANOS DE GOBIERNO
 - i. Consejo de Gobierno
 - ii. Claustro
 - iii. Junta de Facultad
 - iv. Rector
 - e. FACTOR 12: COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR
 - i. Posibilidad de impugnar la evaluación
- b) Es importante resaltar asimismo que sobre dos de las dimensiones que configuran el factor Participación, como son: las Elecciones y la Representación Estudiantil, si bien no formaban parte del conjunto de dimensiones sobre las cuales un menor porcentaje de estudiantes manifestaba ser informado al respecto, sí se afirma que la información que llega sobre las dichas dimensiones, es para la mayor parte de los estudiantes de carácter superficial.
- c) Para el resto de las dimensiones sobre las cuales constatábamos un bajo porcentaje de estudiantes informados al respecto, encontramos que la información que les llega es más valorada por estos estudiantes, aunque manteniéndose en todo caso en niveles intermedios. Tal es el caso de las siguiente dimensiones:
- a. FACTOR 2: SERVICIOS
 - i. S.U.R.
 - b. FACTOR 5: NORMATIVA
 - i. Normativa S.U.R.
 - ii. Normativa Facultad.
 - c. FACTOR 6: ÓRGANOS DE GOBIERNO
 - i. Director de Departamento
 - d. FACTOR 7: CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAN AL COLECTIVO ESTUDIANTIL:
 - i. Derechos y Deberes de los Estudiantes.

- ii. Distrito Abierto
 - e. FACTOR 8: PARTICIPACIÓN
 - i. Cooperación para la consecución de los Fines de la Universidad.
 - f. FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS
 - i. Formación Profesional Cualificada
 - ii. Desarrollo Personal
 - g. FACTOR 10: COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A
 - i. Rol del Estudiante
- d) No ocurre lo mismo cuando hablamos de las dimensiones sobre las cuales más de un 75,0% de la muestra había recibido información al respecto. Es decir, en este caso, los estudiantes sólo valoran la información recibida al respecto como “Bastante Profunda”, en dos casos, concretamente se trata de dos de las dimensiones que configuran el factor Titulación: la Organización dentro de la Titulación y la Oferta de Asignaturas.
- e) Sobre el resto de dimensiones que agrupábamos bajo el criterio de que más de un 75,0% de la muestra productora de datos, o en su caso de la muestra de alguna de las Áreas de Conocimiento, había manifestado estar informada al respecto, los estudiantes afirman que la información recibida es de carácter intermedio.

8.3.2. VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LA UNIVERSIDAD POR LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

En la *Tabla 8.18* podemos observar cómo valoran cada una de las Áreas de conocimiento la información recibida sobre las diferentes dimensiones de la Universidad. Y, de manera más concreta, en la *Tabla 8.19* observamos esa misma información pero referida únicamente a aquellos aspectos sobre los cuales la valoración de la información recibida al respecto manifiesta la existencia de diferencias significativas entre áreas.

Siendo así, podemos decir que la diferencia entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la universidad es la siguiente:

- a) Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los estudiantes que más asumen o valoran la información recibida sobre la Universidad. Es decir, Cc. Sociales y Jurídicas es el Área de conocimiento que manifiesta mayor porcentaje de estudiantes informados de una manera Bastante Profunda sobre la Universidad.
- b) Los estudiantes de Humanidades son los que menos asumen o valoran la información recibida sobre lo universitario. Es decir, Humanidades es el Área de Conocimiento que manifiesta mayor porcentaje de estudiantes informados de una manera más superficial sobre la Universidad.
- c) Finalmente, los estudiantes de Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, manifiestan posturas más intermedias a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad.

8.3.2.2. ¿SOBRE QUÉ DIMENSIONES VALORAN LA INFORMACIÓN RECIBIDA LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO?

Para dar respuesta a esta pregunta nos centramos exclusivamente en aquellas dimensiones sobre las cuales se han demostrado que existe diferencia significativa entre Áreas en función de cómo valoran los estudiantes la información recibida sobre las mismas, entendiendo que con respecto al resto de las dimensiones todas las Áreas se comportan de manera homogénea, lo cual ha quedado establecido en el apartado anterior.

Siendo así, retomamos la información recogida en la *Tabla 8.19* y organizamos la información que nos ofrece dicha tabla en función de los factores que albergan a cada una de las dimensiones susceptibles de mención. (Ver *Tablas 8.20 y 8.21*)

La primera información que nos ofrecen dichas tablas es que la valoración que los estudiantes hacen sobre la información recibida es bastante homogénea. Es decir, sólo hemos encontrado diferencia significativa entre Áreas a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad en 11 de las 55 dimensiones que se planteaban en el cuestionario.

Observemos cuál es el comportamiento de las muestras en aquellas dimensiones en las que sí existe diferencia significativa.

- FACTOR 2: SERVICIOS. Sobre las seis dimensiones que componen este factor, observamos como sólo existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en tres de ellas: *C.O.I.E.*, *Área de Deportes*, y *Red de Aulas de Informática*. Así, las diferencias significativas que nos refleja el comportamiento de las Áreas respecto de dichas dimensiones se puede resumir de la siguiente manera:
 - o Los estudiantes de CC. EXPERIMENTALES y ENSEÑANZAS TÉCNICAS son los que más valoran la información recibida sobre el sector servicios, en aquellas dimensiones en las que existe diferencia significativa entre las Áreas de Conocimiento. Ambas Áreas de Conocimiento ofrecen puntuaciones significativamente más elevadas respecto a estas tres dimensiones.
 - o Los estudiantes de CC. SOCIALES Y JURÍDICAS ocupan el segundo lugar a la hora de valorar la información recibida sobre los servicios, dado que sus puntuaciones son significativamente elevadas en dos de las tres dimensiones que nos muestran diferencias significativas entre áreas (concretamente respecto del C.O.I.E. y respecto del Área de Deportes, y no sobre la Red de Aulas de Informática).
 - o Los estudiantes de CC. DE LA SALUD ocupan el tercer lugar, en este caso, puesto que destacan por manifestar puntuaciones significativamente más bajas en dos de las tres dimensiones sobre las cuales hemos encontrado diferencia significativa entre Áreas. Concretamente, los estudiantes de Cc. de la Salud valoran significativamente menos, o asumen en menor medida la información que les llega sobre el C.O.I.E y sobre la Red de Aulas de Informática.
 - o Y, los estudiantes de HUMANIDADES, son los estudiantes que menos valoran o asumen la información recibida sobre los servicios, puesto que en los tres casos (es decir, sobre las tres dimensiones que venimos mencionando) reflejan puntuaciones significativamente bajas a la hora de valorar la información recibida.

- FACTOR 5: NORMATIVA. Sobre las siete dimensiones que componen este factor, observamos como sólo existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en tres de ellas: *Estatutos de la USC.*, *Libertad de expresión, asociación, sindicación, etc.*, y *Normativa de funcionamiento del S.U.R.* Así, las diferencias significativas que nos refleja el comportamiento de las Áreas respecto de dichas dimensiones se pueden resumir de la siguiente manera:
 - Sobre *los Estatutos de la USC y la Libertad de expresión, asociación, sindicación, etc.*, se observa como:
 - Los estudiantes de CC. SOCIALES Y JURÍCAS y CC. EXPERIMENTALES son los que más valoran la información recibida sobre la normativa universitaria teniendo en cuenta estas dimensiones, y difiriendo significativamente de ENSEÑANZAS TÉCNICAS, Área cuyos estudiantes valoran menos dicha información.
 - Hay que tener en cuenta también que, si bien los estudiantes de CC. DE LA SALUD, se incluyen en el grupo de los que valoran significativamente la información recibida sobre *los Estatutos de la USC*, no ocurre lo mismo con la dimensión referida a *la Libertad de expresión, asociación, etc.* reflejando en este caso puntuaciones intermedias al respecto.
 - En último lugar, los estudiantes de HUMANIDADES manifiestan puntuaciones intermedias en general sobre ambas dimensiones, no difiriendo significativamente de ninguna de las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida al respecto.
 - Sobre *la Normativa de funcionamiento del S.U.R.* se observa como:
 - Los estudiantes de CC. DE LA SALUD son los que más valoran la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de Servicio Universitario de Residencias, difiriendo significativamente de HUMANIDADES Y CC. EXPERIMENTALES, Áreas cuyos estudiantes valoran menos dicha información.

- En este caso, son los estudiantes de CC. SOCIALES Y JURÍDICAS y ENSEÑANZAS TÉCNICAS los que manifiestan puntuaciones intermedias, no difiriendo significativamente de ninguna de las Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida al respecto.
- FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS. Sobre las dos dimensiones que componen este factor, observamos como sólo existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en lo que respecta a *la Formación Profesional cualificada*. Así, las diferencias significativas que nos refleja el comportamiento de las Áreas respecto de dicha dimensión se pueden resumir de la siguiente manera:
 - Los estudiantes de CC. DE LA SALUD, ENSEÑANZAS TÉCNICAS y CC. SOCIALES Y JURÍDICAS son los que más valoran la información recibida sobre este principio educativo, difiriendo significativamente de CC. EXPERIMENTALES y HUMANIDADES, Áreas cuyos estudiantes valoran menos dicha información.
- FACTOR 12: COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR. Sobre las seis dimensiones que componen este factor, observamos como sólo existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en tres de ellas: *Tutorías, Revisión de Exámenes e Impugnación de la Evaluación*. Así, las diferencias significativas que nos refleja el comportamiento de las Áreas respecto de dichas dimensiones se pueden resumir de la siguiente manera:
 - Los estudiantes de CC. EXPERIMENTALES y CC. SOCIALES Y JURÍDICAS son los que más valoran la información recibida sobre los componentes del diseño y desarrollo curricular, dado que ambas Áreas de Conocimiento ofrecen puntuaciones significativamente más elevadas en las tres dimensiones mencionadas.
 - El Área de ENSEÑANZAS TÉCNICAS, ocupa el segundo lugar en cuanto a la valoración de la información recibida que ofrecen sus estudiantes sobre de *las Tutorías, la Revisión de Exámenes y la Impugnación de la Evaluación*. Es decir, los estudiantes de ENSEÑANZAS TÉCNICAS ofrecen puntuaciones significativamente altas a la hora de valorar la información recibida sobre dos de las tres

dimensiones mencionadas (*las Tutorías y la Impugnación de la Evaluación*); en cambio reflejan puntuaciones de carácter intermedio a la hora de valorar la información recibida sobre *la Revisión de Exámenes*.

- El tercer lugar, en esta línea, lo ocupa el Área de HUMANIDADES. Los estudiantes de dicha Área valoran significativamente la información recibida sobre *las Tutorías*, valoran de manera intermedia la información que reciben sobre *la Revisión de Exámenes* (no destacando hacia ninguno de los extremos que definen la existencia de diferencias significativas), y valoran de manera significativamente baja la información recibida sobre *la Impugnación de la Evaluación*, si los comparamos con los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
 - Finalmente, los estudiantes de CC. DE LA SALUD son los que ofrecen valoraciones más bajas sobre los componentes del diseño y desarrollo curricular, puesto que destacan significativamente en esta dirección en dos de las dimensiones mencionadas. Concretamente los estudiantes de CC. DE LA SALUD, valoran con puntuaciones significativamente bajas la información recibida sobre *las Tutorías y la Revisión de Exámenes*, y sin embargo reflejan las puntuaciones más elevadas a la hora de valorar la información recibida sobre *la Impugnación de la Evaluación*.
- FACTOR 13: TAREAS DEL APRENDIZ. Sobre las tres dimensiones que componen este factor, observamos como sólo existe diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en una de ellas: *el Estudio*. Así, las diferencias significativas que nos refleja el comportamiento de las Áreas respecto de dichas dimensiones se pueden resumir de la siguiente manera:
- Los estudiantes de CC. DE LA SALUD, CC. EXPERIMENTALES y CC. SOCIALES Y JURÍCAS son los que más valoran la información recibida sobre el estudio, y difiriendo significativamente de HUMANIDADES y ENSEÑANZAS TÉCNICAS, Área cuyos estudiantes valoran menos dicha información.

8.4. VALORACIÓN OTORGADA A LA UNIVERSIDAD.

Hemos preguntado a los estudiantes sobre el valor que le reconocen a cada una de las dimensiones universitarias que aparecían en el cuestionario, y respecto a ello hemos ido viendo las valoraciones de los estudiantes sobre cada una de las mismas tomando como referencia una escala donde el valor máximo estaba definido como “Muy Importante” y el valor mínimo venía definido como “Nada Importante”.

Lo que nos queda por hacer, es aproximarnos a esta información desde una perspectiva más general que nos permita conocer cuál es el valor que los estudiantes le reconocen a la Universidad si tenemos en cuenta todas sus dimensiones en conjunto.

8.4.1. VALORACIÓN QUE LE OTORGA A LA UNIVERSIDAD LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS.

En las *Tablas 8.22 y 8.23*, aparecen los datos referidos al valor que los estudiantes le otorgan a cada una de las dimensiones universitarias sobre las cuales les hemos preguntado. Así, las *Tablas* nos ofrecen la siguiente información:

- N: número de estudiantes que contesta a la pregunta.
- Mínimo y Máximo: recordemos que el estudiante ha valorado cada una de las dimensiones mediante una escala donde el valor mínimo es 1 y el valor máximo es 5.
- Media y Desviación Típica.

Para la interpretación de las medias seguiremos el siguiente criterio:

VALORACIÓN / IMPORTANCIA	CUESTIONARIO	PUNTUACIONES MEDIAS
NADA	1	0,00 – 1,49
POCA	2	1,50 – 2,49
MEDIANA	3	2,50 – 3,49
BASTANTE	4	3,50 – 4,49
MUCHA	5	4,50 – 5,00

Asimismo, en la medida de lo posible, iremos completando la información que nos ofrecen las medias, con los porcentajes correspondientes que

retomaremos de los análisis parciales de cada una de las dimensiones, rescatados del Capítulo VII.

Otra cuestión a tener en cuenta es que en este caso no hemos preguntado a los estudiantes por el valor que le otorgan a los *Profesores* y al *Conocimiento Científico*. Optamos por esto considerando la dificultad de discernir si las respuestas de los estudiantes irían referidas al valor en sí de la figura del profesor como docente y la importancia del conocimiento científico como marco de referencia de los planes de estudios dentro del ámbito universitario (siendo este nuestro objetivo); o por el contrario se referirían al valor de dichas dimensiones en función de la experiencia con sus profesores universitarios o con los contenidos curriculares cursados, lo cual no responde a otra cosa que a su grado de satisfacción al respecto de los unos y del otro. Siendo así, optamos por centrarnos exclusivamente en el grado de satisfacción con cada una de ellas dentro de la Universidad, información que veremos en el apartado siguiente.

Finalmente, es necesario señalar también que en lo que concierne a los *Órganos de Gobierno*, no hemos preguntado tampoco sobre el valor que se le otorga a cada uno de ellos debido a que, al igual que en el caso anterior, consideramos que sería difícil diferenciar el valor atribuido al cargo, del valor atribuido a la persona que lo ostenta. Siendo así, y dado que nuestra intención era que se centrasen en valorar la importancia del cargo, tomamos la decisión de romper con la dinámica del cuestionario preguntando por “la estima”, de manera que dicha ruptura provocara preguntas que tuvimos oportunidad de aclarar en el momento de la recogida de información.

De todos modos, en el momento de redactar estas líneas tenemos dudas de si en este caso lo hemos solventado tan correctamente como en el caso anterior.

Una vez realizado este apunte, la información que nos ofrece concretamente la *Tabla 8.23* es la siguiente:

- a) De las 53 dimensiones sobre las que hemos preguntado a los estudiantes, no hemos encontrado ninguna valorada como “Nada Importante” o “Poco Importante” por la mayor parte de los estudiantes. Así, las puntuaciones medias más bajas pertenecen al *Consejo de Gobierno* (2,75) y al *Rector* (2,93), puntuaciones que nos informan de que la valoración que los estudiantes otorgan a estos *Órganos de Gobierno* se sitúan entre lo “Poco Importante” y lo “Medianamente Importante”, estando mucho más cerca de esto último.
- b) En el otro extremo, podemos observar como 26 de las 53 dimensiones, son valoradas por los estudiantes como “Bastante Importantes” o incluso “Muy Importantes”. Así, las puntuaciones medias de 23 de estas dimensiones oscilan entre el 4,02 y el 4,49, y por lo tanto consideradas como “Bastante Importantes”; y las puntuaciones medias de las tres dimensiones restantes oscilan entre el 4,66 y el 4,78, y por lo tanto susceptibles de ser consideradas como “Muy Importantes” por la mayoría de los estudiantes.
- a. En este caso es interesante resaltar, que las dimensiones que más valoran los estudiantes son:
- i. *La Política de Becas y Ayudas*, en tanto que condición que afecta el colectivo estudiantil
 - ii. *La Revisión de Exámenes*, como derecho directamente relacionado con el diseño y desarrollo curricular.
 - iii. *El derecho a la Información*, siendo el derecho que venimos reclamando con este trabajo y la dimensión que más valoran los estudiantes.
- c) Finalmente, las 25 dimensiones restantes son valoradas por los estudiantes con unas puntuaciones medias que se sitúan entre lo “Medianamente Importante” y lo “Bastante Importante”. Así, las puntuaciones medias de 8 de ellas se encuentran entre el 3,01 y el 3,49, y por lo tanto más cerca de lo “Medianamente Importante” y las 17 restantes se encuentran entre el 3,51 y el 3,97, y por lo tanto más cerca de lo “Bastante Importante”.

- d) Siendo así, podría decirse que la muestra de estudiantes valora como “Bastante Importante” o “Muy Importante” 43 de las 53 dimensiones planteadas en el cuestionario, lo que supone el 81,1% de las dimensiones planteadas.

8.4.1.1. ¿QUÉ DIMENSIONES DE LA UNIVERSIDAD VALORA LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS?

Para dar respuesta a esta pregunta tomaremos como referencia los datos que nos ofrece la *Tabla 8.24*. En dicha tabla hemos organizado la información agrupándola en fundición de los factores en los que se agrupan las dimensiones. Asimismo también introducimos en el discurso una serie de tablas donde recogemos el cómo se distribuyen la muestra en porcentajes a la hora de valorar cada una de las dimensiones.

Siendo así podemos decir que la muestra de estudiantes valora las dimensiones de la Universidad de la siguiente manera:

- **FACTOR 1: LA UNIVERSIDAD:**

VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD					
	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
1. UNIV. INST. EDUC.	1,1%	7,4%	27,8%	44,2%	17,7%
2. USC	2,0%	13,7%	34,6%	38,3%	11,5%

Las valoraciones que los estudiantes otorgan a este factor están entre lo “Medianamente Importante” y lo “Bastante Importante.” Así podríamos decir que la propia USC es menos valorada que la *Universidad en General como Institución Educativa*.

- Las valoraciones sobre la *USC* están más cerca de lo “Medianamente Importante”, mientras que la *Universidad como Institución Educativa*, se acerca más a lo considerado como “Bastante Importante”, siendo un 44,2% de los estudiantes (es decir, el grupo mayoritario) los que le otorgan esta importancia .
- Recordemos que a través de los análisis cualitativos obteníamos valoraciones sobre la Universidad a través de las cuales los estudiantes nos señalaban aquellas cuestiones que hacían de la

Universidad como Institución Educativa, una dimensión universitaria “Bastante Importante”. Se trataba de las siguientes cuestiones:

- Importancia dentro de la estructura social de un país, en cuanto que promotora de desarrollo social.
- Importante en cuanto a su labor formativa e investigadora.
- Medio importante para alcanzar un título o para incorporarse al mundo laboral.
- Institución rica en servicios y medios que ofrece a su comunidad.

- **FACTOR 2: LOS SERVICIOS.**

VALORACIÓN DE LOS SERVICIOS

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
6. VALEDOR	7,5%	15,9%	27,1%	25,5%	24,1%
11. OFICINA VOLUNTARIADO	2,3%	8,9%	24,3%	36,7%	27,8%
8. A. DEPORTES	2,0%	5,9%	20,7%	44,4%	27,0%
7. A. CULTURA	1,1%	6,9%	19,1%	45,9%	27,0%
5. C.O.I.E.	2,0%	6,3%	15,4%	40,6%	35,7%
4. S.U.R.	2,0%	4,3%	15,6%	34,8%	43,3%
9. C.L.M.	0,4%	4,7%	11,2%	41,9%	41,7%
10. RED AULAS INFORMÁTICA	0,4%	2,6%	10,1%	40,3%	46,7%
3. RED BIBLIOTECAS	0,4%	2,4%	8,8%	40,8%	47,6%

Las valoraciones que los estudiantes otorgan a los servicios universitarios son las siguientes:

- Los estudiantes valoran los servicios dirigidos a toda la Comunidad Universitaria -*Área de Cultura, Área de Deportes, Oficina de Voluntariado, S.U.R. y Valedor*- como servicios “Medianamente Importantes” o “Bastante Importantes”.
 - La puntuación media de las valoraciones de los estudiantes sitúa al *Valedor*, como el servicio menos valorado, y concebido por los estudiantes como “Medianamente Importante”. Aún así si observamos las muestras de porcentajes, comprobamos como la valoración que los estudiantes hacen de este servicio es generalmente alta. Es decir, el 27,1% de lo valoran como “Medianamente Importante, el 25,5% de los estudiantes lo

consideraban como “Bastante Importante”, y el 24,1% como servicio “Muy Importante.”

- Las puntuaciones medias de las valoraciones de los estudiantes sobre *la Oficina de Voluntariado, el Área de Deportes y el Área de Cultura*, sitúan a estos servicios como “Bastante Importantes”, siendo además esta opción la elegida por los grupos mayoritarios de estudiantes en los tres casos.
- El *C.O.I.E.*, en tanto que servicio administrativo; el *S.U.R.*, en tanto que servicio de residencias para toda la comunidad universitaria; y los servicios de apoyo a la docencia -*Red de Bibliotecas, C.L.M. y Red de Aulas de Informática*- son valorados por los estudiantes de manera clara como “Bastante Importantes”.
 - Es de destacar en este caso que los servicios más valorados son los servicios directamente relacionados con el apoyo a la docencia, siendo el más valorado por los estudiantes, la *Red de Bibliotecas*.
 - Asimismo, el *S.U.R.* es un servicio importante para los estudiantes, puesto que en los análisis cualitativos hemos comprobado como los estudiantes dedicaban parte del espacio final del cuestionario donde se les proponía que añadieran lo que desearan, a valorar la importancia del este servicio.

- **FACTOR 3: LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA.**

VALORACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
12. COM. ED, UNIV.	5,8%	9,9%	36,8%	29,1%	18,5%

Sobre la dimensión *Comunidad Educativa Universitaria*, podemos observar como las valoraciones de los estudiantes indican que consideran esta dimensión como “Medianamente Importante”. Ahora bien, si comprobamos los porcentajes de distribución de la muestra en esta dimensión, y observamos como la valoración que los estudiantes hacen de este concepto es generalmente intermedia pero con tendencia al polo más alto de la escala. Es decir, el 36,8% de lo valoran como “Medianamente Importante, el 29,1% de los

estudiantes lo consideraban como “Bastante Importante”, y el 18,5% considera que la *Comunidad Universitaria* es “Muy Importante.”

- **FACTOR 4: EL PRESTIGIO.**

VALORACIÓN DEL PRESTIGIO

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
13. PRESTIGIO USC	7,4%	13,4%	21,9%	37,7%	19,7%
14. PRESTIGIO TIT.	9,3%	10,4%	22,7%	35,0%	22,5%

Las valoraciones sobre el factor Prestigio se encuentran en los límites entre lo “Medianamente Importante” y lo “Bastante Importante”, siendo ligeramente más valorado el *Prestigio de las Titulaciones* que el *Prestigio de la USC*. Además en ambos casos, los datos sobre la distribución de la muestra en porcentajes, confirman que el porcentaje mayoritario de estudiantes las valora como “Bastante Importantes” dentro del ámbito universitario.

- **FACTOR 5: LA NORMATIVA.**

VALORACIÓN DE LA NORMATIVA

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
15. ESTATUTOS USC	4,0%	8,1%	28,7%	33,3%	25,9%
32. NORMATIVA FACULTAD	0,8%	6,2%	32,8%	41,2%	18,9%
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	5,0%	7,4%	23,2%	35,8%	28,6%
34. NORMATIVA S.U.R.	1,5%	5,4%	24,1%	34,5%	34,5%
33. NORMATIVA BIBLIOTECA	0,4%	2,9%	20,6%	40,1%	36,1%
19. DERECHOS / DEBERES	1,8%	3,4%	13,8%	34,8%	46,2%
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	0,9%	2,8%	9,7%	28,6%	58,0%
55. DERECHO INFORMACIÓN	0,4%	0,9%	2,9%	12,1%	83,7%

Los estudiantes valoran las dimensiones que constituyen el factor normativa como “Bastante Importantes”, exceptuando el *Derecho a la Información*, que es la dimensión más valorada dentro del ámbito universitario y considerado, por lo tanto, como “Muy Importante” por la muestra de estudiantes.

- Los *Estatutos U.S.C.* y *Estatuto del Estudiantado*, en tanto que Normativa Universitaria, son valorados por los estudiantes como “Bastante Importantes”, tal y como refleja la media de las puntuaciones en ambas dimensiones. Podemos asimismo puntualizar que los estudiantes valoran ligeramente más el *Estatuto del Estudiantado* que los *Estatutos de la U.S.C.* Además en ambos casos, los resultados de los porcentajes retomados del análisis parcial sobre estas dos dimensiones, confirman que el porcentaje mayoritario de estudiantes las valora como “Bastante Importantes” dentro del ámbito universitario.
- La *Normativa de Funcionamiento de la Facultad*, *Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas*, y *Normativa de Funcionamiento del S.U.R.*, en tanto que Normativa de Funcionamiento de ciertas estructuras, son valoradas por los estudiantes como “Bastante Importantes”, siendo la más valorada la *Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas*, y la menos valorada la *Normativa de funcionamiento de Facultad*, tal y como reflejan las puntuaciones medias.
- Los *Derecho y Deberes de los Estudiantes*, *el Derecho a la Libertad de Expresión, etc.* y *el Derecho a la Información*, en tanto que extractos de la normativa universitaria, son las dimensiones más valoradas dentro de este factor. Así, si retomamos los porcentajes obtenidos en los análisis parciales sobre cada una de estas dimensiones observamos que en los tres casos, el porcentaje de estudiantes mayoritario las valora como “Muy importantes”, concretamente: el 46,2% de la muestra valora como “Muy Importante” los *Derechos y Deberes de los estudiantes*, el 58,0% de la muestra valora como “Muy Importante” la *Libertad de Expresión, etc.*, y el 83,7% de la muestra valora como “Muy Importante” el *Derecho a la Información*.

- **FACTOR 6: LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO**

ESTIMA A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
24. CONSEJO GOBIERNO	11,4%	24,5%	44,4%	16,6%	3,0%
21. RECTOR	10,5%	21,0%	40,6%	21,0%	7,0%
25. CLAUSTRO	8,5%	19,2%	41,6%	23,7%	7,0%
23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	7,8%	18,8%	42,1%	25,5%	5,8%
26. JUNTA DE FACULTAD	9,4%	17,3%	40,6%	24,2%	8,5%
22. DECANO	8,8%	19,9%	32,4%	28,2%	10,7%

Tal y como establecen las puntuaciones medias, los estudiantes valoran los Órganos de Gobierno de la Universidad entre lo “Medianamente Importante” y lo “Bastante Importante”.

Ahora bien, si nos fijamos en la tabla de porcentajes, en todos los casos, la muestra mayoritaria de estudiantes valora los órganos de gobierno como “Medianamente importantes”. Y, si bien no se puede decir que exista mucha diferencia entre las valoraciones de unos órganos y otros, se pueden establecer los siguientes matices:

- *El Consejo de Gobierno y le Rector*, en cuanto a órganos de carácter institucional, son los órganos menos valorados.
- *El Claustro Universitario y el Director de Departamento*, el primero órgano colegiado de carácter institucional, y el segundo órgano unipersonal vinculado a la Facultad, son más valorados que los anteriores.
- Finalmente, *la Junta de Facultad y el Decano*, ambos órganos de gobierno vinculados a la Facultad, son los más valorados por los estudiantes.

- **FACTOR 7: CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAN AL COLECTIVO ESTUDIANTIL**

VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES QUE AFECTAN A LOS ESTUDIANTES

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
18. DISTRITO ABIERTO	3,4%	7,3%	30,4%	33,6%	25,3%
17. ACCESO	0,1%	3,7%	17,1%	38,1%	41,0%
20. BECAS Y AYUDAS	0,8%	0,9%	3,9%	20,5%	73,9%

Las medias de las valoraciones de los estudiantes nos muestran como las condiciones que afectan de manera general al paso del colectivo estudiantil por la Universidad, son valoradas por los estudiantes como “Bastante Importantes” o “Muy Importante”. Si observamos la tabla de porcentajes podemos establecer los matices más claramente.

- *El distrito Abierto* es la condición menos valorada. La mayor parte de los estudiantes valoran *el Distrito Abierto* como condición “Bastante Importante”, “Medianamente Importante” o “Muy Importante”, en este orden pero con porcentajes bastante equilibrados.
- Los estudiantes le reconocen más valor a *al Sistema de Acceso a la Universidad*. Así, el grupo mayoritario de estudiantes lo valoran como “Muy Importante”.
- Y *la Política de Becas y Ayudas* es la condición más valorada por los estudiantes dentro de este factor, siendo asimismo, la tercera dimensión más valorada dentro del conjunto total de las dimensiones que se plantean en el cuestionario. Como vemos en la tabla de porcentajes, el 73,9% de la muestra considera esta dimensión como “Muy Importante”.

- **FACTOR 8: PARTICIPACIÓN**

VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN					
	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
27. ELECCIONES	5,2%	12,3%	20,1%	33,0%	29,4%
29. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	5,3%	7,0%	23,3%	34,4%	29,9%
30. COOPERACIÓN	5,5%	5,7%	22,6%	31,1%	35,2%
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	5,5%	9,4%	11,6%	30,1%	43,3%

Las medias de las valoraciones de los estudiantes sobre la participación en el ámbito universitario como colectivo particular, y al igual que los demás colectivos que forman parte de la comunidad universitaria, nos muestran que dichas valoraciones se encuentran entre lo “Bastante Importante” y lo “Muy Importante”. Así, la tabla de porcentajes nos ofrece los siguientes matices.

- *La participación en las Elecciones a los órganos de gobierno*, es la dimensión menos valorada, seguida de *las Asociaciones de*

Estudiantes y la Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad. En los tres casos, más de la mitad de la muestra valora dichas formas de participación como Bastante o Muy Importantes, siendo mayor el porcentaje de estudiantes que eligen la opción “Bastante Importante” a la hora de emitir sus valoraciones.

- o *La Representación Estudiantil*, es la dimensión más valorada en este caso. Es decir, si bien al igual que en las tres dimensiones anteriores, la mayor parte de la muestra valora *la Representación Estudiantil* como Bastante o Muy Importante, en este caso, el porcentaje de estudiantes mayoritario opta por la opción “Muy Importante” a la hora de valorar dicha dimensión.

- **FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS**

VALORACIÓN DE LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	0,6%	2,3%	9,3%	27,8%	59,9%
36. DESARROLLO PERSONAL	1,2%	1,8%	8,5%	35,4%	63,2%

Las medias de las valoraciones de los estudiantes sobre los dos principios educativos, nos muestran que dichas valoraciones se encuentran entre lo “Bastante Importante” y lo “Muy Importante”. En este caso la tabla de porcentajes nos confirma como la mayor parte de la muestra, en ambos casos valora *la Consecución de una Formación Profesional Cualificada* y *el Logro de un desarrollo personal* como dos principios “Muy Importantes”, con el matiz de que los estudiantes parecen valorar más *el Logro de un Desarrollo Personal* que *la Consecución de una Formación Profesional Cualificada*.

Este matiz, es confirmado por los análisis cualitativos a través de los cuales observábamos como era mayor el porcentaje de estudiantes que centraba sus comentarios en resaltar la importancia del *Logro de un Desarrollo Personal* (17,4%) que el porcentaje de estudiantes que centraba sus comentarios en resaltar la importancia de la *Consecución de una Formación Profesional Cualificada* (15,4%).

- **FACTOR 10: COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A**

VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
49. ROL ESTUDIANTE	6,1%	7,7%	24,8%	30,6%	30,8%

Recordamos que respecto a este factor, como anunciábamos al principio del apartado, sólo hemos preguntado por el valor que los estudiantes le conceden a su propio rol como tales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Siendo así, las medias de las valoraciones que hacen los estudiantes nos informan de que los estudiantes valoran su propio rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como “Bastante Importante”. Los porcentajes, añaden a este dato el matiz de que más de mitad de la muestra de estudiante, en partes prácticamente iguales a la hora de valorar esta dimensión como “Bastante Importante” o “Muy Importante”. Y también podría ser interesante tener en cuenta que cerca de una cuarta parte de la muestra valora su rol como estudiante dentro de la Universidad como “Medianamente Importante”.

En los análisis cualitativos, observábamos además como eran pocos los estudiantes que optaban por centrar sus aportaciones en expresar el valor que tiene para ellos el rol de estudiante. En todo caso, los que lo hacía, asociaban el valor de su rol como estudiantes a las siguientes cuestiones::

- Los estudiantes como miembros de una institución de gran valor.
- Los estudiantes como eje fundamental de la universidad.
- Los estudiantes universitarios como piedra angular del futuro de una sociedad.

- **FACTOR 11: TITULACIÓN.**

VALORACIÓN DE LA TITULACIÓN

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
39. NIVEL DE EXIGENCIA	1,5%	5,2%	25,6%	42,9%	24,8%
40. PLAN DE ESTUDIOS	1,7%	3,7%	17,7%	37,0%	39,9%
41. ORGANIZACIÓN	0,4%	2,2%	12,5%	38,1%	46,9%
42. ASIGNATURAS	0,9%	1,5%	12,0%	34,4%	51,2%

Las medias de las valoraciones de los estudiantes sobre las cuatro dimensiones que constituyen el factor Titulación, nos muestran que dichas valoraciones se encuentran entre lo “Bastante Importante” y lo “Muy Importante”. Además, las Tablas de porcentajes nos ofrecen los siguientes matices:

- *El nivel de Exigencia de la Titulación*, es la dimensión menos valorada por los estudiantes, de tal manera que el grupo mayoritario de estudiantes lo valora como “Bastante Importante”.
- *El Plan de Estudios, la Organización dentro de la Titulación, y la Oferta de Asignaturas*, son dimensiones más valoradas que la anterior, donde el grupo mayoritario de estudiantes manifiesta que dichas dimensiones son “Muy Importantes”.
- Observamos además que la *Oferta de asignaturas*, es la dimensión más valorada dentro del factor Titulación, siendo valorada como “Muy Importante” por más de la mitad de la muestra encuestada.

- FACTOR 12: COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
44. METODOLOGÍA	1,7%	5,7%	21,4%	36,3%	34,9%
43. CONTENIDOS	0,6%	3,7%	17,4%	41,1%	37,2%
45. EVALUACIÓN	1,3%	2,4%	11,3%	32,1%	52,9%
46. TUTORÍAS	0,0%	2,9%	13,1%	32,3%	51,6%
48. IMPUGNACIÓN	1,3%	1,3%	7,3%	26,6%	63,4%
47. REV. EXÁMENES	0,2%	1,3%	4,4%	18,9%	75,3%

Las medias de las valoraciones de los estudiantes sobre las seis dimensiones que constituyen este factor, nos muestran que dichas valoraciones se encuentran entre lo “Bastante Importante” y lo “Muy Importante”. Además, las Tablas de porcentajes nos ofrecen los siguientes matices:

- *La Metodología de trabajo y los Contenidos curriculares* son las dimensiones menos valoradas por los estudiantes, de tal manera que el grupo mayoritario de estudiantes las valoran como “Bastante Importantes”.

- El resto de las dimensiones que conforman este factor, son dimensiones más valoradas que la anterior, donde el grupo mayoritario de estudiantes manifiesta que dichas dimensiones son “Muy Importantes”.
- Destacamos en este caso que los datos sobre porcentajes nos muestran como los estudiantes que valoran como “Muy Importantes” *la Evaluación, las Tutorías, la posibilidad de Impugnar una evaluación y la Revisión de Exámenes*, constituyen en todos los casos más de mitad de la muestra.
- Observamos además que la *Revisión de Exámenes*, es la dimensión más valorada dentro del factor Titulación,, y la segunda más valorada dentro de las dimensiones que forman parte del cuestionario, siendo valorada como “Muy Importante” por más el 75,3% de la muestra encuestada.

- **FACTOR 13: TAREAS DEL APRENDIZ.**

VALORACIÓN DE LAS TAREAS DEL APRENDIZ

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
52. ASISTENCIA	2,8%	5,3%	17,0%	31,1%	43,8%
50. APRENDIZAJE	0,8%	1,7%	12,7%	31,3%	53,5%
51. ESTUDIO	1,1%	2,7%	9,5%	33,5%	53,2%

Las medias de las valoraciones de los estudiantes sobre las seis dimensiones que constituyen este factor, nos muestran que dichas valoraciones se encuentran entre lo “Bastante Importante” y lo “Muy Importante”. Además, las Tablas de porcentajes nos ofrecen los siguientes matices:

- El grupo mayoritario de estudiantes valora las Tareas del Aprendiz como “Muy Importantes”.
- La tarea menos valorada es la *Asistencia a clase*. En este caso, el porcentaje de estudiantes que valoran dicha tarea como “Muy importante” es inferior a la mitad de la muestra productora de datos.
- El *Aprendizaje* y el *Estudios*, son tareas más valoradas, respecto a las cuales hemos comprobado que el porcentaje de estudiantes que las valora como “Muy Importantes” supera la mitad de la muestra, siendo más valorado *El Estudio* que *el Aprendizaje*.

- **FACTOR 14: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL.**

VALORACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	1,2%	3,9%	13,8%	37,1%	44,0%
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	3,2%	3,9%	10,2%	29,2%	53,5%

Las medias de las valoraciones de los estudiantes sobre las seis dimensiones que constituyen este factor, nos muestran que dichas valoraciones se encuentran entre lo “Bastante Importante” y lo “Muy Importante”. Además, las Tablas de porcentajes nos ofrecen los siguientes matices:

- El grupo mayoritario de estudiantes valora las Vida Universitaria no institucional como “Muy Importantes”.
- *La Oferta no Universitaria de Ocio y Tiempo libre*, es menos valorada que la propia *Vida Universitaria no Institucional*, siendo esta última dimensión valorada como “Muy Importante” por más de la mitad de la muestra encuestada.

8.4.2. VALORACIÓN QUE LE OTORGAN A LA UNIVERSIDAD LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

En la *Tabla 8.25* podemos observar cómo valoran cada una de las Áreas de conocimiento las diferentes dimensiones de la Universidad. Y, de manera más concreta, en la *Tabla 8.26* observamos esa misma información pero referida únicamente a aquellas dimensiones sobre las cuales la valoración de los estudiantes manifiesta la existencia de diferencias significativas entre áreas.

Siendo así, podemos decir que la diferencia entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la Universidad es la siguiente:

- a) Los estudiantes de Cc. de la Salud en primer lugar, y los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas en segundo lugar, son los estudiantes que más valoran la Universidad. Es decir, ambas Áreas de Conocimiento albergan el mayor porcentaje de estudiantes que más valoran la mayor

parte de las dimensiones que conforman el ámbito universitario, y las que menos destacan por sus bajas valoraciones al respecto.

- b) Tomando como referencia las dimensiones que ofrecen diferencia significativa entre Áreas a la hora de valorar la Universidad, el Área de Cc. de la Salud destaca de la siguiente manera:
 - a. Ya sea de manera exclusiva, o compartiendo protagonismo con otras Áreas de Conocimiento, siempre aparece en el grupo de las Áreas que ofrecen valoraciones significativamente más altas sobre la Universidad, excepto a la hora de valorar la dimensión *Prestigio de las Titulaciones*.
 - b. En ningún caso destaca por ofrecer las valoraciones significativamente bajas.
- c) Los estudiantes de Humanidades son los que menos valoran la Universidad. Es decir, los estudiantes de Humanidades menos valoran la mayor parte de las dimensiones que conforman el ámbito universitario.
 - a. El Área de Humanidades nunca destaca por ofrecer valoraciones significativamente altas sobre la Universidad.
- d) Finalmente, los estudiantes de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, manifiestan posturas más intermedias a la hora de valorar la Universidad.

8.4.2.2. ¿QUÉ DIMENSIONES DE LA UNIVERSIDAD VALORAN LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO?

Para dar respuesta a esta pregunta nos centramos exclusivamente en aquellas dimensiones sobre las cuales se han demostrado que existe diferencia significativa entre Áreas en función de cómo valoran los estudiantes dichas dimensiones, entendiendo que con respecto al resto de ellas todas las Áreas se comportan de manera homogénea, lo cual ha quedado establecido en el apartado anterior.

Siendo así, retomamos la información recogida en la *Tabla 8.26*, y organizamos dicha información en función de los factores que albergan a cada una de las dimensiones susceptibles de mención. (Ver *Tablas 8.27*)

- La información que nos ofrecen dichas tablas es que la valoración que los estudiantes hacen sobre la universidad no es demasiado homogénea. Es decir, hemos encontrado diferencia significativa entre Áreas a la hora de valorar la Universidad en 43 de las 53 dimensiones que hemos preguntado en este caso. Es decir, las Áreas de Conocimiento valoran de manera significativamente diferente el 81,1% de las dimensiones que configuran el ámbito universitario.
- Dicho de otra manera, en todos los factores que hemos configurado como organizadores de las dimensiones que describen el ámbito universitario se produce diferencia significativa entre Áreas a la hora de valorar alguna, o todas sus dimensiones.

Puesto que son muchas las dimensiones presentan diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento cuando analizamos la valoración que los estudiantes otorgan a la Universidad, y dado que el comportamiento de las Áreas dentro de cada uno de los factores es bastante heterogéneo, optamos por presentar la información tomando como eje organizador la propia Área de Conocimiento. Esto nos dará una información más resumida, pero a la vez más clara y susceptible de tener en cuenta para elaborar las conclusiones, así como para orientar las propuestas de mejora.

- **ÁREA DE CC. DE LA SALUD.**
 - o Anunciábamos en el apartado anterior como los estudiantes de Cc, de la Salud destacaban como los que más valoraban la Universidad. Es decir, el Área de Cc. de la Salud (ya sea como única Área, ya sea acompañada de otras Áreas) destaca por ofrecer valoraciones significativamente altas sobre todas las dimensiones planteadas en el cuestionario, excepto en una de ellas.
 - o Si tomamos los factores como eje organizativo, podemos decir que:
 - Los estudiantes del Áreas de Cc. de la Salud, destacan por sus valoraciones sobre los **Principios Educativos**, difiriendo significativamente del Área de Humanidades a la hora de valorar la *Consecución de una Formación Profesional*

Cualificada y de Humanidades y Enseñanzas Técnicas a la hora de valorar el *Logro de un Desarrollo Personal*.

- Los estudiantes del Área de Cc. de la Salud, destacan pro sus valoraciones sobre *el Nivel de Exigencia de las Titulaciones*, única dimensión que presenta diferencias significativas entre Áreas dentro del factor **Titulación**. Así, difiere significativamente de Humanidades y Cc. Experimentales.
- Del mismo modo, los estudiantes del Área de Cc. de la Salud, destacan pro sus valoraciones sobre *la Oferta no universitaria de ocio y tiempo libre*, única dimensión que presenta diferencias significativas entre Áreas dentro del factor **Vida universitaria no institucional**. Así, difiere significativamente de las Áreas de Cc. Experimentales, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas.

- AREA DE CC. DE LA SALUD Y ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS:

- Señalábamos anteriormente que el Área de Cc. Sociales y Jurídicas era la segunda Área de Conocimiento que manifestaba valoraciones más altas sobre la Universidad.
- Si tomamos los factores como referente organizativo, podemos decir que los estudiantes del Área de Cc. de la Salud junto con los del Área de Cc. Sociales y Jurídicas son los que más valoran los siguientes factores:
 - Factor **Universidad**, difiriendo significativamente de las demás Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la *Universidad como Institución Educativa*, y difiriendo significativamente de las Áreas de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas a la hora de valorar la propia *USC*.
 - Factor **Servicios**, concretamente los dos servicios **de Apoyo a la Docencia** que manifiestan diferencia significativa entre Áreas. De este modo los estudiantes de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas difieren significativamente de los estudiantes de Enseñanzas Técnicas a la hora de valorar *e/*

C.L.M.; y de los estudiantes de Humanidades a la hora de valorar *la Red de Aulas de Informática*.

- Factor **Comunidad Educativa Universitaria**, difiriendo así de las demás Áreas de Conocimiento.
- Factor **Normativa**: en este caso el comportamiento de las Áreas es el siguiente.
 - Los estudiantes del Área de Cc. de la Salud son los que más valoran las dimensiones relativas a la normativa universitaria, difiriendo significativamente de las Áreas de Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales a la hora de valorar *los Estatutos de la USC*; y difiriendo significativamente de Humanidades a la hora de valorar *los Estatutos del Estudiantado*.
 - Asimismo, los estudiantes de Cc. de la Salud destacan por valorar más las dimensiones relativas a la normativa de funcionamiento de ciertas estructuras universitarias. En este sentido podemos matizar:
 - Valoran significativamente más *la Normativa de la Facultad* que los estudiantes de Humanidades y Cc. Experimentales; y valoran significativamente más *la Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas* que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
 - Junto con los estudiantes del Área de Cc. Sociales y Jurídicas valoran significativamente más *la Formativa de Funcionamiento del SUR* que los estudiantes de Humanidades y Enseñanzas Técnicas.
 - Finalmente, los estudiantes del Área de Cc. de la Salud junto con los del Área de Cc. Sociales y Jurídicas son los que más valoran las dimensiones referidas a extractos concretos de la normativa universitaria. Así, difieren significativamente de Humanidades a la hora de

valorar *los Derechos y Deberes de los Estudiantes y el Derecho a la Información.*

- Factor **Órganos de Gobierno**, concretamente órganos de gobierno **colegiados**. De este modo los estudiantes de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas difieren significativamente de los estudiantes de Humanidades a la hora de valorar *al Consejo de Gobierno, al Claustro Universitario y a la Junta de Facultad.*
- Factor **Condiciones Generales que afectan al colectivo estudiantil**:
 - Los estudiantes del Área de Cc de la Salud valoran significativamente más que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento la condición de *Distrito Abierto.*
 - Asimismo, los estudiantes del Área de Cc. de la Salud valoran significativamente más que los estudiantes de Enseñanzas Técnicas, Humanidades y Cc. Sociales y Jurídicas, *la Política de Becas y Ayudas.*
 - Los estudiantes de Cc. de la Salud, junto con los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, son los que valoran significativamente más *el Sistema de Acceso a la Universidad*, difiriendo en este caso de los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento.
- Factor **Tareas del Aprendiz**:
 - Los estudiantes del Área de Cc. de la Salud junto con los del Área de Cc. Sociales y Jurídicas son los que más valoran las dimensiones referidas a este factor. Así, difieren significativamente de Humanidades a la hora de valorar *el Aprendizaje*; y difieren de Enseñanzas Técnicas a la hora de valorar *el Estudio y la Asistencia a clase.*
- **ÁREA DE CC. DE LA SALUD Y OTRAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO**:
 - Hay que tener en cuenta que los estudiantes de Cc. de la Salud siguen siendo los que más valoran los factores restantes,

compartiendo en este caso protagonismo, tanto con Cc. Sociales y Jurídicas, como con Cc. Experimentales o Enseñanzas Técnicas.

- Así, siguen teniendo un peso importante a la hora de valorar los siguientes factores:
 - Factor **Servicios**, concretamente refiriéndonos a los servicios ofrecidos **a toda la comunidad universitaria** que presentan diferencias significativas entre Áreas. Así, son los que más valoran *el SUR y el Área de Deportes*; los que más valoran *el Valedor* junto con los estudiantes de Cc, Experimentales; y los que más valoran *la Oficina de Voluntariado* junto con los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Cc. Sociales y Jurídicas.
 - Factor **Órganos de Gobierno**, concretamente los **de carácter unipersonal** que presentan diferencia significativa entre Áreas. Así, son los que más valoran *al Rector* junto con los estudiantes de Cc. Experimentales, y los que más valoran *al Director de Departamento*, de manera exclusiva.
 - Factor **Participación**. Los estudiantes de Cc. de la Salud son los que más valoran este factor.
 - Concretamente son los que más valoran las dimensiones *Participación en las Elecciones y Participación a través de la Representación en los Órganos de Gobierno*.
 - Junto con los estudiantes de Enseñanzas Técnicas son los que más valoran *las Asociaciones de Estudiantes*.
 - Y junto con los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, son los que más valoran *la Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad*.
 - Factor **Componentes del diseño y del desarrollo curricular**. En este caso, las valoraciones de los estudiantes de Cc, de la Salud destacan del siguiente modo:
 - Son los que más valoran de manera exclusiva *la evaluación, la Revisión de Exámenes y la Impugnación de la Evaluación*.

- Junto con los estudiantes de Cc. Experimentales son los que más valoran *los Contenidos curriculares*.
 - Junto con Cc. Sociales y Jurídicas son los que le dan más valor a *la Metodología de trabajo en el aula*.
 - Y junto con Enseñanzas Técnicas y Cc. Experimentales, son los que más valoran *las Tutorías*.
- AREA DE HUMANIDADES:
- o Habíamos establecido como el Área de Humanidades destacaba por ofrecer las valoraciones más bajas de manera generalizada. Concretamente destaca por valorar significativamente menos los siguientes factores:
 - El factor **Prestigio**
 - El Factor **Normativa**, concretamente en lo que concierne a las dimensiones que suponen un extracto de la normativa universitaria.
 - El Factor **Órganos de Gobierno**
 - El Factor **Participación**

Finalmente, puede ser interesante resaltar ciertas dimensiones por suponer puntos fuertes o débiles para una de las Áreas de Conocimiento, puesto que sus valoraciones al respecto difieren significativamente de las que ofrecen las demás Áreas de Conocimiento. Este es el caso de:

- *La Universidad como institución educativa, la Comunidad Educativa Universitaria y el Acceso a la Universidad*, dimensiones valoradas significativamente más por las Áreas de Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas, que por el resto de las Áreas de Conocimiento.
- *El Prestigio de la USC*, dimensión valorada significativamente menos por el Área de Humanidades que por el resto de las Áreas de Conocimiento.
- *El Distrito Abierto y la Oferta no universitaria de Ocio y Tiempo Libre*, dimensiones valoradas significativamente más por el Área de Cc. de la Salud, que por el resto de las Áreas de Conocimiento.

8.5. GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD.

Hemos preguntado a los estudiantes sobre cuál es su grado de satisfacción con cada una de las dimensiones universitarias que aparecían en el cuestionario, y respecto a ello hemos ido viendo (en el Capítulo VII) su grado de satisfacción con cada una de las mismas tomando como referencia una escala donde el grado de satisfacción máximo estaba definido como “Muy Satisfecho/a” y el grado mínimo venía definido como “Nada Satisfecho/a”.

Lo que nos queda por hacer, es aproximarnos a esta información desde una perspectiva más general que nos permita conocer cuál es el grado de satisfacción en general de los estudiantes con la Universidad si tenemos en cuenta todas sus dimensiones en conjunto.

8.5.1. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS CON LA UNIVERSIDAD.

En las *Tablas 8.28 y 8.29*, aparecen los datos referidos al grado de satisfacción de los estudiantes cada una de las dimensiones universitarias sobre las cuales les hemos preguntado. Así, las *Tablas* nos ofrecen la siguiente información:

- N: número de estudiantes que contesta a la pregunta.
- Mínimo y Máximo: recordemos que el estudiante ha valorado cada una de las dimensiones mediante una escala donde el grado de satisfacción mínimo es 1 y el grado de satisfacción máximo es 5.
- Media y Desviación Típica.

Para la interpretación de las medias seguiremos el siguiente criterio:

GRADO DE SATISFACCIÓN	CUESTIONARIO	PUNTUACIONES MEDIAS
NADA	1	0,00 – 1,49
POCO	2	1,50 – 2,49
MEDIANAMENTE	3	2,50 – 3,49
BASTANTE	4	3,50 – 4,49
MUCHO	5	4,50 – 5,00

Asimismo, en la medida de lo posible, iremos completando la información que nos ofrecen las medias, con los porcentajes correspondientes que

retomaremos de los análisis parciales de cada una de las dimensiones (ver Capítulo VII)

Otra cuestión a tener en cuenta es que en este caso no hemos preguntado a los estudiantes por el grado de satisfacción con las siguientes dimensiones: *Comunidad Educativa Universitaria*, *Prestigio U.S.C.*, *Prestigio Titulaciones*, *Estatutos de la U.S.C.*, *Estatuto del Estudiantado* y *Órganos de Gobierno*. Lo hicimos así puesto que hemos querido reducir las preguntas sobre satisfacción a aquellas dimensiones de naturaleza más experimental, respecto de las cuales los estudiantes hayan podido tener vivencias más directas, y por consiguiente menos dificultad para poder expresar su satisfacción al respecto.

Una vez realizado este apunte, la información que nos ofrece concretamente la *Tabla 8.29* es la siguiente:

- a) De las 44 dimensiones sobre las que hemos preguntado a los estudiantes, no hemos encontrado ninguna con la que la mayor parte de los estudiantes manifestaran estar “Muy Satisfechos/as”. Así, la puntuación media más alta pertenecen a *la Vida Universitaria no Institucional* (3,56). Esto nos hace pensar que lo que más satisfacción les aporta a los estudiantes en su vida universitaria es precisamente aquello que no depende de la Universidad. Cuestión que se reafirma si observamos que la tercera dimensión que más satisfacción produce en los estudiantes es *la Oferta no Universitaria de Ocio y Tiempo Libre*, con una puntuación media de 3,38.
- b) Dentro de lo que forma parte del ámbito universitario, la dimensión con la que más satisfecha está la media de los estudiantes universitarios es *la Red de Bibliotecas*. Así, el grado de satisfacción otorgado a *la Red de Bibliotecas* nos ofrece la segunda puntuación media más elevada (3,44) y *la Normativa de Funcionamiento de la Red de Bibliotecas*, nos ofrece la cuarta puntuación media más elevada (3,27) en cuanto al grado de satisfacción de los estudiantes al respecto.

- c) En el otro extremo, podemos observar como 8 de las 44 dimensiones, producen “Poca satisfacción” entre los estudiantes.
- d) Finalmente, los estudiantes se muestran entre “Poco Satisfecho” y “Medianamente Satisfechos” con la mayor parte de las dimensiones que se plantean en el cuestionario.
- e) Siendo así, en este caso no podemos ser optimistas en cuanto la satisfacción de los estudiantes con la universidad, situándose generalmente dicho grado de satisfacción en niveles medios bajos.

8.5.1.1. ¿CON QUÉ DIMENSIONES DE LA UNIVERSIDAD ESTÁN SATISFECHOS LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS?

Para dar respuesta a esta pregunta tomaremos como referencia los datos que nos ofrece la *Tabla 8.30*. En dicha tabla hemos organizado la información agrupándola en fundición de los factores que dan cobertura a las dimensiones. Asimismo también introducimos en el discurso una serie de tablas donde recogemos el cómo se distribuyen la muestra en porcentajes a la hora de mostrar su grado de satisfacción con cada una de las dimensiones.

Siendo así podemos decir que la muestra de estudiantes valora las dimensiones de la Universidad de la siguiente manera:

- FACTOR 1: LA UNIVERSIDAD:

GRADO DE SATOSFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
1. UNIV. INST. EDUC.	4,2%	26,9%	44,0%	21,3%	2,0%
2. USC	5,0%	25,8%	40,5%	26,7%	2,0%

Los grados de satisfacción que los estudiantes con respecto a las variables que constituyen este factor se concentran alrededor de lo “Medianamente Satisfechos” Si bien podríamos decir que los estudiantes están ligeramente más satisfechos con la propia U.S.C. que con la *Universidad en General como Institución Educativa*.

- Si bien el grupo mayoritario de estudiantes opta por un grado de satisfacción intermedio cuando se le habla de la *USC*, el porcentaje de estudiantes que manifiestan estar Bastante o Muy satisfechos con dicha Universidad es superior al porcentaje de estudiantes que manifiestan estar Poco o Nada satisfechos al respecto.
- Con respecto a la *Universidad como Institución Educativa* ocurre lo contrario, es decir, si bien el grupo mayoritario de estudiantes opta por un grado de satisfacción intermedio cuando se le habla de la *Universidad como Institución Educativa*, el porcentaje de estudiantes que manifiestan estar Bastante o Muy satisfechos con esta forma de entender la Universidad es inferior al porcentaje de estudiantes que manifiestan estar Poco o Nada satisfechos al respecto.
- Recordemos como los resultados obtenidos a través de los análisis cualitativos confirman esta tendencia a la baja satisfacción de los estudiantes con el factor Universidad. Así, dichos análisis nos aportaban la siguiente información:
 - El número de estudiantes cuyos argumentos reflejan una baja satisfacción respecto a algún ámbito de la universidad es significativamente superior al número de estudiantes que expresan una alta satisfacción respecto de algún ámbito.
 - Hemos visto como, los aspectos que los estudiantes resaltan como motivo de su baja satisfacción están referidos a: la institución universitaria en sí, los profesores y la falta de información.
 - En cuanto a la baja satisfacción con la universidad como institución, que es el tema que nos compete ahora, esta viene referida exclusivamente al ámbito de las carreras, concretamente a los contenidos que se trabajan y a la forma de trabajarlos.
 - Este tema se retoma nuevamente al final del cuestionario, cuando se le propone a los estudiantes si desean añadir algo más, y en este caso se afirma que la universidades una institución más interesada por el beneficio económico y por un prestigio aparente que por la educación. Se reclama una

educación más participativa y una universidad más accesible en cuanto a coste económico.

- Los estudiantes que, por el contrario, afirman estar satisfechos con la Universidad como institución educativa, lo hacen bajo el argumento de que la experiencia universitaria es una experiencia vital y muy rica tanto a nivel personal como profesional.

- **FACTOR 2: LOS SERVICIOS.**

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS SERVICIOS

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
6. VALEDOR	17,1%	36,6%	34,1%	4,9%	7,9%
5. C.O.I.E.	18,5%	27,6%	27,8%	21,8%	4,3%
4. S.U.R.	3,7%	5,6%	18,5%	51,9%	20,4%
10. RED AULAS INFORMÁTICA	5,6%	13,0%	35,2%	38,0%	8,3%
11. OFICINA VOLUNTARIADO	7,1%	3,0%	14,3%	50,0%	25,0%
9. C.L.M.	5,9%	9,8%	17,6%	37,3%	29,4%
7. A. CULTURA	3,4%	16,5%	40,7%	36,1%	3,2%
8. A. DEPORTES	2,5%	17,5%	35,0%	36,3%	8,8%
3. RED BIBLIOTECAS	1,7%	12,0%	33,3%	46,2%	6,8%

Los estudiantes manifiestan estar bastante satisfechos con servicios universitarios en general, salvo algunas excepciones. Analicemos los datos de manera más pormenorizada:

- Los servicios con los que los estudiantes se muestran menos satisfechos son *el Valedor* y *el C.O.I.E.* Así, mientras que el grado de satisfacción de los estudiantes con *el Valedor* es generalmente bajo (el 53,7% de la muestra manifiesta estar Poco o Nada satisfecha al respecto); en el caso del C.O.I.E., los estudiantes manifiestan mayoritariamente grados intermedios de satisfacción al respecto, si bien el porcentaje de estudiantes que dice estar poco o nada satisfechos con este servicio supera al porcentaje de estudiantes que manifiesta estar bastante o muy satisfechos con el mismo.
- Los análisis cualitativos nos confirman estos resultados, puesto que los estudiantes dedican parte del espacio final que se les ofrece en el cuestionario para expresar lo que deseen a expresar los siguientes argumentos:
 - Sobre *el Valedor*, afirman que no ayuda al estudiante

- Y sobre el *C.O.I.E.*, manifiestan que apenas informa ni orienta, y además se habla de que los profesionales que trabajan en él no son competentes.
- El resto de servicios universitarios por los que hemos preguntado al estudiante son servicios con los cuales los estudiantes en general se muestran bastante satisfechos, siendo la *Red de Bibliotecas*, el servicio universitario que ofrece grados de satisfacción más elevados. Aún así, los comentarios que hemos extraído de la parte final del cuestionario nos orientan sobre las percepciones de los estudiantes, y principalmente sobre sus causas de insatisfacción, cuando la hay, sobre dichos servicios. Así, y retomando lo expuesto en los análisis parciales, observamos lo siguiente:

- Red de Aulas de Informática y Biblioteca: se habla de ambas tienen un horario demasiado restringido para las necesidades de los alumnos.
- C.L.M.: se califica de demasiado caro y hay una experiencia de un mal profesor dentro del mismo.
- Área de Cultura: las quejas sobre este servicio, van dirigidas más bien a la imposibilidad de disfrutar de él dado el poco tiempo libre que posee el estudiante.

- **FACTOR 5: LA NORMATIVA.**

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA NORMATIVA

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
55. DERECHO INFORMACIÓN	18,5%	35,3%	35,0%	9,9%	1,3%
19. DERECHOS / DEBERES	14,9%	31,8%	35,3%	16,2%	1,8%
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	13,9%	27,9%	33,8%	18,9%	5,5%
32. NORMATIVA FACULTAD	8,9%	27,1%	45,8%	16,4%	1,8%
34. NORMATIVA S.U.R. (*)	5,3%	7,7%	10,5%	7,0%	1,5%
33. NORMATIVA BIBLIOTECA	4,0%	17,2%	33,6%	38,6%	6,6%

(*) En este caso hay que tener en cuenta que un 68,1% de la muestra no ha respondido a esta pregunta mediante la opción "No sé / no contesto"

El grado de satisfacción de los estudiantes con la normativa depende del tipo de normativa de la que estemos hablando.

- Los estudiantes se muestran generalmente poco satisfechos con la normativa referida a los derechos de los que disfrutan como estudiantes o miembros de la comunidad universitaria. Así, las medias y los porcentajes que obtenemos del cuestionario nos indican que los estudiantes en general no están satisfechos con el grado en que la universidad cumple con los derechos de los estudiantes.
 - Sobre el *Derecho a ser informados*, hemos observado como cada vez que se les daba la oportunidad a los estudiantes de expresarse a través de una pregunta abierta, respecto de cualquier dimensión, parte de la muestra aprovechaba para reclamar la necesidad de información al respecto. Asimismo, los estudiantes ocupan gran parte de las líneas finales donde se les deja un espacio para añadir lo que deseen reclamando más información, información más personalizada y directa, e información de mejor calidad. Confirmando esto la existencia de una baja satisfacción estudiantil ante su percepción de falta de información en muchos casos.
 - Concretamente sobre la dimensión referida a los *Derechos y Deberes de los Estudiantes*, los análisis cualitativos nos confirmaban como las intervenciones de los estudiantes iban dirigidas únicamente a reclamar a la Universidad el cumplimiento de sus derechos que parecen estar sólo establecidos a nivel teórico. Esto es un asunto que parece preocupar al estudiante dado que, al igual que en el caso anterior, es retomado por los estudiantes en las últimas líneas del cuestionario.
 - Finalmente el derecho a la *Libertad de Expresión, etc.*, si bien no se ha preguntado directamente por el mismo a través de preguntas abiertas, vemos que cobra importancia para el estudiante por su percepción de que la universidad no lo respeta, al encontrar alusiones referidas a la reclamación de

su cumplimiento en la parte final del cuestionario, como en los casos anteriores.

- En cambio, los estudiantes se muestran medianamente, incluso bastante satisfechos con el cumplimiento que se hace de la normativa de funcionamiento de las instalaciones universitarias. Hemos de tener en cuenta que respecto a la *Normativa de funcionamiento del SUR*, se posiciona un pequeño porcentaje de la muestra (entendemos que los demás no han tenido contacto con este servicio y no se ven capaces de opinar al respecto). Y hemos de señalar, que la *Normativa de funcionamiento de la Biblioteca*, es la normativa que produce grados de satisfacción más elevados en los estudiantes. Así, el grupo mayoritario de estudiantes se muestra Bastante Satisfecho al respecto de su cumplimiento.

- FACTOR 7: CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAN AL COLECTIVO ESTUDIANTIL

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS CONDICIONES QUE AFECTAN A LOS ESTUDIANTES

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
20. BECAS Y AYUDAS	21,5%	29,1%	23,6%	16,1%	9,6%
18. DISTRITO ABIERTO	13,8%	16,8%	48,9%	14,7%	5,7%
17. ACCESO	5,6%	20,3%	32,7%	32,7%	8,7%

Las medias sobre el grado de satisfacción de los estudiantes nos muestran los estudiantes se muestran como el grado de satisfacción varía desde lo Poco satisfechos hasta cerca de lo Bastante satisfechos en función de la condición de la que estemos hablando. Así, y como podemos observar también en la tabla de porcentajes:

- Los estudiantes se muestran generalmente Poco Satisfechos con la Política de Becas y ayudas. De hecho, habíamos observado en los análisis cualitativos, como este era la condición que recogía más alusiones sobre lo poco satisfechos que los estudiantes estaban al respecto. Así, la insatisfacción se centra en: la cantidad de becas (escasa), las características de los requisitos (poco adecuados) y el

sistema de tramitación y adjudicación (difícil y poco adecuado en cuanto al factor tiempo).

- Los estudiantes se muestran más satisfechos con *el Distrito Abierto*, llegando este a albergar grados de satisfacción en su mayoría de carácter intermedio. Recordemos asimismo que las aportaciones de carácter cualitativo rebasan en este caso la dificultad manifiesta desde el punto de vista del estudiante para poder disfrutar de esta opción.
- Finalmente, el *Sistema de Acceso a la Universidad*, es la condición entre las presentadas, que más satisfacción produce en los estudiantes, habiendo un porcentaje mayoritario de estudiantes que expresan grados de satisfacción altos. Aún así, desde los análisis cualitativos observábamos como éste era tema conflictivo para los estudiantes y que suscitaba una considerable cantidad de argumentos referidos a cuestiones poco satisfactorias para los estudiantes. Concretamente se trataba de argumentos referidos a la dificultad de acceso por el coste económico y por los requisitos que se exigen.

- **FACTOR 8: PARTICIPACIÓN**

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
30. COOPERACIÓN	29,5%	27,2%	32,1%	8,5%	2,6%
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	27,0%	32,8%	27,5%	10,5%	2,1%
27. ELECCIONES	22,6%	33,6%	32,3%	10,4%	1,1%
29. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	20,3%	26,3%	40,1%	12,2%	3,9%

Los grados de satisfacción de los estudiantes sobre aquellas dimensiones referidas a su propia participación dentro del ámbito universitario como miembros de la comunidad a la que pertenecen, es bastante bajo. Es decir, tanto las medias de sus puntuaciones como los porcentajes obtenidos al respecto nos muestran como la mayor parte de los estudiantes se muestran más cercanos a la baja satisfacción que a la alta satisfacción en este caso.

- En todas las dimensiones planteadas, el porcentaje de estudiantes que manifiestan estar Poco o Nada Satisfechos al respecto de dichas

formas de participación es superior al porcentaje de estudiantes que manifiestan estar Bastante o Muy satisfechos al respecto.

- En todo caso, la forma de participación que mayor satisfacción produce en los estudiantes son las *Asociaciones de Estudiantes*, respecto de la cual el grupo mayoritario de estudiantes manifiesta estar Medianamente Satisfecho al respecto. Y aún siendo así, hemos de añadir que las asociaciones de estudiantes parecen suscitar una preocupación especial en este colectivo, porque no habiéndoles preguntado directamente al respecto, algunos estudiantes dedican las líneas finales del cuestionario donde podían expresar lo que deseasen para hablar de las *Asociaciones de Estudiantes*. Así manifiestan se muestran preocupados por la falta de organización de las asociaciones, las califican de demasiado politizadas y acusan a sus miembros de no cumplir adecuadamente con sus obligaciones una vez que han sido elegidos.

- **FACTOR 9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS**

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	16,9%	29,6%	32,2%	18,4%	2,9%
36. DESARROLLO PERSONAL	17,9%	21,5%	25,3%	26,1%	9,3%

El grado de satisfacción de la mayor parte de los estudiantes con los principios educativos oscila entre la poca satisfacción y una satisfacción de carácter intermedio, si bien podemos observar, tanto a través de las medias como de los porcentajes, que los estudiantes se muestran más satisfechos con *el Logro de un Desarrollo personal en la Universidad*, que con *la Consecución de una Formación Profesional Cualificada* en este contexto, datos que a su vez se ven confirmados por las aportaciones de carácter cualitativo de los estudiantes.

- Sobre *la Formación Profesional Cualificada*, respecto de la cual el porcentaje de estudiantes poco o nada satisfechos alcanza prácticamente la mitad de la muestra (46,5%), hemos encontrado un número considerable de comentarios que ponían en duda la calidad

de dicha formación en el ámbito universitario. Es decir, la causa principal de la baja satisfacción manifestada por los estudiantes se basa en la sospecha de que la universidad no potencia realmente una formación profesional de calidad, especialmente debido a la escasez de conocimientos prácticos en sus planteles de estudios.

- Sobre *el Logro de un Desarrollo Personal*, la distribución de la muestra está más equilibrada, siendo prácticamente igual el porcentaje de estudiantes que manifiesta niveles bajos de satisfacción al respecto, al porcentaje de estudiantes que manifiesta niveles altos de satisfacción. Así, las contribuciones de los estudiantes a la pregunta abierta del cuestionario sobre *el Logro de un Desarrollo Personal* en la Universidad, se centran en muchos casos en reconocer (o quién sabe reivindicar) la importancia de que la Universidad forme para el *logro de un desarrollo personal*. Los estudiantes que manifiestan no estar satisfechos al respecto lo hacen bajo el argumento de que la universidad debe dar más importancia a este principio del que le da en la actualidad. Asimismo, caber recordar que para nosotros ésta es una necesidad de primer orden dado que hemos comprobado que en muchos casos los estudiantes asocian la adquisición de un desarrollo personal en la universidad a la convivencia con sus compañeros en la universidad y no a la existencia de una formación en esta línea.

- **FACTOR 10: COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A**

GRADO DE SATISFACCIÓN CON COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
49. ROL ESTUDIANTE	15,2%	32,1%	37,8%	12,3%	2,6%
37. PROFESORES	11,5%	34,3%	38,4%	14,9%	0,9%
38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	9,5%	33,3%	35,7%	19,2%	2,4%

El grado de satisfacción de los estudiantes con los tres pilares del proceso de enseñanza aprendizaje son de carácter medio bajo. Siendo así, recordamos los matices que nos ofrecía el análisis cualitativo.

- El *Rol del Estudiante*, es de estas tres dimensiones la que conlleva grados de satisfacción más bajos. Los estudiantes asocian esta

insatisfacción principalmente a la falta de consideración a la que se sienten sometidos en el ámbito universitario, a la incertidumbre ante un futuro laboral y a la dureza del trabajo que supone ser estudiante.

- Los *Profesores* constituyen el punto intermedio dentro de este factor en cuanto al grado de satisfacción que los estudiantes expresan. Y en esta línea, las aportaciones que hacen los estudiantes sobre los profesores dan cuenta de que hay más argumentos que expresan bajos grados de satisfacción, que argumentos donde se aprecie el trabajo de los profesores. Si bien es cierto que la figura del profesor para los estudiantes es uno de los principales referentes dentro del ámbito universitario, puesto que hablan sobre ellos a lo largo del cuestionario cada vez que tienen ocasión. Recordamos como los estudiantes reclaman a un profesor que guíe a los estudiantes y que fomente un aprendizaje de calidad, buen comunicador, motivador, dinámico y cercano a los estudiantes, que permita la participación en el aula y la toma de decisiones conjuntas; que se interese más por la docencia y no tanto por la investigación y que recicle sus conocimientos.
- Finalmente, de las tres dimensiones que constituyen los elementos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, *el Conocimiento Científico*, es el que mayores niveles de satisfacción produce en los estudiantes. Aún así, y coincidiendo con los datos cuantitativos obtenidos al respecto, siguen siendo más numerosos los testimonios encontrados sobre cierta insatisfacción con el conocimiento científico dentro del ámbito universitario, que los testimonios que le reconocen un cierto valor a este tipo de conocimiento o se muestran satisfechos al respecto. Los estudiantes poco satisfechos al respecto se basan en la escasez de conocimiento científico, actualizado y funcional en la universidad; y los más satisfechos al respecto, que son menos, lo hacen a través del reconocimiento de su importancia, siendo el único argumento utilizado, el hecho de que actualiza a las personas en el saber.

- **FACTOR 11: TITULACIÓN.**

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA TITULACIÓN

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
41. ORGANIZACIÓN	19,2%	33,5%	26,4%	17,9%	3,0%
40. PLAN DE ESTUDIOS	18,0%	33,0%	27,0%	18,7%	3,4%
42. ASIGNATURAS	15,0%	30,2%	28,8%	21,8%	4,2%
39. NIVEL DE EXIGENCIA	9,7%	27,7%	36,0%	24,1%	2,6%

Los estudiantes se muestran entre poco y medianamente satisfechos con sus titulaciones de acuerdo a las dimensiones que les hemos proporcionado como descriptores de las mismas. Además, las Tablas de porcentajes nos ofrecen los siguientes matices:

- La *Organización dentro de la Titulación* y a los propios *Planes de Estudios*, son las dos dimensiones con índices más bajos de satisfacción al respecto dentro de este factor.
- Y la *Oferta de asignaturas* así como el *Nivel de exigencia de la Titulación*, son las dimensiones con índices de satisfacción más elevados dentro de este factor.

- **FACTOR 12: COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR**

**GRADO DE SATISFACCIÓN CON
LOS COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR**

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
48. IMPUGNACIÓN	51,3%	24,9%	19,4%	4,1%	0,2%
45. EVALUACIÓN	24,6%	35,2%	28,0%	11,8%	0,4%
44. METODOLOGÍA	18,3%	42,3%	30,4%	8,1%	1,0%
47. REV. EXÁMENES	21,7%	25,0%	25,0%	22,1%	6,1%
46. TUTORÍAS	15,8%	23,1%	33,2%	24,7%	3,3%
43. CONTENIDOS	8,2%	28,5%	39,9%	21,2%	2,2%

38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	9,5%	33,3%	35,7%	19,2%	2,4%
------------------------------------	------	-------	-------	-------	------

Este factor contiene dimensiones respecto de las cuales los estudiantes muestran índices muy bajos de satisfacción (en realidad los más bajos de todo el cuestionario), así como dimensiones que llegan a un nivel intermedio de satisfacción:

- *El derecho a impugnar una evaluación*, es la dimensión con la menor satisfacción se encuentran los estudiantes. Es decir, más de la mitad de la muestra manifiesta estar Nada Satisfecha con cómo se respecta el *Derecho a impugnar una evaluación* en el contexto universitario.
- *La Metodología de trabajo en el aula y la Evaluación*, son dimensiones que generan también bajos niveles de satisfacción en general. Es decir, la mitad de la muestra productora de datos en ambos casos se muestra Poco o Nada satisfecha con cómo se llevan a cabo estas tareas en el contexto universitario.
- *La Revisión de Exámenes*, es una dimensión sobre la cual los niveles de satisfacción de los estudiantes están bastante equilibrados entre lo Nada satisfechos y lo Bastante satisfechos. Si bien, la mitad de la muestra productora de datos se reparte a partes iguales afirmando que están Poco o Medianamente satisfechos con cómo se cumple en la Universidad con la *Revisión de Exámenes*. En este sentido, los análisis cualitativos nos confirman como esta dimensión les preocupa en cierta medida a los estudiantes puesto que se encuentran alusiones a la necesidad de que se cumpla adecuadamente con este derecho del alumno en la parte final del cuestionario.
- Con respecto a cómo se desarrollan *las Tutorías*, el grupo mayoritario de estudiantes se concentra en torno a niveles de satisfacción intermedios, si bien hay que tener en cuenta que la muestra de estudiantes con bajos niveles de satisfacción supera a la muestra de estudiantes satisfechos al respecto. Y, como ocurría en el caso anterior, cuando les preguntamos a los estudiantes si querían añadir alguna cuestión más al cuestionario, encontrábamos que en ocasiones se reclamaba la necesidad de que los profesores cumplieran adecuadamente con las tutorías.
- Finalmente, con los *Contenidos curriculares* ocurre algo similar que con las tutorías, si bien en este caso el aspecto a destacar es que no hemos encontrado muchos estudiantes que afirmaran estar Nada satisfechos con los *Contenidos curriculares* que se trabajan en la Universidad. Es decir, en este caso los niveles de satisfacción se

mueven principalmente entre la poca satisfacción y la bastante satisfacción, siendo el punto medio la opción más representativa de la satisfacción de los estudiantes con tendencia al polo de la poca satisfacción. Es curioso observar como cuando preguntábamos sobre el *Conocimiento Científico*, el comportamiento de la muestra era similar.

- **FACTOR 13: TAREAS DEL APRENDIZ.**

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS TAREAS DEL APRENDIZ

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
50. APRENDIZAJE	12,0%	27,3%	37,7%	20,0%	3,0%
51. ESTUDIO	6,9%	18,9%	36,5%	31,8%	5,9%
52. ASISTENCIA	8,0%	21,8%	34,1%	27,4%	8,6%

Tanto las medias como los porcentajes de la muestra nos confirman que los estudiantes están entre Medianamente y Bastante Satisfechos con sus tareas como aprendices.

- El *Aprendizaje* es la tarea que produce índices de satisfacción más bajos dentro de este factor. Así, si bien el grupo mayoritario de estudiantes afirman estar medianamente satisfechos con la tarea de aprender, la muestra de estudiantes que afirma estar poco o nada satisfecha al respecto es superior a la muestra que afirma estar bastante o muy satisfecha al respecto.
- En cambio, con el *Estudio* y *la asistencia a clase*, ocurre lo contrario. Es decir, sigue habiendo un grupo mayoritario cuyo grado de satisfacción es intermedio, pero el grupo de estudiantes que afirman estar bastante o muy satisfechos con estas dos tareas, supera al grupo de estudiantes poco o nada satisfechos al respecto.
- Hay que destacar que entre *el aprendizaje, el estudio y la asistencia a clase*, esta última tarea es la que produce mayores índices de satisfacción entre los estudiantes.

- **FACTOR 14: LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL.**

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL

	Nada Sat.	Poco Sat.	Median. Sat.	Bastante Sat.	Muy Sat.
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	1,7%	9,2%	36,0%	40,4%	12,7%
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	5,9%	11,5%	24,2%	37,0%	21,3%

Tanto la medias como los porcentajes que nos ofrecen los análisis sobre la satisfacción de los estudiantes nos confirman que los estudiantes están bastante satisfechos con la vida universitaria no institucional:

- Recordemos que ambas dimensiones estaban entre las que producían mayores índices de satisfacción entre la muestra de estudiantes. *La vida universitaria no institucional*, ocupaba el primer lugar en este sentido, y *la oferta de ocio no universitaria*, ocupaba el tercer lugar.

8.5.2. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO CON LA UNIVERSIDAD.

En la *Tabla 8.31* podemos observar cuáles son los grados de satisfacción con las diferentes dimensiones de la Universidad en las cinco Áreas de Conocimiento. Y, de manera más concreta, en la *Tabla 8.32* observamos esa misma información pero referida únicamente a aquellas dimensiones sobre las cuales el grado de satisfacción de los estudiantes manifiesta la existencia de diferencias significativas entre Áreas.

Siendo así, podemos decir que la diferencia entre Áreas de Conocimiento a la hora de manifestar su satisfacción con la Universidad es la siguiente:

- a) Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los estudiantes que más satisfechos se muestran con la Universidad. Es decir, el Área de Cc. Sociales y Jurídicas albergan el mayor porcentaje de estudiantes que más satisfechos están con la mayor parte de las dimensiones que conforman el ámbito universitario, y la que menos destacan por sus bajos índices de satisfacción.

- b) Las Áreas de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas ocupan el segundo lugar en este sentido, y el Áreas de Humanidades es la que resalta por ofrecer el mayor porcentaje de estudiantes que menos satisfechos están con la mayor parte de las dimensiones que conforman el ámbito universitario.
- c) Tomando como referencia las dimensiones que ofrecen diferencia significativa entre Áreas a la hora expresar la satisfacción de los estudiantes con la Universidad, los resultados son los siguientes:
- a. El Área de Cc. Sociales y Jurídicas sigue siendo el Área que con mayores índices de satisfacción. Es decir, el Área de Cc. Sociales y Jurídicas alberga el mayor porcentaje de estudiantes que más satisfechos están con la mayor parte de las dimensiones que conforman el ámbito universitario, y en ningún caso destaca por ofrecer grados de satisfacción significativamente bajos respecto de ninguna dimensión.
 - b. El Área de Humanidades sigue siendo el Área que con índices de satisfacción más bajos. Es decir, el Área de Cc. Sociales y Jurídicas alberga el mayor porcentaje de estudiantes que menos satisfechos están con la mayor parte de las dimensiones que conforman el ámbito universitario, y en ningún caso destaca por ofrecer grados de satisfacción significativamente altos respecto de ninguna dimensión.
 - c. Finalmente, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas, Cc. de la Salud y Cc. Experimentales, manifiestan posturas más intermedias a la hora de valorar la Universidad.
 - i. Se puede decir que Enseñanzas Técnicas es la segunda Áreas de conocimiento que presenta más puntuaciones significativamente altas en relación al nivel de satisfacción de sus estudiantes con la Universidad.
 - ii. Cc. de la Salud, si bien muestra puntuaciones significativamente altas en función de la satisfacción de sus estudiantes sobre la universidad, también destaca por presentar puntuaciones significativamente bajas sobre la

satisfacción de sus estudiantes con determinadas dimensiones.

- iii. Para finalizar, el Área de Cc. Experimentales, es el Área que menos difiere con las demás en lo que se refiere a la satisfacción de sus estudiantes con la Universidad, adoptando, por lo tanto una postura más intermedia.

8.5.2.2. ¿CON QUÉ DIMENSIONES DE LA UNIVERSIDAD ESTÁN SATISFECHOS LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO?

Para dar respuesta a esta pregunta nos centramos exclusivamente en aquellas dimensiones sobre las cuales se han demostrado que existe diferencia significativa entre Áreas en función del grado de satisfacción de los estudiantes con dichas dimensiones, entendiendo que con respecto al resto de las dimensiones, todas las Áreas se comportan de manera homogénea, lo cual ha quedado establecido en el apartado anterior.

Siendo así, retomamos la información recogida en la Tabla 32, y organizamos dicha información en función de los factores que albergan a cada una de las dimensiones susceptibles de mención. (Ver *Tablas 8.33*)

- La información que nos ofrecen dichas tablas es que el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad no es demasiado homogénea. Es decir, hemos encontrado diferencia significativa entre Áreas en lo que concierne a la satisfacción de los estudiantes en 27 de las 44 dimensiones que hemos planteado en este caso. Es decir, las Áreas de Conocimiento manifiestan diferencias significativas a la hora de expresar su satisfacción en el 61,3% de las dimensiones que configuran el ámbito universitario.

Puesto que son bastantes las dimensiones presentan diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento cuando analizamos la satisfacción de los estudiantes con la Universidad, y dado que el comportamiento de las Áreas dentro de cada uno de los factores en cierta medida heterogéneo, optamos por

presentar la información tomando como eje organizador la propia Área de Conocimiento. Esto nos dará una información más resumida, pero a la vez más clara y susceptible de tener en cuenta para elaborar las conclusiones, así como para orientar las propuestas de mejora.

- **ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS.**

- Anunciábamos en el apartado anterior como los estudiantes de Cc, Sociales y Jurídicas destacaban como los que más satisfechos estaban con la Universidad. En este sentido, si tomamos los factores como eje organizativo, podemos decir que:
 - Los estudiantes del Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, destacan por grados de satisfacción con la **Universidad**, difiriendo significativamente del Área de Cc. Experimentales a la hora de expresar su grado de satisfacción con la *Universidad como Institución Educativa* y de Enseñanzas Técnicas a la hora de expresar su grado de satisfacción con la propia *USC*.
 - Los estudiantes del Área de Cc. Sociales y Jurídicas, destacan por sus grados de satisfacción con *los Derechos y deberes de los estudiantes, la Libertad de Expresión, etc., y el Derecho a la Información*, únicas dimensión que presenta diferencias significativas entre Áreas dentro del factor **Normativa**. Así, difiere significativamente de Cc. de al Salud en su nivel de satisfacción con *los Derechos y Deberes de los estudiantes* y con *el Derecho a la Información*; y con Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud en lo que respecta a la satisfacción con *la Libertad de Expresión, etc.*
 - Asimismo, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas destacan por sus grados de satisfacción con *la Red de Bibliotecas*, en cuanto que **Servicio de Apoyo a la docencia**, difiriendo de Enseñanzas Técnicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, cuyos grados de satisfacción al respecto son significativamente bajos; y por sus grados de satisfacción con *la Política de Becas y Ayudas*, en cuanto que **Condiciones**

que afectan al colectivo estudiantil, difiriendo en este caso de Humanidades, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud, cuyos grados de satisfacción al respecto son significativamente bajos.

- Por otra parte, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas destacan por sus grados de satisfacción al respecto de los **Principios Educativos**. Así, Junto con Enseñanzas Técnicas se muestran significativamente más satisfechos que Humanidades con la *Consecución de una Formación Profesional Cualificada*; y junto con los estudiantes de Cc. de la Salud se muestran significativamente más satisfechos que los estudiantes de Humanidades con el *Logro de un Desarrollo Personal*.
- Finalmente, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, destacan por sus altos niveles de satisfacción con los **Componentes del Diseño y desarrollo curricular**. En este caso, sus grados de satisfacción con *los Contenidos curriculares, la Metodología de aula, la Evaluación, las Tutorías, la Revisión de Exámenes y la Impugnación de la evaluación*, ya sea de manera exclusiva o acompañados de los grados de satisfacción de los estudiantes de otras Áreas de Conocimiento, son en todos los casos significativamente elevados.

- **ÁREA ENSEÑANZAS TÉCNICAS:**

- Señalábamos anteriormente que el Área de Enseñanzas Técnicas manifestaba posturas más intermedias a la hora de mostrar sus grados de satisfacción, destacando aún así por ser la segunda Área de Conocimiento con grados de satisfacción significativamente más elevados. Así, podemos decir que los estudiantes del Área de Enseñanzas técnicas se muestran significativamente satisfechos con
 - El Factor **Participación**. Es decir,
 - Los estudiantes de Enseñanzas Técnicas manifiestan grados de satisfacción significativamente más elevados

que los estudiantes de Humanidades en lo que respecta a las *Asociaciones de Estudiantes*.

- Los estudiantes de Enseñanzas Técnicas junto con los estudiantes de Cc, Sociales y Jurídicas manifiestan grados de satisfacción significativamente más elevados que los estudiantes de Humanidades en lo que respecta a la *Representación estudiantil*; y significativamente más elevados que los estudiantes de Humanidades y Cc. de la Salud en lo que respecta a la *Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad*.
- Y, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas junto con los estudiantes de Cc. de la Salud manifiestan grados de satisfacción significativamente más elevados que los estudiantes de Humanidades en lo que concierne a las *Elecciones*.
 - El *Conocimiento Científico*, en cuanto **Componente del proceso de Enseñanza - Aprendizaje**. En este caso, las Áreas de Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud, difieren significativamente de las Áreas de Humanidades y Cc. Experimentales porque los grados de satisfacción al respecto del *Conocimiento Científico* de sus estudiantes son significativamente más elevados.
- **ÁREA DE CC. DE LA SALUD.**
 - Señalábamos anteriormente que el Área de CC. de la Salud manifestaba posturas intermedias a la hora de mostrar sus grados de satisfacción, destacando aún así por presentar grados de satisfacción significativamente elevados sobre ciertas dimensiones, y grados de satisfacción significativamente bajos sobre otras. Así, podemos decir que los estudiantes del Área de Cc de la Salud, además de lo que ya hemos dicho de ellos cuando aparecen con los estudiantes de CC. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas, se muestran significativamente satisfechos con:

- *El C.O.I.E,* en cuanto que **Servicio administrativo de orientación e información estudiantil.** En este caso difieren significativamente de los estudiantes de Cc. Experimentales cuyo grado de satisfacción con este servicio son significativamente bajos.
 - *El Sistema de Acceso a la Universidad* en cuanto que una de las **Condiciones generales que afectan al colectivo estudiantil.** Y de nuevo el comportamiento de esta Área muestra diferencias significativas con el Área de Cc. Experimentales dado que los estudiantes de esta última manifiestan unos grados de satisfacción con el *Sistema de Acceso a la Universidad* significativamente bajos.
 - El Área de Cc. de la Salud, por el contrario, destaca por manifestar grados de satisfacción significativamente bajos sobre los **Componentes del Diseño y Desarrollo Curricular.** Así, es especialmente curioso como difiere de las demás Áreas de Conocimiento por manifestar grados de satisfacción significativamente más bajos sobre *las Tutorías, la Revisión de Exámenes, y la Impugnación de la Evaluación.*
- **ÁREA DE HUMANIDADES.**
- Señalábamos anteriormente que el Área de Humanidades destacaba porque sus estudiantes eran los menos satisfechos con la Universidad. Esta insatisfacción se manifiesta específicamente sobre los siguientes Factores o dimensiones:
 - Los estudiantes de Humanidades difieren significativamente de los estudiantes de otras Áreas de Conocimiento por mostrarse significativamente menos satisfechos con la **Participación** estudiantil y con los **Principios Educativos.**
 - Asimismo se muestran poco satisfechos con el cumplimiento que la Universidad hace del derecho a la *Libertad de Expresión, etc., con la Política de Becas y Ayudas, con el Conocimiento Científico, y con los Contenidos Curriculares.*
 - Por otra parte, los estudiantes de Humanidades, como ya hemos advertido anteriormente, se muestran

significativamente satisfechos con *las Tutorías, la Revisión de Exámenes y la Impugnación de la Evaluación.*

Tabla 8.1: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS SOBRE LA UNIVERSIDAD

DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS
1. UNV. COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	64,6%
2. U.S.C.	62,3%
3. RED DE BIBLIOTECAS	67,8%
4. S.U.R.	46,6%
5. C.O.I.E.	78,3%
6. VALEDOR DEL ESTUDIANTE	27,6%
7. ÁREA DE CULTURA	69,0%
8. ÁREA DE DEPORTES	78,3%
9. C.L.M.	70,5%
10. RED AULAS DE INFORMÁTICA	83,6%
11. OFICINA DE VOLUNTARIADO	45,7%
12. COMUNIDAD EDUCATIVA UNIV.	17,0%
13. PRESTIGIO USC	74,6%
14. PRESTIGIO TITULACIONES	80,8%
15. ESTATUTOS DE LA USC	32,4%
16. ESTATUTO DEL ESTUDIANTE	29,6%
17. ACCESO A LA UNIVERSIDAD	94,6%
18. DISTRITO ABIERTO	43,4%
19. DERECHOS Y DEBERES	51,2%
20. BECAS Y AYUDAS	80,8%
21. RECTOR	50,5%
22. DECANO	61,0%
23. DIRECTOR DE DEPARTAMENTO	52,9%
24. CONSEJO GOBIERNO	23,2%
25. CLAUSTRO DE PROFESORES	45,4%
26. JUNTA DE FACULTAD	48,5%
27. ELECCIONES	56,3%

DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	64,9%
29. ASOCIACIONES ESTUDIANTES	71,6%
30. COOPERACIÓN	27,6%
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	70,9%
32. NORMATIVA FACULTAD	41,3%
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	72,7%
34. NORMATIVA S.U.R.	38,3%
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	54,9%
36. DESARROLLO PERSONAL	48,9%
37. PROFESORES	66,6%
38. CONOCIMIENTO. CIENTÍFICO	50,4%
39. NIVEL DE EXIGENCIA TITULACIÓN	68,8%
40. PLAN DE ESTUDIOS	86,8%
41. ORGANIZACIÓN DE TITULACIÓN	85,7%
42. OFERTA DE ASIGNATURAS	85,6%
43. CONTENIDOS	89,5%
44. METODOLOGÍA	67,6%
45. EVALUACIÓN	78,3%
46. TUTORÍAS	95,6%
47. REVISIÓN DE EXÁMENES	97,5%
48. IMPUGNACIÓN DE LA EVALUACIÓN	44,2%
49. ROL DEL ESTUDIANTE	34,5%
50. APRENDIZAJE	61,1%
51. ESTUDIO	71,8%
52. ASISTENCIA A CLASE	83,5%
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	75,5%
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	68,5%

Tabla 8.2: DIMENSIONES ORDENADAS EN FUNCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS AL RESPECTO

DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS
12. COMUNIDAD EDUCATIVA UNIV.	17,0%
24. CONSEJO GOBIERNO	23,2%
6. VALEDOR DEL ESTUDIANTE	27,6%
30. COOPERACIÓN	27,6%
16. ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO	29,6%
15. ESTATUTOS DE LA USC	32,4%
49. ROL DEL ESTUDIANTE	34,5%
34. NORMATIVA S.U.R.	38,3%
32. NORMATIVA FACULTAD	41,3%
18. DISTRITO ABIERTO	43,4%
48. IMPUGNACIÓN DE LA EVALUACIÓN	44,2%
25. CLAUSTRO DE PROFESORES	45,4%
11. OFICINA DE VOLUNTARIADO	45,7%
4. S.U.R.	46,6%
26. JUNTA DE FACULTAD	48,5%
36. DESARROLLO PERSONAL	48,9%
38. CONOCIMIENTO. CIENTÍFICO	50,4%
21. RECTOR	50,5%
19. DERECHOS Y DEBERES	51,2%
23. DIRECTOR DE DEPARTAMENTO	52,9%
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	54,9%
27. ELECCIONES	56,3%
22. DECANO	61,0%
50. APRENDIZAJE	61,1%
2. U.S.C.	62,3%
1. UNV. COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	64,6%
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	64,9%

37. PROFESORES	66,6%
44. METODOLOGÍA	67,6%
3. RED DE BIBLIOTECAS	67,8%
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	68,5%
39. NIVEL DE EXIGENCIA TITULACIÓN	68,8%
7. ÁREA DE CULTURA	69,0%
9. C.L.M.	70,5%
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	70,9%
29. ASOCIACIONES ESTUDIANTES	71,6%
51. ESTUDIO	71,8%
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	72,7%
13. PRESTIGIO USC	74,6%
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	75,5%
5. C.O.I.E.	78,3%
8. ÁREA DE DEPORTES	78,3%
45. EVALUACIÓN	78,3%
14. PRESTIGIO TITULACIONES	80,8%
20. BECAS Y AYUDAS	80,8%
52. ASISTENCIA A CLASE	83,5%
10. RED AULAS DE INFORMÁTICA	83,6%
42. OFERTA DE ASIGNATURAS	85,6%
41. ORGANIZACIÓN DE TITULACIÓN	85,7%
40. PLAN DE ESTUDIOS	86,8%
43. CONTENIDOS	89,5%
17. ACCESO A LA UNIVERSIDAD	94,6%
46. TUTORÍAS	95,6%
47. REVISIÓN DE EXÁMENES	97,5%
DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS

Tabla 8.3: DIMENSIONES ORDENADAS EN FUNCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS AL RESPECTO Y FACTOR AL QUE PERTENECEEN

DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS	FACTOR(*)
12. COMUNIDAD EDUCATIVA UNIV.	17,0%	3
24. CONSEJO GOBIERNO	23,2%	6
6. VALEADOR DEL ESTUDIANTE	27,6%	2
30. COOPERACIÓN	27,6%	8
16. ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO	29,6%	5
15. ESTATUTOS DE LA USC	32,4%	5
49. ROL DEL ESTUDIANTE	34,5%	10
34. NORMATIVA S.U.R.	38,3%	5
32. NORMATIVA FACULTAD	41,3%	5
18. DISTRITO ABIERTO	43,4%	7
48. IMPUGNACIÓN DE LA EVALUAC.	44,2%	12
25. CLAUSTRO DE PROFESORES	45,4%	6
11. OFICINA DE VOLUNTARIADO	45,7%	2
4. S.U.R.	46,6%	2
26. JUNTA DE FACULTAD	48,5%	6
36. DESARROLLO PERSONAL	48,9%	9
38. CONOCIMIENTO. CIENTÍFICO	50,4%	10
21. RECTOR	50,5%	6
19. DERECHOS Y DEBERES	51,2%	5
23. DIRECTOR DE DEPARTAMENTO	52,9%	6
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	54,9%	9
27. ELECCIONES	56,3%	8
22. DECANO	61,0%	6
50. APRENDIZAJE	61,1%	13
2. U.S.C.	62,3%	1
1. UNV. COMO INSTITUCIÓN EDUC.	64,6%	1
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	64,9%	8
37. PROFESORES	66,6%	10
44. METODOLOGÍA	67,6%	12
3. RED DE BIBLIOTECAS	67,8%	2
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	68,5%	14
39. NIVEL DE EXIGENCIA TITULAC.	68,8%	11
7. ÁREA DE CULTURA	69,0%	2
9. C.L.M.	70,5%	2
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	70,9%	5
29. ASOCIACIONES ESTUDIANTILES	71,6%	8
51. ESTUDIO	71,8%	13
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	72,7%	5
13. PRESTIGIO USC	74,6%	4
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	75,5%	14
5. C.O.I.E.	78,3%	2
8. ÁREA DE DEPORTES	78,3%	2
45. EVALUACIÓN	78,3%	12
14. PRESTIGIO TITULACIONES	80,8%	4
20. BECAS Y AYUDAS	80,8%	7
52. ASISTENCIA A CLASE	83,5%	13
10. RED AULAS DE INFORMÁTICA	83,6%	2
42. OFERTA DE ASIGNATURAS	85,6%	11
41. ORGANIZACIÓN DE TITULACIÓN	85,7%	11
40. PLAN DE ESTUDIOS	86,8%	11
43. CONTENIDOS	89,5%	12
17. ACCESO A LA UNIVERSIDAD	94,6%	7
46. TUTORIAS	95,6%	12
47. REVISIÓN DE EXÁMENES	97,5%	12
DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS	FACTOR (*)

(*) Para conocer el factor al que pertenece cada variable ver *Tabla 8.4*

Tabla 8.4: RELACIÓN ENTRE FACTORES- DIMENSIONES QUE LOS COMPONEN - %DE ESTUDIANTES INFORMADOS AL RESPECTO

	FACTOR	DIMENSIÓN	% INFORMADOS
1	UNIVERSIDAD	Universidad Institución Educativa	64,6%
		U.S.C.	62,3%
2	SERVICIOS	Red de Aulas de Informática	83,6%
		Área de Deportes y C.O.I.E.	78,3%
		C.L.M.	70,5%
		Área de Cultura	69,0%
		Red de Bibliotecas	67,8%
		S.U.R.	46,6%
		Oficina de Voluntariado	45,7%
	Valedor	27,5%	
3	COMUNIDAD UNIVERSITARIA	Comunidad Universitaria	17,0%
4	PRESTIGIO	Prestigio USC	80,8%
		Prestigio Titulación	74,6%
5	NORMATIVA	Normativa Bibliotecas	72,7%
		Derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga	70,9%
		Derechos y Deberes de Estudiantes	51,2%
		Normativa Facultad	41,3%
		Normativa S.U.R.	38,3%
		Estatutos USC	32,4%
		Estatutos Estudiantado	29,6%
6	ÓRGANOS DE GOBIERNO	Decano	61,0%
		Director de Departamento	52,9%
		Rector	50,0%
		Junta de Facultad	48,5%
		Claustro de Profesores	45,4%
		Consejo de Gobierno	23,2%
7	CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAN AL COLECTIVO ESTUDIANTIL	Sistema de Acceso a la Universidad	94,6%
		Política de Becas y Ayudas	80,8%
		Distrito Abierto	43,3%
8	ROL DEL ESTUDIANTES COMO MIEMBRO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: LA PARTICIPACIÓN	Asociaciones Estudiantiles	71,6%
		Representación Estudiantil	64,9%
		Participación en Elecciones	56,3%
		Cooperación para la consecución de los Fines de la Universidad	27,6%
9	PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Formación Profesional Cualificada	54,9%
		Desarrollo Personal	48,9%
10	COMPONETES DEL PROCESO DE E/A	Profesores	66,6%
		Conocimiento Científico	50,4%
		Estudiantes	34,5%
11	TITULACIÓN	Plan de Estudios	86,8%
		Organización de la Titulación	85,7%
		Oferta de Asignaturas	85,6%
		Nivel de Exigencia	68,8%
12	COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	Posibilidad de revisar un Examen	97,5%
		Tutorías	95,6%
		Relevancia de los Contenidos	89,5%
		Coherencia y Validez de la Evaluación	78,3%
		Metodología en el aula	67,6%
	Posibilidad de Impugnar la Evaluación	44,3%	
13	TAREAS DEL APRENDIZ	Asistencia a Clase	83,5%
		Estudio	71,8%
		Aprendizaje	61,1%
14	VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	Vida Universitaria no Institucional	75,5%
		Oferta no Universitaria de Ocio	68,5%

Tabla 8.5: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS SOBRE LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO						ENSEÑANZAS TÉCNICAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA		
1. UNV. COMO INSTITUCIÓN ED.	71,80%	70,50%	51,90%	55,70%	75,40%	SI		
2. U.S.C.	62,70%	67,90%	55,80%	57,50%	70,80%	NO		
3. RED DE BIBLIOTECAS	66,20%	78,60%	53,10%	70,80%	76,90%	SI		
4. S.U.R.	46,80%	43,80%	49,20%	44,80%	49,20%	NO		
5. C.O.I.E.	79,60%	81,30%	73,20%	79,20%	78,50%	NO		
6. VALEDOR DEL ESTUDIANTE	22,70%	29,50%	23,60%	32,00%	35,40%	NO		
7. ÁREA DE CULTURA	66,90%	84,70%	72,10%	57,50%	59,40%	SI		
8. ÁREA DE DEPORTES	73,90%	79,30%	84,50%	76,20%	76,90%	NO		
9. C.L.M.	65,50%	85,70%	64,10%	69,50%	69,20%	SI		
10. RED AULAS DE INFORMÁTICA	78,90%	85,70%	81,40%	85,80%	90,80%	NO		
11. OFICINA DE VOLUNTARIADO	43,70%	50,00%	53,50%	41,50%	33,80%	NO		
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	22,50%	25,90%	13,20%	10,50%	7,70%	SI		
13. PRESTIGIO USC	82,30%	68,80%	77,50%	67,60%	73,80%	SI		
14. PRESTIGIO TITULACIONES	81,60%	77,70%	91,50%	70,50%	80,00%	SI		
15. ESTATUTO DE LA USC	41,50%	25,00%	28,10%	34,00%	30,80%	SI		
16. ESTATUTO DEL ESTUDIAN.	35,50%	23,40%	28,90%	33,00%	23,10%	NO		
17. ACCESO A LA UNIVERSIDAD	96,50%	94,60%	94,60%	93,30%	92,30%	NO		
18. DISTRITO ABIERTO	33,80%	45,50%	51,90%	42,30%	45,30%	NO		
19. DERECHOS Y DEBERES	62,70%	45,50%	45,70%	51,40%	46,20%	SI		
20. BECAS Y AYUDAS	83,80%	82,00%	78,90%	81,10%	75,40%	NO		
21. RECTOR	54,20%	44,50%	49,60%	56,20%	44,50%	NO		
22. DECANO	63,60%	58,00%	62,80%	63,80%	52,30%	NO		
23. DIRECTOR DE DPTO.	44,00%	49,10%	56,60%	56,20%	66,20%	SI		
24. CONSEJO GOBIERNO	27,70%	17,00%	20,90%	23,80%	27,70%	NO		
25. CLAUSTRO DE PROFESORES	50,00%	36,60%	48,10%	48,60%	40,00%	NO		
26. JUNTA DE FACULTAD	58,50%	33,90%	50,40%	44,80%	53,20%	SI		
27. ELECCIONES	54,40%	55,00%	60,50%	50,00%	64,60%	NO		
28. REPRESENTACIÓN ESTAD.	68,10%	55,40%	69,80%	62,30%	68,80%	NO		
29. ASOCIACIONES ESTUDIAN.	66,00%	73,20%	79,10%	61,30%	82,80%	SI		
30. COOPERACIÓN	27,00%	31,50%	27,10%	21,00%	34,40%	NO		

DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO						ENSEÑANZAS TÉCNICAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS			
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN	80,30%	74,10%	65,90%	70,80%	55,40%	SI		
32. NORMATIVA FACULTAD	40,10%	44,60%	36,40%	43,40%	44,60%	NO		
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	69,00%	75,90%	69,00%	76,40%	76,90%	NO		
34. NORMATIVA S.U.R.	38,00%	37,80%	44,20%	35,80%	32,30%	NO		
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	65,20%	57,10%	52,30%	52,80%	46,20%	SI		
36. DESARROLLO PERSONAL	64,50%	51,80%	48,40%	34,00%	36,40%	SI		
37. PROFESORES	80,70%	66,10%	58,90%	62,90%	58,50%	SI		
38. CONOCIMIENTO. CIENTÍFICO	60,00%	45,90%	45,70%	53,30%	41,50%	SI		
39. NIVEL DE EXIGENCIA TITUL.	69,00%	67,90%	72,90%	67,00%	64,60%	NO		
40. PLAN DE ESTUDIOS	92,30%	84,70%	80,60%	84,80%	93,80%	SI		
41. ORGANIZACIÓN DE TITULAC.	90,10%	83,90%	85,20%	83,00%	84,60%	NO		
42. OFERTA DE ASIGNATURAS	93,70%	84,70%	69,90%	87,70%	95,40%	SI		
43. CONTENIDOS	92,30%	86,40%	84,50%	91,50%	87,70%	NO		
44. METODOLOGÍA	73,20%	73,60%	62,00%	61,50%	65,60%	NO		
45. EVALUACIÓN	82,30%	78,20%	75,00%	79,00%	75,40%	NO		
46. TUTORÍAS	97,90%	97,30%	90,70%	96,20%	96,90%	SI		
47. REVISIÓN DE EXÁMENES	98,60%	95,50%	98,40%	97,20%	96,90%	SI		
48. IMPUGNACIÓN DEL. LA EVAL.	40,80%	44,50%	39,50%	52,40%	47,70%	NO		
49. ROL DEL ESTUDIANTE	39,40%	36,00%	38,00%	29,20%	23,10%	NO		
50. APRENDIZAJE	73,90%	57,70%	62,80%	51,40%	50,80%	SI		
51. ESTUDIO	78,20%	71,80%	78,30%	61,90%	60,90%	SI		
52. ASISTENCIA A CLASE	88,70%	83,60%	86,80%	80,20%	70,30%	SI		
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	78,70%	76,10%	80,60%	71,20%	64,60%	NO		
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	65,50%	65,10%	79,50%	65,10%	64,50%	NO		
TOTAL	40	36	38	39	36			
TOTAL	14	16	16	15	18			
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> % de informados superior al 50,0% % de informados inferior al 50,0% </div>								

Tabla 8.6: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS SOBRE LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO: ÁREAS MÁS Y MENOS INFORMADAS

DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO					EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
1. UNV. COMO INSTITUCIÓN ED.	71,8%	70,5%	51,9%	55,7%	75,4%	SI
2. U.S.C.	62,7%	67,9%	55,8%	57,5%	70,8%	NO
3. RED DE BIBLIOTECAS	66,2%	78,6%	53,1%	70,8%	76,9%	SI
4. S.U.R.	46,8%	43,8%	49,2%	44,8%	49,2%	NO
5. C.O.I.E.	79,6%	81,3%	73,2%	79,2%	78,5%	NO
6. VALEDOR DEL ESTUDIANTE	22,7%	29,5%	23,6%	32,0%	35,4%	NO
7. ÁREA DE CULTURA	66,9%	84,7%	72,1%	57,5%	59,4%	SI
8. ÁREA DE DEPORTES	73,9%	79,3%	84,5%	76,2%	76,9%	NO
9. C.L.M.	65,5%	85,7%	64,1%	69,5%	69,2%	SI
10. RED AULAS DE INFORMÁTICA	78,9%	85,7%	81,4%	85,8%	90,8%	NO
11. OFICINA DE VOLUNTARIADO	43,7%	50,0%	53,5%	41,5%	33,8%	NO
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	22,5%	25,9%	13,2%	10,5%	7,7%	SI
13. PRESTIGIO USC	82,3%	68,8%	77,5%	67,6%	73,8%	SI
14. PRESTIGIO TITULACIONES	81,6%	77,7%	91,5%	70,5%	80,0%	SI
15. ESTATUTOS DE LA USC	41,5%	25,0%	28,1%	34,0%	30,8%	SI
16. ESTATUTO DEL ESTUDIAN.	35,5%	23,4%	28,9%	33,0%	23,1%	NO
17. ACCESO A LA UNIVERSIDAD	96,5%	94,6%	94,6%	93,3%	92,3%	NO
18. DISTRITO ABIERTO	33,8%	45,5%	51,9%	42,3%	45,3%	NO
19. DERECHOS Y DEBERES	62,7%	45,5%	45,7%	51,4%	46,2%	SI
20. BECAS Y AYUDAS	83,8%	82,0%	78,9%	81,1%	75,4%	NO
21. RECTOR	54,2%	44,5%	49,6%	56,2%	44,5%	NO
22. DECANO	63,6%	58,0%	62,8%	63,8%	52,3%	NO
23. DIRECTOR DE DPTO.	44,0%	49,1%	56,6%	56,2%	66,2%	SI
24. CONSEJO GOBIERNO	27,7%	17,0%	20,9%	23,8%	27,7%	NO
25. CLAUSTRO DE PROFESORES	50,0%	36,6%	48,1%	48,6%	40,0%	NO
26. JUNTA DE FACULTAD	58,5%	33,9%	50,4%	44,8%	53,2%	SI
27. ELECCIONES	54,4%	55,0%	60,5%	50,0%	64,6%	NO
28. REPRESENTACIÓN ESTAD.	68,1%	55,4%	69,8%	62,3%	68,8%	NO
29. ASOCIACIONES ESTUDIANT.	66,0%	73,2%	79,1%	61,3%	82,8%	SI
30. COOPERACION	27,0%	31,5%	27,1%	21,0%	34,4%	NO
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN	80,3%	74,1%	65,9%	70,8%	55,4%	SI

DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO						ENSEÑANZAS TÉCNICAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	CC. TÉCNICAS	ENSEÑANZAS		
32. NORMATIVA FACULTAD	40,1%	44,6%	36,4%	43,4%	44,6%	NO		
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	69,0%	75,9%	69,0%	76,4%	76,9%	NO		
34. NORMATIVA S.U.R.	38,0%	37,8%	44,2%	35,8%	32,3%	NO		
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	65,2%	57,1%	52,3%	52,8%	46,2%	SI		
36. DESARROLLO PERSONAL	64,5%	51,8%	48,4%	34,0%	36,4%	SI		
37. PROFESORES	80,7%	66,1%	58,9%	62,9%	58,5%	SI		
38. CONOCIMIENTO. CIENTÍFICO	60,0%	45,9%	45,7%	53,3%	41,5%	SI		
39. NIVEL DE EXIGENCIA TITUL.	69,0%	67,9%	72,9%	67,0%	64,6%	NO		
40. PLAN DE ESTUDIOS	92,3%	84,7%	80,6%	84,8%	93,8%	SI		
41. ORGANIZACIÓN DE TITULAC.	90,1%	83,9%	85,2%	83,0%	84,6%	NO		
42. OFERTA DE ASIGNATURAS	93,7%	84,7%	69,9%	87,7%	95,4%	SI		
43. CONTENIDOS	92,3%	86,4%	84,5%	91,5%	87,7%	NO		
44. METODOLOGÍA	73,2%	73,6%	62,0%	61,5%	65,6%	NO		
45. EVALUACIÓN	82,3%	78,2%	75,0%	79,0%	75,4%	NO		
46. TUTORÍAS	97,9%	97,3%	90,7%	96,2%	96,9%	SI		
47. REVISIÓN DE EXÁMENES	98,6%	95,5%	98,4%	97,2%	96,9%	SI		
48. IMPUGNACIÓN DEL. LA EVAL.	40,8%	44,5%	39,5%	52,4%	47,7%	NO		
49. ROL DEL ESTUDIANTE	39,4%	36,0%	38,0%	29,2%	23,1%	NO		
50. APRENDIZAJE	73,9%	57,7%	62,8%	51,4%	50,8%	SI		
51. ESTUDIO	78,2%	71,8%	78,3%	61,9%	60,9%	SI		
52. ASISTENCIA A CLASE	88,7%	83,6%	86,8%	80,2%	70,3%	SI		
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	78,7%	76,1%	80,6%	71,2%	64,6%	NO		
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	65,5%	65,1%	79,5%	65,1%	64,5%	NO		
TOTAL	22	6	10	3	15			
TOTAL	5	8	14	9	18			

CIFRA NEGRITA: Área de Conocimiento con % de informados más elevado en esa dimensión

CIFRA ROJA: Área de Conocimiento con % de informados menos elevado en esa dimensión

DIMENSIÓN EN ROJO: Dimensiones que destacan porque más del 50% de estudiantes de algún Área de Conocimiento, manifiestan no estar informados al respecto.

TABLA 8.7: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS SOBRE LA UNIVERSIDAD SOBRE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO: DIMENSIONES SOBRE LAS QUE EXISTE DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS

DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO					EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
1. UNV. COMO INSTITUCIÓN ED.	71,8%	70,5%	51,9%	55,7%	75,4%	SI
3. RED DE BIBLIOTECAS	66,2%	78,6%	53,1%	70,8%	76,9%	SI
7. ÁREA DE CULTURA	66,9%	84,7%	72,1%	57,5%	59,4%	SI
9. C.L.M.	65,5%	85,7%	64,1%	69,5%	69,2%	SI
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	22,5%	25,9%	13,2%	10,5%	7,7%	SI
13. PRESTIGIO USC	82,3%	68,8%	77,5%	67,6%	73,8%	SI
14. PRESTIGIO TITULACIONES	81,6%	77,7%	91,5%	70,5%	80,0%	SI
15. ESTATUTOS DE LA USC	41,5%	25,0%	28,1%	34,0%	30,8%	SI
19. DERECHOS Y DEBERES	62,7%	45,5%	45,7%	51,4%	46,2%	SI
23. DIRECTOR DE DPTO.	44,0%	49,1%	56,6%	56,2%	66,2%	SI
26. JUNTA DE FACULTAD	58,5%	33,9%	50,4%	44,8%	53,2%	SI
29. ASOCIACIONES ESTUDIANT.	66,0%	73,2%	79,1%	61,3%	82,8%	SI
31. LIBERTAD DE EXPRESION	80,3%	74,1%	65,9%	70,8%	55,4%	SI
35. FORMACION PROFESIONAL	65,2%	57,1%	52,3%	47,2%	46,2%	SI
36. DESARROLLO PERSONAL	64,5%	51,8%	48,4%	34,0%	36,4%	SI
37. PROFESORES	80,7%	66,1%	58,9%	62,9%	58,5%	SI
38. CONOCIMIENTO. CIENTÍFICO	60,0%	45,9%	45,7%	53,3%	41,5%	SI
40. PLAN DE ESTUDIOS	92,3%	84,7%	80,6%	84,8%	93,8%	SI
42. OFERTA DE ASIGNATURAS	93,7%	84,7%	69,9%	87,7%	95,4%	SI
46. TUTORÍAS	97,9%	97,3%	90,7%	96,2%	96,9%	SI
47. REVISIÓN DE EXÁMENES	98,6%	95,5%	98,4%	97,2%	96,9%	SI
50. APRENDIZAJE	73,9%	57,7%	62,8%	51,4%	50,8%	SI
51. ESTUDIO	78,2%	71,8%	78,3%	61,9%	60,9%	SI
52. ASISTENCIA A CLASE	88,7%	83,6%	86,8%	80,2%	70,3%	SI
TOTAL	18	11	10	7	10	
TOTAL	4	11	12	15	12	

CIFRA NEGRITA: Áreas de Conocimiento más informada **CIFRA EN ROJO:** Áreas de Conocimiento menos informada

DIMENSIÓN EN ROJO: Dimensiones que destacan porque el bajo porcentaje de estudiantes informados al respecto, y que hemos tomado de la Tabla 6.

Tabla 8.8: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS SOBRE LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO: DIMENSIONES SOBRE LAS QUE NO EXISTIENDO DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS, OFRECEN UNA INFORMACIÓN INTERESANTE

DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO					EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
5. C.O.I.E.	79,6%	81,3%	73,2%	79,2%	78,5%	NO
6. VALEDOR DEL ESTUDIANTE	22,7%	29,5%	23,6%	32,0%	35,4%	NO
8. ÁREA DE DEPORTES	73,9%	79,3%	84,5%	76,2%	76,9%	NO
11. OFICINA DE VOLUNTARIADO	43,7%	50,0%	53,5%	41,5%	33,8%	NO
16. ESTATUTO DEL ESTUDIAN.	35,5%	23,4%	28,9%	33,0%	23,1%	NO
18. DISTRITO ABIERTO	33,8%	45,5%	51,9%	42,3%	45,3%	NO
21. RECTOR	54,2%	44,5%	49,6%	56,2%	44,5%	NO
24. CONSEJO GOBIERNO	27,7%	17,0%	20,9%	23,8%	27,7%	NO
25. CLAUSTRO DE PROFESORES	50,0%	36,6%	48,1%	48,6%	40,0%	NO
30. COOPERACIÓN	27,0%	31,5%	27,1%	21,0%	34,4%	NO
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	69,0%	75,9%	69,0%	76,4%	76,9%	NO
48. IMPUGNACIÓN DEL LA EVAL.	40,8%	44,5%	39,5%	52,4%	47,7%	NO
49. ROL DEL ESTUDIANTE	39,4%	36,0%	38,0%	29,2%	23,1%	NO
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	78,7%	76,1%	80,6%	71,2%	64,6%	NO
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	65,5%	65,1%	79,5%	65,1%	64,5%	NO

CIFRA NEGRITA: Áreas de Conocimiento más informada **CIFRA EN ROJO:** Áreas de Conocimiento menos informada

DIMENSION EN ROJO: Dimensiones que destacan porque el bajo porcentaje de estudiantes informados al respecto, y que hemos tomado de la Tabla 6.

Tabla 8.9: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS SOBRE LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO: DIMENSIONES (Y FACTOR DE PERTENENCIA) A TENER EN CUENTA

FACTOR	DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO				
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
1	UNV. COMO INSTIT. ED.	71,8%	70,5%	51,9%	55,7%	75,4%
	RED DE BIBLIOTECAS	66,2%	78,6%	53,1%	70,8%	76,9%
	C.L.M.	65,5%	85,7%	64,1%	69,5%	69,2%
2	ÁREA DE CULTURA	66,9%	84,7%	72,1%	57,5%	59,4%
	ÁREA DE DEPORTES	73,9%	79,3%	84,5%	76,2%	76,9%
	C.O.I.E	79,6%	81,3%	73,2%	79,2%	78,5%
	VALEDOR DEL ESTUDIANTE	22,7%	29,5%	23,6%	32,0%	35,4%
	OFICINA DE VOLUNTARIADO	43,7%	50,0%	53,5%	41,5%	33,8%
3	COMUNIDAD EDUCATIVA UNIV.	22,5%	25,9%	13,2%	10,5%	7,7%
	PRESTIGIO USC	82,3%	68,8%	77,5%	67,6%	73,8%
4	PRESTIGIO TITULACIONES	81,6%	77,7%	91,5%	70,5%	80,0%
	ESTATUTOS USC	41,5%	25,0%	28,1%	34,0%	30,8%
5	ESTATUTO DEL ESTUDIANTE	35,5%	23,4%	28,9%	33,0%	23,1%
	NORMATIVA BIBLIOTECA	69,0%	75,9%	69,0%	76,4%	76,9%
	DERECHOS Y DEBERES	62,7%	45,5%	45,7%	51,4%	46,2%
	LIBERTAD DE EXPRESIÓN	80,3%	74,1%	65,9%	70,8%	55,4%
	CONSEJO GOBIERNO	27,7%	17,0%	20,9%	23,8%	27,7%
6	CLAUSTRO DE PROFESORES	50,0%	36,6%	48,1%	48,6%	40,0%
	JUNTA DE FACULTAD	58,5%	33,9%	50,4%	44,8%	53,2%
	RECTOR	54,2%	44,5%	49,6%	56,2%	44,5%
	DIRECTOR DE DPTO.	44,0%	49,1%	56,6%	56,2%	66,2%
	DISTRITO ABIERTO	33,8%	45,5%	51,9%	42,3%	45,3%
8	ASOCIACIONES ESTUDIAN.	66,0%	73,2%	79,1%	61,3%	82,8%
	COOPERACIÓN	27,0%	31,5%	27,1%	21,0%	34,4%
9	FORMACIÓN PROFESIONAL	65,2%	57,1%	52,3%	47,2%	46,2%
	DESARROLLO PERSONAL	64,5%	51,8%	48,4%	34,0%	36,4%
	PROFESORES	80,7%	66,1%	58,9%	62,9%	58,5%
10	ROL DEL ESTUDIANTE	39,4%	36,0%	38,0%	29,2%	23,1%
	CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	60,0%	45,9%	45,7%	53,3%	41,5%

FACTOR	DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO				
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENTALES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
11	PLAN DE ESTUDIOS	92,3%	84,7%	80,6%	84,8%	93,8%
	OFERTA DE ASIGNATURAS	93,7%	84,7%	69,9%	87,7%	95,4%
12	TUTORÍAS	97,9%	97,3%	90,7%	96,2%	96,9%
	REVISIÓN DE EXÁMENES	98,6%	95,5%	98,4%	97,2%	96,9%
	IMPUGNACIÓN DE LA EVALUACIÓN	40,8%	44,5%	39,5%	52,4%	47,7%
13	APRENDIZAJE	73,9%	57,7%	62,8%	51,4%	50,8%
	ESTUDIO	78,2%	71,8%	78,3%	61,9%	60,9%
	ASISTENCIA A CLASE	88,7%	83,6%	86,8%	80,2%	70,3%
	VIDA UNIV. NO INSTITUCIONAL	78,7%	76,1%	80,6%	71,2%	64,6%
14	OFERTA NO UNIV. DE OCIO	65,5%	65,1%	79,5%	65,1%	64,5%

CIFRA NEGRITA: Áreas de Conocimiento más informada **CIFRA EN ROJO:** Áreas de Conocimiento menos informada

DIMENSIÓN EN ROJO: Dimensiones que destacan porque el bajo porcentaje de estudiantes informados al respecto, y que hemos tomado de la Tabla 6.

DIMENSIÓN EN CURSIVA: Dimensión que destaca porque, si bien no existe diferencia significativa al respecto entre Áreas, sí encontramos matices diferenciadores, en función del criterio de referencia que venimos siguiendo.

Tabla 8.10: RELACIÓN ENTRE DIMENSIONES E INFORMANTES CLAVE (ORDENADAS POR % DE ESTUDIANTES INFORMADOS AL RESPECTO)

DIMENSIONES	INFORMADOS	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
55. DERECHO INFORMACIÓN	---	COMPAÑEROS		
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	17,0%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
24. CONSEJO GOBIERNO	23,2%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
6. VALEDOR	27,6%	COMPAÑEROS		
30. COOPERACIÓN	27,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	29,6%	COMPAÑEROS	OTROS RESP. UNIV.	PROFESORES
15. ESTATUTOS USC	32,4%	COMPAÑEROS	PROFESORES	OTROS RESP. UNIV.
49. ROL ESTUDIANTE	34,5%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
34. NORMATIVA S.U.R.	38,3%	COMPAÑEROS		
32. NORMATIVA FACULTAD	41,3%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
18. DISTRITO ABIERTO	43,4%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
48. IMPUGNACIÓN	44,2%	COMPAÑEROS		
25. CLAUSTRO	45,4%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
11. OFICINA VOLUNTARIADO	45,7%	COMPAÑEROS		
4. S.U.R.	46,6%	COMPAÑEROS		
26. JUNTA DE FACULTAD	48,5%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
36. DESARROLLO PERSONAL	48,9%	PROFESORES	COMPAÑEROS	OTROS
38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	50,4%	PROFESORES		
21. RECTOR	50,5%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
19. DERECHOS Y DEBERES	51,2%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
23. DIRECTOR DPTO.	52,9%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	54,9%	PROFESORES		
27. ELECCIONES	56,3%	COMPAÑEROS		
22. DECANO	61,0%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
50. APRENDIZAJE	61,1%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
2. U.S.C.	62,3%	COMPAÑEROS		
1. UNV. INST. ED.	64,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
28. REPRESENTAC.	64,9%	COMPAÑEROS		
37. PROFESORES	66,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
44. METODOLOGÍA	67,6%	PROFESORES		
3. RED BIBLIOTECAS	67,8%	COMPAÑEROS		
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	68,5%	COMPAÑEROS		
39. NIVEL DE EXIGENCIA	68,8%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
7. AREA CULTURA	69,0%	COMPAÑEROS		
9. C.L.M.	70,5%	COMPAÑEROS		
31. LIBERTAD DE EXPRES.	70,9%	COMPAÑEROS		
29. ASOCIACIONES	71,6%	COMPAÑEROS		
51. ESTUDIO	71,8%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
33. NORMATIVA RED BIBLIO.	72,7%	COMPAÑEROS		
13. PRESTIGIO USC	74,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	75,5%	COMPAÑEROS		
5. C.O.I.E.	78,3%	COMPAÑEROS		
8. A. DEPORTES	78,3%	COMPAÑEROS		
45. EVALUACIÓN	78,3%	PROFESORES		
14. PRESTIGIO TITULACIONES	80,8%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
20. BECAS Y AYUDAS	80,8%	COMPAÑEROS	OTROS RESP. UNIV.	
52. ASISTENCIA	83,5%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
10. RED AULAS INFORMÁTICA	83,6%	COMPAÑEROS		
42. ASIGNATURAS	85,6%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
41. ORGANIZACIÓN	85,7%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
40. PLAN DE ESTUDIOS	86,8%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
43. CONTENIDOS	89,5%	PROFESORES		
17. ACCESO	94,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
46. TUTORÍAS	95,6%	PROFESORES		
47. REV. EXÁM.	97,5%	PROFESORES		

Tabla 8.11: RELACIÓN ENTRE DIMENSIONES E INFORMANTES CLAVE (ORDENADAS POR INFORMANTES CLAVE)

	INFORMADOS	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
2. U.S.C.	62,3%	COMPAÑEROS		
3. RED BIBLIO.	67,8%	COMPAÑEROS		
4. S.U.R.	46,6%	COMPAÑEROS		
5. C.O.I.E.	78,3%	COMPAÑEROS		
6. VALEDOR	27,6%	COMPAÑEROS		
7. A. CULTURA	69,0%	COMPAÑEROS		
8. A. DEPORTES	78,3%	COMPAÑEROS		
9. C.L.M.	70,5%	COMPAÑEROS		
10. RED AULAS INFORMÁTICA	83,6%	COMPAÑEROS		
11. OFICINA VOLUNTARIADO	45,7%	COMPAÑEROS		
27. ELECCIONES	56,3%	COMPAÑEROS		
28. REPRESENTAC.	64,9%	COMPAÑEROS		
29. ASOCIACIONES	71,6%	COMPAÑEROS		
31. LIBERTAD	70,9%	COMPAÑEROS		
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	72,7%	COMPAÑEROS		
34. NORMATIVA S.U.R.	38,3%	COMPAÑEROS		
48. IMPUGNACIÓN	44,2%	COMPAÑEROS		
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	75,5%	COMPAÑEROS		
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	68,5%	COMPAÑEROS		
55. DERECHO INFORMACIÓN	---	COMPAÑEROS		
20. BECAS Y AYUDAS	80,8%	COMPAÑEROS	OTROS RESP. UNIV.	
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	29,6%	COMPAÑEROS	OTROS RESP. UNIV.	PROFESORES
18. DISTRITO ABIERTO	43,4%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
19. DERECHOS Y DEBERES	51,2%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
21. RECTOR	50,5%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
22. DECANO	61,0%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	52,9%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
24. CONSEJO GOBIERNO	23,2%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
25. CLAUSTRO	45,4%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
26. JUNTA DE FACULTAD	48,5%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
42. ASIGNATURAS	85,6%	COMPAÑEROS	PROFESORES	
15. ESTATUTOS USC	32,4%	COMPAÑEROS	PROFESORES	OTROS RESP. UNIV.
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	54,9%	PROFESORES		
38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	50,4%	PROFESORES		
43. CONTENIDOS	89,5%	PROFESORES		
44. METODOLOGÍA	67,6%	PROFESORES		
45. EVALUACIÓN	78,3%	PROFESORES		
46. TUTORÍAS	95,6%	PROFESORES		
47. REV. EXAM.	97,5%	PROFESORES		
1. UNV. INST. ED.	64,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	17,0%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
13. PRESTIGIO USC	74,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
14. PRESTIGIO TITULACIONES	80,8%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
17. ACCESO	94,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
30. COOPERACIÓN	27,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
32. NORMATIVA FACULTAD	41,3%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
37. PROFESORES	66,6%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
39. NIVEL DE EXIGENCIA	68,8%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
40. PLAN DE ESTUDIOS	86,8%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
41. ORGANIZACIÓN	85,7%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
49. ROL ESTUDIANTE	34,5%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
50. APRENDIZAJE	61,1%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
51. ESTUDIO	71,8%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
52. ASISTENCIA	83,5%	PROFESORES	COMPAÑEROS	
36. DESARROLLO PERSONAL	48,9%	PROFESORES	COMPAÑEROS	OTROS

Tabla 8.12: RELACIÓN INFORMANTES CLAVE, DIMENSIONES Y FACTORES

FACTOR 1	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
LA UNIVERSIDAD	1. LA UNIV. COMO INST. EDUCATIVA	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	2. LA USC.	COMPAÑEROS		

FACTOR 2	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
LOS SERVICIOS	3. RED BIBLIO.	COMPAÑEROS		
	4. S.U.R.	COMPAÑEROS		
	5. C.O.I.E.	COMPAÑEROS		
	6. VALEDOR	COMPAÑEROS		
	7. A. CULTURA	COMPAÑEROS		
	8. A. DEPORTES	COMPAÑEROS		
	9. C.L.M.	COMPAÑEROS		
	10. RED AULAS INFORMÁTICA	COMPAÑEROS		
	11. OFICINA VOLUNTARIADO	COMPAÑEROS		

FACTOR 3	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA	12. COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA	PROFESORES	COMPAÑEROS	

FACTOR 4	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
EL PRESTIGIO	13. PRESTIGIO USC	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	14. PRESTIGIO TITULACIONES	PROFESORES	COMPAÑEROS	

FACTOR 5	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
LA NORMATIVA	15. ESTATUTOS USC	COMPAÑEROS	PROFESORES	OTROS RESP. UNIV.
	16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	COMPAÑEROS	OTROS RESP. UNIV.	PROFESORES
	19. DERECHOS Y DEBERES	COMPAÑEROS	PROFESORES	
	31. LIBERTAD	COMPAÑEROS		
	32. NORMATIVA FACULTAD	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	COMPAÑEROS		
	34. NORMATIVA S.U.R.	COMPAÑEROS		
	55. DERECHO INFORMACIÓN	COMPAÑEROS		

FACTOR 6	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	21. RECTOR	COMPAÑEROS	PROFESORES	
	22. DECANO	COMPAÑEROS	PROFESORES	
	23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	COMPAÑEROS	PROFESORES	
	24. CONSEJO GOBIERNO	COMPAÑEROS	PROFESORES	
	25. CLAUSTRO	COMPAÑEROS	PROFESORES	
	26. JUNTA DE FACULTAD	COMPAÑEROS	PROFESORES	

FACTOR 7	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
CONDICIONES DEL ESTUDIANTE	17. ACCESO	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	18. DISTRITO ABIERTO	COMPAÑEROS	PROFESORES	
	20. BECAS Y AYUDAS	COMPAÑEROS	OTROS RESP. UNIV.	

FACTOR 8	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
LA PARTICIPACIÓN	27. ELECCIONES	COMPAÑEROS		
	28. REPRESENTAC.	COMPAÑEROS		
	29. ASOCIACIONES	COMPAÑEROS		
	30. COOPERACIÓN	PROFESORES	COMPAÑEROS	

FACTOR 9	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	35. FORMACIÓN PROFESIONAL	PROFESORES		
	36. DESARROLLO PERSONAL	PROFESORES	COMPAÑEROS	OTROS

FACTOR 10	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
COMPONENTES DEL PROCESO E/A	37. PROFESORES	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	PROFESORES		
	49. ROL ESTUDIANTE	PROFESORES	COMPAÑEROS	

FACTOR 11	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
TITULACIÓN	39. NIVEL DE EXIGENCIA	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	40. PLAN DE ESTUDIOS	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	41. ORGANIZACIÓN	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	42. ASIGNATURAS	COMPAÑEROS	PROFESORES	

FACTOR 12	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	43. CONTENIDOS	PROFESORES		
	44. METODOLOGÍA	PROFESORES		
	45. EVALUACIÓN	PROFESORES		
	46. TUTORÍAS	PROFESORES		
	47. REV. EXÁM.	PROFESORES		
	48. IMPUGNACIÓN	COMPAÑEROS		

FACTOR 13	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
TAREAS DEL APRENDIZ	50. APRENDIZAJE	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	51. ESTUDIO	PROFESORES	COMPAÑEROS	
	52. ASISTENCIA	PROFESORES	COMPAÑEROS	

FACTOR 14	DIMENSIONES	1º AGENTES DE INFORMACIÓN	2º AGENTES DE INFORMACIÓN	3º AGENTES DE INFORMACIÓN
VIDA UNIVERSITARIA NO ACADÉMICO	53. VIDA NO INSTITUCIONAL	COMPAÑEROS		
	54. OFERTA NO UNIV. OCIO	COMPAÑEROS		

Tabla 8.13: RELACIÓN ENTRE INFORMANTES CLAVE, DIMENSIONES Y FACTORES POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

P	PROFESORES
C	COMPAÑEROS
ORU	OTROS RESPONSABLE UNIVERSITARIOS
O	OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS

FACTOR 1	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
LA UNIVERSIDAD	1. LA UNIV. COMO INST. EDUCATIVA	P/C	P/C	P/O/C	P/C	C/P
	2. LA USC	C	C	C	C	C

FACTOR 2	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
LOS SERVICIOS	3. RED BIBLIO.	C	C	C	C/P	C/ORU/P
	4. S.U.R.	C	C	C	C	C
	5. C.O.I.E.	C	C	C	C	C
	6. VALEDOR	C	C	C	C	C
	7. A. CULTURA	C	C	C	C	C
	8. A. DEPORTES	C	C	C	C	C
	9. C.L.M.	C	C	C	C	C
	10. RED AULAS INFORMÁTICA	C/P	C/P	C	C	C
	11. OFICINA VOLUNTARIADO	C/ORU	C/ORU	C/ORU	C/ORU	C/ORU

FACTOR 3	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA	12. COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA	P	P/C	C	P	C

FACTOR 4	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
EL PRESTIGIO	13. PRESTIGIO USC	C/P/O	P/C/O	P/C/O	P/C/O	P/C/O
	14. PRESTIGIO TITULACIONES	C/P/O	P/C/O	P/C/O	P/C/O	P/C

FACTOR 5	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
LA NORMATIVA	15. ESTATUTOS USC	P/ORU/C	P/C	ORU/C	C/P	C/P
	16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	C/ORU/P	P	C/ORU	C/P/ORU	C
	19. DERECHOS Y DEBERES	C/P	C/P/ORU	C/P/ORU	C/P	C/P
	31. LIBERTAD	P/C	C	C	C	P
	32. NORMATIVA FACULTAD	P/C	P/C	C/P	C/P	P/C
	33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	C/ORU/P	C/ORU/P	C/ORU	C/P/ORU	C/P/ORU
	34. NORMATIVA S.U.R.	C	C	C	C	C
	55. DERECHO INFORMACIÓN	C/P	C	C	C	C/P

FACTOR 6	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	21. RECTOR	C/P	C/P	C	C/P	C/P
	22. DECANO	C/P	C/P	C/P	C/P	C/P
	23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	C/P	P/C	C/P	C/P	C/P
	24. CONSEJO GOBIERNO	P/C	C/P	C	C	C
	25. CLAUSTRO	P/C	C/P	C	C	C
	26. JUNTA DE FACULTAD	P/C	P/C	C	C/P	C

FACTOR 7	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
CONDICIONES DEL ESTUDIANTE	17. ACCESO	P	P/C	P	P	P/C
	18. DISTRITO ABIERTO	P/C	C/P	C/P	C/P	C/P/O
	20. BECAS Y AYUDAS	C/ORU	C/ORU	C/ORU	C/ORU	C/P/ORU

FACTOR 8	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
LA PARTICIPACIÓN	27. ELECCIONES	C	C	C	C	C
	28. REPRESENTAC.	C	C	C	C	C
	29. ASOCIACIONES	C	C	C	C	C
	30. COOPERACIÓN	P/C	P/C	C/P	C/P	P

FACTOR 9	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	35. FORMACIÓN PROFESIONAL	P	P	P	P	P
	36. DESARROLLO PERSONAL	P	P	P/O/C	P/C	O/P/C

FACTOR 10	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
COMPONENTES DEL PROCESO E/A	37. PROFESORES	P/C	P/C	C/P	P/C	C/P
	38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	P	P	P	P	P
	49. ROL ESTUDIANTE	P/C	P/C	P/C	P/C	P/C

FACTOR 11	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
TITULACIÓN	39. NIVEL DE EXIGENCIA	C/P	C/P	P/C	C/P	P/C
	40. PLAN DE ESTUDIOS	P/C	C/P	P/C	C/P	P/C
	41. ORGANIZACIÓN	P/C	C/P	P/C	P/C	P/C
	42. ASIGNATURAS	C/P	C/P	C	C	P/C

FACTOR 12	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	43. CONTENIDOS	P	P	P	P	P
	44. METODOLOGÍA	P	P	P	P	P
	45. EVALUACIÓN	P	P	P	P	P
	46. TUTORÍAS	P	P	P	P	P
	47. REV. EXÁM.	P	P	P	P	P
	48. IMPUGNACIÓN	C	C	C	C	C

FACTOR 13	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
TAREAS DEL APRENDIZ	50. APRENDIZAJE	P/C	P/C	P/C	P/C	P/C
	51. ESTUDIO	P/C	P/C	P/C	P/C	P/C
	52. ASISTENCIA	P/C	P/C	P	P	P

FACTOR 14	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
VIDA UNIVERSITARIA NO ACADÉMICO	53. VIDA NO INSTITUCIONAL	C	C	C	C	C
	54. OFERTA NO UNIV. OCIO	C	C	C	C	C

RESUMEN	P	P/C	P/C/O	P/ORU/C	P/O/C	C	C/P	C/P/ORU	C/P/O	C/ORU	C/ORU/P	ORU/C
CC. SOC. Y JUR.	10	15	0	1	0	15	7	0	2	2	2	0
HUMANIDADES	9	13	2	0	1	17	10	1	0	2	0	0
CC. DE LA SALUD	9	6	2	0	0	24	7	1	0	4	0	0
CC. EXPERIMENTALES	10	7	2	0	0	20	11	2	0	2	0	1
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	9	10	1	0	0	20	8	2	1	1	1	0
TOTAL	47	51	7	1	1	96	43	6	3	11	3	1

RESUMEN	PROFESORES COMO PRINCIPAL O ÚNICO REFERENTE	COMPAÑEROS COMO PRINCIPAL O ÚNICO REFERENTE	ORU COMO PRINCIPAL O ÚNICO REFERENTE
CC. SOC. Y JUR.	26	28	0
HUMANIDADES	25	30	0
CC. DE LA SALUD	17	36	0
CC. EXPERIMENTALES	19	35	1
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	20	33	0
TOTAL	107	162	1

Tabla 8.14: RELACIÓN ENTRE INFORMANTES CLAVE, FACTORES Y DIMENSIONES: COINCIDENCIAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

P	PROFESORES
C	COMPAÑEROS
ORU	OTROS RESPONSABLE UNIVERSITARIOS
O	OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS

FACTORES	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
1: LA UNIVERSIDAD	2. LA USC	C	C	C	C	C
2: LOS SERVICIOS	4. S.U.R.	C	C	C	C	C
	5. C.O.I.E.	C	C	C	C	C
	6. VALEDOR	C	C	C	C	C
	7. A. CULTURA	C	C	C	C	C
	8. A. DEPORTES	C	C	C	C	C
	9. C.L.M.	C	C	C	C	C
5: LA NORMATIVA	11. OFICINA VOLUNTARIADO	C	C	C	C	C
	34. NORMATIVA S.U.R.	C	C	C	C	C
6: LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	22. DECANO	C/P	C/P	C/P	C/P	C/P
7: CONDICIONES DEL ESTUDIANTE	20. BECAS Y AYUDAS	C/ORU	C/ORU	C/ORU	C/ORU	C/P/ORU
8: LA PARTICIPACIÓN	27. ELECCIONES	C	C	C	C	C
	28. REPRESENTAC.	C	C	C	C	C
	29. ASOCIACIONES	C	C	C	C	C
9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS	35. FORMACIÓN PROFESIONAL	P	P	P	P	P
10: COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A	38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	P	P	P	P	P
	49. ROL ESTUDIANTE	P/C	P/C	P/C	P/C	P/C
12: COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	43. CONTENIDOS	P	P	P	P	P
	44. METODOLOGÍA	P	P	P	P	P
	45. EVALUACIÓN	P	P	P	P	P
	46. TUTORÍAS	P	P	P	P	P
	47. REV. EXÁM.	P	P	P	P	P
13: TAREAS DEL APRENDIZ	48. IMPUGNACIÓN	C	C	C	C	C
	50. APRENDIZAJE	P/C	P/C	P/C	P/C	P/C
14: VIDA UNIVERSITARIA NO ACADÉMICO	51. ESTUDIO	P/C	P/C	P/C	P/C	P/C
	53. VIDA NO INSTITUCIONAL	C	C	C	C	C
	54. OFERTA NO UNIV. OCIO	C	C	C	C	C

Tabla 8.15: RELACIÓN ENTRE INFORMANTES CLAVE, DIMENSIONES Y FACTORES: DIFERENCIAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

P	PROFESORES
C	COMPAÑEROS
ORU	OTROS RESPONSABLE UNIVERSITARIOS
O	OTROS AGENTES NO UNIVERSITARIOS

FACTORES	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
1: LA UNIVERSIDAD	1. LA UNIV. COMO INST. EDUCATIVA	P/C	P/C	P/O/C	P/C	C/P
2: LOS SERVICIOS	3. RED BIBLIO.	C	C	C	C/P	C/ORU/P
	10. RED AULAS INFORMÁTICA	C/P	C/P	C	C	C
3: LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA	12. COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA	P	P/C	C	P	C
4: EL PRESTIGIO	13. PRESTIGIO USC	C/P/O	P/C/O	P/C/O	P/C/O	P/C/O
	14. PRESTIGIO TITULACIONES	C/P/O	P/C/O	P/C/O	P/C/O	P/C
5: LA NORMATIVA	15. ESTATUTOS USC	P/ORU/C	P/C	ORU/C	C/P	C/P
	16. ESTATUTO ESTUDIANTE	C/ORU/P	P	C/ORU	C/P/ORU	C
	19. DERECHOS Y DEBERES	C/P	C/P/ORU	C/P/ORU	C/P	C/P
	31. LIBERTAD	P/C	C	C	C	P
	32. NORMATIVA FACULTAD	P/C	P/C	C/P	C/P	P/C
	33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	C/ORU/P	C/ORU/P	C/ORU	C/P/ORU	C/P/ORU
	55. DERECHO INFORMACIÓN	C/P	C	C	C	C/P
6: LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	21. RECTOR	C/P	C/P	C	C/P	C/P
	23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	C/P	P/C	C/P	C/P	C/P
	24. CONSEJO GOBIERNO	P/C	C/P	C	C	C
	25. CLAUSTRO	P/C	C/P	C	C	C
	26. JUNTA DE FACULTAD	P/C	P/C	C	C/P	C
7: CONDICIONES DEL ESTUDIANTE	17. ACCESO	P	P/C	P	P	P/C
	18. DISTRITO ABIERTO	P/C	C/P	C/P	C/P	C/P/O
8: LA PARTICIPACIÓN	30. COOPERACIÓN	P/C	P/C	C/P	C/P	P
9: PRINCIPIOS EDUCATIVOS	36. DESARROLLO PERSONAL	P	P	P/O/C	P/C	O/P/C
10. COMPONENTES DEL PROCESO E/A	37. PROFESORES	P/C	P/C	C/P	P/C	C/P
11: TITULACIÓN	39. NIVEL DE EXIGENCIA	C/P	C/P	P/C	C/P	P/C
	40. PLAN DE ESTUDIOS	P/C	C/P	P/C	C/P	P/C
	41. ORGANIZACIÓN	P/C	C/P	P/C	P/C	P/C
	42. ASIGNATURAS	C/P	C/P	C	C	P/C
13: TAREAS DEL APRENDIZ	52. ASISTENCIA	P/C	P/C	P	P	P

Tabla 8.16: VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA

DIMENSIONES	SUPERFICIA	INTERMEDIA	B.PROFUNDA
1. UNV. INST. ED.	31,50%	59,60%	8,40%
2. U.S.C.	34,00%	57,80%	8,10%
3. RED BIBLIO.	20,10%	58,70%	21,20%
4. S.U.R.	32,40%	50,40%	17,20%
5. C.O.I.E.	27,60%	56,20%	16,20%
6. VALEDOR	66,70%	30,60%	2,70%
7. A. CULTURA	36,80%	52,40%	10,80%
8. A. DEPORTES	30,00%	55,30%	14,70%
9. C.L.M.	37,60%	51,20%	11,20%
10. RED AULAS INFORM.	24,60%	53,40%	22,00%
11. OFICINA VOLUNTAR.	45,50%	43,90%	10,70%
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	53,20%	33,00%	13,80%
13. PRESTIGIO USC	31,10%	56,00%	13,00%
14. PRESTIGIO TITULA.	27,50%	53,30%	19,20%
15. ESTATUTOS USC	57,10%	31,60%	11,30%
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	51,60%	37,10%	11,30%
17. ACCESO	9,70%	50,80%	39,50%
18. DISTRITO ABIERTO	33,60%	53,90%	12,50%
19. DERECHOS / DEBER.	38,10%	54,10%	7,80%
20. BECAS Y AYUDAS	20,00%	51,70%	28,30%
21. RECTOR	54,30%	38,10%	7,60%
22. DECANO	38,40%	50,80%	10,90%
23. DIRECTOR DPTO.	42,10%	48,30%	9,70%
24. CONSEJO GOBIERNO	59,10%	34,60%	6,30%
25. CLAUSTRO	53,00%	42,10%	4,90%
26. JUNTA DE FACULTAD	50,40%	41,00%	8,60%
27. ELECCIONES	50,50%	43,70%	5,80%
28. REPRESENTAC.	48,40%	43,10%	8,50%
29. ASOCIACIONES	36,80%	52,90%	10,20%
30. COOPERACIÓN	46,00%	50,70%	3,30%
31. LIBERTAD	27,30%	46,20%	26,50%
32. NORMATIVA FAC.	27,40%	59,70%	12,80%
33. NORMATIVA BIBLIO.	18,40%	56,10%	25,50%
34. NORMATIVA S.U.R.	35,50%	44,10%	20,40%
35. FORMACIÓN PROF.	23,40%	50,50%	26,10%
36. DESARROLLO PERS.	19,10%	48,30%	32,60%
37. PROFESORES	26,20%	54,60%	19,10%
38. CONOC. CIENTÍFICO	27,90%	52,90%	19,20%
39. NIVEL DE EXIGENCIA	21,10%	46,60%	32,40%
40. PLAN DE ESTUDIOS	15,20%	44,60%	40,20%
41. ORGANIZACIÓN	9,70%	44,70%	45,60%
42. ASIGNATURAS	9,10%	42,50%	48,50%
43. CONTENIDOS	15,80%	62,20%	22,00%
44. METODOLOGÍA	30,90%	54,40%	14,60%
45. EVALUACIÓN	26,40%	53,00%	20,60%
46. TUTORÍAS	17,10%	52,10%	30,80%
47. REV. EXÁMENES	14,40%	49,70%	35,90%
48. IMPUGNACIÓN	48,10%	40,50%	11,40%
49. ROL ESTUDIANTE	24,30%	59,30%	16,40%
50. APRENDIZAJE	18,40%	58,40%	23,20%
51. ESTUDIO	11,20%	54,20%	34,60%
52. ASISTENCIA	13,40%	47,50%	39,10%
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	11,20%	47,30%	41,50%
54. OFER. NO UNIV. OCIO	15,30%	54,40%	30,30%
55. DERECHO INFORMA.	25,20%	64,30%	10,50%
	% inferior al 25,0%		
	% entre el 25,0% y el 50,0%		
	% entre el 50,0% y el 75,0%		

Tabla 8.17a: VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: INFORMACIÓN SUPERFICIALMENTE VALORADA

DIMENSIÓN EN ROJO: Dimensión que destaca por el bajo porcentaje de estudiantes informados al respecto, y que hemos tomado de la *Tabla 8.6.* (Inferior al 25,0% en la muestra productora de datos o en alguna de las Áreas de Conocimiento)

DIMENSIÓN EN VERDE: Dimensión que destaca por el alto porcentaje de estudiantes informados al respecto, y que hemos tomado de la *Tabla 8.6.* (Superior al 75,0% en la muestra productora de datos o en alguna de las Áreas de Conocimiento)

DIMENSIONES	SUPERFICIAL	INTERMEDIA	B. PROFUNDA
6. VALEDOR	66,7%	30,6%	2,7%
24. CONSEJO GOBIERNO	59,1%	34,6%	6,3%
15. ESTATUTOS USC	57,1%	31,6%	11,3%
21. RECTOR	54,3%	38,1%	7,6%
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	53,2%	33,0%	13,8%
25. CLAUSTRO	53,0%	42,1%	4,9%
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	51,6%	37,1%	11,3%
27. ELECCIONES	50,5%	43,7%	5,8%
26. JUNTA DE FACULTAD	50,4%	41,0%	8,6%
28. REPRESENTACIÓN	48,4%	43,1%	8,5%
48. IMPUGNACIÓN	48,1%	40,5%	11,4%
11. OFICINA VOLUNTAR.	45,5%	43,9%	10,7%

Tabla 8.17b: VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: INFORMACIÓN VALORADA COMO BASTANTE PROFUNDA

DIMENSIONES	SUPERFICIAL	INTERMEDIA	B. PROFUNDA
41. ORGANIZACIÓN	9,7%	44,7%	45,6%
42. ASIGNATURAS	9,1%	42,5%	48,5%

Tabla 8.17c: VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: INFORMACIÓN MEDIANAMENTE VALORADA

DIMENSIONES	SUPERFICIAL	INTERMEDIA	B. PROFUNDA
30. COOPERACIÓN	46,0%	50,7%	3,3%
23. DIRECTOR DPTO.	42,1%	48,3%	9,7%
22. DECANO	38,4%	50,8%	10,9%
19. DERECHOS / DEBER.	38,1%	54,1%	7,8%
9. C.L.M.	37,6%	51,2%	11,2%
7. A. CULTURA	36,8%	52,4%	10,8%
29. ASOCIACIONES	36,8%	52,9%	10,2%
34. NORMATIVA S.U.R.	35,5%	44,1%	20,4%
2. U.S.C.	34,0%	57,8%	8,1%
18. DISTRITO ABIERTO	33,6%	53,9%	12,5%
4. S.U.R.	32,4%	50,4%	17,2%
1. UNV. INST. ED.	31,5%	59,6%	8,4%
13. PRESTIGIO USC	31,1%	56,0%	13,0%
44. METODOLOGÍA	30,9%	54,4%	14,6%
8. A. DEPORTES	30,0%	55,3%	14,7%
38. CONOC. CIENTÍFICO	27,9%	52,9%	19,2%
5. C.O.I.E.	27,6%	56,2%	16,2%
14. PRESTIGIO TITULA.	27,5%	53,3%	19,2%
32. NORMATIVA FAC.	27,4%	59,7%	12,8%
31. LIBERTAD	27,3%	46,2%	26,5%
45. EVALUACIÓN	26,4%	53,0%	20,6%
37. PROFESORES	26,2%	54,6%	19,1%
55. DERECHO INFORMA.	25,2%	64,3%	10,5%
10. RED AULAS INFORM.	24,6%	53,4%	22,0%
49. ROL ESTUDIANTE	24,3%	59,3%	16,4%
35. FORMACIÓN PROF.	23,4%	50,5%	26,1%
39. NIVEL DE EXIGENCIA	21,1%	46,6%	32,4%
3. RED BIBLIO.	20,1%	58,7%	21,2%
20. BECAS Y AYUDAS	20,0%	51,7%	28,3%
36. DESARROLLO PERS.	19,1%	48,3%	32,6%
33. NORMATIVA BIBLIO.	18,4%	56,1%	25,5%
50. APRENDIZAJE	18,4%	58,4%	23,2%
46. TUTORÍAS	17,1%	52,1%	30,8%
43. CONTENIDOS	15,8%	62,2%	22,0%
54. OFER. NO UNIV. OCIO	15,3%	54,4%	30,3%
40. PLAN DE ESTUDIOS	15,2%	44,6%	40,2%
47. REV. EXÁMENES	14,4%	49,7%	35,9%
52. ASISTENCIA	13,4%	47,5%	39,1%
51. ESTUDIO	11,2%	54,2%	34,6%
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	11,2%	47,3%	41,5%
17. ACCESO	9,7%	50,8%	39,5%

Tabla 8.18: VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
1. UNV. INST. ED.	C.S.J./C.S.	HUM./C.E./E.T.	NO
2. U.S.C.	C.S.J./C.S.	HUM./C.E./E.T.	NO
3. RED BIBLIO.	E.T./C.S.J./C.E./HUM.	C.S.	NO
4. S.U.R.	C.S./C.S.J./E.T.	HUM./C.E.	NO
5. C.O.I.E.	C.S.J./C.E./E.T.	C.S./HUM.	SI
6. VALEDOR	C.S.J.	HUM./E.T.	NO
7. A. CULTURA	C.S.J./HUM.	E.T./C.S./C.E.	NO
8. A. DEPORTES	E.T./C.S.J./C.S./C.E.	HUM.	SI
9. C.L.M.	E.T./C.S.J.	HUM./C.E./C.S.	NO
10. RED AULAS INFORMÁTICA	C.E./E.T.	C.S./HUM./C.S.J.	SI
11. OFICINA VOLUNTARIAD.	C.S./C.S.J.	E.T./HUM./C.E.	NO
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	C.S./C.S.J./E.T.	C.E./HUM.	NO
13. PRESTIGIO USC	C.S.J./C.E./C.S.	E.T./HUM.	NO
14. PRESTIGIO TITULACIONES	C.S.J./C.E./C.S./E.T.	HUM.	NO
15. ESTATUTOS USC	C.S./C.S.J./C.E.	E.T.	SI
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	C.S./C.S.J.	HUM./C.E./E.T.	NO
17. ACCESO	C.S./C.S.J.	C.E./HUM./E.T.	NO
18. DISTRITO ABIERTO	HUM./C.S.J./E.T.	C.S./C.E.	NO
19. DERECHOS Y DEBERES	C.S./C.S.J.	E.T./HUM./C.E.	NO
20. BECAS Y AYUDAS	C.S.J./HUM.	E.T./C.S./C.E.	NO
21. RECTOR	E.T./C.E./C.S.	HUM./C.S.J.	NO
22. DECANO	C.E./C.S./HUM.	E.T./C.S.J.	NO
23. DIRECTOR DEPARTAMEN.	E.T./C.E./C.S.	C.S.J./HUM.	NO
24. CONSEJO GOBIERNO	C.E./C.S.	E.T./C.S.J./HUM.	NO
25. CLAUSTRO	C.E./HUM.	E.T./C.S.J./C.S.	NO
26. JUNTA DE FACULTAD	C.E./E.T.	C.S.J./HUM./C.S.	NO
27. ELECCIONES	C.E./C.S./C.S.J./E.T.	HUM.	NO
28. REPRESENTAC.	C.E./E.T./C.S./C.S.J.	HUM.	NO
29. ASOCIACIONES	C.S./E.T./C.E.	HUM./C.S.J.	NO
30. COOPERACIÓN	C.S.J./C.E.	C.S./HUM./E.T.	NO
31. LIBERTAD	C.S.J./C.E.	E.T.	SI
32. NORMATIVA FACULTAD	C.S.J./C.E./E.T.	HUM./C.S.	NO
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	HUM./C.E./C.S.J.	C.S./E.T.	NO
34. NORMATIVA S.U.R.	C.S.	HUM./C.E.	SI
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	C.S./E.T./C.S.J.	C.E./HUM.	SI
36. DESARROLLO PERSONAL	E.T./C.E./C.S.	HUM./C.S.J.	NO
37. PROFESORES	C.S.J.	C.E. / C.S. / E.T. / HUM.	NO

DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
38. CONOCIM. CIENTÍFICO	C.S.J./C.S./C.E./E.T.	HUM.	NO
39. NIVEL DE EXIGENCIA	C.S./C.S.J./C.E./E.T.	HUM.	NO
40. PLAN DE ESTUDIOS	C.S./E.T.	HUM./C.E./C.S.J.	NO
41. ORGANIZACIÓN	C.S./C.E./E.T.	HUM./C.S.J.	NO
42. ASIGNATURAS	C.S./E.T./C.E.	HUM./C.S.J.	NO
43. CONTENIDOS	C.S.J./HUM./C.S.	E.T./C.E.	NO
44. METODOLOGÍA	C.S.J./HUM.	E.T./C.E./C.S.	NO
45. EVALUACIÓN	C.S.J./E.T.	HUM./C.S./C.E.	NO
46. TUTORÍAS	E.T./C.E./HUM./C.S.J.	C.S.	SI
47. REV. EXÁM.	C.E./C.S.J.	C.S.	SI
48. IMPUGNACIÓN	C.S./C.E./E.T./C.S.J.	HUM.	SI
49. ROL ESTUDIANTE	C.S.J./C.S.	HUM./C.E./E.T.	NO
50. APRENDIZAJE	C.S./C.S.J./E.T.	HUM./C.E.	NO
51. ESTUDIO	C.S./C.E./C.S.J.	HUM./E.T.	SI
52. ASISTENCIA	C.S.J./HUM./C.S.	E.T./C.E.	NO
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	C.E./C.S.	HUM./E.T./C.S.J.	NO
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	C.S.J./C.S./C.E./E.T.	HUM.	NO
55. DERECHO INFORMACIÓN	C.S.J./C.E./E.T.	C.S./HUM.	NO

RESUMEN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
TOTAL	C.S.J. = 41	HUM. = 41
	C.S. = 35	E.T. = 24
	C.E. = 30	C.E. = 22
	E.T. = 28	C.S. = 18
	HUM. = 11	C.S.J. = 13

C.S.J. = Ciencias Sociales y Jurídicas
HUM. = Humanidades
C.S. = Ciencias de la Salud
C.E. = Ciencias Experimentales
E.T. = Enseñanzas Técnicas

Tabla 8.19: VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: DIMENSIONES SOBRE QUE PRESENTAN DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS

DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
5. C.O.I.E.	C.S.J. C.E. E.T.	C.S. HUM.	SI
8. A. DEPORTES	E.T. C.S.J. C.S. C.E.	HUM.	SI
10. RED AULAS INFORMÁTICA	C.E. E.T.	C.S. HUM. C.S.J.	SI
15. ESTATUTOS USC	C.S. C.S.J. C.E.	E.T.	SI
31. LIBERTAD	C.S.J. C.E.	E.T.	SI
34. NORMATIVA S.U.R.	C.S.	HUM. C.E.	SI
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	C.S. E.T. C.S.J.	C.E. HUM.	SI
46. TUTORÍAS	E.T. C.E. HUM. C.S.J.	C.S.	SI
47. REV. EXÁM.	C.E. C.S.J.	C.S.	SI
48. IMPUGNACIÓN	C.S. C.E. E.T. C.S.J.	HUM.	SI
51. ESTUDIO	C.S. C.E. C.S.J.	HUM. E.T.	SI

RESUMEN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
TOTAL	C.S.J. = 9	HUM. = 7
	C.E. = 9	C.S. = 4
	E.T. = 6	E.T. = 3
	C.S. = 6	C.E. = 2
	HUM. = 1	C.S.J. = 1

C.S.J. = Ciencias Sociales y Jurídicas

HUM. = Humanidades

C.S. = Ciencias de la Salud

C.E. = Ciencias Experimentales

E.T. = Enseñanzas Técnicas

Tabla 8.20: VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: DIMENSIONES (Y FACTOR DE REFERENCIA) QUE PRESENTAN DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS

FACTOR	DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
2. SERVICIOS	C.O.I.E.	C.S.J. C.E. E.T.	C.S. HUM.
	A. DEPORTES	E.T. C.S.J. C.S. C.E.	HUM.
	RED AULAS INFORMÁTICA	C.E. E.T.	C.S. HUM. C.S.J.
5. NORMATIVA	15. ESTATUTOS USC	C.S. C.S.J. C.E.	E.T.
	31. LIBERTAD	C.S.J. C.E.	E.T.
	34. NORMATIVA S.U.R.	C.S.	HUM. C.E.
9. PRINCIPIOS EDUCATIVOS	35. FORMACIÓN PROFESIONAL	C.S. E.T. C.S.J.	C.E. HUM.
12. COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	46. TUTORÍAS	E.T. C.E. HUM. C.S.J.	C.S.
	47. REV. EXÁM.	C.E. C.S.J.	C.S.
	48. IMPUGNACIÓN	C.S. C.E. E.T. C.S.J.	HUM.
13. TAREAS DEL APRENDIZ	51. ESTUDIO	C.S. C.E. C.S.J.	HUM. E.T.

Tabla 8.21: PORCENTAJES DE VALORACIÓN DE LA INFORACIÓN RECIBIDA: DIMENSIONES (Y FACTOR DE REFERENCIA) QUE PRESENTAN DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS

FACTOR	DIMENSIÓN	ÁREA DE CONOCIMIENTO	SUPERFICIAL	INTERMEDIA	BASTANTE PROFUNDA
1	COIE	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	23,2%	55,4%	21,4%
		HUMANIDADES	30,0%	62,2%	7,8%
		CC. DE LA SALUD	38,0%	52,2%	9,8%
		CC. EXPERIMENTALES	24,1%	51,8%	24,1%
	A. DEPORTES	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	20,0%	62,0%	18,0%
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	24,8%	60,0%	15,2%
		HUMANIDADES	54,0%	35,6%	10,3%
		CC. DE LA SALUD	27,5%	56,9%	15,6%
		CC. EXPERIMENTALES	20,0%	70,0%	10,0%
		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	20,4%	53,1%	26,5%
	RED AULAS INFORMÁTICA	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	23,2%	54,5%	22,3%
		HUMANIDADES	32,6%	50,5%	16,8%
		CC. DE LA SALUD	31,4%	54,3%	14,3%
		CC. EXPERIMENTALES	14,3%	52,7%	33,0%
ENSEÑANZAS TÉCNICAS		17,9%	55,4%	26,5%	
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS		50,8%	37,3%	11,9%	
ESTATUTOS USC	HUMANIDADES	74,1%	18,5%	7,4%	
	CC. DE LA SALUD	44,4%	36,1%	19,4%	
	CC. EXPERIMENTALES	54,3%	34,3%	11,4%	
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	80,0%	20,0%	0,0%	
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	21,9%	48,2%	29,8%	
	HUMANIDADES	33,7%	38,6%	27,7%	
LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	CC. DE LA SALUD	31,0%	45,2%	23,8%	
	CC. EXPERIMENTALES	20,0%	49,3%	30,7%	
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	35,1%	54,1%	10,8%	
	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	33,3%	46,3%	20,4%	
	HUMANIDADES	42,9%	45,2%	11,9%	
	CC. DE LA SALUD	25,0%	46,4%	28,6%	
NORMATIVA S.U.R.	CC. EXPERIMENTALES	52,6%	28,9%	18,4%	
	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	23,8%	57,1%	19,0%	

FACTOR	DIMENSIÓN	ÁREA DE CONOCIMIENTO	SUPERFICIAL	INTERMEDIA	BASTANTE PROFUNDA
9	FORMACIÓN PROFESIONAL	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	22,0%	48,4%	29,7%
		HUMANIDADES	30,6%	50,0%	19,4%
		CC. DE LA SALUD	11,9%	58,2%	29,9%
		CC. EXPERIMENTALES	36,7%	44,9%	18,4%
		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	16,7%	50,0%	33,3%
12	TUTORÍAS	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	12,2%	56,1%	31,7%
		HUMANIDADES	12,4%	54,3%	33,3%
		CC. DE LA SALUD	36,5%	49,6%	13,9%
		CC. EXPERIMENTALES	12,9%	48,5%	38,6%
		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	23,4%	57,4%	19,1%
		CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	8,6%	55,7%	35,7%
		HUMANIDADES	15,5%	47,6%	36,9%
		CC. DE LA SALUD	25,8%	46,0%	28,2%
		CC. EXPERIMENTALES	10,0%	46,0%	44,0%
		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	23,4%	50,0%	42,2%
13	TAREAS DEL APRENDIZ	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	53,3%	36,7%	10,0%
		HUMANIDADES	70,2%	27,7%	2,1%
		CC. DE LA SALUD	41,5%	35,8%	22,6%
		CC. EXPERIMENTALES	38,2%	49,1%	12,7%
		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	11,1%	54,0%	34,9%
13	TAREAS DEL APRENDIZ	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	8,1%	57,7%	34,2%
		HUMANIDADES	21,8%	60,3%	17,9%
		CC. DE LA SALUD	3,0%	51,0%	46,0%
		CC. EXPERIMENTALES	15,4%	46,2%	38,5%
		ENSEÑANZAS TÉCNICAS	12,8%	53,8%	33,3%

Tabla 8.22: VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

DIMENSIONES	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1. UNV. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	544	1	5	3,71	,885
2. U.S.C.	541	1	5	3,43	,934
3. RED BIBLIOTECAS	546	1	5	4,33	,765
4. S.U.R.	494	1	5	4,13	,962
5. C.O.I.E.	540	1	5	4,02	,974
6. VALEDOR	428	1	5	3,43	1,223
7. A. CULTURA	534	1	5	3,91	,912
8. A. DEPORTES	541	1	5	3,88	,941
9. C.L.M.	527	1	5	4,20	,846
10. RED AULAS INFORMÁTICA	546	1	5	4,30	,782
11. OFICINA VOLUNTARIADO	485	1	5	3,79	1,019
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	416	1	5	3,45	1,079
13. PRESTIGIO USC	539	1	5	3,49	1,165
14. PRESTIGIO TITULACIÓN	537	1	5	3,51	1,213
15. ESTATUTOS USC	471	1	5	3,69	1,067
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	444	1	5	3,76	1,098
17. ACCESO	544	1	5	4,16	,849
18. DISTRITO ABIERTO	411	1	5	3,70	1,034
19. DERECHOS / DEBERES	500	1	5	4,20	,927
20. BECAS Y AYUDAS	532	1	5	4,66	,672
21. RECTOR	515	1	5	2,93	1,056
22. DECANO	522	1	5	3,12	1,118
23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	501	1	5	3,03	,994
24. CONSEJO GOBIERNO	428	1	5	2,75	,965
25. CLAUSTRO	473	1	5	3,01	1,024
26. JUNTA DE FACULTAD	480	1	5	3,05	1,063
27. ELECCIONES	497	1	5	3,69	1,168
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	508	1	5	3,96	1,194
29. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	511	1	5	3,77	1,113
30. COOPERACIÓN	438	1	5	3,85	1,131
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	538	1	5	4,40	,845
32. NORMATIVA FACULTAD	497	1	5	3,71	,871
33. NORMATIVA BIBLIOTECA	524	1	5	4,09	,842
34. NORMATIVA S.U.R.	478	1	5	3,95	,967
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	514	1	5	4,44	,803
36. DESARROLLO PERSONAL	508	1	5	4,48	,817
39. NIVEL DE EXIGENCIA	524	1	5	3,84	,908
40. PLAN DE ESTUDIOS	541	1	5	4,10	,931
41. ORGANIZACIÓN	544	1	5	4,29	,796
42. ASIGNATURAS	535	1	5	4,33	,815
43. CONTENIDOS	545	1	5	4,11	,856
44. METODOLOGÍA	524	1	5	3,97	,973
45. EVALUACIÓN	533	1	5	4,33	,867
46. TUTORÍAS	548	2	5	4,33	,812
47. REV. EXÁMENES	550	1	5	4,68	,636
48. IMPUGNACIÓN	519	1	5	4,49	,800
49. ROL ESTUDIANTE	509	1	5	3,72	1,157
50. APRENDIZAJE	527	1	5	4,35	,823
51. ESTUDIO	528	1	5	4,35	,845
52. ASISTENCIA	530	1	5	4,08	1,034
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	538	1	5	4,26	1,006
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	509	1	5	4,19	,898
55. DERECHO INFORMACIÓN	546	1	5	4,78	,575

Tabla 8.23: VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ORDENADA EN FUNCIÓN DE LAS MEDIAS OBTENIDAS

DIMENSIONES	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
24. CONSEJO GOBIERNO	428	1	5	2,75	,965
21. RECTOR	515	1	5	2,93	1,056
25. CLAUSTRO	473	1	5	3,01	1,024
23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	501	1	5	3,03	,994
26. JUNTA DE FACULTAD	480	1	5	3,05	1,063
22. DECANO	522	1	5	3,12	1,118
2. U.S.C.	541	1	5	3,43	,934
6. VALEDOR	428	1	5	3,43	1,223
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	416	1	5	3,45	1,079
13. PRESTIGIO USC	539	1	5	3,49	1,165
14. PRESTIGIO TITULACIÓN	537	1	5	3,51	1,213
15. ESTATUTOS USC	471	1	5	3,69	1,067
27. ELECCIONES	497	1	5	3,69	1,168
18. DISTRITO ABIERTO	411	1	5	3,70	1,034
1. UNV. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	544	1	5	3,71	,885
32. NORMATIVA FACULTAD	497	1	5	3,71	,871
49. ROL ESTUDIANTE	509	1	5	3,72	1,157
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	444	1	5	3,76	1,098
29. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	511	1	5	3,77	1,113
11. OFICINA VOLUNTARIADO	485	1	5	3,79	1,019
39. NIVEL DE EXIGENCIA	524	1	5	3,84	,908
30. COOPERACIÓN	438	1	5	3,85	1,131
8. A. DEPORTES	541	1	5	3,88	,941
7. A. CULTURA	534	1	5	3,91	,912
34. NORMATIVA S.U.R.	478	1	5	3,95	,967
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	508	1	5	3,96	1,194
44. METODOLOGÍA	524	1	5	3,97	,973
5. C.O.I.E.	540	1	5	4,02	,974
52. ASISTENCIA	530	1	5	4,08	1,034
33. NORMATIVA BIBLIOTECA	524	1	5	4,09	,842
40. PLAN DE ESTUDIOS	541	1	5	4,10	,931
43. CONTENIDOS	545	1	5	4,11	,856
4. S.U.R.	494	1	5	4,13	,962
17. ACCESO	544	1	5	4,16	,849
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	509	1	5	4,19	,898
9. C.L.M.	527	1	5	4,20	,846
19. DERECHOS / DEBERES	500	1	5	4,20	,927
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	538	1	5	4,26	1,006
41. ORGANIZACIÓN	544	1	5	4,29	,796
10. RED AULAS INFORMÁTICA	546	1	5	4,30	,782
3. RED BIBLIOTECAS	546	1	5	4,33	,765
42. ASIGNATURAS	535	1	5	4,33	,815
45. EVALUACIÓN	533	1	5	4,33	,867
46. TUTORÍAS	548	2	5	4,33	,812
50. APRENDIZAJE	527	1	5	4,35	,823
51. ESTUDIO	528	1	5	4,35	,845
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	538	1	5	4,40	,845
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	514	1	5	4,44	,803
36. DESARROLLO PERSONAL	508	1	5	4,48	,817
48. IMPUGNACIÓN	519	1	5	4,49	,800
20. BECAS Y AYUDAS	532	1	5	4,66	,672
47. REV. EXÁMENES	550	1	5	4,68	,636
55. DERECHO INFORMACIÓN	546	1	5	4,78	,575

Tabla 8.24: VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ORGANIZADA POR DIMENSIONES Y FACTORES

FACTOR	DIMENSIÓN	MEDIA	DESV. TIP
1. UNIVERSIDAD	2. U.S.C.	3,43	,934
	1. UNV. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	3,71	,885
2. SERVICIOS	6. VALEDOR	3,43	1,223
	11. OFICINA VOLUNTARIADO	3,79	1,019
	8. A. DEPORTES	3,88	,941
	7. A. CULTURA	3,91	,912
	5. C.O.I.E.	4,02	,974
	4. S.U.R.	4,13	,962
	9. C.L.M.	4,20	,846
	10. RED AULAS INFORMÁTICA 3. RED BIBLIOTECAS	4,30 4,33	,782 ,765
3. COMUNIDAD UNIVERSITARIA	12. COMUNIDAD ED. UNIV.	3,45	1,079
4. PRESTIGIO	13. PRESTIGIO USC	3,49	1,165
	14. PRESTIGIO TITULACIÓN	3,51	1,213
5. NORMATIVA	15. ESTATUTOS USC	3,69	1,067
	32. NORMATIVA FACULTAD	3,71	,871
	16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	3,76	1,098
	34. NORMATIVA S.U.R.	3,95	,967
	33. NORMATIVA BIBLIOTECA	4,09	,842
	19. DERECHOS / DEBERES	4,20	,927
	31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	4,40	,845
	55. DERECHO INFORMACIÓN	4,78	,575
6. ÓRGANOS DE GOBIERNO	24. CONSEJO GOBIERNO	2,75	,965
	21. RECTOR	2,93	1,056
	25. CLAUSTRO	3,01	1,024
	23. DIRECTOR DEPARTAMENTO	3,03	,994
	26. JUNTA DE FACULTAD	3,05	1,063
	22. DECANO	3,12	1,118
7. CONDICIONES GENERALES ESTUDIANTES	18. DISTRITO ABIERTO	3,70	1,034
	17. ACCESO	4,16	,849
	20. BECAS Y AYUDAS	4,66	,672
8. PARTICIPACIÓN	27. ELECCIONES	3,69	1,168
	29. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	3,77	1,113
	30. COOPERACIÓN	3,85	1,131
	28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	3,96	1,194
9. PRINCIPIOS EDUCATIVOS	35. FORMACIÓN PROFESIONAL	4,44	,803
	36. DESARROLLO PERSONAL	4,48	,817
10. COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A	49. ROL ESTUDIANTE	3,72	1,157
11. TITULACIÓN	39. NIVEL DE EXIGENCIA	3,84	,908
	40. PLAN DE ESTUDIOS	4,10	,931
	41. ORGANIZACIÓN	4,29	,796
	42. ASIGNATURAS	4,33	,815
12. COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	44. METODOLOGÍA	3,97	,973
	43. CONTENIDOS	4,11	,856
	45. EVALUACIÓN	4,33	,867
	46. TUTORÍAS	4,33	,812
	48. IMPUGNACIÓN	4,49	,800
	47. REV. EXÁMENES	4,68	,636
13. TAREAS DEL APRENDIZ	52. ASISTENCIA	4,08	1,034
	50. APRENDIZAJE	4,35	,823
	51. ESTUDIO	4,35	,845
14. VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	54. OFERTA NO UNIV. OCIO	4,19	,898
	53. VIDA NO INSTITUCIONAL	4,26	1,006

Tabla 8.25: VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
1. UNV. INST. ED.	C.S.J./C.S.	E.T./HUM./C.E.	SI
2. U.S.C.	C.S./C.S.J.	C.E./E.T.	SI
3. RED BIBLIO.	C.S./E.T./C.S.J./HUM.	C.E.	NO
4. S.U.R.	C.S.	HUM./C.E./E.T.	SI
5. C.O.I.E.	C.S.	C.S.J./C.E./E.T./HUM.	NO
6. VALEDOR	C.E./C.S.	HUM.	SI
7. A. CULTURA	HUM./C.S.	C.E./E.T./C.S.J.	NO
8. A. DEPORTES	C.S.	HUM./C.S.J.	SI
9. C.L.M.	C.S./C.S.J.	E.T.	SI
10. RED AULAS INFORMÁTICA	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
11. OFICINA VOLUNTARIAD.	C.S./E.T./C.S.J.	HUM.	SI
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.	SI
13. PRESTIGIO USC	E.T./C.S.J./C.E./C.S.	HUM.	SI
14. PRESTIGIO TITULACIONES	C.S.J./C.E.	HUM.	SI
15. ESTATUTOS USC	C.S.	HUM./E.T./C.E.	SI
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	C.S.	HUM.	SI
17. ACCESO	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.	SI
18. DISTRITO ABIERTO	C.S.	HUM./C.S.J./C.E./E.T.	SI
19. DERECHOS Y DEBERES	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
20. BECAS Y AYUDAS	C.S.	E.T./HUM./C.S.J.	SI
21. RECTOR	C.S./C.E.	HUM.	SI
22. DECANO	C.E./C.S./C.S.J./HUM./E.T.	-----	NO
23. DIRECTOR DEPARTAMEN.	C.S.	HUM.	SI
24. CONSEJO GOBIERNO	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
25. CLAUSTRO	C.S./C.S.J.	HUM.	SI
26. JUNTA DE FACULTAD	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
27. ELECCIONES	C.S.	HUM.	SI
28. REPRESENTAC.	C.S.	HUM.	SI
29. ASOCIACIONES	C.S./E.T.	HUM.	SI
30. COOPERACIÓN	C.S./C.S.J.	HUM.	SI
31. LIBERTAD	C.S./C.S.J./C.E.	HUM./E.T.	NO
32. NORMATIVA FACULTAD	C.S.	HUM./C.E.	SI
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	C.S.	C.E./E.T./C.S.J./HUM.	SI
34. NORMATIVA S.U.R.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T.	SI
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	C.S.	HUM.	SI

DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
36. DESARROLLO PERSONAL	C.S.	HUM./E.T.	SI
39. NIVEL DE EXIGENCIA	C.S	HUM./C.E.	SI
40. PLAN DE ESTUDIOS	C.S./C.E./E.T.	C.S.J./HUM.	NO
41. ORGANIZACIÓN	C.S./C.S.J./C.E./E.T.	HUM.	NO
42. ASIGNATURAS	C.S./E.T./C.S.J.	HUM./C.E.	NO
43. CONTENIDOS	C.S./C.E.	HUM.	SI
44. METODOLOGÍA	C.S./C.S.J.	HUM./E.T.	SI
45. EVALUACIÓN	C.S.	HUM./E.T.	SI
46. TUTORÍAS	C.S.J./E.T./C.E.	HUM.	SI
47. REV. EXÁM.	C.S.	HUM.	SI
48. IMPUGNACIÓN	C.S.	E.T.	SI
49. ROL ESTUDIANTE	C.S./C.S.J./HUM./E.T.	C.E.	NO
50. APRENDIZAJE	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
51. ESTUDIO	C.S./C.S.J.	E.T.	SI
52. ASISTENCIA	C.S.J./C.S.	E.T.	SI
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	C.S./C.S.J.	C.E./E.T./HUM.	NO
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	C.S.	C.E./HUM./C.S.J.	SI
55. DERECHO INFORMACIÓN	C.S.J./C.S.	HUM.	SI

RESUMEN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
TOTAL	C.S. = 41	HUM. = 37
	C.S.J. = 10	E.T. = 6 + 1 (DECANO)
	C.E. = 2	C.E. = 7
	E.T. = 1	C.S.J. = 2
	HUM. = 1	C.S. = 0

C.S.J. = Ciencias Sociales y Jurídicas

HUM. = Humanidades

C.S. = Ciencias de la Salud

C.E. = Ciencias Experimentales

E.T. = Enseñanzas Técnicas

**Tabla 8.26: VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO:
DIMENSIONES QUE PRESENTAN DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS**

DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
1. UNV. INST. ED.	C.S.J./C.S.	E.T./HUM./C.E.	SI
2. U.S.C.	C.S./C.S.J.	C.E./E.T.	SI
4. S.U.R.	C.S.	HUM./C.E./E.T.	SI
6. VALEDOR	C.E./C.S.	HUM.	SI
8. A. DEPORTES	C.S.	HUM./C.S.J.	SI
9. C.L.M.	C.S./C.S.J.	E.T.	SI
10. RED AULAS INFORMÁTICA	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
11. OFICINA VOLUNTARIAD.	C.S./E.T./C.S.J.	HUM.	SI
12. COMUNIDAD ED. UNIV.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.	SI
13. PRESTIGIO USC	E.T./C.S.J./C.E./C.S.	HUM.	SI
14. PRESTIGIO TITULACIONES	C.S.J./C.E.	HUM.	SI
15. ESTATUTOS USC	C.S.	HUM./E.T./C.E.	SI
16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	C.S.	HUM.	SI
17. ACCESO	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.	SI
18. DISTRITO ABIERTO	C.S.	HUM./C.S.J./C.E./E.T.	SI
19. DERECHOS Y DEBERES	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
20. BECAS Y AYUDAS	C.S.	E.T./HUM./C.S.J.	SI
21. RECTOR	C.S./C.E.	HUM.	SI
23. DIRECTOR DEPARTAMEN.	C.S.	HUM.	SI
24. CONSEJO GOBIERNO	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
25. CLAUSTRO	C.S./C.S.J.	HUM.	SI
26. JUNTA DE FACULTAD	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
27. ELECCIONES	C.S.	HUM.	SI
28. REPRESENTAC.	C.S.	HUM.	SI
29. ASOCIACIONES	C.S./E.T.	HUM.	SI
30. COOPERACIÓN	C.S./C.S.J.	HUM.	SI
32. NORMATIVA FACULTAD	C.S.	HUM./C.E.	SI
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	C.S.	C.E./E.T./C.S.J./HUM.	SI
34. NORMATIVA S.U.R.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T.	SI
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	C.S.	HUM.	SI
36. DESARROLLO PERSONAL	C.S.	HUM./E.T.	SI

DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
39. NIVEL DE EXIGENCIA	C.S	HUM./C.E.	SI
43. CONTENIDOS	C.S./C.E.	HUM.	SI
44. METODOLOGÍA	C.S./C.S.J.	HUM./E.T.	SI
45. EVALUACIÓN	C.S.	HUM./E.T.	SI
46. TUTORÍAS	C.S.J./E.T./C.E.	HUM.	SI
47. REV. EXÁM.	C.S.	HUM.	SI
48. IMPUGNACIÓN	C.S.	E.T.	SI
50. APRENDIZAJE	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
51. ESTUDIO	C.S./C.S.J.	E.T.	SI
52. ASISTENCIA	C.S.J./C.S.	E.T.	SI
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	C.S.	C.E./HUM./C.S.J.	SI
55. DERECHO INFORMACIÓN	C.S.J./C.S.	HUM.	SI

RESUMEN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
TOTAL	C.S. = 31	HUM. = 34
	C.S.J. = 10	E.T. = 6
	C.E. = 1	C.E. = 3
	E.T. = 1	C.S.J. = 0
	HUM. = 0	C.S. = 0

C.S.J. = Ciencias Sociales y Jurídicas

HUM. = Humanidades

C.S. = Ciencias de la Salud

C.E. = Ciencias Experimentales

E.T. = Enseñanzas Técnicas

Tabla 8.27: VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: DIMENSIONES (Y FACTOR DE REFERENCIA) QUE PRESENTAN DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS

FACTOR	DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
1. UNIVERSIDAD	1. UNV. INST. ED.	C.S.J./C.S.	E.T./HUM./C.E.
	2. U.S.C.	C.S./C.S.J.	C.E./E.T.
2. SERVICIOS	4. S.U.R.	C.S.	HUM./C.E./E.T.
	6. VALEDOR	C.E./C.S.	HUM.
	8. A. DEPORTES	C.S.	HUM./C.S.J.
	9. C.L.M.	C.S./C.S.J.	E.T.
	10. RED AULAS INFORMÁTICA	C.S.J./C.S.	HUM.
	11. OFICINA VOLUNTARIAD.	C.S./E.T./C.S.J.	HUM.
3. COMUNIDAD UNIVERSITARIA	12. COMUNIDAD ED. UNIV.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.
4. PRESTIGIO	13. PRESTIGIO USC	E.T./C.S.J./C.E./C.S.	HUM.
	14. PRESTIGIO TITULACIONES	C.S.J./C.E.	HUM.
5. NORMATIVA	15. ESTATUTOS USC	C.S.	HUM./E.T./C.E.
	16. ESTATUTO ESTUDIANTADO	C.S.	HUM.
	19. DERECHOS Y DEBERES	C.S.J./C.S.	HUM.
	32. NORMATIVA FACULTAD	C.S.	HUM./C.E.
	33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	C.S.	C.E./E.T./C.S.J./HUM.
	34. NORMATIVA S.U.R.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T.
6. ÓRGANOS DE GOBIERNO	55. DERECHO INFORMACIÓN	C.S.J./C.S.	HUM.
	21. RECTOR	C.S./C.E.	HUM.
	23. DIRECTOR DEPARTAMEN.	C.S.	HUM.
	24. CONSEJO GOBIERNO	C.S.J./C.S.	HUM.
	25. CLAUSTRO	C.S./C.S.J.	HUM.
7. CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAN AL COLECTIVO ESTUDIANTIL	26. JUNTA DE FACULTAD	C.S.J./C.S.	HUM.
	17. ACCESO	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.
	18. DISTRITO ABIERTO	C.S.	HUM./C.S.J./C.E./E.T.
8. PARTICIPACIÓN	20. BECAS Y AYUDAS	C.S.	E.T./HUM./C.S.J.
	27. ELECCIONES	C.S.	HUM.
	28. REPRESENTAC.	C.S.	HUM.
	29. ASOCIACIONES	C.S./E.T.	HUM.
9. PRINCIPIOS EDUCATIVOS	30. COOPERACIÓN	C.S./C.S.J.	HUM.
	35. FORMACIÓN PROFESIONAL	C.S.	HUM.
	36. DESARROLLO PERSONAL	C.S.	HUM./E.T.

FACTORES	DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
11. TITULACIÓN	39. NIVEL DE EXIGENCIA	C.S	HUM./C.E.
12. COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	43. CONTENIDOS	C.S./C.E.	HUM.
	44. METODOLOGÍA	C.S./C.S.J.	HUM./E.T.
	45. EVALUACIÓN	C.S.	HUM./E.T.
	46. TUTORÍAS	C.S.J./E.T./C.E.	HUM.
	47. REV. EXÁM.	C.S.	HUM.
13. TAREAS DEL APRENDIZ	48. IMPUGNACIÓN	C.S.	E.T.
	50. APRENDIZAJE	C.S.J./C.S.	HUM.
	51. ESTUDIO	C.S./C.S.J.	E.T.
14. VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	52. ASISTENCIA	C.S.J./C.S.	E.T.
	54. OFERTA NO UNIV. OCIO	C.S.	C.E./HUM./C.S.J.

C.S.J. = Ciencias Sociales y Jurídicas

HUM. = Humanidades

C.S. = Ciencias de la Salud

C.E. = Ciencias Experimentales

E.T. = Enseñanzas Técnicas

Tabla 8.28: GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD

DIMENSIONES	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
1. UNV. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	545	1	5	2,90	,855
2. U.S.C.	543	1	5	2,95	,897
3. RED BIBLIOTECAS	532	1	5	3,44	,852
4. S.U.R.	132	1	5	3,03	1,159
5. C.O.I.E.	522	1	5	2,64	1,139
6. VALEDOR	118	1	5	2,01	1,106
7. A. CULTURA	369	1	5	3,14	,910
8. A. DEPORTES	270	1	5	3,16	1,040
9. C.L.M.	108	1	5	3,10	1,289
10. RED AULAS INFORMÁTICA	212	1	5	3,06	1,035
11. OFICINA VOLUNTARIADO	75	1	5	3,07	1,131
17. ACCESO	538	1	5	3,19	1,034
18. DISTRITO ABIERTO	333	1	5	2,82	1,032
19. DERECHOS / DEBERES	456	1	5	2,58	,987
20. BECAS Y AYUDAS	508	1	5	2,63	1,251
27. ELECCIONES	443	1	5	2,34	,976
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	466	1	5	2,28	1,041
29. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	474	1	5	2,55	1,050
30. COOPERACIÓN	386	1	5	2,27	1,058
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	524	1	5	2,74	1,087
32. NORMATIVA FACULTAD	439	1	5	2,75	,896
33. NORMATIVA BIBLIOTECA	500	1	5	3,27	,956
34. NORMATIVA S.U.R.	457	1	9	2,75	1,119
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	479	1	5	2,61	1,059
36. DESARROLLO PERSONAL	475	1	5	2,87	1,245
37. PROFESORES	531	1	5	2,60	,909
38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	496	1	5	2,72	,960
39. NIVEL DE EXIGENCIA	506	1	5	2,82	,989
40. PLAN DE ESTUDIOS	534	1	5	2,57	1,088
41. ORGANIZACIÓN	541	1	5	2,52	1,083
42. ASIGNATURAS	527	1	5	2,70	1,095
43. CONTENIDOS	537	1	5	2,81	,938
44. METODOLOGÍA	504	1	5	2,31	,897
45. EVALUACIÓN	517	1	5	2,28	,977
46. TUTORÍAS	546	1	5	2,77	1,090
47. REV. EXÁMENES	539	1	5	2,66	1,213
48. IMPUGNACIÓN	413	1	5	1,77	,918
49. ROL ESTUDIANTE	455	1	5	2,55	,978
50. APRENDIZAJE	499	1	5	2,75	1,006
51. ESTUDIO	509	1	5	3,11	1,004
52. ASISTENCIA	522	1	5	3,07	1,076
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	525	1	5	3,56	1,123
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	457	1	5	3,38	1,008
55. DERECHO INFORMACIÓN	546	1	5	2,40	,942

**Tabla 8.29: GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD
ORDENADO EN FUNCIÓN DE LAS MEDIAS OBTENIDAS**

DIMENSIONES	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
48. IMPUGNACIÓN	413	1	5	1,77	,918
6. VALEDOR	118	1	5	2,01	1,106
30. COOPERACIÓN	386	1	5	2,27	1,058
28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	466	1	5	2,28	1,041
45. EVALUACIÓN	517	1	5	2,28	,977
44. METODOLOGÍA	504	1	5	2,31	,897
27. ELECCIONES	443	1	5	2,34	,976
55. DERECHO INFORMACIÓN	546	1	5	2,40	,942
41. ORGANIZACIÓN	541	1	5	2,52	1,083
29. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	474	1	5	2,55	1,050
49. ROL ESTUDIANTE	455	1	5	2,55	,978
40. PLAN DE ESTUDIOS	534	1	5	2,57	1,088
19. DERECHOS / DEBERES	456	1	5	2,58	,987
37. PROFESORES	531	1	5	2,60	,909
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	479	1	5	2,61	1,059
20. BECAS Y AYUDAS	508	1	5	2,63	1,251
5. C.O.I.E.	522	1	5	2,64	1,139
47. REV. EXÁMENES	539	1	5	2,66	1,213
42. ASIGNATURAS	527	1	5	2,70	1,095
38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	496	1	5	2,72	,960
31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	524	1	5	2,74	1,087
32. NORMATIVA FACULTAD	439	1	5	2,75	,896
50. APRENDIZAJE	499	1	5	2,75	1,006
34. NORMATIVA S.U.R.	146	1	5	2,75	1,119
46. TUTORÍAS	546	1	5	2,77	1,090
43. CONTENIDOS	537	1	5	2,81	,938
18. DISTRITO ABIERTO	333	1	5	2,82	1,032
39. NIVEL DE EXIGENCIA	506	1	5	2,82	,989
36. DESARROLLO PERSONAL	475	1	5	2,87	1,245
1. UNV. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	545	1	5	2,90	,855
2. U.S.C.	543	1	5	2,95	,897
4. S.U.R.	132	1	5	3,03	1,159
10. RED AULAS INFORMÁTICA	212	1	5	3,06	1,035
11. OFICINA VOLUNTARIADO	75	1	5	3,07	1,131
52. ASISTENCIA	522	1	5	3,07	1,076
9. C.L.M.	108	1	5	3,10	1,289
51. ESTUDIO	509	1	5	3,11	1,004
7. A. CULTURA	369	1	5	3,14	,910
8. A. DEPORTES	270	1	5	3,16	1,040
17. ACCESO	538	1	5	3,19	1,034
33. NORMATIVA BIBLIOTECA	500	1	5	3,27	,956
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	457	1	5	3,38	1,008
3. RED BIBLIOTECAS	532	1	5	3,44	,852
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	525	1	5	3,56	1,123

Tabla 8.30: GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD ORGANIZADA POR DIMENSIONES Y FACTORES

FACTOR	DIMENSIÓN	MEDIA	DESV.TIP.
1. UNIVERSIDAD	1. UNV. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	2,90	,855
	2. U.S.C.	2,95	,897
2. SERVICIOS	6. VALEDOR	2,01	1,106
	5. C.O.I.E.	2,64	1,139
	4. S.U.R.	3,03	1,159
	10. RED AULAS INFORMÁTICA	3,06	1,035
	11. OFICINA VOLUNTARIADO	3,07	1,131
	9. C.L.M.	3,10	1,289
	7. A. CULTURA	3,14	,910
	8. A. DEPORTES	3,16	1,040
5. NORMATIVA	3. RED BIBLIOTECAS	3,44	,852
	55. DERECHO INFORMACIÓN	2,40	,942
	19. DERECHOS / DEBERES	2,58	,987
	31. LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ETC.	2,74	1,087
	32. NORMATIVA FACULTAD	2,75	,896
	34. NORMATIVA S.U.R.	2,75	1,119
7. CONDICIONES GENERALES ESTUDIANTES	33. NORMATIVA BIBLIOTECA	3,27	,956
	20. BECAS Y AYUDAS	2,63	1,251
	18. DISTRITO ABIERTO	2,82	1,032
8. PARTICIPACIÓN	17. ACCESO	3,19	1,034
	30. COOPERACIÓN	2,27	1,058
	28. REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL	2,28	1,041
	27. ELECCIONES	2,34	,976
9. PRINCIPIOS EDUCATIVOS	29. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	2,55	1,050
	35. FORMACIÓN PROFESIONAL	2,61	1,059
10. COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A	36. DESARROLLO PERSONAL	2,87	1,245
	49. ROL ESTUDIANTE	2,55	,978
	37. PROFESORES	2,60	,909
11. TITULACIÓN	38. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	2,72	,960
	41. ORGANIZACIÓN	2,52	1,083
	40. PLAN DE ESTUDIOS	2,57	1,088
	42. ASIGNATURAS	2,70	1,095
12. COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	39. NIVEL DE EXIGENCIA	2,82	,989
	48. IMPUGNACIÓN	1,77	,918
	45. EVALUACIÓN	2,28	,977
	44. METODOLOGÍA	2,31	,897
	47. REV. EXÁMENES	2,66	1,213
	46. TUTORÍAS	2,77	1,090
13. TAREAS DEL APRENDIZ	43. CONTENIDOS	2,81	,938
	50. APRENDIZAJE	2,75	1,006
	51. ESTUDIO	3,11	1,004
14. VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	52. ASISTENCIA	3,07	1,076
	54. OFERTA NO UNIV. OCIO	3,38	1,008
	53. VIDA NO INSTITUCIONAL	3,56	1,123

Tabla 8.31: SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

DIMENSIÓN	SATISFACCIÓN MÁS ALTA	SATISFACCIÓN MÁS BAJA	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
1. UNV. INST. ED.	C.S.J.	E.T.	SI
2. U.S.C.	C.S.J.	C.E.	SI
3. RED BIBLIO.	C.S.J.	E.T./C.E./C.S.	SI
4. S.U.R.	C.S./E.T./C.S.J.	HUM./C.E.	NO
5. C.O.I.E.	C.S.	C.E.	SI
6. VALEDOR	E.T./C.E./HUM.	C.S.J./C.S.	NO
7. A. CULTURA	C.S.J.	C.E./E.T./HUM./C.S.	NO
8. A. DEPORTES	E.T./C.S./C.S.J.	HUM./C.E.	NO
9. C.L.M.	C.S./C.S.J.	HUM./C.E./E.T.	NO
10. RED AULAS INFORMÁTICA	C.S.	C.S.J./HUM./C.E./E.T.	NO
11. OFICINA VOLUNTARIAD.	E.T./C.S.J./C.S./HUM.	C.E.	NO
17. ACCESO	C.S.	C.E.	SI
18. DISTRITO ABIERTO	E.T.	HUM./C.E./C.S.J./C.S.	NO
19. DERECHOS Y DEBERES	C.S.J.	C.S.	SI
20. BECAS Y AYUDAS	C.S.J.	HUM./C.E./C.S.	SI
27. ELECCIONES	E.T./C.S.	HUM.	SI
28. REPRESENTAC.	E.T./C.S.J.	HUM.	SI
29. ASOCIACIONES	E.T.	HUM.	SI
30. COOPERACIÓN	E.T./C.S.J.	C.S./HUM.	SI
31. LIBERTAD	C.S.J.	C.E./HUM./C.S.	SI
32. NORMATIVA FACULTAD	C.S.J./C.S.	HUM./C.E./E.T.	NO
33. NORMATIVA BIBLIOTECAS	C.S.J./E.T./HUM./C.S.	C.E.	NO
34. NORMATIVA S.U.R.	C.S.J./C.S./E.T.	HUM./C.E.	NO
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	E.T./C.S.J.	HUM.	SI
36. DESARROLLO PERSONAL	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
37. PROFESORES	C.S.J./HUM./C.E./E.T.	C.S.	NO
38. CONOCIM. CIENTÍFICO	E.T./C.S.	HUM./C.E.	SI
39. NIVEL DE EXIGENCIA	C.S.J./C.S./HUM.	C.E./E.T.	NO
40. PLAN DE ESTUDIOS	C.S.	C.S.J./E.T./C.E./HUM.	NO
41. ORGANIZACIÓN	C.S.J./HUM.	C.E./E.T./C.S.	NO

DIMENSIÓN	SATISFACCIÓN MÁS ALTA	SATISFACCIÓN MÁS BAJA	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
42. ASIGNATURAS	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.	NO
43. CONTENIDOS	C.S.J.	HUM./C.S.	SI
44. METODOLOGÍA	C.S.J./E.T.	C.S.	SI
45. EVALUACIÓN	C.S.J.	C.S.	SI
46. TUTORÍAS	C.S.J./E.T./HUM./C.E.	C.S.	SI
47. REV. EXÁM.	C.E./C.S.J./E.T./HUM.	C.S.	SI
48. IMPUGNACIÓN	C.S.J./E.T./C.E./HUM.	C.S.	SI
49. ROL ESTUDIANTE	C.S.J.	HUM./C.E./C.S./E.T.	NO
50. APRENDIZAJE	C.S.J./C.E.	HUM./E.T./C.S.	NO
51. ESTUDIO	C.S.J.	HUM./E.T./C.E./C.S.	NO
52. ASISTENCIA	C.S.J.	HUM./C.S./E.T./C.E.	NO
53. VIDA NO INSTITUCIONAL	C.S.J./C.S./C.E./HUM.	E.T.	NO
54. OFERTA NO UNIV. OCIO	C.S.	E.T./HUM./C.E./C.S.J.	NO
55. DERECHO INFORMACIÓN	C.S.J.	C.S.	SI

RESUMEN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
TOTAL	C.S.J. = 27	HUM. = 24
	C.S. = 11	C.E. = 9
	E.T. = 10	C.S. = 9
	C.E. = 2	E.T. = 4
	HUM. = 0	C.S.J. = 3

C.S.J. = Ciencias Sociales y Jurídicas
HUM. = Humanidades
C.S. = Ciencias de la Salud
C.E. = Ciencias Experimentales
E.T. = Enseñanzas Técnicas

**Tabla 8.32: SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO:
DIMENSIONES QUE PRESENTAN DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS**

DIMENSIÓN	SATISFACCIÓN MÁS ALTA	SATISFACCIÓN MÁS BAJA	EXISTENCIA DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
1. UNV. INST. ED.	C.S.J.	E.T.	SI
2. U.S.C.	C.S.J.	C.E.	SI
3. RED BIBLIO.	C.S.J.	E.T./C.E./C.S.	SI
5. C.O.I.E.	C.S.	C.E.	SI
17. ACCESO	C.S.	C.E.	SI
19. DERECHOS Y DEBERES	C.S.J.	C.S.	SI
20. BECAS Y AYUDAS	C.S.J.	HUM./C.E./C.S.	SI
27. ELECCIONES	E.T./C.S.	HUM.	SI
28. REPRESENTAC.	E.T./C.S.J.	HUM.	SI
29. ASOCIACIONES	E.T.	HUM.	SI
30. COOPERACIÓN	E.T./C.S.J.	C.S./HUM.	SI
31. LIBERTAD	C.S.J.	C.E./HUM./C.S.	SI
35. FORMACIÓN PROFESIONAL	E.T./C.S.J.	HUM.	SI
36. DESARROLLO PERSONAL	C.S.J./C.S.	HUM.	SI
38. CONOCIM. CIENTÍFICO	E.T./C.S.	HUM./C.E.	SI
43. CONTENIDOS	C.S.J.	HUM./C.S.	SI
44. METODOLOGÍA	C.S.J./E.T.	C.S.	SI
45. EVALUACIÓN	C.S.J.	C.S.	SI
46. TUTORÍAS	C.S.J./E.T./HUM./C.E.	C.S.	SI
47. REV. EXÁM.	C.E./C.S.J./E.T./HUM.	C.S.	SI
48. IMPUGNACIÓN	C.S.J./E.T./C.E./HUM.	C.S.	SI
55. DERECHO INFORMACIÓN	C.S.J.	C.S.	SI

RESUMEN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
TOTAL	C.S.J. = 15	HUM. = 13
	E.T. = 6	C.S. = 8
	C.S. = 5	C.E. = 4
	C.E. = 1	E.T. = 2
	HUM. = 0	C.S.J. = 0

C.S.J. = Ciencias Sociales y Jurídicas

HUM. = Humanidades

C.S. = Ciencias de la Salud

C.E. = Ciencias Experimentales

E.T. = Enseñanzas Técnicas

Tabla 8.33: SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO: DIMENSIONES (Y FACTOR DE REFERENCIA) QUE PRESENTAN DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE ÁREAS

FACTOR	DIMENSIÓN	SATISFACCIÓN MÁS ALTA	SATISFACCIÓN MÁS BAJA
1. UNIVERSIDAD	1. UNV. INST. ED.	C.S.J.	E.T.
	2. U.S.C.	C.S.J.	C.E.
2. SERVICIOS	3. RED BIBLIO.	C.S.J.	E.T./C.E./C.S.
	5. C.O.I.E.	C.S.	C.E.
5. NORMATIVA	19. DERECHOS Y DEBERES	C.S.J.	C.S.
	31. LIBERTAD	C.S.J.	C.E./HUM./C.S.
	55. DERECHO INFORMACIÓN	C.S.J.	C.S.
7. CONDICIONES GENERALES QUE AFECTAL AL COLECTIVO ESTUDIANTIL	17. ACCESO	C.S.	C.E.
	20. BECAS Y AYUDAS	C.S.J.	HUM./C.E./C.S.
8. PARTICIPACIÓN	27. ELECCIONES	E.T./C.S.	HUM.
	28. REPRESENTAC.	E.T./C.S.J.	HUM.
	29. ASOCIACIONES	E.T.	HUM.
	30. COOPERACIÓN	E.T./C.S.J.	C.S./HUM.
9. PRINCIPIOS EDUCATIVOS	35. FORMACIÓN PROFESIONAL	E.T./C.S.J.	HUM.
	36. DESARROLLO PERSONAL	C.S.J./C.S.	HUM.
10. COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A	38. CONOCIM. CIENTÍFICO	E.T./C.S.	HUM./C.E.
12. COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	43. CONTENIDOS	C.S.J.	HUM./C.S.
	44. METODOLOGÍA	C.S.J./E.T.	C.S.
	45. EVALUACIÓN	C.S.J.	C.S.
	46. TUTORÍAS	C.S.J./E.T./HUM./C.E.	C.S.
	47. REV. EXÁM.	C.E./C.S.J/E.T./HUM.	C.S.
	48. IMPUGNACIÓN	C.S.J./E.T./C.E./HUM.	C.S.

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES GENERALES

IX. CONCLUSIONES GENERALES.

Esta Tesis constituye un estudio sobre la génesis de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad, en cuanto que referentes fundamentales a tener en cuenta como guías (o predictoras) de su conducta dentro de la misma. Concretamente, y dentro de este marco general, la Tesis se centra en valorar el papel formativo de la Institución Universitaria a la hora de fomentar dichas actitudes, manteniendo además que esto puede ser un relevante indicador de la calidad universitaria.

Con tal fin, a lo largo de la primera parte del trabajo, definimos el Marco Teórico en el que se fundamenta esta investigación, y que hemos sistematizado en cinco grandes núcleos temáticos: las teorías sobre actitudes, la Universidad como contexto de referencia, los estudios sobre la calidad en el contexto universitario, el estudiante universitario como principal protagonista de dicha investigación y la normativa institucional como referente explícito de carácter institucional.

La elaboración del Marco Teórico ha supuesto un esfuerzo por establecer las coordenadas que delimitan nuestro objeto de estudio y que resumimos a continuación:

1. En un primer momento, y con el objeto de fundamentar nuestra opción por un modelo interpretativo coherente con nuestro objeto de estudio, iniciamos el camino revisando la literatura sobre las actitudes. Estudiamos diferentes teorías sobre actitudes, centrándonos especialmente en aquellas denominadas Teorías de la Consistencia, y en esta línea, adoptamos la Teorías de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1981), como eje argumentativo y referente fundamental para el estudio de las actitudes en nuestra investigación. Como se recordará valorábamos especialmente el carácter intencional de las actitudes en este modelo.

2. A continuación analizamos el sistema educativo universitario con el objeto de contextualizar el estudio sobre actitudes en el marco de la institución en la que se desarrolla. Así, procedimos a sistematizar cuáles son las características de la Universidad en la actualidad, cuál es el marco legal que la regula, con qué problemas se enfrenta y qué perspectivas tiene ante el futuro.
3. En tercer lugar, con el objeto de fundamentar nuestra propuesta de considerar las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como un potencial indicador de la calidad de la misma, nos centramos en sistematizar el debate sobre la calidad universitaria. En ese marco y pese a advertir su olvido en la mayoría de las investigaciones ya realizadas y de las relaciones de indicadores que conocemos, sostenemos que las actitudes como elemento dinamizador de las conductas son un indicador esencial a tener en cuenta para la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en particular, y para el aprovechamiento de su paso por la Universidad en general.
4. En cuarto lugar, no podíamos dejar de acercarnos a la realidad más inmediata de quiénes iban a ser los protagonistas de nuestro estudio, por lo tanto hemos revisado los informes sociológicos y psicosociales sobre la juventud en general y sobre los jóvenes universitarios en particular, con la intención de anticipar un perfil de quienes serán los informantes claves del trabajo de investigación y así poder comprender mejor sus contribuciones al estudio.
5. Nos centramos por último en la normativa universitaria, como único referente explícito de carácter institucional que hemos encontrado.

A partir de este marco conceptual de referencia, conocer de qué manera manejan los estudiantes la información para construir sus actitudes, e indirectamente saber de qué modo la Institución Universitaria participa en

ese proceso, se convirtió en nuestro objeto de investigación, al que dedicamos la segunda parte de esta Tesis.

Nos situamos así en un paradigma de investigación interpretativo, desde el que, a partir de las declaraciones que nos proporcionan los estudiantes, pretendemos comprender mejor cuál es la base que sustenta sus actitudes hacia la Universidad.

Hemos de tener en cuenta que desde hace tiempo se reconoce la pertinencia de acudir a las percepciones y creencias de estudiantes como una de las fuentes de información fundamentales para conocer, analizar y comprender mejor diversos temas que les conciernen o en los que están implicados. Así, dar voz a los principales protagonistas de este estudio nos permite conocer cuál es su grado de conocimiento sobre lo universitario, cuáles son las percepciones y creencias que manejan al respecto. Ello nos permitirá comprender y orientar a la Institución Universitaria acerca de su responsabilidad como informadora y formadora.

En esta segunda parte del trabajo conocimos y analizamos lo siguiente: si los estudiantes disponen o no de información respecto a una serie de servicios, funciones y distintos criterios que definen a la Universidad en su conjunto y a su tarea como estudiantes dentro de la misma; cómo la valoran desde la perspectiva del impacto que produce en ellos lo que repercutirá en sus respectivas maneras de actuar en la Universidad; quiénes son los informantes clave y cuál es por tanto, el papel de la Institución Universitaria en esa tarea; cómo valoran los diferentes factores a considerar y cuál es el nivel de satisfacción al respecto de los mismos, en tanto que ambas dimensiones configuran sus actitudes.

Siendo así, tras la revisión conceptual y el análisis empírico, nos encontramos ahora en el momento de recapitular y concluir.

En esta dirección, recordemos que el objetivo general que anima nuestra investigación es:

Conocer cuál es el papel de la U.S.C. en el proceso de formación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad.

Recordemos asimismo que para satisfacer este objetivo general, lo concretamos en varios objetivos específicos, directos e inferidos (tal y como expusimos en el capítulo 6 y que aquí retomamos):

Objetivos específicos directos:

1. ¿Qué información reciben los estudiantes universitarios sobre la Universidad?
2. ¿Quiénes son los informantes clave?
3. ¿Cuál es el impacto de esa información en los estudiantes?
4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a la Universidad?
5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad?

A estos cinco objetivos específicos hemos de añadir otros dos que se podrían definir como “transversales” puesto que son objetivos que añaden un matiz común a los ya planteados. Los matices son los siguientes:

6. ¿Cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles en cuanto a: información recibida, informantes clave, impacto de la información, valoración de la Universidad, y grado de satisfacción con la misma?
7. ¿Existen diferencias entre las Áreas de conocimiento en cuanto a: información recibida, informantes clave, impacto de la información, valoración de la Universidad, y grado de satisfacción con la misma?

Objetivos específicos inferidos:

8. ¿Cuál es el papel de la U.S.C. en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes, desde la perspectiva de la información que traslada?
9. ¿En qué hemos avanzado y qué nos queda por hacer cuando hablamos de informar a los estudiantes sobre la Universidad, como punto de partida en el proceso de formación de actitudes?

10. ¿Podríamos hablar de un perfil de estudiante universitario desde el punto de vista de las actitudes que promueve la Universidad?
11. ¿Cuál es el papel de la Universidad como agente socializador?
12. ¿Qué modelo de Universidad se refleja en el estudio sobre el papel de la Universidad en el proceso de formación de actitudes?
13. ¿Contribuye el papel de la Universidad en el proceso de formación de actitudes a la consecución de las funciones y fines institucionales?
14. ¿En qué medida contribuye el papel de la Universidad en el proceso de formación de actitudes a la consecución de los retos que plantea el EEES?
15. ¿Constituyen las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad un indicador de calidad?

Recordemos que para dar respuesta a los objetivos planteados hemos preguntado a los estudiantes universitarios sobre aquellos aspectos del ámbito universitario y de su vida como estudiantes en la Universidad que consideramos constituyen objetos susceptibles de desarrollar actitudes en los propios estudiantes.

Recordemos asimismo, que teniendo en cuenta que la normativa de la Universidad, concretamente los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C., constituyen el referente fundamental que la Universidad ha elaborado y sistematizado institucional y formalmente para comunicarse con los estudiantes, en tanto que explicita una forma de entender la Universidad y una forma de entender el papel del estudiante dentro de la misma, hemos tomado el contenido de estos documentos como referente para la selección de los objetos sobre los cuales hemos preguntado a los estudiantes.

9.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DIRECTOS.

9.1.1. ¿QUÉ INFORMACIÓN RECIBEN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD?

Somos en cierta medida optimistas a la hora de concluir que, dada la ausencia de un marco organizativo y pedagógico encargado de informar y formar a los estudiantes tal y como aquí lo hemos planteado, y tal y como se explicita en el marco teórico de la Tesis, el porcentaje de estudiantes informados sobre la Universidad es considerable. Y el hecho de que más de la mitad de la muestra⁴⁹ productora de datos manifieste haber sido informada sobre el 70,4% de las dimensiones planteadas sobre la Universidad, es uno de los datos que fundamenta nuestro optimismo.

De igual modo, no hemos encontrado ninguna dimensión, respecto de la cual no hubiese al menos un pequeño porcentaje de estudiantes informados al respecto. Así las cosas, es de suponer que a partir de la información recibida, los estudiantes están desarrollando **y asumiendo** infinidad de actitudes y normas sobre la Universidad, las cuales servirán de guía para las acciones que estos pongan en marcha en el contexto universitario. O, dicho de otro modo, actitudes y normas que **les** servirán de guía **sobre** la manera de vivir y aprovechar la experiencia universitaria.

Ahora bien, dentro de este optimismo general, hay que distinguir una serie de matices:

- a. Por un lado, los matices nos muestran como ciertas dimensiones son más desconocidas por un grupo amplio de estudiantes, mientras que sobre otras los estudiantes en general reciben más información. Lo primero nos informa sobre los puntos débiles de la Universidad en su labor de informar y formar a los estudiantes sobre lo universitario, mientras que lo segundo da cuenta de posibles puntos fuertes, y

⁴⁹ Para interpretar los datos sobre el porcentaje de información que afirman recibir los estudiantes hemos adoptado el siguiente criterio: consideramos que hay suficiente información sobre una dimensión cuando más del 50,0% de los estudiantes encuestados afirman haber recibido información al respecto.

como tales susceptibles de tomar como referentes para las propuestas de mejora.

- b. Por otro lado, hemos constatado la existencia de una considerable diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en función del porcentaje de estudiantes informados sobre la Universidad, es decir, los análisis realizados nos muestran como la información no llega de manera homogénea a todas las Áreas de Conocimiento. Así, podemos confirmar que están más informados los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas que los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento. Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud ocuparían lugares intermedios en esta clasificación, siendo difícil discriminar entre ellas. Y finalmente, Cc. Experimentales es el Área de Conocimiento con mayor carencia de información sobre la Universidad.

9.1.1.1. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO A LA INFORMACIÓN QUE RECIBEN LOS ESTUDIANTES.

Introduciremos este apartado retomando la información obtenida en el análisis de datos y en la que se refleja el porcentaje de estudiantes que manifiestan haber sido informados sobre cada una de las dimensiones que se planteaban en el cuestionario. Así, presentaremos por un lado, aquellas dimensiones o factores sobre los cuales hemos constatado que la mayor parte de los estudiantes encuestados manifiestan no haber recibido información al respecto, es decir, aquellas dimensiones o factores sobre las cuales más del 50,0% de la muestra dice no haber sido informada al respecto (puntos débiles); y por otro lado aquellas dimensiones o factores sobre los cuales hemos encontrado que la mayor parte de los estudiantes encuestados manifiestan haber recibido información, es decir, aquellas dimensiones o factores sobre los cuales más del 50,0% de la muestra afirma haber sido informados al respecto (puntos fuertes).

Obsérvese la *Tabla 9.1*:

Tabla 9.1: LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUENTO A INFORMACIÓN RECIBIDA

PUNTOS DÉBILES		FACTOR	PUNTOS FUERTES	
DIMENSIÓN	INFORMADOS		DIMENSIÓN	INFORMADOS
		UNIVERSIDAD	Institución Ed.	64,6%
			U.S.C.	62,3%
Valedor	27,5%	SERVICIOS	Red de Aulas de Informática	83,6%
Oficina de Voluntariado	45,7%		Área de Deportes y C.O.I.E.	78,3%
S.U.R.	46,6%		C.L.M.	70,5%
			Área de Cultura	69,0%
			Red de Bibliotecas	67,8%
Comunidad Universitaria	17,0%	COMUNIDAD UNIVERSITARIA		
		PRESTIGIO	Prestigio Titulaciones	80,8%
			Prestigio U.S.C.	74,6%
Estatutos Estudiantado	29,6%	NORMATIVA	Normativa Bibliotecas	72,7%
Estatutos U.S.C.	32,4%		Libertad de expresión, asociación, etc.	70,9%
Normativa S.U.R.	38,3%		Derechos y Deberes de Estudiantes	51,2%
Normativa Facultad	41,3%			
Consejo de Gobierno	23,2%	ÓRGANOS DE GOBIERNO	Decano	61,0%
Claustro de Profesores	45,4%		Director de Departamento	52,9%
Junta de Facultad	48,5%		Rector	50,0%
Distrito Abierto	43,3%	CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL	Sistema de Acceso a la Universidad	94,6%
			Política de Becas y Ayudas	80,8%
Cooperación en Fines Universitarios	27,6%	LA PARTICIPACIÓN	Asociaciones Estudiantiles	71,6%
			Representación Estudiantil	64,9%
Desarrollo Personal	48,9%	PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Participación en Elecciones	56,3%
Estudiantes	34,5%		COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A	Formación Profesional Cualificada
			Profesores	66,6%
			Conocimiento Científico	50,4%
		TITULACIÓN	Plan de Estudios	86,8%
			Organización en la Titulación	85,7%
			Oferta de Asignaturas	85,6%
			Nivel de Exigencia	68,8%
			Posibilidad de revisar un Examen	97,5%
			Tutorías	95,6%
Impugnar la Evaluación	44,3%	LO CURRICULAR	Relevancia de los Contenidos	89,5%
			Coherencia y Validez de la Evaluación	78,3%
			Metodología en el aula	67,6%
		TAREAS DEL APRENDIZ	Asistencia a Clase	83,5%
			Estudio	71,8%
			Aprendizaje	61,1%
		VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	Vida no Institucional	75,8%
			Oferta no Institucional de Ocio	68,5%

A la vista de la *Tabla 9.1*, cuando hablamos sobre los puntos débiles y los puntos fuertes en cuanto a información recibida por la muestra de estudiantes sobre la Universidad nos estamos refiriendo a lo siguiente:

- LOS PUNTOS DÉBILES DE PRIMER ORDEN:

Consideramos como puntos débiles de primer orden aquellos factores o ámbitos donde la carencia de información por parte de los estudiantes afecta a la mitad (o a más de la mitad) de las dimensiones que los constituyen. Siendo así, cabe señalar los siguientes:

- a. La Comunidad Universitaria: o realidad latente que representa una de las bases que asientan y sostienen el sentido de cultura universitaria. La *Comunidad Universitaria* es la gran desconocida entre las dimensiones que hemos planteado en el cuestionario.
- b. La Normativa Universitaria: en este caso los estudiantes dan cuenta de una carencia de información desde una doble perspectiva:
 - i. Sobre los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C.: o normativa que regula el funcionamiento de la Universidad, y en concreto la normativa que regula los derechos y deberes del colectivo estudiantil dentro de dicha Institución respectivamente.
- c. Los Órganos de Gobierno: concretamente los Órganos de Gobierno de carácter colegiado, es decir: *el Consejo de Gobierno, el Claustro Universitario y la Junta de Facultad*.
 - i. Sobre la normativa de funcionamiento de las instalaciones: concretamente del S.U.R. y de la Facultad.
- d. Los Principios Educativos:
 - i. El Logro de un Desarrollo personal: que junto con la consecución de una Formación Profesional Cualificada constituyen los dos principios educativos que se plantearon en el cuestionario, se manifiesta como dimensión respecto de la

cual más de la mitad de la muestra dice no haber recibido información.

- LOS PUNTOS DÉBILES DE SEGUNDO ORDEN:

Consideramos como puntos débiles de segundo orden aquellos factores o ámbitos donde la carencia de información por parte de los estudiantes afecta a menos de la mitad de dimensiones que los componen. Siendo así, cabe señalar las siguientes dimensiones:

- a. Los Servicios: concretamente tres de los cinco servicios que establecimos como servicios dirigidos a toda la Comunidad Universitaria. Así, exceptuando el Área de Deportes y el Área de Cultura, sobre los cuales hemos encontrado un porcentaje de estudiantes informados al respecto, los otros tres, es decir: el S.U.R., la Oficina de Voluntariado y el Valedor, son servicios sobre los cuales menos del 50,0% de la muestra productora de datos ha recibido información al respecto.
- b. La Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad: dimensión perteneciente al factor participación de los estudiantes como miembros de la Comunidad Universitaria.
- c. El Distrito Abierto: como una de las condiciones general que afectan al colectivo estudiantil en la Universidad.
- d. El Rol del Estudiante como aprendiz: como uno de los tres componentes que conforman todo proceso de enseñanza aprendizaje.
- e. La Impugnación de la Evaluación: como derecho del estudiantes sobre uno de los elementos que constituyen la parte más curricular de su tarea como aprendices en la Universidad y que es la evaluación.

- LOS PUNTOS FUERTES:

Consideramos como puntos fuertes aquellos factores o ámbitos sobre los cuales más del 50,0% de los estudiantes manifiestan haber recibido

información al respecto de todas las dimensiones que los constituyen. Así, son puntos fuertes en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto los siguientes ámbitos:

1. La Universidad: es decir, más de la mitad de la muestra de estudiantes afirman haber recibido información al respecto de las dos dimensiones que constituyen este factor: *la Universidad como institución educativa y la propia U.S.C.*
2. El Prestigio: tanto de la U.S.C. como el prestigio de sus Titulaciones.
3. La Titulación: la mayor parte de los estudiantes universitarios están informados sobre *el Nivel de Exigencia de sus Titulaciones*, sobre *los Planes de Estudios*, sobre *la Oferta de Asignaturas* y sobre *la Organización dentro de sus Titulaciones*.
4. Las Tareas del Aprendiziz: específicamente, la mayor parte de los estudiantes están informados sobre *el Aprendizaje*, *el Estudio* y *la Asistencia a Clase*.
5. La Vida Universitaria no institucional: es decir, sobre todo aquellos que tiene que ver con el aprovechamiento de la vida universitaria fuera de la institución, y sobre *la oferta no universitaria de actividades para ocupar el tiempo libre o de ocio*.
6. Lo Curricular: finalmente, la mayor parte de los estudiantes están informados sobre los elementos más relacionados con el diseño y el desarrollo curricular teniendo en cuenta que, de las seis dimensiones que presentamos como descriptoras del ámbito del diseño y desarrollo curricular, sólo aparece como punto débil “*el derecho a impugnar una evaluación*”, que si bien está relacionado con la evaluación, también se puede entender como dimensión perteneciente al ámbito de la normativa universitaria, dirigida al colectivo estudiantil y relativa a una parcela de lo curricular, más que como elemento curricular propiamente dicho.

Así las cosas, las evidencias que nos muestra el estudio en cuanto a la información que le llega a los estudiantes universitarios son las siguientes:

a. La existencia de lagunas informativas en la mayor parte de factores o ámbitos.

Observamos en la tabla como, en 9 de los 14 factores que hemos elaborado como organizadores de las dimensiones que se plantean en el cuestionario, un porcentaje considerable de estudiantes carece de información sobre una o varias de las dimensiones que componen dichos factores.

Lo que queremos señalar con esta reflexión es que, al estar la falta de información repartida por los diversos factores a través de los que representamos la realidad universitaria, y no concentrada en uno o varios de ellos, se puede decir que los estudiantes han recibido la suficiente información como para desarrollar actitudes y normas que guíen sus conductas prácticamente en todos los ámbitos (representados por factores) de la Universidad.

Ahora bien, si lo analizamos desde el punto de vista opuesto, aunque es cierto que los estudiantes poseen información prácticamente sobre todos los ámbitos que configuran el sistema universitario, también es cierto que en la mayor parte de ellos hay alguna dimensión sobre la cual no están suficientemente informados, y por lo tanto, cabe establecer que en la mayor parte de esos ámbitos que conforman la Universidad hay lagunas informativas que pueden repercutir negativamente en el desarrollo de esas normas y actitudes.

Es decir, la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad constituye un referente en cuanto al desarrollo de actitudes y la asunción de normas básicas que les sirvan para desenvolverse en el contexto universitario (sin entrar en juicios sobre lo más o menos adecuadas que éstas puedan ser, de acuerdo con las intenciones institucionales), pero en todo caso nunca suficientes para que puedan aprovechar plenamente las posibilidades formativas que la Universidad pone a su disposición, puesto que hay dimensiones sobre los que no han sido informados, y sobre las que es probable que no hayan desarrollado actitudes y norma al respecto, por lo menos guiados por la Universidad.

Así, por el momento podemos decir que los estudiantes universitarios están en disposición de desarrollar actitudes y asumir normas que guíen sus conductas en la Universidad en lo que se refiere a: el concepto de Universidad como Institución Educativa, la propia U.S.C. y su prestigio, así como el prestigio de sus Titulaciones, las tareas o deberes del estudiante como aprendiz, el ámbito de lo curricular, y finalmente, la vida universitaria no institucional y la oferta no institucional para ocupar el tiempo libre o de ocio.

Por otro lado, queda establecido que los estudiantes universitarios en general poseen poca información que les guíe en el desarrollo de actitudes y la asunción de normas de acuerdo con: el concepto de Comunidad Universitaria; el gobierno de la Universidad (concretamente en lo que concierna a los órganos de gobierno de carácter colegiado); ciertos servicios universitarios (la Oficina de Voluntariado, el Valedor y el S.U.R.); la normativa de funcionamiento del S.U.R. y la normativa de funcionamiento de la Facultad; los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado; la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad dentro del ámbito de la participación como miembro de la comunidad universitaria; el principio educativo referido al logro de un desarrollo personal; el Distrito Abierto como oportunidad de la que goza en cuanto a estudiante para reconducir su itinerario formativo; la posibilidad de impugnar una evaluación como derecho dentro del ámbito específicamente curricular; y el propio rol del estudiante como pilar del proceso de E/A. En esta línea podemos establecer que la Universidad no cumple adecuadamente con su labor de informar a los estudiantes al respecto de todo ello.

Para finalizar, es razonable pensar que la presencia de lagunas informativas, sean las que fueren, pone en tela de juicio el adecuado cumplimiento, por parte de la Universidad como Institución, con uno de los derechos fundamentales que la normativa regula para toda la Comunidad Universitaria como es el derecho a “la información regular, mediante la publicidad, sobre todas las cuestiones que afecten a la comunidad universitaria.” (Estatutos de la U.S.C., 1997).

b. El énfasis en lo cotidiano y funcional.

Otra evidencia que nos muestra la tabla anterior es que la información que llega a la mayor parte de los estudiantes tiene que ver con las dimensiones más cercanas, más concretas y más expuestas a la realidad del día a día del estudiante en la Universidad; y en menos medida con aquellas cuestiones que las argumentan y dan sentido dentro del marco de una cultura universitaria.

Es decir, a la hora de informar a los estudiantes, sean quienes fueren los informantes clave (lo cual dará respuesta al segundo objetivo específico del estudio) la información que llega a la mayor parte de los estudiantes concierne al ámbito de:

- Lo concreto y puntual frente a lo general y fundamentante. Por ejemplo:
 - Los estudiantes tienen más información sobre las *elecciones, las asociaciones de estudiantes y la representación estudiantil* como formas de participación, que sobre *los órganos de gobierno colegiados, la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad y el concepto de Comunidad Universitaria*, dimensiones que fundamentan y dan sentido a esas formas de participación.
- Lo tangible, sobre lo menos tangible, lo preciso sobre lo difuso, lo presente sobre lo posible, las metas a corto plazo sobre las metas a largo plazo, lo necesario y real sobre lo posible e ideal. Por ejemplo.
 - Tienen más información sobre lo que constituyen el desarrollo curricular diario que sobre los principios educativos que lo fundamentan y le dan sentido a dicho desarrollo. Es decir, reciben más información sobre *los Contenidos Curriculares, la Metodología de Enseñanza, la Evaluación y las Tutorías*, que sobre los principios de *Formación Profesional y Desarrollo Personal*, a los cuales sirven los elementos anteriores.
 - Es importante señalar en esta línea que los estudiantes reciben más información sobre los *Contenidos Curriculares, Plan de Estudios y Oferta de Asignaturas* que sobre el

Conocimiento Científico en cuanto marco de referencia que legitima y da sentido a los propios contenidos curriculares, a la oferta disciplinar y al plan de estudios que recoge todo ello.

- Las partes sobre el todo. Por ejemplo:
 - Están más informados sobre sus tareas como aprendices que sobre su rol como estudiantes universitarios en su globalidad, rol que se va a construyendo a merced de cómo desempeñen las tareas específicas correspondientes: *aprendizaje, estudio y asistencia a clase*.
 - Conocen fragmentos de la normativa universitaria, concretamente: *los derechos y deberes de los estudiantes y la libertad de expresión, etc.*, pero tiene menos información sobre la normativa que los desarrolla y que les da sentido: *los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado*.
 - Tienen más información sobre sus propias Titulaciones y carecen de información sobre la Universidad a la que pertenecen. Es decir, están más informados sobre *el Nivel de Exigencia de la Titulación y de la Organización en la Titulación*, así como sobre *el Plan de Estudios y la Oferta de Asignaturas*, que sobre *la Universidad como Institución Educativa o la propia U.S.C.* Y están también más informados sobre *el Prestigio de la Titulación* que sobre *el Prestigio de la Universidad*.
- Lo cercano prima sobre lo lejano, y lo necesario y útil sobre lo posible y complementario. Por ejemplo:
 - Están más informados sobre los órganos de gobierno y el prestigio vinculados a las a la Facultad o Titulación, que sobre lo vinculado a la realidad institucional.
 - Tienen más información sobre los servicios de utilidad más cotidiana para el día a día en la universidad que sobre los servicios de carácter más opcional y complementario. Así comprobamos como, reciben más información sobre los

servicios reconocidos por la institución como servicios de apoyo a la docencia y de orientación al estudiantes, y en general servicios que llevan asociado un valor formativo y académico directo (*la Red de Aulas de Informática, el Área de Deportes, el C.O.I.E., el C.L.M., el Área de Cultura y la Red de Bibliotecas*), que sobre el S.U.R., *la Oficina de Voluntariado y el Valedor*, servicios no vinculados de manera directa a la realidad diaria de los estudiantes (o en el caso del S.U.R., de todos los estudiantes), y que además son los servicios menos utilizados por la población estudiantil.

- Dentro de las condiciones generales que les afectan como colectivo, tienen más información sobre aquellas ligadas a la rutina diaria como son: *el Sistema de Acceso a la Universidad y la Política de Becas y Ayudas*, que sobre *el Distrito Abierto*, que constituye una oportunidad de enriquecimiento formativo y desarrollo personal y profesional, y no una condición que permita la supervivencia en el día a día universitario.

En general, después de todo lo dicho, parece que a los estudiantes se les está trasladando más información sobre aquellas cuestiones que les sirven para adaptarse a las rutinas diarias en la Universidad, que sobre las bases en las que se sustentan dichas cuestiones, que justifican la existencia de una cultura universitaria y, sobre todo que sirven para explicar el sentido del quehacer diario.

En una sola frase, viven a diario en la Facultad y dicen no estar informados sobre la normativa que regula el funcionamiento de la misma.

Ocurre de nuevo que **el estudiante dispondrá del referente informativo suficiente para desarrollar actitudes y adoptar normas que guíen su conducta con respecto a una rutina diaria en la Universidad; pero carece de información sobre lo que explica y fundamenta el sentido de esa rutina diaria dentro de un marco con una cultura propia, lo cual permitiría al estudiante una mejor comprensión de su rol como tal y, por consiguiente, un aprovechamiento más pleno de las posibilidades formativas que la**

Universidad pone a su disposición desde el desarrollo de conductas más racionales y fundamentadas.

9.1.1.2. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO A INFORMACIÓN QUE RECIBEN LOS ESTUDIANTES: LAS DIFERENCIAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

Al inicio de este apartado manifestábamos la existencia de diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento en función del porcentaje de estudiantes informados sobre la Universidad.

A continuación y retomando la información obtenida en el análisis de datos, presentamos el conjunto de dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas en función del porcentaje de estudiantes informados al respecto, así como los factores a los que pertenecen.

Así, resaltamos con el color azul los factores sobre los que están más significativamente informados los estudiantes de las diferentes Áreas de Conocimiento (o que por lo tanto constituyen los puntos fuertes para dichas Áreas); y resaltaremos con el color rojo los factores sobre los que están significativamente menos informados los estudiantes de cada Área de Conocimiento (y que por lo tanto constituyen los puntos débiles para dichas Áreas en cuanto a información recibida al respecto).

Para mejor entender la tabla que se presenta a continuación y para la consiguiente interpretación de la información hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Consideraremos que un factor o ámbito es susceptible de destacar como punto fuerte en un Área de Conocimiento, cuando los estudiantes de dicha Área confirman estar significativamente más informados en todas las dimensiones que conforman ese factor (considerando únicamente, como es lógico, aquellas que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas).

- Y por otro lado, consideramos que un factor es susceptible de destacar como punto débil en un Área de Conocimiento, cuando los estudiantes de dicha Área confirman estar significativamente menos informados en todas las dimensiones que conforman ese factor (considerado sólo aquellas que dan cuenta de la existencia de diferencia significativa entre Áreas).

Tabla 9.2: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INFORMADOS: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE ÁREAS DE CONOCIMIENTO

FACTORES	DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO					ENSEÑAN. TÉCNICAS				
		CC. SOC. Y JUR.	HUMANAD.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENT.	CC.					
UNIVERSIDAD	UNV. COMO INSTITUCIÓN ED.	71,8%	70,5%	51,9%	55,7%	75,4%					
	RED DE BIBLIOTECAS	66,2%	78,6%	53,1%	70,8%	76,9%					
SERVICIOS (de apoyo a la docencia o extensión cultural)	ÁREA DE CULTURA	66,9%	84,7%	72,1%	57,5%	59,4%					
	C.L.M.	65,5%	85,7%	64,1%	69,5%	69,2%					
COMUNIDAD UNIVERSITARIA	COMUNIDAD ED. UNIV.	22,5%	25,9%	13,2%	10,5%	7,7%					
	PRESTIGIO U.S.C.	82,3%	68,8%	77,5%	67,6%	73,8%					
PRESTIGIO	PRESTIGIO TITULACIONES	81,6%	77,7%	91,5%	70,5%	80,0%					
	ESTATUTOS DE LA U.S.C.	41,5%	25,0%	28,1%	34,0%	30,8%					
NORMATIVA	DERECHOS Y DEBERES	62,7%	45,5%	45,7%	51,4%	46,2%					
	LIBERTAD DE EXPRESIÓN	80,3%	74,1%	65,9%	70,8%	55,4%					
ÓRGANOS DE GOBIERNO	DIRECTOR DE DPTO.	44,0%	49,1%	56,6%	56,2%	66,2%					
	JUNTA DE FACULTAD	58,5%	33,9%	50,4%	44,8%	53,2%					
PARTICIPACIÓN	ASOCIACIONES ESTUDIANTES	66,6%	73,2%	79,1%	61,3%	82,8%					
	FORMACIÓN PROFESIONAL	65,2%	57,1%	52,3%	47,2%	46,2%					
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	DESARROLLO PERSONAL	64,5%	51,8%	48,4%	34,0%	36,4%					
	PROFESORES	80,7%	66,1%	58,9%	62,9%	58,5%					
COMPONENTES PROCESO E/A	CONOCIMIENTO. CIENTÍFICO	60,0%	45,9%	45,7%	53,3%	41,5%					
	PLAN DE ESTUDIOS	92,3%	84,7%	80,6%	84,8%	93,8%					
TITULACIÓN	OFERTA DE ASIGNATURAS	93,7%	84,7%	69,9%	87,7%	95,4%					
	TUTORÍAS	97,9%	97,3%	90,7%	96,2%	96,9%					
CURRICULAR	REVISIÓN DE EXÁMENES	98,6%	95,5%	98,4%	97,2%	96,9%					
	APRENDIZAJE	73,9%	57,7%	62,8%	51,4%	50,8%					
TAREAS DEL APRENDIZ	ESTUDIO	78,2%	71,8%	78,3%	61,9%	60,9%					
	ASISTENCIA A CLASE	88,7%	83,6%	86,8%	80,2%	70,3%					
Nº DE DIMENSIONES SOBRE LAS QUE ESTÁN SIGNIFICATIVAMENTE:		18	4	11	11	10	12	7	15	10	12
MÁS INFORMADOS Y MENOS INFORMADOS											
Nº DE FACTORES SOBRE LOS QUE ESTÁN SIGNIFICATIVAMENTE:		8	0	4	3	5	4	1	4	5	4
MÁS INFORMADOS Y MENOS INFORMADOS											

A la vista de la *Tabla 9.2*, podemos comprobar como las diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento en cuanto al porcentaje de estudiantes informados sobre la Universidad, nos advierte de la existencia de los siguientes puntos fuertes y puntos débiles para las respectivas Áreas:

- ÁREA DE CC. SOCIALES Y JURÍDICAS

○ PUNTOS FUERTES:

- La Universidad como Institución Educativa.
- El concepto de Comunidad Universitaria.
- La Normativa Institucional.
- Los Principios Educativos.
- Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El Plan de Estudios y la oferta de asignaturas dentro del ámbito de la Titulación.
- Las Tutorías y la revisión de exámenes dentro del ámbito de lo curricular.
- Las tareas como aprendices.

- PUNTOS DÉBILES: no hemos encontrado ningún ámbito o factor sobre el cual los estudiantes manifestaran estar significativamente menos informados que los estudiantes de otras Áreas de Conocimiento, si tenemos en cuenta todas las dimensiones que lo conforman.

- ÁREA DE HUMANIDADES:

○ PUNTOS FUERTES:

- La Universidad como Institución Educativa.
- Los servicios universitarios más relacionados con la docencia y extensión cultural.
- La Comunidad Universitaria.
- Los Principios Educativos.

○ PUNTOS DÉBILES

- El Prestigio.
- La Normativa Institucional.
- La Junta de Facultad y el Director de Dpto. como dimensiones del ámbito del gobierno institucional.

- ÁREA DE CC. DE LA SALUD
 - PUNTOS FUERTES:
 - El Prestigio.
 - La Junta de Facultad y el Director de Dpto. como dimensiones del ámbito del gobierno institucional.
 - Las Asociaciones de Estudiantes como dimensión dentro del ámbito de la participación.
 - Los Principios Educativos.
 - PUNTOS DÉBILES
 - La Universidad como Institución Educativa.
 - La Comunidad Universitaria.
 - La Normativa Institucional.
 - El Plan de Estudios y la oferta de asignaturas dentro del ámbito de la Titulación.
- ÁREA DE CC. EXPERIMENTALES
 - PUNTOS FUERTES:
 - Las Tutorías y la revisión de exámenes dentro del ámbito de lo curricular.
 - PUNTOS DÉBILES
 - La Universidad como Institución Educativa.
 - La Comunidad Universitaria.
 - El Prestigio.
 - Los Principios Educativos.
- ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS
 - PUNTOS FUERTES:
 - La Universidad como Institución Educativa.
 - La Junta de Facultad y el Director de Dpto. como dimensiones dentro del ámbito del gobierno institucional.
 - Las Asociaciones de Estudiantes como dimensión dentro del ámbito de la participación.
 - El Plan de Estudios y la oferta de asignaturas como dimensiones dentro del ámbito de la Titulación.
 - Las Tutorías y la revisión de exámenes dentro del ámbito de lo curricular.

- PUNTOS DÉBILES:
 - La Comunidad Universitaria.
 - Los Principios Educativos.
 - Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Las tareas o deberes del aprendiz.

Así las cosas, las evidencias que nos muestran el estudio en cuanto a las diferencias significativas entre Áreas en lo que concierne a la información que reciben los estudiantes sobre la universidad son las siguientes:

1. La existencia de una considerable diferencia significativa entre Áreas en cuanto a la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad.

Los análisis nos confirman que no todas las Áreas de Conocimiento están igualmente informadas sobre la Universidad y, a la vista de la tabla anterior, recordamos que dichas diferencias se extienden a 24 de las 54 dimensiones que forman parte del estudio (lo que representa el 44,4% del total).

2. Cc. Sociales y Jurídicas es el Área de Conocimiento más informada sobre la Universidad, mientras que Cc. Experimentales es el Área menos informada sobre la Universidad.

En cuanto a los estudiantes de Humanidades, Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud, podemos decir que ocupan lugares intermedios en cuanto a porcentaje de estudiantes informados sobre la Universidad, siendo difícil priorizar unas Áreas sobre las otras en este caso.

3. La existencia de diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento afecta a la mayor parte de los factores o ámbitos.

Hay que tener en cuenta que esas 24 dimensiones que dan cuenta de la existencia significativa entre Áreas se reparten entre 12 de los 14 factores que hemos elaborado como organizadores de las mismas. Así las cosas, los análisis por Áreas de Conocimiento nos constatan cómo lo confirmado

anteriormente sobre la existencia de lagunas en la mayor parte de los ámbitos universitarios, se agudiza en este caso en unas Áreas de Conocimiento y se reduce en otras.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que más informados están sobre la Universidad, y por consiguiente los que menos lagunas informativas poseen sobre la mayor parte de los ámbitos a través de los cuales la hemos definido; mientras que los estudiantes de Cc. Experimentales son los que mayor carencia de información presentan, comparados con los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento, sobre la mayor parte de los ámbitos universitarios.

- 4. Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que están en mejores condiciones desde el punto de vista de la información de la que disponen, para el desarrollo de actitudes y la asunción de normas que guíen sus conductas en la mayor parte de los ámbitos que conforman la realidad universitaria.**
- 5. Los estudiantes de Cc. Experimentales son los que están en peores condiciones desde el punto de vista de la información de la que dispone, para el desarrollo de actitudes y la asunción de normas que guíen sus conductas en la Universidad.**

En este caso, si bien no estamos todavía en disposición de afirmar que la universidad prioriza el Área de Cc. Sociales y Jurídicas a la hora de informar a los estudiantes sobre la Universidad, porque no sabemos quiénes son los informantes clave en dicha Área, sí podemos afirmar que la Universidad no cumple adecuadamente, con su deber de informar a los estudiantes del Área de Cc. Experimentales sobre la Universidad.

- 6. El énfasis en lo concreto, lo tangible y lo cercano enfatizado en ciertas Áreas de Conocimiento.**

Se puede observar como las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades son las que más información tienen sobre lo menos concreto,

lo menos tangible o lo menos cercano, es decir, sobre lo que fundamenta y da sentido a un marco cultural en la Universidad. Así, observamos como difieren de las demás Áreas de Conocimiento por estar informados sobre: la Universidad como Institución Educativa, el Concepto de Comunidad Universitaria y los Principios Educativos.

Así, lo constatado anteriormente sobre el énfasis en lo concreto, lo tangible y lo cercano, se ve incrementado en las Áreas de Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

Por lo tanto, observamos como la diferencias entre Áreas más que mantener los hallazgos encontrados hasta el momento, los acentúa en unas Áreas de Conocimiento y los reduce en otras.

Constatamos que los estudiantes del Área de Cc. Sociales y Jurídicas son los que están en mejor disposición para desarrollar actitudes y asumir normas que guíen sus conductas sobre la Universidad, puesto que destacan en cuanto a cantidad y tipo de información que reciben. Siendo los estudiantes de Cc. Experimentales los menos y peor informados (en cuanto a tipo de información que reciben) sobre la Universidad, y por lo tanto los presuntamente menos orientados en el aprovechamiento de su paso por la Universidad.

Finalmente, si nos fijamos con más detenimiento en los datos que nos muestra la tabla anterior, cabe señalar algunos interrogantes que se nos plantean y que pueden servir de punto de partida para futuras investigaciones. Es decir:

- ¿Se produce una distorsión en los resultados sobre las diferencias significativas entre áreas que pone en mejor lugar al Área de Cc. Sociales y Jurídicas porque una de las Titulaciones que forman parte del estudio es Psicopedagogía? ¿Será que en las Titulaciones más relacionadas con el ámbito educativo tiene más sentido hablar sobre lo académico y sobre los principios que lo fundamentan?
- De manera más puntual, observamos como el Área de Humanidades es la más informada sobre los servicios de apoyo a la docencia y extensión

cultural. ¿Será que el uso de estos servicios tiene más sentido en Humanidades porque lo suyo es la cultura de los libros y no de los laboratorios?

- En relación a lo anterior, observamos también como las Áreas más informadas sobre la figura del Director de Dpto. son Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas. Desde la cultura “sesgada” de los departamentos como sede de investigación (más que de docencia), ¿será que en estas Áreas se tiene más contacto con los departamentos pues lo suyo es la cultura de los laboratorios, de la investigación y no tanto la de los libros y la de lo ya hecho?
- El Área de Cc. de la Salud es el Área más significativamente informada sobre el Prestigio. Si tenemos en cuenta que Medicina (como Titulación perteneciente a esta Área de Conocimiento) es una de las Titulaciones más clásicas que forma parte del estudio, y que además en la mayor parte las intervenciones de los estudiantes en el cuestionario se relacionaba el prestigio con la tradición histórica, cabe pensar: ¿será que la cuestión del prestigio es la que heredamos y mantenemos del pasado?, ¿será que el prestigio es un tema del pasado y no del presente?

Dicho esto, más allá de lo establecido para la muestra en general, si la Universidad quiere cumplir adecuadamente con el derecho del estudiante a estar informado sobre lo universitario, para así aprovechar mejor su paso por la Institución, es necesario poner en marcha iniciativas de acción tanto a nivel general, como hemos venido advirtiendo hasta ahora, como a nivel particular, tomando como referencia el Área de Conocimiento a la que pertenece el estudiante. Es decir, para facilitar el camino, debemos tener en cuenta los puntos fuertes que hemos encontrado en algunas Áreas y sobre algunos de los ámbitos para tomarlos como referentes, y considerar los puntos débiles asociados también a Áreas y a ámbitos para mejorarlos. Asimismo, los interrogantes que nos generan algunos de los resultados de los análisis pueden sentar las bases de nuevas líneas de investigación que nos ayuden en la creación de una cultura institucional que forme a los estudiantes desde una perspectiva integral y común de todo contexto universitario, así como con unas

señas propias que características de lo que la U.S.C. ofrece como Institución particular.

9.1.1.3. NUESTRA INTERPRETACIÓN SOBRE LA INFORMACIÓN QUE RECIBEN LOS ESTUDIANTES A LA LUZ DEL MARCO TEÓRICO.

Para la interpretación de las evidencias que hemos encontrado sobre la información que reciben los estudiantes vamos a hacerlo desde dos perspectivas.

- Por un lado, tomamos como referencia el doble rol que pueden desempeñar los estudiantes en la Universidad en función de la naturaleza de las tareas que pueden y deben poner en marcha en ese ámbito. Se trata de (Zabalza, 2002):
 - o El rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria, o rol que el estudiante desempeña como miembro de un colectivo más dentro de la Comunidad Universitaria, y que tiene que ver con tareas de organización, gestión, gobierno y participación estudiantil en todas aquellas iniciativas dirigidas a la consecución de los fines de la Universidad.
 - o El rol del estudiante como aprendiz, o rol propio del colectivo estudiantil y centrado en todo aquello que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.
- Y por otro lado, tomamos como referencia los tres planteamientos (paradigmas) que nos ayudan a entender la realidad educativa y que orientan nuestras formas de actuar dentro de la misma: técnico o positivista, práctico o interpretativo, y estratégico o crítico (Carr y Kemmis, S. (1988). Así las cosas y siguiendo a Trillo (1994) podríamos definir “Tres estilos de vivir la experiencia universitaria”:
 - o La perspectiva técnica: describiría aquel estudiante interesado por el *cómo*, es decir, por cómo hacer lo que la universidad, los profesores universitarios le dicen que haga. El qué hacer, no es cosa suya, lo decide la Universidad y él lo asume. Tampoco son cosas suya los porqués o el para qué de todo lo que hace, ni tampoco se preocupa demasiado por indagar al respecto. Así tenemos un estudiante que

tramita lo que le dicen que tramite, que estudia lo que le dicen que estudie y que asume la calificación que le dicen que ha obtenido en el examen realizado. Se trata de estudiantes que viven la universidad desde la pasividad.

- La perspectiva práctica: describiría a aquel estudiante que no sólo se interesa por cómo hacer lo que le dicen que haga, sino que también se interesa de los porqués y del para qué hacer lo que le dicen que haga. Es un estudiante que interroga, que cuestiona y que reflexiona sobre lo que le dicen, que más allá de asumir lo que le dicen, trata de comprenderlo y darle un sentido. Su conducta dentro de la universidad es más activa que el estudiante deudor de una perspectiva técnica. La postura reflexiva le permitirá racionalizar y personalizar su paso por la universidad, dentro de los límites y las posibilidades que la institución le ofrezca.
- La perspectiva crítica: describiría a aquel estudiante que más allá de reflexionar sobre lo que la Universidad le dice que haga o de cuestionarlo hasta llegar a encontrarle un sentido, reivindica y exige a la propia institución universitaria que se creen las condiciones necesarias para el logro de un adecuado nivel de desarrollo personal y profesional. Se trata en este caso de la forma más activa de vivir la universidad. Este estudiante desde la reivindicación de sus condiciones es el que más racionaliza y personaliza su paso por la Universidad.

A. EL ROL DEL ESTUDIANTE COMO MIEMBRO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA VS. EL ROL DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ.

Tras el análisis de los datos que nos ofrece el cuestionario cabe concluir que los estudiantes muestran mayor carencia de información sobre aquellos aspectos que están más relacionados con su rol como miembros de la Comunidad Universitaria que sobre lo más relacionado con su rol como aprendices.

Si tenemos en cuenta el conjunto de factores que se recogen en el cuestionario podemos comprobar como, de los cinco factores sobre los cuales

no hemos encontrado ninguna dimensión que supusiera un punto débil en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto, y que son: la Universidad como institución Educativa, el Prestigio, la Titulación, las Tareas del Estudiantes como Aprendiz, y la Vida universitaria no Institucional; todos ellos, y especialmente los tres últimos, están íntimamente relacionados con el rol del estudiante como Aprendiz.

Por otra parte, si tenemos en cuenta únicamente aquellos factores o dimensiones que constituyen un punto débil en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto observamos como la mayor parte de ellos/as hacen referencia a derechos o deberes que la normativa regula como conjunto de derechos y deberes compartidos por todos los miembros de la Comunidad Universitaria. Concretamente se trata de lo siguiente: el propio concepto de Comunidad Universitaria, el S.U.R., la Oficina de Voluntariado y el Valedor (servicios que la Universidad pone a disposición de la Comunidad Universitaria), la Normativa de funcionamiento del S.U.R. y la Normativa de funcionamiento de las Facultades, los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado, los Órganos de Gobierno Colegiados, la Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.

Si profundizamos en el análisis por Áreas de Conocimiento observamos que el peso de la información sobre el rol del estudiante como miembro de la Comunidad universitaria se enfatiza en las Áreas de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas. Así, los estudiantes de dichas Áreas están significativamente más informados sobre las dimensiones que se relacionan de manera más directa con el rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria, es decir: *la Junta de Facultad* en tanto que órgano de gobierno colegiado y *las Asociaciones de Estudiantes* como ámbitos de participación estudiantil.

Por otra parte, el Área de Cc. Sociales y Jurídicas es el Área en la cual los estudiantes están significativamente más informados sobre todo lo que tiene que ver con el rol del estudiante como Aprendiz.

En este sentido, el hecho de que los estudiantes reciban más información sobre su rol como aprendices que sobre su rol como miembros de la Comunidad Universitaria, nos induce a pensar que más que un desarrollo integral del alumno en la Universidad, lo que se está potenciando es el logro de un desarrollo parcial en los estudiantes.

Además, los datos obtenidos en el estudio nos informan de que las conductas de los estudiantes en el ámbito universitario se reducen prácticamente al terreno del aprendizaje, estudio y asistencia a clase. Así, hemos comprobado como la participación en iniciativas que contribuyesen a los fines de la Universidad, en las elecciones, en la representación estudiantil y en las asociaciones de estudiantes era muy baja.

En este sentido, cabe pensar que dada la naturaleza de los resultados del estudio, la Universidad no está formando igualmente para el desarrollo de conductas ante el aprendizaje que para el desarrollo de conductas que inviten a los estudiantes a participar como miembros activos dentro de la Comunidad Universitaria. Es decir, los estudiantes vienen de una trayectoria educativa en la que su principal tarea es aprender lo que les dicen otros, y si no se les informa de que la Universidad está para algo más, actúan principalmente guiados por las actitudes y normas que han ido aprendiendo a lo largo de la vida en su recorrido por el sistema educativo, añadiendo tan solo una serie de modificaciones ligadas fundamentalmente, como hemos visto, al terreno de su rol como aprendices. Recordemos cómo algunos de los estudiantes llegaban a describir la universidad:

“La universidad la veo igual que el instituto: venir a clase, tomar apuntes, hacer trabajos y exámenes.” (Estudiante de Periodismo, C36)

Por lo tanto, **si pretendemos que la Universidad sea una institución que ofrezca una formación profesional cualificada y potencie un desarrollo personal de carácter integral en los estudiantes, y no “más de lo mismo”; entonces debemos detenernos en la formación de actitudes que guíen las conductas de los estudiantes de acuerdo a dichas pretensiones, y que tiene que ser coherente con lo que hemos**

establecido para ellos en cuanto a derechos y deberes dentro del ámbito universitario. El punto de partida de todo ello está en la información que les hacemos llegar a los estudiantes desde la propia Universidad.

B. TRES ESTILOS DE VIVIR LA EXPERIENCIA UNIVERSIDAD: LAS RACIONALIDADES TÉCNICA, PRÁCTICA Y CRÍTICA.

A la vista de los datos, observábamos que los estudiantes tienen más información sobre aquellas dimensiones más concretas, particulares, funcionales y que les sirven para adaptarse la rutina del día a día en la Universidad, que sobre las bases en las que se sustentan dichas cuestiones, que justifican la existencia de una cultura universitaria y, sobre todo, que sirven para explicar el sentido del quehacer diario.

El peso de la información sobre lo cotidiano y funcional nos genera serias dudas en las siguientes direcciones:

- Cuál es el desempeño del estudiante en su labor como representante, o de su derecho al voto, o de su papel dentro de una asociación (si llega a desempeñar dichas facetas), cuando sabemos que son pocos los que reciben información sobre los órganos colegiados de gobierno, o sobre la importancia de cooperar para la consecución de los fines de la Universidad. ¿Serán únicamente los informados los que desempeñan estos roles?
- Cuál es la participación en general del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria, cuando no recibe información sobre este concepto, ni sabe lo que implica (esto sucede en la mayor parte de los casos).
- Cuál es su visión sobre la institución a la que pertenece, cuando la información que maneja en la mayor parte de los casos no va más allá del ámbito de su Titulación.
- Cuál es la calidad de su aprendizaje si se le habla más de estudiar que de aprender; de revisar exámenes que de la propia evaluación;

de los contenidos curriculares, pero no del conocimiento científico que les da sentido.

- ¿Cabe quizás plantearse la calidad de sus tareas como aprendices cuando no se le informa sobre su rol en general como tales dentro de la Universidad?

Todo ello nos conduce a sospechar que la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad puede estar más cerca del desarrollo de actitudes y la asunción de normas vinculadas a una perspectiva funcionalista y tecnológica de hacer universidad, que de una perspectiva más práctica o incluso crítica de entender dicha realidad y actuar en ella.

Asociamos el peso de lo rutinario, cercano, tangible y funcional a una forma mecánica de entender una realidad y actuar dentro de ella. Sin plantearse el porqué ni el para qué de lo que le dicen, interesándose únicamente del cómo, concretamente sobre el cómo hacer lo que le dicen que haga, pero no sobre los fundamentos en los que se basan esas rutinas. Es decir, a la vista de los datos ¿serían descabelladas las siguientes ideas?:

- Que el estudiante participa como miembro de la Comunidad Universitaria (el que lo hace) tal y como le dicen que lo haga, pero no conoce el sentido de la participación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Que estudia tal y como le dicen que estudie, pero sabe menos sobre el aprendizaje que debe generar ese estudio o sobre los principios educativos que los fundamentan.
- Que tiene mucha información sobre su plan de estudios y sobre las asignaturas que lo componen, pero en menor medida se les informa sobre el Conocimiento Científico que los legitiman y les da sentido. Esto nos conduce a otra serie de reflexiones en relación a la siguiente cuestión: ¿en qué se basa entonces el estudiante para elegir las asignaturas o incluso para decidir estudiar o reconducir una determinada carrera (dentro de las posibilidades que tiene a nivel administrativo)?

- ¿En lo que fundamenta y da sentido a ambas realidades y que contribuirá a la consecución de un desarrollo personal y profesional de calidad (sobre lo cual se le ha informado menos); o quizás en los niveles de exigencia (sobre lo cual tiene más información)?
- ¿En que los profesores no hagan examen orales (sobre lo cual también tiene más información); o en función de las características del propio profesor (lo cual sabemos que es un elemento de gran importancia para el estudiante dada la gran cantidad de alusiones recogidas a lo largo del cuestionario al respecto)?
- ¿Quizás en cómo le coincidan los horarios?

Desde esta perspectiva más que una racionalidad práctica o crítica, basada en el desarrollo de actitudes y la asunción de normas que orienten al estudiante en la dirección de replantearse la información que les llega e incluso cuestionarla, lo que se refleja es una racionalidad técnica orientada al desarrollo de actitudes y asunción de normas sin ningún tipo de cuestionamiento, tal y como son trasladadas.

Lejos de fomentar un estilo práctico o crítico de vivir la experiencia universitaria, desde la perspectiva del sujeto, activo, reflexivo y cuestionador, lo que se fomenta es la adopción de un estilo mecanicista y funcionalista, basado en sujetos sumisos, pasivos e irreflexivos que adopten sin cuestionarlo aquello que se les dice. Recordemos que los análisis cualitativos nos informaban de que los estudiantes se sentían poco escuchados por la Universidad, concretamente encontrábamos alusiones sobre su visión de que eran el último eslabón dentro de la “Comunidad Universitaria”, y que como aprendices su rol se encontraba a merced de lo que estipulara el profesor.

9.1.1.4. NUESTRA INTERPRETACIÓN SOBRE LA INFORMACIÓN QUE RECIBEN LOS ESTUDIANTES A LA LUZ DE LO PRETENDIDO.

Desde el punto de vista de lo que hemos encontrado, esto se resume en:

- Los estudiantes de la U.S.C. manejan información suficiente sobre la Universidad para adaptarse a lo cotidiano pero no para aprovechar todas las posibilidades formativas que esta pone a su disposición.
 - o Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que manejan más información y los estudiantes de Cc. Experimentales son los que manejan menos información.
- La información que manejan los estudiantes da cuenta de la existencia de lagunas en la mayor parte de los ámbitos sobre los cuales se les ha preguntado, lo cual puede afectar a la correcta comprensión del derecho a ser informados por parte de los estudiantes, y a al correcto cumplimiento de la Universidad con su deber de informar.
 - o La existencia de lagunas informativas se acentúa en el Área de Cc. Experimentales, y se ve disminuida en el Área de Cc. Sociales y Jurídicas.
- Más allá de la existencia de lagunas generalizadas, la información que reciben los estudiantes se orienta más hacia lo relacionado con el rol del estudiante como aprendiz que hacia lo relacionado al rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria, lo cual hace pensar de nuevo la orientación hacia un aprovechamiento parcial de las posibilidades formativas que la universidad pone a disposición del estudiante.
 - o Si bien esta carencia informativa es generalizada, podemos decir que lo es en menor grado en las Áreas de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas.
- Finalmente, la información que reciben los estudiantes está más orientada a lo cotidiano y a lo funcional entendidos desde una perspectiva técnica, y en menos medida a lo práctico y reflexivo o crítico o cuestionador. Lo cual nos hace pensar en una posible orientación al desarrollo de estudiantes acomodativos y que asumen lo que se les traslada sin cuestionarlo, y no tanto al desarrollo de sujetos reflexivos y críticos con la realidad en la que se desenvuelven.

De manera general, los estudiantes carecen de información sobre una parcela importante del ámbito universitario, o en muchos casos la información que manejan es ambigua o equívoca. Por lo tanto están

sucedendo dos cosas: o bien carecen del “referente” necesario para desarrollar actitudes y asumir normas que guíen su conducta dentro del contexto universitario, y que facilite el aprovechamiento equilibrado de lo que ofrece la Universidad y que va más allá de lo meramente académico; o bien el “referente” que poseen para la construcción de esas actitudes y la asunción de esas normas es de dudosa calidad (en cuanto a intencionalidad educativa), de manera que las actitudes y normas que se desarrollen o asuman al respecto también lo serán.

Es importante señalar que los estudiantes, a lo largo del cuestionario, ponen de manifiesto la necesidad de ese referente, o dicho de otro modo, la necesidad de información sobre lo universitario, y así lo explicitan cuando tienen oportunidad, aunque no se les haya preguntado directamente. Concretamente, los estudiantes ponen de manifiesto la necesidad de recibir más información sobre la Universidad en las siguientes ocasiones: cuando se les pide que hagan una valoración personal sobre la Universidad; cuando se les pide que expresen qué representa para ellos el conocimiento científico (en este caso reconocen que necesitan más información sobre lo que este concepto en particular supone; cuando valoran significativamente el ítem referido al Derecho a ser Informados, y a la vez expresan grados de satisfacción no tan elevados sobre el cumplimiento de este derecho por parte de la Universidad; y finalmente, cuando se les pide que pueden añadir lo que deseen al finalizar el cuestionario, la necesidad de más información es la aportación a la que mayor número de estudiantes hacen referencia.

Lo que estamos viendo se acerca más a la idea de sujeto pasivo dentro del ámbito universitario, con una visión a corto plazo y con una perspectiva parcial de lo que implica la vida en la Universidad, y por consiguiente, con un aprovechamiento también parcial de su paso por dicha Institución.

Así las cosas, nos parece importante resaltar la necesidad de informar y formar a los estudiantes desde una perspectiva más integral de manera que el manejo de dicha información les sirva para generar actitudes y asumir normas que guían sus conductas de manera enriquecedora en el ámbito universitario.

9.1.2. ¿QUIÉNES SON LOS INFORMANTES CLAVE?

La respuesta a esta pregunta no constituye una evidencia demasiado alentadora, si tras la pregunta de quiénes son los informantes clave pretendemos saber de qué manera se responsabiliza la Universidad de informar a los estudiantes. Así, lo que hemos encontrado al respecto se sintetiza de la siguiente manera:

- Los principales agentes de información para los estudiantes son sus propios compañeros, destacando como informantes clave en 48 de la 55 dimensiones planteadas en el cuestionario (es decir en un 87,3% de las dimensiones). De manera pormenorizada:
 - o En 20 de las dimensiones (el 36,4%) reconocidos como única fuente de información a considerar.
 - o En 12 dimensiones, son reconocidos como principal fuente de información compartiendo protagonismo con los profesores, y en alguna ocasión con otros miembros de la comunidad Universitaria. Esto, sumado a lo anterior nos dice que sobre el 58,2% de las dimensiones los compañeros son el principal agente de información, o lo que es lo mismo, sobre más de la mitad de las dimensiones que se planteaban en el cuestionario.
 - o Finalmente, en las 16 dimensiones restantes (el 29,1%), los compañeros son informantes clave secundarios, aunque compartiendo protagonismo con los profesores.
- El segundo lugar lo ocupan los profesores, que se convierten el principal agente a través el cual la Universidad informa a los estudiantes. Los profesores son reconocidos como informantes clave en 33 de la 55 dimensiones planteadas en el cuestionario (es decir en un 60,0% de las dimensiones). En este caso destacamos lo siguiente:
 - o Únicamente en 7 de las dimensiones (el 12,7%) los profesores son reconocidos como única fuente de información a considerar.
 - o En 16 dimensiones, son reconocidos como principal fuente de información compartiendo protagonismo con los compañeros. Esto, sumado a lo anterior nos dice que sobre el 41,8% de las dimensiones

los profesores son el principal agente de información, o lo que es lo mismo, sobre menos de la mitad de las dimensiones que se planteaban en el cuestionario.

- o Finalmente, en las 10 dimensiones restantes (el 18,2%), los profesores son informantes clave secundarios, aunque compartiendo protagonismo con los compañeros.
- Como tercer referente informativo para los estudiantes, aparecen los servicios de gestión y orientación estudiantil y las propias asociaciones de estudiantes. En ambos casos podemos considerar que son agentes informativos de carácter institucional, siendo reconocidos por los estudiantes como agentes de información secundarios (después de los compañeros) sobre dimensiones concretas: *el Estatuto del Estudiantado y la Política de Becas y Ayudas*; y siendo reconocidos como agentes de información de tercer orden (después de compañeros y profesores) sobre *los Estatutos de la U.S.C.*
- Asimismo, también se puede destacar la familia como referente informativo para los estudiantes universitarios. En este caso, los estudiantes mencionan la familia como informante clave de tercer orden (después de profesores y compañeros) sobre lo que concierne al *logro de un desarrollo personal* como principio educativo.

Ante estas evidencias, el principal argumento que justifican el hecho de que la Universidad no se está responsabilizando en cumplir adecuadamente con su deber de informar a los estudiantes sobre lo universitario radica en que los agentes de información más mencionados son los propios *compañeros*, los cuales no constituyen un referente de carácter institucional, y por lo tanto la mayor parte de la información que le llega a los estudiantes sobre la Universidad no lo hace de manera directa desde fuentes institucionales.

Por lo tanto, o bien la Universidad no se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre lo universitario, o bien no lo hace de la manera más adecuada, puesto que los estudiantes no son capaces de reconocer su labor en la mayor parte de los casos. Ahora bien, ante esta realidad cabe tener en cuenta una serie de matices:

- a. Por un lado, los matices nos muestran que hay ámbitos en los que la Universidad tienen un protagonismo más evidente a la hora de informar a los estudiantes al respecto de los mismos, y hay ámbitos que se quedan fuera del alcance de la institución como agente de información reconocida por los estudiantes. Los primeros constituirán los puntos fuertes en cuanto responsabilidad universitaria a la hora de informar a los estudiantes sobre lo universitario, y como tales susceptibles de tomar como referencia para las propuestas de mejora; y los segundos darán cuenta de los puntos débiles o cuentas pendientes de la Universidad a la hora de informar a los estudiantes.
- b. Por otro lado, si bien es difícil establecer la existencia de diferencias entre Áreas e Conocimiento en función de quiénes son los informantes clave de unas y de otras, los análisis realizados nos muestran como los principales agentes de información difieren según las Áreas de Conocimiento. Así, hemos confirmado como Cc. Sociales y Jurídicas seguida de Humanidades, son las Áreas donde los agentes de carácter institucional tienen mayor peso como informantes clave (siempre después de los compañeros). A continuación se encuentra el Área de Enseñanzas Técnicas, y por último, Cc. de la Salud y Cc. Experimentales destacan por ser las Áreas donde los agentes institucionales aparecen como informantes clave en el menor número de casos, cediendo así más protagonismo a los compañeros.

9.1.2.1. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO A INFORMANTES CLAVE.

Retomando la información obtenida en el análisis de datos, presentaremos a continuación, y de manera resumida, aquellas dimensiones y factores sobre los cuales informa principalmente la Universidad a través de agentes institucionales, así como las dimensiones y factores cuya información queda a expensas de lo que los propios compañeros trasladen al respecto -o incluso la familia-, como agentes informativos.

Se trata, por lo tanto de establecer los puntos débiles y los puntos fuertes en cuento a información trasladada por la Universidad como Institución Educativa, y para ello hay que tener en cuenta una serie de criterios que nos ayuden a decidir quiénes son agentes de información de carácter institucional y quienes no lo son.

Tenemos claro que *compañeros y familia* constituyen ambos agentes de información no institucionales, pero ¿hemos llegado a un acuerdo sobre quiénes son los agentes de información de carácter institucional? ¿Lo son los profesores?

El criterio que hemos establecido para decidir quiénes son y quiénes no son agentes institucionales, y por lo tanto el criterio que nos permite definir los puntos fuertes y los puntos débiles en este caso se basa en la reflexión que planteamos a continuación.

La Universidad como Institución Educativa es la que informa (o debe de informar) a sus estudiantes. Ahora bien ¿quién es la Universidad?, ¿por quién estaría representada?, ¿por los órganos de gobierno a través de sus medios de difusión correspondientes? Si fuera así, como estamos viendo, nos encontramos con que apenas podríamos indicar ningún informante clave excepto *los servicios centralizados* como agentes informativos.

Otra opción, pero que no nos convence, es considerar que la Universidad está debidamente representada por el colectivo de los profesores. Sería razonable e incluso deseable que fuera así, pero no hay ninguna garantía sobre la cohesión social de sus discursos. En este sentido cabe preguntarse si informan en nombre de la Universidad o si lo hacen por cuenta propia y a saber en qué dirección. En cualquier caso, resolvimos reconocerlos como agentes de información institucional desde una visión amable de lo que ocurre, y teniendo en cuenta que hay que ser cautelosos a la hora de interpretar las conclusiones. Los profesores constituyen de este modo el principal agente de información de carácter institucional.

Finalmente, consideramos como agentes de información secundarios de carácter institucional los *servicios centralizados* y *las asociaciones de estudiante*. Los primeros por el hecho de que han sido creados bajo esa intención (la de informar y orientar a los estudiantes; y en el caso de las *asociaciones de estudiantes*, la de informar al colectivo estudiantil está entre sus funciones. Ahora bien, permítasenos de una vez más poner en duda la labor informativa de las asociaciones de estudiantes, y no porque sospechemos de su falta de interés o abandono de responsabilidades, sino ante el evidente sesgo informativo al que está sometido el colectivo estudiantil en general, y entre los que se incluyen los miembros de las asociaciones, tal y como hemos establecido en el apartado anterior.

Ahora bien, la hora de establecer los puntos fuertes y los puntos débiles, además de quiénes son los informantes clave, hay que tener en cuenta a cuántos llega la información que se traslada. Así, excluiríamos de los puntos fuertes aquellas dimensiones o factores que, aún siendo reconocidos por los estudiantes como dimensiones sobre las cuales informan agentes institucionales principalmente, la información al respecto no llegue a la mayor parte de los estudiantes.

Obsérvese la siguiente tabla:

Tabla 9.3: LOS INFORMANTES CLAVE SOBRE LAS DIFERENTES DIMENSIONES / FACTORES

DIMENSIONES		FACTOR	DIMENSIONES	
PROFESORES	PROFESORES + COMPAÑEROS		COMPAÑEROS + PROFESORES U OTROS RESPONSABLES UNIVERSITARIOS	COMPAÑEROS
	Institución Educativa	UNIVERSIDAD		U.S.C.
		SERVICIOS		Aulas Informática
				Área de Deportes
				C.O.I.E.
				C.L.M.
				Área de Cultura
				Red de Bibliotecas
				S.U.R.
			Oficina Voluntar.	
			Valedor	
	Comunidad Universitaria	COMUNIDAD UNIVERSITARIA		
	Prestigio U.S.C.	PRESTIGIO		
	Prestigio Tit.			
	Normativa Facultad	NORMATIVA	Estatutos U.S.C.	Libertad de expresión, etc.
			Estatuto Estudiantado	Normativa Biblioteca
			Derechos y Deberes Est.	Normativa S.U.R.
				Derecho Información
		ÓRGANOS DE GOBIERNO	Consejo Gob.	
			Claustro Univ.	
			Junta Facultad	
			Rector	
			Decano	
			Director Dpto.	
	Sistema de Acceso a la Universidad	CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL	Distrito Abierto	
			Becas y Ayudas	
	Cooperación consecución Fines Univ.	LA PARTICIPACIÓN		Elecciones
				Representación
				Asociación Est.
Formación Profesional	Desarrollo Personal	PRINCIPIOS EDUCATIVOS		
Conocimiento Científico	Profesores	COMPONENTES DEL PROCESO DE E/A		
	Estudiantes			
	Nivel de Exigencia	TITULACIÓN	Oferta Asignaturas	
	Plan de Estudios			
	Organización Tit.			
Contenidos		LO CURRICULAR		Impugnación Evaluación
Metodología				
Evaluación				
Tutorías				
Revisión de Exá.				
	Aprendizaje	TAREAS DEL APRENDIZ		
	Estudio			
	Asistencia			
		LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL		Vida no institucional
				Oferta no Inst. de Ocio

Nota: destacamos en color rojo aquellas dimensiones sobre las cuales menos del 50,0% de la muestra de estudiantes han manifestado no haber recibido información al respecto. Es decir, dimensiones que constituyen puntos débiles en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto.

A la vista de la *Tabla 9.3*, podemos observar como además de ser el segundo referente informativo para los estudiantes, la Universidad no es igualmente eficaz a la hora de informar sobre los diferentes ámbitos universitarios, ya sea por el reconocimiento que los estudiantes le conceden a los agentes universitarios como informantes clave, o también por el alcance de la información trasladada desde la Universidad en cuanto al porcentaje de estudiantes informados. El análisis conjunto de ambas cuestiones nos lleva a profundizar en la definición de los puntos fuertes y los puntos débiles de la Institución Universitaria como agente de información. Así:

- Son puntos fuertes de primer orden: aquellas dimensiones o factores sobre los cuales informan de manera exclusiva agentes institucionales (en este caso *profesores*), y la información trasladada al respecto llega a la mayor parte de los estudiantes.
- Son puntos fuertes de segundo orden: aquellas dimensiones o factores cuyos informantes clave al respecto son agentes institucionales en primer lugar (*profesores*) y agentes no institucionales en segundo lugar (*compañeros o familia*), asimismo, la información sobre ellos debe llegar a la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra.
- Son puntos débiles de primer orden: aquellas dimensiones o factores sobre los cuales informan de manera exclusiva agentes no institucionales (en este caso *compañeros*). Y son también puntos débiles de primer orden aquellas dimensiones o factores que sea quien sea el informante clave al respecto, la información no llegue a la mayor parte de los estudiantes.
- Son puntos débiles de segundo orden: aquellas dimensiones o factores cuyos informantes clave al respecto son agentes no institucionales en primer lugar (*compañeros*) y agentes institucionales en segundo lugar (*profesores, servicios centralizados o asociaciones de estudiantes*).

- LOS PUNTOS FUERTES DE PRIMER ORDEN.

La mayor parte de los estudiantes reconocen a los profesores como únicos referentes informativos sobre los siguientes factores o ámbitos:

- Lo Curricular: los profesores, son los únicos informantes sobre el Conocimiento Científico, los Contenidos Curriculares, la Metodología de Aula, las Tutorías, así como sobre la Evaluación y la revisión de exámenes. Sin embargo, los que se encargan de informar sobre las posibilidades de impugnar una evaluación son los compañeros.
- La consecución de una Formación profesional Cualificada: como principio educativo universitario.

- LOS PUNTOS FUERTES DE SEGUNDO ORDEN.

La mayor parte de los estudiantes reconocen a los profesores como principales agentes de información, aunque compartiendo protagonismo con los compañeros, sobre los siguientes ámbitos o factores:

- El Profesor: su rol en el proceso de E-A en la Universidad. Los profesores junto con los compañeros informan también sobre el rol de los estudiantes, pero dicha información no llega a la mayor parte de los estudiantes.
- Las tareas del Aprendiz: el Aprendizaje, el Estudio y la Asistencia a Clase.
- El Desarrollo Personal. En este caso, si bien los profesores son el principal agente de información, comparten protagonismo, no sólo con los compañeros sino también con las familias de los estudiantes (especialmente representadas por los padres) a la hora de informar sobre este principio.
- La Titulación: concretamente en lo que concierne al Nivel de Exigencia de la Titulación, el Plan de Estudios y la Organización dentro de la Titulación.
- La Universidad como Institución Educativa.
- El Sistema de Acceso a la Universidad.

- El Prestigio: tanto a nivel de Universidad como sobre el prestigio de sus Titulaciones.
 - Finalmente, los profesores y los compañeros informan también sobre la Comunidad Universitaria, la Cooperación para la consecución de los Fines de la Universidad y la Normativa de funcionamiento de la Faculta, pero esta información no llega a la mayor parte de los estudiantes.
- LOS PUNTOS DÉBILES DE PRIMER ORDEN.

Ya sea porque la información al respecto no llega desde la institución o porque la información al respecto no llega a la mayor parte de los estudiantes universitario, son puntos débiles de primer orden los siguientes ámbitos o factores:

- La U.S.C., porque los únicos referentes informativos al respecto son los compañeros.
- Los Servicios, porque los únicos referentes informativos al respecto son los compañeros y además, sobre el Valedor, la Oficina de Voluntariado y el S.U.R., la información no llega a la mayor parte de los estudiantes.
- La Comunidad Universitaria, cuya información al respecto no llega a la mayoría de los estudiantes, aún siendo los profesores el primer referente informativo y los compañeros el segundo.
- La Normativa, en este caso tenemos diferentes casos en función de las diferentes dimensiones que conforman este factor. Así,
 - Sobre la Normativa de Funcionamiento del S.U.R., los informantes clave son los compañeros y la información no llega a la mayor parte de los estudiantes.
 - Sobre la Normativa de Funcionamiento de la Biblioteca, el Derecho a la Información y la Libertad de Expresión, si bien la información llega a la mayor parte de los estudiantes, los únicos referentes informativos al respecto son los compañeros.

- Y, sobre los Estatutos de la U.S.C., el Estatuto del Estudiantado y la Normativa de Funcionamiento de la Facultad, si bien la información trasladada en parte a través de agentes institucionales, es una información que no llega a la mayoría de los estudiantes.
- Los Órganos Colegiados de Gobierno: cuya información al respecto no llega a la mayoría de los estudiantes, siendo los compañeros el primer referente informativo y profesores el segundo.
- La Participación: en este caso, por un lado, los compañeros son el único referente informativo sobre las elecciones, la representación estudiantil y las asociaciones de estudiantes; y por otro lado, si bien la institución es reconocida en parte, y a través de los profesores, a la hora de informar sobre la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, dicha información no llega a la mayoría de los estudiantes.
- El Distrito Abierto: condición que afecta al colectivo estudiantil y cuya información al respecto no llega a la mayor parte de los estudiantes, aún siendo reconocida la Universidad como agente informativo secundario, después de los compañeros.
- El Desarrollo Personal y el rol del estudiante dentro del proceso de E-A, cuya información al respecto en ambos casos no llega a la mayor parte de los estudiantes, siendo los principales agentes de información los profesores, seguidos de los compañeros.
- La posibilidad de Impugnar una Evaluación, dimensión sobre la cual los compañeros son el único referente informativo y además la información al respecto no llega a la mayor parte de los estudiantes.
- La vida universitaria no institucional y la oferta no institucional de ocio y tiempo libre, en este caso si bien la información llega a la mayor parte de los estudiantes, los únicos informantes clave al respecto son los compañeros.

- LOS PUNTOS DÉBILES DE SEGUNDO ORDEN.

La mayor parte de los estudiantes universitarios reconocen a la Universidad como referente informativo de carácter secundario después de los compañeros sobre los siguientes ámbitos o factores:

- Los Órganos Unipersonales de Gobierno: los compañeros en primer lugar y los profesores en segundo lugar son los informantes clave, tanto sobre los órganos unipersonales como sobre los colegiados, ahora bien, sólo la información sobre los órganos de gobierno unipersonales llega a la mayor parte de los estudiantes, y por lo tanto sólo ellos pueden incluirse dentro de este epígrafe.
- Los derechos y deberes de los estudiantes: los compañeros en primer lugar, y los profesores son los informantes clave sobre los Derechos y Deberes de los Estudiantes, única dimensión dentro del ámbito de la Normativa Universitaria cuya información al respecto llega a la mayor parte de los estudiantes.
- La Política de Becas y Ayudas: cuyos informantes clave al respecto son los compañeros junto con otros responsables del ámbito universitario, representados en este caso por los servicios centralizados de gestión y orientación estudiantil.
- La Oferta de Asignaturas: constituye la única dimensión dentro del factor Titulación sobre la cual los compañeros se anteponen a los profesores como informantes clave.

Observemos las siguientes tablas resumen:

Tabla 9.4a: PUNTOS FUERTES DE LA UNIVERSIDAD COMO REFERENTE INFORMATIVO		
FACTOR	DE 1er ORDEN	DE 2º ORDEN
	DIMENSIONES	DIMENSIONES
UNIVERSIDAD		Universidad como Institución Educativa
PRESTIGIO		Prestigio U.S.C.
		Prestigio Titulaciones
CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL		Sistema de Acceso a la Universidad
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Formación Profesional Cualificada	
COMPONENTES DEL PROCESO DE E-A	Conocimiento Científico	Profesores
TITULACIÓN		Nivel de Exigencia
		Plan de Estudios
		Organización en Titulación
LO CURRICULAR	Contenidos	
	Metodología	
	Evaluación	
	Tutorías	
	Revisión de Exámenes	
TAREAS APRENDIZ		Aprendizaje
		Estudio
		Asistencia a Clase

Tabla 9.4b: PUNTOS DÉBILES DE LA UNIVERSIDAD COMO REFERENTE INFORMATIVO		
FACTOR	DE 1er ORDEN	DE 2º ORDEN
	DIMENSIONES	DIMENSIONES
UNIVERSIDAD	U.S.C.	
SERVICIOS	Aulas Informática	
	Área de Deportes	
	C.O.I.E.	
	C.L.M.	
	Área de Cultura	
	Red de Bibliotecas	
	S.U.R.	
	Oficina Voluntar.	
Valedor		
COMUNIDAD UNIVERSITARIA	Comunidad Universitaria	
NORMATIVA	Normativa Facultad	
	Normativa Biblioteca	
	Normativa S.U.R.	
	Estatutos U.S.C.	Derechos y Deberes Estudiantes
	Estatuto Estudiantado	
	Libertad de Expresión, etc.	
	Derecho a Información	
ÓRGANOS DE GOBIERNO	Consejo de Gobierno	Rector
	Claustro Universitario	Decano
	Junta de Facultad	Director de Departamento
CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL	Distrito Abierto	Política de Becas y Ayudas
PARTICIPACIÓN	Elecciones	
	Representación	
	Asociaciones Estudiantes	
	Cooperación para fines Universidad	
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Desarrollo Personal	
COMPONENTES DEL PROCESO DE E-A	Estudiantes	
TITULACIÓN		Oferta de Asignaturas
LO CURRICULAR	Impugnación de la Evaluación	
LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	Vida Universitaria no Institucional	
	Oferta no Institucional de Ocio	

Así las cosas, las evidencias que nos muestra el estudio en cuanto a la información que le llega a los estudiantes universitarios es la siguiente:

- a. **La presencia de agentes institucionales como informantes clave sobre la mayor parte de los factores o ámbitos.**

A través de lo expuesto en la **tabla (*)**, podemos comprobar como, a pesar de que la Universidad se convierte en agente informativo secundario para los estudiantes, la presencia de agentes institucionales como informantes clave se extiende a la mayor parte de los factores o ámbitos que hemos planteado en el cuestionario.

Exactamente, el papel de la Universidad como agente informativo es reconocido por los estudiantes en 35 de las 55 dimensiones planteadas en el cuestionario (63,6%), lo cual afecta a 8 de los 14 factores en los que se organizan.

Dicho de otro modo, los estudiantes no reconocen que la Universidad ejerza su deber de informar sobre 19 de las 55 dimensiones planteadas en el cuestionario (el 34,5%), lo cual afecta únicamente a 6 de los 14 ámbitos o factores planteados.

A nivel de dimensiones, la Universidad constituye un agente de información reconocido por los estudiantes (ya sea como agente único, principal, secundario o terciario; ya sea por medio de sus profesores o por medio de otros agentes institucionales) como informante clave sobre la mayor parte de las dimensiones o factores que se plantearon en el cuestionario.

Desde esta perspectiva, los estudiantes universitarios están en disposición de desarrollar actitudes y asumir normas que les sirvan para desenvolverse en la mayor parte de los ámbitos universitarios, y guiados desde la universidad (aunque sólo sea en parte o de manera secundaria).

Ahora bien, si lo analizamos desde el punto de vista de los factores, encontramos que hay factores o ámbitos significativamente afectados en la medida en que los estudiantes dicen carecer de información de carácter institucional sobre los mismos (o sobre la mayor parte de las dimensiones que los componen). Así, la ausencia de agentes institucionales como informantes clave es significativa sobre: la vida universitaria no institucional, la propia U.S.C. y los servicios que ponen a disposición de la comunidad universitaria, la normativa de funcionamiento de la Biblioteca y del S.U.R, ciertos derechos

fundamentales, y la participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria.

Por lo tanto, la Universidad como institución educativa no está cumpliendo en absoluto con su labor de informar al respecto de dichas ámbitos, y por consiguiente, el desarrollo de actitudes y la asunción de normas que guíen las conductas de los estudiantes en relación a los mismos, se encuentran al amparo de intenciones u orientaciones no institucionales.

b. Lo curricular como punto fuerte de la Universidad como agente de información a través de los profesores.

Observamos en la tabla como las únicas dimensiones sobre las cuales la Universidad se convierte en el único referente informativo para los estudiantes están directamente vinculadas al ámbito de lo específicamente curricular. Este es el caso de la consecución de una formación profesional cualificada como principio educativo, el conocimiento científico, los contenidos curriculares, la metodología de aula, la evaluación y la revisión de exámenes y las tutorías.

Hay que tener en cuenta que dichas dimensiones constituían todas ellas puntos fuertes en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto. Cabe pensar que la información trasladada por los profesores tiene un alcance considerable entre el colectivo estudiantil.

c. Los puntos débiles de la Universidad como agente de información.

Las dimensiones o factores sobre los cuales el único referente informativo para los estudiantes son los propios compañeros podrían relacionarse con las siguientes cuestiones:

- Lo funcional: es decir, la U.S.C., los servicios que ofrece, la normativa de funcionamiento de dichos servicios, así como algunos derechos fundamentales de los estudiantes, constituyen dimensiones de utilidad directa para el estudiante, dado que apoyan y complementa su docencia y los orientan para desenvolverse por el ámbito universitario.
- El ámbito de la participación como miembro de la comunidad universitaria: son los compañeros los únicos informantes clave sobre las elecciones, la representación y las asociaciones de estudiantes.

- La vida Universitaria no institucional: la universidad no informa a los estudiantes sobre lo que va más allá del ámbito puramente institucional.

Al contrario de lo que ocurría con la información trasladada por los profesores, la información que trasladan los compañeros no llega generalmente a la mayor parte de los estudiantes, habiendo sido considerada como punto débil en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto.

d. La información de carácter puramente institucional.

Sobre los órganos creados para informar y orientar a los estudiantes sobre la Universidad, como son los órganos de gestión e información universitaria, cabe decir lo siguiente:

- a. Sólo son reconocidos como agentes informativos de referencia en relación a la normativa universitaria, y a la política de becas y ayudas, y aún así, se reconocen como agentes secundarios o terciarios después de los propios compañeros.
- b. La labor informativa de estos servicios suele ir asociada al suministro de información escrita. Dicha información, en el caso de la normativa veíamos como no era suficiente, y en el caso de la política de becas y ayudas, como veremos más adelante es calificada por los estudiantes de escasa e ineficaz puesto que en muchos casos es compleja y llega tarde.

Excepto en el caso de la política de becas y ayudas, dimensión sobre la cual están informados la mayor parte de los estudiantes; los estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado constituyen puntos débiles en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto.

e. La presencia de varias fuentes de información sobre la mayor parte de los ámbitos universitarios.

Cabe señalar que en más de la mitad de los casos (concretamente sobre el 50,9% de las dimensiones planteadas en el cuestionario) los estudiantes

reciben información al respecto a través de una doble fuente de información, o incluso en ciertos casos, los menos, a través de una triple fuente de información.

Teniendo en cuenta ese dato, podemos comprobar como todas aquellas dimensiones que constituían un punto débil en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto, son dimensiones sobre las cuales informan los compañeros (lo cual ya hemos mencionado), o dimensiones sobre las cuales hemos encontrado varias fuentes de información. Así, cabe sospechar de la cobertura de la información trasladada por varias fuentes de información.

Por otra parte la presencia de diversas fuentes de información nos acentúa la sospecha de la carencia de un discurso cohesionado entre lo que dicen unas y otras lo cual puede provocar contradicciones que desorienta al estudiante más que orientarlo.

La existencia de contradicciones puede desorientar a los estudiantes, más que orientarlos, cuando hay evidencias de que se mantienen la cultura de la rutina y de la asunción de lo establecido sin demasiados planteamientos reflexivos o críticos al respecto.

Los ejemplos más claros en los que se fundamentan nuestras sospechas son los siguientes:

- Sobre la dimensión *Comunidad Universitaria*: se informaba poco, la información que llega lo hace por medio de fuentes institucionales (profesores) y no institucionales (compañeros), y en este caso sí es evidente el desconocimiento o las creencias equívocas que los estudiantes han desarrollado al respecto, y que por lo tanto pueden estar generando actitudes y normas también equivocadas que guíen de manera poco adecuada sus conductas dentro del ámbito universitario.
- Sobre los *Órganos de Gobierno de carácter colegiado*: se informa poco, la información que llega lo hace por medio de fuentes no institucionales (compañeros) en primer lugar, junto con fuentes

institucionales (profesores) en segundo lugar. En este caso, no tenemos información sobre el grado de conocimiento o desconocimiento de los estudiantes sobre dichos órganos, pero lo que sí podemos decir es que los índices de participación del estudiantes a nivel de elecciones o de representación son bajos, lo cual nos hace pensar que las actitudes y normas desarrolladas al respecto no son la que dirigidas a potenciar una participación activa de los estudiantes dentro del gobierno universitario.

- Sobre la *Normativa Universitaria*: se informa poco, la información llega por una triple vía: no institucional en primer lugar, e institucional en segundo y tercer lugar a través de agentes diferentes. Se trata de otro ejemplo que da cuenta de lo poco informados que están los estudiantes al respecto, siendo uno de los pilares básicos que guía el rol de los estudiantes en la Universidad. Además en este caso, a través de los datos cualitativos sabemos que la información que llega a los estudiantes sobre la normativa universitaria desde los servicios de gestión y orientación universitaria, se traslada generalmente a través de “panfletos”, de documentación adjuntada a la matrícula anual, etc. en general es información escrita que se deja a disposición del estudiantes en espacios claves. Cabe pensar que esto no es suficiente para informar y formar a los estudiantes sobre lo universitario en orden a desarrollar actitudes y normas que guíen adecuadamente sus conductas.
- Finalmente, sobre *el Logro de un Desarrollo Personal en la Universidad*: podemos comprobar como la información sobre este principio (a diferencia de *la consecución de una Formación Profesional Cualificada*, cuyo informante clave al respecto eran los profesores), llega a través de una triple vía: profesores en primer lugar, compañeros en segundo lugar y familia en tercer lugar. Al respecto del mismo, y si lo comparamos con *la consecución de una Formación Profesional Cualificada*, podemos decir, que los estudiantes están menos informados al respecto, y que su concepción sobre lo que suponen el *logro de un desarrollo*

personal no está tan clara como sobre lo que supone la *consecución de una formación profesional cualificada*.

No podemos decir en este caso que cuando la información llega por un único agente es más eficaz, porque tenemos pocos datos en cuanto a cuáles son las actitudes y las normas que han desarrollado y adoptado los estudiantes al respecto de cada uno de las dimensiones planteadas. Pero lo que sí podemos decir es que en el caso de los puntos débiles de primer orden en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto, prácticamente sobre todos ellos la información llega a los estudiantes por una doble o triple vía, y en el caso de que sea un agente único el informante clave, en ningún caso este agente es de carácter institucional.

Ante lo que acabamos de observar cabe pensar que la existencia de varias fuentes de información es probable que lleve consigo incoherencias informativas o discursos contradictorios entre las fuentes, y de ahí las percepciones vagas o equívocas de los estudiantes sobre lo universitario.

9.1.2.2. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO A INFORMANTES CLAVE: LA DIFERENCIAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

Al inicio de este apartado anticipábamos la existencia de ciertas diferencias entre Áreas de Conocimiento en función de quiénes eran sus principales agentes de información.

A continuación, y retomando la información obtenida en el análisis de datos, presentaremos de manera resumida el conjunto de dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias entre Áreas en función de quiénes son los informantes clave. Para ello hemos tenido en cuenta únicamente al principal informante clave (o agente informativo identificado por el mayor porcentaje de estudiantes en cada caso) y hemos eliminado aquellas dimensiones o factores sobre las cuales el informante clave era único para toda la muestra porque hemos comprobado que este resultado se mantenía para las diferentes Áreas. Así hemos excluido los siguientes ámbitos:

- La U.S.C., los servicios universitarios, ciertas dimensiones pertenecientes al ámbito de la normativa universitaria (concretamente la libertad de expresión, el derecho a la información, la normativa de funcionamiento de la Biblioteca y la normativa de funcionamiento del S.U.R.), lo relativo a la participación (a través de las elecciones, la representación y las asociaciones de estudiantes), la posibilidad de impugnar una evaluación, y todo lo referente a la vida universitaria no institucional. Las cinco Áreas de Conocimiento coinciden en que los principales agentes de información al respecto son los compañeros, tal y como se manifestaba en los análisis generales.

- La Formación profesional como principio educativo, y dentro del ámbito de lo curricular, las dimensiones referidas a: el conocimiento científico, los contenidos, la metodología, la evaluación, las tutorías y la revisión de exámenes; dado que las cinco Áreas de Conocimiento coinciden en identificar a los profesores como principales agentes informativos al respecto, tal y como se manifestaba en los análisis generales.

Tabla 9.5: INFORMANTES CLAVE: DIFERENCIAS ENTRE ÁREAS DE CONOCIMIENTO

FACTOR	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
UNIVERSIDAD COMUNIDAD UNIV.	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	P	P	P	P	C
	COMUNIDAD UNIVERSITARIA	P	P	C	P	C
PRESTIGIO	PRESTIGIO U.S.C.	C	P	P	P	P
	PRESTIGIO TITULACIONES	C	P	P	P	P
NORMATIVA	ESTATUTOS U.S.C.	P	P	ORU	C	C
	ESTATUTO ESTUDIANTES	C	P	C	C	C
ÓRGANOS DE GOBIERNO	DERECHOS Y DEBERES	C	C	C	C	C
	NORMATIVA FACULTAD	P	P	C	C	P
	RECTOR	C	C	C	C	C
	DECANO	C	C	C	C	C
	DIRECTOR DPTO.	C	P	C	C	C
	CONSEJO GOBIERNO	P	C	C	C	C
	CLAUSTRO	P	C	C	C	C
	JUNTA DE FACULTAD	P	P	C	C	C
	ACCESO	P	P	P	P	P
	CONDICIONES DEL ESTUDIANTE	P	C	C	C	C
PARTICIPACIÓN	BECAS Y AYUDAS	C	C	C	C	C
	COOPERACIÓN	P	P	C	C	P
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	DESARROLLO PERSONAL	P	P	P	P	O
	PROFESORES	P	P	C	P	C
COMPONENTES DEL PROCESO E/A	ROL ESTUDIANTE	P	P	P	P	P
	NIVEL DE EXIGENCIA	C	C	P	C	P
TITULACIÓN	PLAN DE ESTUDIOS	P	C	P	C	P
	ORGANIZACIÓN	P	C	P	P	P
	ASIGNATURAS	C	C	C	C	P
	APRENDIZAJE	P	P	P	P	P
TAREAS DEL APRENDIZ	ESTUDIO	P	P	P	P	P
	ASISTENCIA	P	P	P	P	P
PRINCIPAL INFORMANTE CLAVE	P: Profesores	18	17	12	12	13
	C: Compañeros	10	11	15	16	14
	ORU Otros Resp. Univ.	-	-	1	-	-
	O: Otros agentes no univ.	-	-	-	-	1

A la vista de la 9.5, podemos comprobar como las diferencias entre Áreas de Conocimiento en cuanto a quienes son los informantes clave nos advierte de escasas diferencias entre Áreas en cuanto a la participación institucional como agente de información.

Es decir, al tener en cuenta únicamente los principales referentes informativos reconocidos por los estudiantes, hemos encontrado determinados ámbitos sobre los cuales las cinco Áreas de Conocimiento muestran coincidencias al respecto, reduciéndose así la existencia de diferencias entre Áreas. En este caso se encuentran los siguientes ámbitos o dimensiones:

- Los Derechos y Deberes de los estudiantes, dimensión sobre la cual los compañeros son el principal agente de información en todas las Áreas de Conocimiento.
- Los Órganos Unipersonales de Gobierno, sobre los cuales los compañeros se convierten en el principal agente de información en todas las Áreas de Conocimiento, exceptuando el caso de Humanidades que reconoce a los profesores como principal agente de información sobre el Director de Dpto.
- Los Órganos Colegiados de Gobierno, sobre los cuales los compañeros siguen siendo los principales agentes de información en todas las Áreas de Conocimiento, exceptuado en Cc. Sociales y Jurídicas donde son los profesores los informantes clave al respecto, así como en Humanidades donde se reconoce a los profesores como principales agentes informativos sobre la Junta de Facultad.
- En cuanto a las condiciones que afectan al colectivo estudiantil se observa que:
 - o Los compañeros son el principal agente de información sobre dos de ellas: la Política de Becas y Ayudas, y el Distrito Abierto (en el caso del Distrito Abierto hay que tener en cuenta la excepción de Cc. Sociales y Jurídicas que reconoce a los profesores como principales informantes clave al respecto).
 - o Y los profesores son los principales agentes de información sobre el Sistema de acceso a la Universidad.

- Sobre las tareas de los estudiantes como aprendices, todas las Áreas de Conocimiento coinciden en identificar a los profesores como principales informantes clave al respecto.
- Y finalmente, cabe destacar también que sobre el Prestigio de la Universidad y de sus Titulaciones, todas las Áreas de Conocimiento señalan a los profesores como los principales agentes informativos al respecto, excepto Cc. Sociales y Jurídicas, en la cual los compañeros aparecen como principales informantes clave.

Así las cosas, las diferencias más relevantes entre Áreas en cuanto a los agentes de información quedan reflejadas en la siguiente *Tabla* que sintetiza la información anterior:

Tabla 9.6: INFORMANTES CLAVE: DIFERENCIAS ENTRE ÁREAS DE CONOCIMIENTO (SÍNTESIS)

FACTOR	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
UNIVERSIDAD	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	P	P	P	P	C
COMUNIDAD UNIV.	COMUNIDAD UNIVERSITARIA	P	P	C	P	C
NORMATIVA	ESTATUTOS U.S.C.	P	P	ORU	C	C
	ESTATUTO ESTUDIANTES	C	P	C	C	C
	NORMATIVA FACULTAD	P	P	C	C	P
PARTICIPACIÓN	COOPERACIÓN	P	P	C	C	P
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	DESARROLLO PERSONAL	P	P	P	P	O
COMPONENTES DEL PROCESO E/A	PROFESORES	P	P	C	P	C
	ROL ESTUDIANTE	P	P	P	P	P
TITULACIÓN	NIVEL DE EXIGENCIA	C	C	P	C	P
	PLAN DE ESTUDIOS	P	C	P	C	P
	ORGANIZACIÓN	P	C	P	P	P
	ASIGNATURAS	C	C	C	C	P

Así las cosas, las evidencias que nos muestra el estudio en cuanto a las diferencias entre Áreas de Conocimiento en función de quiénes son los informantes clave sobre la Universidad son las siguientes:

1. La existencia de diferencias entre Áreas de conocimiento en cuanto a quiénes son los informantes clave sobre la universidad es poco significativa.

Los análisis nos muestran como la diferencia entre Áreas se concentran un número reducido de dimensiones, pudiendo concluirse que no existen grandes diferencias en este caso. Así, para todas las Áreas de Conocimiento, los compañeros siguen siendo el principal agente de información seguidos de los profesores. Teniendo esto en cuenta, pasemos a continuación a señalar cuáles son los pequeños matices que pueden diferenciar unas áreas de las otras.

- a. Cc. Sociales y Jurídicas seguida de Humanidades, son las Áreas de Conocimiento donde tiene mayor peso la Universidad como agente de información a través de los profesores.
- b. Del otro lado Cc. de la Salud y Cc. Experimentales son las Áreas de Conocimiento donde tiene menor peso la Universidad como agente de información.
- c. Se puede decir que Enseñanzas Técnicas ocupa lugares intermedios en este sentido.

2. Algunas cuestiones que nos llaman la atención:

- a. En las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades los profesores son los principales agentes de información sobre aquellas cuestiones más relacionadas con el rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria; mientras que en las Áreas de Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, esta información es trasladada principalmente por los compañeros.
- b. Los profesores son generalmente los principales agentes de información sobre aquellas cuestiones más relacionadas con el rol del estudiante como aprendiz en todas las Áreas de conocimiento. Sin embargo, en el Área de Humanidades la información perteneciente al ámbito de la Titulación queda en manos de los compañeros.

9.1.2.3. NUESTRA INTERPRETACIÓN SOBRE EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD COMO REFERENTE INFORMATIVO A LA LUZ DEL MARCO TEÓRICO.

Desde el punto de vista de los criterios que hemos establecido en el apartado anterior cabe decir lo siguiente:

A. El énfasis de la Universidad en el rol del estudiante como aprendiz.

Tras el análisis de los datos cabe concluir que los estudiantes reconocen en mayor medida el papel de la Universidad como agente de información clave sobre lo relativo al rol del estudiante como aprendiz que sobre lo relativo al rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria.

Si tenemos en cuenta los factores o ámbitos más relacionados con el rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria, podemos comprobar como prácticamente sobre todos ellos son los compañeros los únicos o los principales agentes de información al respecto. Este es el caso de:

- Los Servicios que la Universidad ofrece a la Comunidad Universitaria; la Participación del colectivo estudiantil dentro del ámbito universitario a través de las elecciones a los órganos de gobierno, la representación estudiantil y las Asociaciones de Estudiantes.
- Los Órganos de Gobierno y la Normativa Universitaria, concretamente los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado.

Del otro lado, si tenemos en cuenta los factores o ámbitos más relacionados con el rol del estudiante como aprendiz, podemos comprobar como prácticamente para todos ellos son los profesores los únicos o los principales agentes de información al respecto. Este es el caso de:

- Lo curricular y la consecución de una Formación Profesional cualificada
- Los roles del profesor y del estudiante ante el aprendizaje; las tareas del aprendiz; el logro de un desarrollo personal como otro de los principios educativos en la Universidad; la titulación a través de las dimensiones

referidas al nivel de exigencia, el plan de estudios y la organización dentro de la misma; y el concepto de universidad como institución educativa.

Los análisis por Áreas de Conocimiento nos confirman esta realidad, aunque si extremamos la minuciosidad, hemos de recordar que el Área de Humanidades sobresalía con respecto a las demás puesto que en dicha Área eran los compañeros los principales informantes sobre todas las dimensiones relativas a la Titulación, factor directamente relacionado con el rol del estudiante como aprendiz.

Aún teniendo esto en cuenta, se puede decir que la Universidad a través de los profesores informa principalmente sobre aquello que tienen que ver con el rol del estudiante como aprendiz y no tanto sobre lo que se refiere a al rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria.

Si completamos esta conclusión con la obtenida anteriormente referente a que los estudiantes reciben más información sobre su rol como aprendices que sobre su rol como miembros de la Comunidad Universitaria; podemos argumentar de nuevo la importancia de que la Universidad ejerza su deber de informar a los estudiantes, puesto que dicha información llega generalmente a la mayor parte de los estudiantes. Mientras que aquella información que queda en manos principalmente de los compañeros, como acabamos de observar lo referente al rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria, es la información sobre la cual la mayor parte de los estudiantes afirman no haber sido informados al respecto.

Es también importante señalar el hecho que los *compañeros* son uno de los referentes principales de información (o únicos referentes) incluso sobre aquellas dimensiones sobre las cuales menos del 50,0% de la muestra había recibido información al respecto. Este es el caso de dimensiones como: Órganos de Gobierno colegiados; servicios como el Valedor, el S.U.R y la Oficina de Voluntariado; el Estatuto del Estudiantado y los Estatutos de la U.S.C., la normativa de funcionamiento del S.U.R.; el Distrito Abierto; y la posibilidad de Impugnar una Evaluación. Asimismo es importante resaltar que

los propios compañeros son el único referente informativo sobre el derecho a ser informados.

Es paradójico que los principales o únicos agentes de información sobre aquellas dimensiones sobre las cuales los estudiantes tienen menos información al respecto sean los propios estudiantes (*compañeros*). ¿Qué información trasladarán al respecto? Y, por consiguiente, ¿qué tipo de actitudes y normas se están desarrollando y asumiendo como guías de sus conductas? En esta línea, y como único dato que tenemos sobre la conducta estudiantil, cabe resaltar de nuevo la baja participación estudiantil en actividades promovidas por la Oficina de Voluntariado, la baja utilización de S.U.R. así como de servicio que ofrece el Valedor Universitario.

B. El estilo de hacer Universidad que se fomenta desde la universidad.

En este caso, y a la vista de los datos, no podemos decir que exista una relación tan clara entre quién sea el informante clave (institucional, o no institucional) y el tipo de información que transmita desde la perspectiva de si se dirige a un estilo de práctico o crítico de vivir la experiencia universitaria, o un estilo técnico, más funcional de desenvolverse en dicho ámbito.

Aún así, puede observarse como los profesores suelen ser referentes principales sobre la mayor parte de las dimensiones que interpretábamos como generales y fundamentantes, lejanas o constituyentes de un todo; mientras que los compañeros protagonizan la información sobre una parte del todo, sobre lo concreto, sobre lo cercano y sobre lo tangible. Asimismo, también se podría matizar, y teniendo en cuenta que las diferencias entre Áreas de conocimiento son escasas, que esta tendencias se observa de manera más clara en las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Humanidades.

Observemos algunos ejemplos que nos ayudan a secundar esta tendencia tomando como referencia la muestra general:

- Los profesores como referente principal informan sobre los conceptos de Universidad como Institución Educativa y Comunidad Universitaria; los

compañeros son los únicos informantes sobre la U.S.C., sobre los servicios que ofrece e incluso sobre la normativa de funcionamiento de algunos de ellos.

- Los profesores son el referente principal sobre la Titulación, en cuanto a nivel de exigencia, plan de estudios y organización dentro de la misma; los compañeros informan sobre la oferta de asignaturas dentro del plan de estudios de la Titulación.
- Los profesores son el único referente informativo sobre la Evaluación; los compañeros son el único referente informativo sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.

Por lo tanto, sin atrevernos a afirmar rotundamente la existencia de esta tendencia, bien es cierto que no sería del todo descabellado pensar que si alguien se encarga de informar sobre lo relativo a la cultura universitaria, ese alguien sea la propia institución a través de los agentes que ponga en marcha.

Es decir, si anteriormente habíamos evidenciado la carencia de información por parte de los estudiantes sobre aquello que se dirigía a la construcción de una cultura universitaria, es evidente que la universidad está haciendo poco, por informar al respecto y por contribuir al desarrollo de actitudes y normas que guíen las conductas de los estudiantes de acuerdo con dicha cultura, sino más bien con la de sobrevivir en el día a día en la Universidad.

Así las cosas, los estudiantes (compañeros) no pueden constituir un agente de información sobre aquello que no conocen, es decir, que no forma parte de su manera de entender la Universidad y de vivir la experiencia universitaria, y es por ello que nos parece coherente que, a pesar de que se informe poco sobre aquello que justifica el sentido de una cultura universitaria, y el sentido de vivir la universidad desde una perspectiva activa, reflexiva y crítica, sea la propia universidad la que se encarga de hacerlo.

Por lo tanto es importante que la Universidad trabaje en la creación de un marco compartido y cohesionado sobre la Universidad y lo que implica ser y estar en ella, y que informe y forme al respecto a los estudiantes para que la

aprovechen desde toda su potencialidad. Porque el hecho de que sea la Universidad la que se encargue de informar sobre lo poco que el estudiante sabe sobre la mayor parte de las dimensiones más relacionadas con el sentido de una cultura de Universidad desde la perspectiva planteada, no quiere decir que lo esté haciendo adecuadamente, y de hecho que pocos estudiantes hayan oído hablar sobre la mayor parte de estas dimensiones y que hayamos encontrado ideas confusas sobre algunas de ellas confirma todo lo contrario.

Ahora bien, y desde el otro extremo, la Universidad a través de los profesores también es el referente único sobre los aspectos curriculares y que asociábamos más con lo cercano y la realidad del día a día en la Universidad. En este caso, desconocemos cómo informan los profesores al respecto de todo ello, pero sí tenemos cierta información sobre cómo lo llevan a la práctica, desde el punto de vista de los estudiantes.

Así, cuando los estudiantes expresan sus grados de satisfacción con los profesores universitario o con su rol como estudiantes nos ofrecen una serie de indicios sobre cómo perciben ellos el desarrollo curricular. Si bien trataremos este tema más detenidamente cuando hablemos de la satisfacción del estudiante con la Universidad, lo que parece generalizado es que el profesor se dedica a enseñar y a evaluar, y que el trabajo del alumno se reduce a una *“dura rutina diaria”*.

De esta manera, podría inducirse que también por parte de la universidad puede estar contribuyéndose en alguna medida a la rutina y a la acomodación a lo establecido, sino con la palabra o con la ausencia de la misma (porque no tenemos datos al respecto más que nuestras propias conclusiones), sí con la acción. Y esto, si bien queda fuera de nuestro alcance también es una cuenta pendiente de ser estudiada más a fondo, para que una vez que pongamos en marcha un marco pedagógico compartido, la formación subyacente al mismo no se reduzca a la mera información sino que nuestra acción como profesionales ha de ser coherente con la información que trasladamos.

9.1.2.4. NUESTRA INTERPRETACIÓN SOBRE EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD COMO REFERENTE INFORMATIVO A LA LUZ DE LO PRETENDIDO.

Hemos podido comprobar finalmente que la Universidad no cumple en gran medida con su responsabilidad a la hora de informar a los estudiantes sobre lo universitario bajo la siguiente interpretación de los hechos:

A. EN CUANTO A QUIÉNES SON LOS INFORMANTES CLAVE:

- a. La información institucional es escasa en cuanto que la mayor parte de la información que llega a los estudiantes lo hace principalmente a través de los compañeros y no de agentes institucionales.
- b. La universidad informa a los estudiantes a través de los profesores fundamentalmente, teniendo serias dudas sobre su condición de agentes institucionales.
- c. Los estudiantes consideran en general diferentes fuentes de información sobre el mismo ámbito, teniendo de nuevo serias dudas de lo orientador o desorientador que ello puede resultar a la hora de guiar las conductas de los estudiantes en la Universidad.
- d. Ahora bien, cabe concluir que la información trasladada desde la Universidad, a través de agentes institucionales llega a un mayor porcentaje de estudiantes que la información trasladada a través de fuentes no institucionales como son los compañeros.

B. EN CUANTO AL TIPO DE INFORMACIÓN QUE TRASLADA LA UNIVERSIDAD:

- a. Los profesores informan sobre el rol del estudiante como aprendiz, concretamente sobre lo curricular y los compañeros concretan dicha información y además cubren prácticamente todo el terreno que tiene que ver con el rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria.
- b. La cultura universitaria es cosa de los profesores pero, siendo así, se constata que se conoce poco. La adaptación a la rutina

diaria, a lo cotidiano es cosa de los compañeros y presumiblemente también de profesores y, siendo así, se constata que funciona y determina una conducta adaptativa, rutinaria y funcional, y en ningún caso cuestionadora, crítica, científica o reflexiva.

De esta manera se hace imprescindible:

- La necesidad de construir un marco de referencia compartido e institucionalizado, que se encargue de informar y formar a los estudiantes sobre la Universidad, desde la perspectiva del desarrollo integral a través de los diferentes roles que pueda desempeñar en esta ámbito, y con la mirada puesta en un estilo práctico-crítico de hacer Universidad. Que se dirija, en definitiva y poco a poco, a la creación de una cultura propia de Universidad facilitándole el aprovechamiento óptimo de la oferta formativa que pone a su disposición.

- La necesidad, asimismo, de poner en marcha agentes institucionales que informen y formen de acuerdo con ese marco cohesionado y compartido, porque la información que traslada la universidad tiene mayor alcance.

- La necesidad de unificar la emisión de información en un solo agente. Hemos visto que la información a través de agentes de diferente naturaleza era menos reconocida por los estudiantes y más confusa. Se trataría de crear un servicio de información y formación sobre como afrontar el paso por la universidad, o crear diferentes agentes especializándolos por ámbitos sobre los que informar. Se trataría, en todo caso de evitar contradicciones difíciles de digerir cuando existe la posibilidad de estar ante una cultura del no cuestionamiento y de la no reflexión.

- Finalmente, hemos comprobado como no llega con dejar información a disposición del estudiante para que el estudiante haga uso de ella de forma voluntaria, interesada, o cuando lo crea conveniente. Es decir, no llegan los servicios informativos. Sino que es necesario informar y formar de manera directa a los estudiantes. Un dato que avala esta premisa es el hecho de que

cada año se esté dedicando más esfuerzo a la llamada “Bienvenida a los estudiantes que ingresan por primera vez en la Universidad”, recordemos que es una de las tres dimensiones sobre la cual mayor porcentaje de estudiantes afirman haber sido informados al respecto, siendo los profesores los principales agentes de información junto con los compañeros.

9.1.3. ¿CUÁL ES EL IMPACTO DE ESA INFORMACIÓN EN LOS ESTUDIANTES?

Además de preguntarles a los estudiantes por la información recibida sobre la Universidad y por los informantes clave al respecto, les hemos preguntado sobre el valor que le otorgan a dicha información.

El valor de la información recibida nos acerca al grado de aceptación o asunción de dicha información por parte de este colectivo, es decir, al impacto que ha producido en ellos de manera que se convierta en un referente más o menos significativo que guíe sus conductas dentro del ámbito universitario.

Así, las opciones de respuesta, tal y como las hemos planteado en el cuestionario eran las siguientes:

- Información Bastante Profunda: es la que “orienta mi conducta y la justifica”.
- Información Intermedia: es la que “me sirve para tener una opinión”.
- Información Superficial: es la que “apenas orienta mi conducta y no la justifica”.

Dicho esto, hemos de concluir que la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad es de carácter intermedio en la mayor parte de los casos, o en su lugar, de carácter superficial. Concretamente:

- Los estudiantes afirman que la información recibida sobre 41 de las 55 dimensiones que se presentaban en el cuestionario es de carácter intermedio. Es decir, el 74,5% de la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad les sirve para tener una opinión de la

misma pero no llega a orientar sus conductas ni a justificarlas dentro de la Universidad.

- La información recibida sobre 12 de las 55 dimensiones que se presentaban en el cuestionario es valorada por los estudiantes como información de carácter superficial. Es decir, el 28,1% de la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad no les para hacerse una opinión sobre la misma, y por lo tanto no orienta ni justifica sus conductas.
- Finalmente, los estudiantes afirman recibir una información bastante profunda sobre dos de las dimensiones que se planteaban en el cuestionario, concretamente sobre la Organización dentro de las Titulaciones y sobre la Oferta de asignaturas. Así las cosas podemos decir que únicamente en estos dos casos la información recibida al respecto es aceptada y asumida por los estudiantes de tal manera que les sirve de guía para orientar y justificar sus conductas dentro de la Universidad.

Ante estas evidencias sobre el impacto de la información recibida por los estudiantes, se fortalece el argumento de que la Universidad no está cumpliendo con su responsabilidad de informar a los estudiantes sobre lo universitario de manera adecuada, puesto que en la mayor parte de los casos esa información no facilita el desenvolvimiento del estudiante dentro del ámbito universitario ni el aprovechamiento pleno de las posibilidades formativas de la Universidad.

Ahora bien, a pesar de este resultado tan rotundo sería importante tener en cuenta, tal y como lo venimos haciendo hasta ahora:

- a. Los matices que nos muestran cuales son los puntos fuertes y los puntos débiles del impacto de la información y si puede existir alguna relación entre el impacto, el porcentaje de estudiantes informados y los informantes clave.
- b. Y los matices que nos puedan ofrecer las diferencias entre Áreas de Conocimiento a la hora de valorar la información recibida sobre la Universidad. En este caso hemos comprobado como los

estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que más valor le reconocen a la información recibida sobre la Universidad, mientras que los estudiantes de Humanidades son los que menos valoran la información recibida sobre dicho ámbitos.

9.1.3.1. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO AL IMPACTO DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA.

Retomando la información obtenida en el análisis de datos, presentamos a continuación y de manera resumida las dimensiones y factores planteados en el cuestionario según el impacto que ha producido en los estudiantes la información sobre cada uno de ellos.

Se trata, tal y como venimos haciendo a lo largo de las conclusiones, de establecer los puntos fuertes y débiles en cuanto al impacto de la información recibida, de acuerdo con lo ya dicho. Es decir:

- Son puntos fuertes (de primer orden) en cuanto al impacto de la información recibida: aquellas dimensiones cuya información al respecto ha sido valorada por los estudiantes como bastante profunda. En este caso sabemos que únicamente hay dos dimensiones que cumplen este requisito.
- Son puntos débiles (de primer orden) en cuanto al impacto de la información recibida: aquellas dimensiones sobre las cuales los estudiantes afirman haber recibido información superficial al respecto. En este caso sabemos que constituyen el 28,1% del total.

De esta forma, dejaríamos fuera de la taxonomía el 74,5% de las dimensiones sobre las cuales los estudiantes manifiestan haber recibido una información de carácter intermedio al respecto. Teniendo en cuenta que la mayor parte de la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad es de carácter intermedio, y con la intención de ser un poco más exhaustivos con las conclusiones hemos comprobado que no todas las dimensiones que cumplen esta condición están en las mismas circunstancias. Así, acordamos establecer las siguientes diferencias, y por lo tanto los siguientes matices que

enriquecen nuestro conjunto de puntos fuertes y puntos débiles en cuanto al impacto de la información recibida:

- Son puntos débiles de primer orden, aquel conjunto de dimensiones sobre las cuales, si bien la mayor parte de los estudiantes afirma haber recibido información de carácter intermedio al respecto, la muestra de estudiantes que dice haber sido informada sobre las mismas de manera superficial supera al porcentaje de estudiantes que afirma haber recibido información bastante profunda al respecto.
- Son puntos fuertes de segundo orden, aquel conjunto de dimensiones sobre las cuales, si bien la mayor parte de los estudiantes afirma haber recibido información de carácter intermedio al respecto, la muestra de estudiantes que dice haber sido informada sobre las mismas de forma bastante profunda supera al porcentaje de estudiantes que afirma haber recibido información superficial al respecto.

Observemos la *Tabla* que se presenta a continuación.

Tabla 9.7: LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO A IMPACTO INFORMATIVO

FACTOR	SUPERFICIAL	INTERMEDIA ↓	INTERMEDIA ↑	B. PROFUNDA
UNIVERSIDAD		U.S.C. Institución Educativa		
SERVICIOS	Valedor*	C.L.M. Área de Cultura S.U.R. *	Red de Bibliotecas	
	Oficina de Voluntariado*	Área de Deportes C.O.I.E. Aulas Informática		
COMUNIDAD UNIVERSITARIA	Comunidad Universitaria *			
PRESTIGIO		Prestigio U.S.C.		
		Prestigio Titulación		
NORMATIVA	Estatutos U.S.C.*	Derechos y Deberes Normativa S.U.R. * Normativa Facultad *	Normativa Bibliotecas	
	Estatuto Est.*	Libertad expresión Derecho Informac.		
ÓRGANOS DE GOBIERNO	Consejo Gob. *	Director de Dpto.		
	Rector			
	Claustro Univ. *	Decano		
	Junta de Fac. *			
CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL		Distrito Abierto*	Becas y Ayudas	
			Acceso a la Univ.	
LA PARTICIPACIÓN	Elecciones	Cooperación Fines Universitarios*		
	Representación	Asociaciones Estud.		
PRINCIPIOS EDUCATIVOS			Formación Profesional	
			Desarrollo Personal*	
COMPONENTES PROCESO E/A		Conocimiento Científico		
		Profesores		
		Estudiantes*		
TITULACIÓN			Plan de Estudios	Organización Titulación
			Nivel de Exigencia	Oferta Asignaturas
LO CURRICULAR	Impugnación Evaluación*	Metodología	Tutorías	
		Evaluación	Contenidos	
			Revisión Examen	
TAREAS DEL APRENDIZ			Aprendizaje	
			Asistencia Clase	
			Estudio	
VIDA UNIV. NO ACADÉMICA			Oferta no Univ. de Ocio	
			Vida no Académica	

NOTAS: 1. Resaltamos con rojo fuerte aquellas dimensiones cuyos informantes clave al respecto son exclusivamente los compañeros. 2. Resaltamos con azul aquellas dimensiones cuyos informantes clave al respecto son principalmente los compañeros seguidos de profesores u otros responsables universitarios. 3. Resaltamos con * aquellas dimensiones sobre las cuales menos del 50,0% de la muestra afirma haber sido informada al respecto.

- LOS PUNTOS FUERTES DE PRIMER ORDEN.

A la vista de los datos podemos constatar que las únicas dimensiones cuya información al respecto impacta de tal manera en los estudiantes que orienta y justifica sus conductas en la Universidad son dos:

- La Organización dentro de la Titulación: en cuanto a cursos, horarios, espacios, etc.
- La Oferta de asignaturas: en cuanto a su condición de obligatorias, troncales, optativas o de libre configuración.

- LOS PUNTOS FUERTES DE SEGUNDO ORDEN.

Las dimensiones cuya información al respecto es valorada por la mayor parte de los estudiantes como intermedia, si bien el porcentaje de estudiantes que la valoran como bastante profunda supera al porcentaje de estudiantes que la valoran como superficial son las siguientes:

- El servicio universitario de Red de Bibliotecas: como único servicio que se puede incluir como punto fuerte en cuanto al impacto de la información recibida al respecto.
- La normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas: como única dimensión dentro del factor normativa que se puede incluir como punto fuerte en cuanto al impacto de la información recibida al respecto.
- La política de Becas y Ayudas y el Sistema de Acceso a la Universidad: dos de las tres dimensiones incluidas en el factor condiciones que afectan y facilitan el paso del colectivo estudiantil por la Universidad.
- La consecución de una formación profesional cualificada y el logro de un desarrollo personal: principios educativos que fundamenta el aprendizaje de los alumnos en la universidad.
- El nivel de Exigencia y el Plan de Estudios de la Titulación: dimensiones dentro del factor titulación, que junto con las ya mencionadas como puntos fuertes de primer orden, hacen del factor Titulación, el único factor que pueden considerarse un

punto fuerte en cuanto al impacto que la información trasladada al respecto produce en los estudiantes.

- Las Tutorías, los Contenidos y la Revisión de Exámenes, desde lo específicamente curricular.
- El Aprendizaje, el Estudio y la Asistencia a clase: las tres dimensiones que conforman el factor referido a las tareas del estudiante como aprendiz, y que hacen de este factor un punto fuerte de segundo orden cuanto al impacto de la información recibida al respecto en los estudiantes.
- La Vida universitaria no institucional y la oferta no institucional de ocio y tiempo libre, que como en el caso anterior, hacen de lo no académico un punto fuerte de segundo orden en cuanto al impacto de la información que se traslada al respecto.

- LOS PUNTOS DÉBILES DE SEGUNDO ORDEN.

Las dimensiones cuya información al respecto es valorada por la mayor parte de los estudiantes como intermedia, si bien el porcentaje de estudiantes que la valoran como bastante profunda es inferior al porcentaje de estudiantes que la valoran como superficial son las siguientes:

- La U.S.C. y la Universidad como Institución Educativa, dimensiones que conforman el factor Universidad, constituyendo este un punto débil de segundo orden en cuanto al impacto de la información recibida al respecto.
- El C.L.M., el Área de Cultura, el S.U.R., el Área de Deportes, el C.O.I.E., y la Red del Aulas de Informática: dentro del factor servicios.
- El prestigio de la U.S.C. y el prestigio de las Titulaciones, constituyendo el factor prestigio un punto débil de segundo orden en cuanto al impacto de la información recibida al respecto.
- Los derechos y deberes de los estudiantes, la Libertad de expresión, etc. y el derecho a la información, como extractos de la normativa universitaria.

- La Normativa de funcionamiento del S.U.R. y de la Facultad.
- El Director del Departamento y el Decano, como órganos unipersonales de gobierno y vinculados a la Facultad o Titulación.
- El distrito Abierto.
- La Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad y las Asociaciones de Estudiantes, dentro del factor titulación.
- El Conocimiento Científico, los profesores y los estudiantes, dimensiones confortantes del factor definido como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que hacen de este factor un punto débil de segundo orden en cuanto al impacto de la información recibida.
- La metodología de aula y la evaluación, dimensiones pertenecientes a lo específicamente curricular.

- LOS PUNTOS DÉBILES DE PRIMER ORDEN.

La mayor parte de los estudiantes afirma haber recibido información de carácter superficial sobre:

- El Valedor y la Oficina de Voluntariado, dentro del factor servicios.
- La Comunidad Universitaria, que en sí constituye un factor y que como tal supone un punto débil de primer orden en cuanto al impacto de la información trasladada al respecto.
- Los Estatutos de la U.S.C. y el Estatuto del Estudiantado, como normativa universitaria.
- Los Órganos de Gobierno colegiados y el Rector.
- Las Elecciones y la Representación, como formas de participación.
- Y la posibilidad de impugnar una evaluación, dimensión relacionada con lo específicamente curricular.

Una vez establecidos los puntos fuertes y débiles en cuanto al impacto que produce en los estudiantes la información recibida sobre la Universidad, las

evidencias que nos muestra el estudio en cuanto al tipo de información que llega a los estudiantes es la siguiente:

a. La información que trasladan los profesores produce mayor impacto que la información que trasladan los estudiantes.

Si completamos con los datos obtenidos anteriormente, **los profesores son los principales o únicos agentes de información sobre la mayor parte de las dimensiones consideradas como puntos fuertes de primer y segundo orden en cuanto al impacto de la información en los estudiantes.**

Tal es el caso de las siguientes dimensiones (12 de 18):

- Organización dentro de la Titulación: como punto fuerte de primer orden.
- La Red de Bibliotecas; el Sistema de Acceso a la Universidad; las dos dimensiones que conforman el factor referido a principios educativos; el nivel de exigencia y el plan de estudios de la Titulación; las Tutorías, los Contenidos y la revisión de exámenes; las tres dimensiones que conforman el factor referido a las tareas del estudiante como aprendiz; y lo universitario más allá de lo puramente académico. Todo ello como puntos fuertes de segundo orden.

Comparativamente, las dimensiones (6 de 18) que constituyen puntos fuertes en cuanto al impacto de la información recibida al respecto pero cuyos informantes clave fuesen principalmente compañeros se resumen en la siguiente lista:

- La Oferta de Asignaturas, la Normativa de funcionamiento de la Red de Bibliotecas, la Política de Becas y Ayudas; dimensiones sobre la cuales los compañeros son el principal agente de información.
- La vida universitaria no institucional y su oferta de ocio, cuyos informantes clave al respecto son únicamente los compañeros.

Si nos vamos al otro extremo, los principales o únicos agentes de información sobre todas las dimensiones consideradas como puntos débiles de primer orden en cuanto al impacto que la información trasladada al respecto

produce en sus estudiantes, excepto sobre el concepto de Comunidad Universitaria, son los compañeros. Asimismo, los compañeros son también los principales o únicos agentes de información de la mayor parte de las dimensiones consideradas como puntos débiles de segundo orden en cuanto al impacto de la información (15 de 25).

En esta línea tenemos un argumento más, que contribuye a defender la importancia de la Universidad como agente de información. Tal y como estamos viendo, los resultados de la investigación nos confirman que la información que se traslada desde la Universidad a través de agentes institucionales impacta en mayor medida en los estudiantes, que la información trasladada por compañeros, y por lo tanto agentes no institucionales. Dicho de otro modo, los estudiantes asumen o acepta más, o se orientan más por la información que les trasladan los profesores que por la que les trasladan los propios compañeros.

b. El alcance de la información correlaciona positivamente con el impacto de la misma en los estudiantes.

La mayor parte de las dimensiones o ámbitos sobre los cuales los estudiantes daban cuenta de estar poco informados al respecto, son ámbitos sobre los cuales los estudiantes afirman estar recibiendo información generalmente superficial al respecto.

Concretamente, todas las dimensiones que constituían puntos débiles en cuanto a porcentaje de estudiantes informados al respecto, excepto el Logro de un Desarrollo Personal en la Universidad, constituyen también puntos débiles en cuanto al valor que los estudiantes le reconocen a dicha información.

Del otro lado, todas las dimensiones que suponen puntos fuertes en cuanto al impacto de la información recibida al respecto (excepto el Logro de un Desarrollo Personal) son dimensiones sobre las cuales la mayor parte de la muestra manifiesta haber recibido información al respecto.

Esto nos informa que hay un conjunto bien definido de dimensiones universitarias sobre las cuales se está informando poco y de manera superficial a los ojos de los estudiantes. En este sentido es difícil que los estudiantes estén en condiciones de desarrollar actitudes y asumir normas al respecto de los mismos, a partir de dicha información, que les guíen y les faciliten el desarrollo de conductas en los ámbitos a los que afecten dichas dimensiones.

c. Los puntos críticos de la Universidad como Institución Educativa en cuanto a su deber de informar a los estudiantes sobre lo Universitario.

Si ponemos en relación lo dicho en los dos apartados anteriores, podemos comprobar que el alcance de la información no correlaciona únicamente con el impacto de la misma, sino también con el principal o único informante clave al respecto.

Así, hemos encontrado un conjunto de ámbitos que denominamos **puntos críticos de la Universidad como institución educativa** en lo que concierne a su deber de informar a los estudiantes sobre lo universitario, y que se caracterizan por:

- La información al respecto es trasladada principalmente por agentes no institucionales (y que retomamos del apartado anterior).
- Cuando los agentes institucionales constituyen el principal referente informativo:
 - Son puntos críticos aquellas dimensiones cuya información al respecto no llegue a la mayor parte de los estudiantes (y que retomamos del primer apartado).
 - Y/o son puntos críticos aquellas dimensiones cuya información al respecto no produzca el impacto suficiente en los estudiantes (es decir, sea valorada como superficial o intermedia-baja).

Tabla 9.8: PUNTOS CRÍTICOS DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
FACTOR	DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICA
UNIVERSIDAD	U.S.C.	**
	Univ. como Institución Educativa	*
SERVICIOS	Valedor	***
	Oficina de Voluntariado	***
	S.U.R.	***
	C.L.M.	**
	Área de Cultura	**
	Área de Deportes	**
	C.O.I.E.	**
	Aulas Informática	**
Red de Bibliotecas	*	
COMUNIDAD UNIVERSITARIA	Comunidad Universitaria	**
PRESTIGIO	Prestigio U.S.C.	**
	Prestigio Titulación	**
NORMATIVA	Estatutos U.S.C.	***
	Estatuto Est.	***
	Normativa S.U.R.	***
	Libertad expresión	**
	Derecho Información	**
	Derechos y Deberes	**
	Normativa Bibliotecas	*
	Normativa Facultad	**
ÓRGANOS DE GOBIERNO	Consejo Gobierno	***
	Claustro Universidad	***
	Junta de Facultad	***
	Rector	**
	Decano	**
	Director de Departamento	**
CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL	Distrito Abierto	***
	Becas y Ayudas	*
PARTICIPACIÓN	Elecciones	**
	Representación	**
	Asociaciones Estudiantes	**
	Cooperación Fines Universitarios	**
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Desarrollo personal	*
COMPONENTES PROCESO E/A	Estudiantes	**
	Conocimiento Científico	*
	Profesores	*
TITULACIÓN	Oferta de Asignaturas	*
LO CURRICULAR	Impugnación Evaluación	***
	Metodología	*
	Evaluación	*
VIDA UNIVERSITARIA INSTITUCIONAL	Oferta no Institucional de Ocio	*
	Vida no Institucional	*

* Los informantes clave son de carácter no institucional

* La información recibida es de bajo alcance

* La información recibida es de bajo impacto

La visión que nos ofrece la tabla anterior sobre los puntos más críticos de la Universidad como Institución Educativa en lo que concierne a su tarea de

mantener a los estudiantes informados sobre lo universitarios podemos destacar los siguientes aspectos:

- El Factor Universidad pasa a constituir un punto crítico puesto que la información que trasladan al respecto los profesores no produce en los estudiantes el impacto suficiente para guiarlos en sus conductas dentro de este ámbito.
- El Factor Componentes del proceso de Enseñanza Aprendizaje constituye un punto crítico para la Universidad como Institución Educativa puesto que la información que llega a los estudiantes sobre cada una de sus dimensiones (a pesar de que los informantes clave son principalmente los profesores y la información llega -salvo en el caso del “rol del estudiante”- a la mayor parte de la muestra), no es suficiente para guiar y justificar las conductas del colectivo estudiantil. Es decir la información que los profesores trasladan a los estudiantes sobre los principales componentes del proceso de E-A no es asumida por los estudiantes de tal manera que les ayude a orientar sus conductas y justificarlas dentro del proceso de E-A. Los estudiantes se encontrarían así desorientados sobre lo que implica el Conocimiento Científico (y así lo hemos comprobado), el papel de los profesores y su rol como estudiantes dentro del proceso de E-A, repercutiendo esto negativamente en el adecuado aprovechamiento de las posibilidades formativas de la Universidad desde el punto de vista del rol del estudiante como aprendiz.
- Dentro del ámbito de lo curricular, se pone de manifiesto que la información sobre la metodología de trabajo en el aula, y sobre la evaluación, no es suficiente para orientar a los estudiantes sobre cuales deben ser sus conductas en el aula y ante la evaluación. La Universidad traslada a través de los profesores información al respecto, y esta información llega a la mayor parte de los estudiantes, pero eso no es suficiente para que los estudiantes la valoren como información que les sirva para guiar y justificar sus conductas al respecto.

- Finalmente, sea por unas causas o por otras, la Universidad como Institución Educativa se puede decir que no está cumpliendo en gran medida con su deber de informar a los estudiantes sobre lo Universitario. Así, 78,2% de las dimensiones sobre las que hemos preguntado a los estudiantes son susceptibles de ser consideradas como puntos débiles en cuanto a la información que reciben los estudiantes al respecto, viéndose afectados en mayor o menor medida todos los ámbitos o factores que hemos elaborado como organizadores de la información (excepto uno).

d. El camino recorrido de la Universidad como Institución Educativa en cuanto a su deber de informar a los estudiantes sobre lo Universitario.

La Universidad como Institución Educativa no ha hecho más que recorrer parte del camino en su labor de informar a los estudiantes sobre la Universidad, y al igual que hemos localizado cuáles son sus puntos críticos al respecto, también hemos logrado identificar aquellos ámbitos sobre los cuales la Universidad pone más empeño (o éste es más reconocido por los estudiantes) a la hora de informar al respecto. Ese conjunto de ámbitos o dimensiones se caracteriza por:

- La Universidad es el único o principal agente de información (a través de los profesores).
- La información al respecto llega a la mayor parte de los estudiantes.
- Y la información al respecto produce el impacto suficiente en los estudiantes (es decir, es valorada como bastante profunda, o intermedia-alta).

Obsérvese la *Tabla 9.9*:

Tabla 9.9: EL CAMINO RECORRIDO (O “PUNTOS FUERTES”) DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

FACTORES	DIMENSIONES
CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL	Sistema de Acceso a la Universidad
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Formación Profesional
TITULACIÓN	Nivel de Exigencia
	Organización Titulación
	Plan de Estudios
LO CURRICULAR	Contenidos
	Tutorías
	Revisión Examen
TAREAS DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ	Aprendizaje
	Asistencia Clase
	Estudio

A la vista de la *Tabla 9.9*, lo que cabe decir sobre el camino recorrido por la Universidad como Institución Educativa en su tarea de informar a los estudiantes sobre lo Universitario es lo siguiente.

- **El único factor sobre el cual la Universidad es reconocida como principal referente informativo, la información al respecto llega a la mayor parte de los estudiantes y es aceptada por ellos como orientadora de sus conductas en la Universidad es el que recoge las tres tareas del estudiante como aprendiz. Es decir, la mayor parte de los estudiantes se sienten orientados por la Universidad y asumen dicha información como guía de sus conductas ante el Aprendizaje, el Estudio y la Asistencia a Clase. Ahora bien, faltaría saber en qué dirección se les está orientando, sobre lo cual ya hemos hablado y seguiremos matizando.**
- El segundo factor que cumple estas condiciones es el que recoge las dimensiones más relacionadas con el ámbito de la Titulación. Es decir, la mayor parte de los estudiantes se sienten orientados por la Universidad y asumen dicha información como guía de sus conductas en el ámbito de la Titulación, excepto en lo que se refiere a la oferta de asignaturas, que si bien es una información de alto alcance y asunción por parte de los estudiantes, los informantes clave al respecto son los compañeros. Por lo tanto, los profesores son los principales guías de los estudiantes dentro de la titulación excepto a la hora de elegir asignaturas sobre lo cual, el referente principal son los compañeros.
- El tercer punto fuerte en este sentido viene representado por lo curricular, lo cual ha quedado reducido a los contenidos curriculares

(objeto directo del aprendizaje y del estudio), las tutorías y la revisión de exámenes, ambas entendidas como iniciativas de apoyo a lo curricular.

- Asimismo, hemos de tener en cuenta que la consecución de una formación profesional cualificada es un principio educativo sobre el que informa la universidad y dicha información es asumido por la mayor parte de los estudiantes. Y lo mismo sucede con el Sistema de Acceso a la Universidad, que cierra este listado de ámbitos sobre los cuales la Universidad se responsabiliza en cierta medida de informar a los estudiantes.

e. La información relativa al rol del estudiante como aprendiz es más asumida por los estudiantes que la información relativa al rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria.

Los ámbitos sobre los cuales la información recibida al respecto causa mayor impacto en los estudiantes están directamente relacionados con el rol del estudiante como aprendiz. En ningún caso ha causado impacto en los estudiantes aquellas dimensiones más relacionadas con el rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria.

Es decir, las dimensiones o factores cuya información recibida al respecto ha causado más impacto en los estudiantes son las siguientes: las tareas del estudiante como aprendiz, lo relativo a la titulación, ciertas dimensiones dentro del ámbito de lo específicamente curricular, los principios educativos, la red de bibliotecas como servicio de apoyo a la docencia y su normativa de funcionamiento, la política de becas y ayudas al estudio y el sistema de acceso a la Universidad.

Mientras que dentro del conjunto de dimensiones cuya información al respecto es valorada por la mayor parte de los estudiantes como superficial, están aquellas más relacionadas con el rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria, tal es el caso de: el propio concepto de Comunidad universitaria, los órganos colegiados de gobierno, y las elecciones y representación estudiantil como formas de participación de los estudiantes en el gobierno institucional.

Así las cosas, se ratifica la conclusión que venimos anticipando de que la Universidad pone más empeño en guiar al estudiante hacia sus tareas como aprendiz que hacia sus tareas como miembro de la comunidad universitaria, y los estudiantes así lo asumen.

En general, el estudiante recibe más información sobre su rol como aprendiz que sobre su rol como un miembro más de la Comunidad Universitaria; son los propios profesores los que más inciden en la tarea de informar al estudiante en cuanto a dicho rol, dejando en manos de los compañeros aquello que tiene que ver con el rol del estudiante como miembro de la Comunidad Universitaria; y finalmente la información que asumen en mayor medida los estudiantes es precisamente la relativa a su rol como aprendices. Siendo así, una vez más podemos defender el hecho de que la universidad debe trasladar información y debe de hacerlo a través de agentes institucionales.

f. La información relativa a la vida universitaria no institucional es asumida en gran medida por los estudiantes.

Junto con la información relativa al rol del estudiante como aprendiz, la información sobre la vida universitaria no institucional es la que mayor impacto produce en los estudiantes.

Se puede decir, a raíz de la información que estamos obteniendo que el paso del estudiante por la universidad está siendo guiado hacia dos tipos de fines: el estudio y sus tareas como aprendiz, y el disfrute de la vida universitaria no institucional. Los profesores se encargan de lo primero y los compañeros se encargan de lo segundo.

Sea como fuere, seguimos enfatizando la importancia de que la universidad facilite las condiciones a los estudiantes para que aprovechen su paso por la universidad desde toda su potencialidad, atendiendo tanto a lo académico como a lo no académico, que vemos que tiene bastante aceptación por parte de los estudiantes.

g. La coherencia entre el impacto y el estilo técnico de hacer Universidad.

Podemos comprobar asimismo, como la mayor parte de las dimensiones que se reconocían como fundamentantes de la realidad más cercana y funcional, son dimensiones cuya información recibida al respecto (que ya hemos comprobado que no es mucha) es poco asumida por los estudiantes. A modo de ejemplos podemos exponer los siguientes:

- La información sobre el sentido de la Universidad como Institución Educativa, o la información sobre la propia U.S.C. desde toda su globalidad y envergadura (centros, titulaciones, servicios, etc.) impacta en menor medida en los estudiantes que la información de aquellas dimensiones propias de cada una de las titulaciones, o aquel servicio específico de utilidad directa para el estudiantes como es la red de bibliotecas.
- Los estudiantes no asumen la información recibida sobre el concepto de Comunidad Universitaria, ni sobre los órganos de gobierno, y en este caso tampoco en cuanto a la información recibida sobre las formas de participación en dicha comunidad.
- La información sobre la normativa universitaria no es una información significativa para los estudiantes, únicamente valoran la información recibida sobre la normativa de funcionamiento de la biblioteca, servicio utilizado en gran medida. En este sentido, se sigue afianzando la idea de que los estudiantes viven día a día en sus Facultades, y se manejan en sus espacios, y ni conocen demasiado, ni tampoco asumen la información que les orienta en este sentido: la información sobre la normativa de funcionamiento de las Facultades.
- Asumen sus tareas como aprendices, ciertas dimensiones curriculares más específicas, pero la información recibida sobre el conocimiento científico como fundamento de lo curricular, y sobre el rol en general de los profesores y los propios estudiantes que da sentido a su desempeño ante el aprendizaje y ante lo curricular, la valoran como superficial, es decir, no les sirve ni para formarse una opinión al respecto.
- Finalmente, asumen en buena medida todo lo que tiene que ver con el ámbito de la titulación, pero causa mayor impacto la información sobre

la oferta de asignaturas y la organización dentro de la titulación que el propio plan de estudios.

Así las cosas parece que la Universidad como Institución Educativa (ya sea por lo que hace, o por lo que deja de hacer), está contribuyendo, y así lo interiorizan los estudiantes, al mantenimiento de cultura técnicas y utilitarista de entender y vivir la Universidad, lejos de la perspectiva reflexiva y crítica que se podría esperar de una formación cualificada de nivel superior.

9.1.3.2. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO AL IMPACTO DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA: DIFERENCIAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

Al inicio de este apartado anticipábamos la existencia de ciertas diferencias entre Áreas de Conocimiento en función del impacto que provocaba la información recibida en los estudiantes.

A continuación y retomando los resultados obtenido en el análisis de datos, presentamos el conjunto de dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas en función del impacto que produce la información recibida al respecto, así como los factores a los que pertenecen. *[Tabla 8.20, Capítulo VIII]*

FACTOR	DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
SERVICIOS	C.O.I.E.	C.S.J. C.E. E.T.	C.S. HUM.
	A. DEPORTES	E.T. C.S.J. C.S. C.E.	HUM.
	RED AULAS INFORMÁTICA	C.E. E.T.	C.S. HUM. C.S.J.
NORMATIVA	ESTATUTOS U.S.C.	C.S. C.S.J. C.E.	E.T.
	LIBERTAD EXP.	C.S.J. C.E.	E.T.
	NORMATIVA S.U.R.	C.S.	HUM. C.E.
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	C.S. E.T. C.S.J.	C.E. HUM.
COMPONENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	TUTORÍAS	E.T. C.E. HUM. C.S.J.	C.S.
	REV. EXÁMENES	C.E. C.S.J.	C.S.
	IMPUGNACIÓN EV,	C.S. C.E. E.T. C.S.J.	HUM.
TAREAS DEL APRENDIZ	ESTUDIO	C.S. C.E. C.S.J.	HUM. E.T.

Así las cosas, las evidencias que nos muestra el estudio en cuanto a las diferencias significativas entre Áreas en lo que concierne al impacto de la información recibida son las siguientes.

1. La existencia de escasa diferencia significativa entre Áreas en cuanto al impacto de la información recibida.

Los análisis nos confirman que no todas las Áreas de Conocimiento valoran de igual manera la información que les llega sobre ciertas dimensiones que constituyen el contexto universitario. De todos modos, como vemos en la tabla eso sólo sucede en 11 de las 55 dimensiones planteadas, es decir, en el 20,0% de los casos.

2. Aún así, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los estudiantes que más asumen o valoran la información recibida sobre lo universitario.

El Área de Cc. Sociales y Jurídicas destaca por incluirse dentro del grupo de las Áreas que valoran significativamente más la información

recibida sobre la Universidad. Así se confirma que sus valoraciones son significativamente elevadas en 9 de las 11 dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias entre áreas. Son puntos fuertes para el Área de Cc. Sociales y Jurídicas en cuanto al impacto de la información recibida al respecto, las siguientes dimensiones:

- El C.O.I.E y el Área de Deportes, dentro del factor Servicios.
- Los Estatutos de la U.S.C. y la Libertad de Expresión, etc., dentro del factor Normativa.
- La consecución de una Formación Profesional cualificada como principio Educativo.
- Las Tutorías, la Revisión de Exámenes y la Impugnación de la Evaluación, dentro de lo específicamente curricular.
- Y el estudio en cuanto que tarea del estudiante como aprendiz.

Del otro lado, la Red de Aulas de Informática constituye el único punto débil o dimensión, sobre la cual los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas valoran significativamente menos la información recibida al respecto.

3. Los estudiantes de Humanidades son los estudiantes que menos asumen o valoran la información recibida sobre lo universitario.

El Área de Humanidades destaca por ser el Área que valora significativamente menos la información recibida sobre la Universidad. Destacando por hacer valoraciones significativamente bajas en 7 de las 11 dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias entre áreas. Asimismo, no destaca en ningún caso por valorar significativamente más que otras áreas de conocimiento la información recibida sobre la universidad.

Son, por lo tanto, puntos débiles para el Área de Humanidades en cuanto al impacto de la información recibida al respecto, las siguientes dimensiones:

- El C.O.I.E, el Área de Deportes y la Red de Aulas de Informática, dentro del factor Servicios.
- La Normativa de funcionamiento del S.U.R., dentro del factor Normativa.

- La consecución de una Formación Profesional cualificada como principio Educativo.
- La Impugnación de la Evaluación, dentro de lo específicamente curricular.
- Y el estudio en cuanto que tarea del estudiante como aprendiz.

4. Cc. Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Cc. de la Salud, ocupan lugares intermedios en cuanto al impacto de la información recibida en dichas Áreas.

Aún así, Cc. Experimentales es el Área después de Cc. Sociales y Jurídicas que más valora la información recibida sobre la Universidad. Destacando por sus valoraciones significativamente altas en 9 de las 11 dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias entre áreas. Son puntos fuertes para el Área de Cc. Experimentales en cuanto al impacto de la información recibida al respecto, las siguientes dimensiones:

- El C.O.I.E. el Área de Deportes y la Red de Aulas de Informática, dentro del factor Servicios.
- Los Estatutos de la U.S.C. y la Libertad de Expresión, etc., dentro del factor Normativa.
- Las Tutorías, la Revisión de Exámenes y la Impugnación de la Evaluación, dentro de lo específicamente curricular.
- Y el estudio en cuanto que tarea del estudiante como aprendiz.

Del otro lado, para los estudiantes de Humanidades son puntos débiles en cuanto al impacto de la información recibida al respecto las siguientes dimensiones:

- La Normativa de funcionamiento del S.U.R. dentro del factor Normativa Universitaria.
- Y la consecución de una Formación Profesional cualificada como principio educativo.

Enseñanzas Técnica es la siguiente Área de Conocimiento en cuanto al valor que le otorga a la información recibida sobre la Universidad. Sus puntos fuertes en cuanto al impacto de la información recibida son los siguientes:

- El C.O.I.E, el Área de Deportes y la Red de Aulas de Informática, dentro del factor Servicios.
- La consecución de una Formación Profesional cualificada como principio Educativo.
- Las Tutorías y la Impugnación de la Evaluación, dentro de lo específicamente curricular.

Son puntos débiles para el Área de Enseñanzas Técnicas en cuanto al impacto de la Información recibida sobre la universidad las siguientes dimensiones:

- Los Estatutos de la U.S.C., la Libertad de Expresión, etc. en tanto que normativa universitaria.
- Y el Estudio en tanto que tarea del estudiante como aprendiz.

Finalmente, de manera casi paralela a Cc. Experimentales se encuentra el Área de Cc. de la Salud. Esta Área destaca por hacer valoraciones significativamente altas de la información recibida sobre las siguientes dimensiones:

- El Área de Deportes dentro del factor Servicios.
- Los Estatutos de la U.S.C. y la Normativa de funcionamiento del S.U.R. dentro del factor Normativa Universitaria.
- La consecución de una Formación Profesional cualificada como principio Educativo.
- La Impugnación de la Evaluación, dentro de lo específicamente curricular.
- Y el estudio en cuanto que tarea del estudiante como aprendiz.

Son en cambio puntos débiles para el Área de Cc. de la Salud en cuanto al impacto de la Información recibida sobre la universidad las siguientes dimensiones:

- El C.O.I.E y la Red de Aulas de Informática dentro del factor Servicios.
- Las Tutorías y la Revisión de Exámenes dentro de lo específicamente curricular.

5. La correlación entre el alcance de la información y el impacto de la misma, no se confirma en todas las Áreas de Conocimiento.

Así, el Área de Cc. Sociales y Jurídicas, Área con mayor porcentaje de estudiantes informados sobre lo universitario, es también el Área que destaca porque sus estudiantes otorgan valoraciones significativamente altas a un mayor número de dimensiones universitarias. Por lo tanto, se puede decir que los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los estudiantes más informados sobre la Universidad, y son también los estudiantes con mayor nivel de aceptación y hasta de asunción de la misma.

Ahora bien, Cc. Experimentales, siendo el Área que menos información posee sobre la Universidad, no es el Área que menos valora dicha información. Y paralelamente, Humanidades, no siendo el Área que menos información posee sobre la universidad, sí es el Área cuyos estudiantes asumen en menor medida la información recibida sobre la universidad.

Por un lado nos podemos plantear si el comportamiento de Cc. Sociales y Jurídicas será debido a que entre sus titulaciones se encuentra Psicopedagogía, como ya hemos mencionado anteriormente.

Pero, por otro lado, y dado que los análisis generales sí daban verdadera cuenta de una clara correlación positiva entre el alcance de la información y el impacto de la misma, nos inclinamos a pensar que quizás el análisis entre Áreas no es tan determinante en este caso, sobre todo teniendo en cuenta que las diferencias significativas entre Áreas en función del impacto de la información recibida se reducían al 20,0% de dimensiones planteadas.

6. La correlación entre los agentes de información y el impacto de la misma, no se confirma en todas las Áreas de Conocimiento.

Recordamos que los análisis generales nos mostraban como la información trasladada por la universidad a través de los profesores era

más asumida por los estudiantes que la información trasladada a través de agentes no institucionales (los compañeros).

En este caso, y al igual que sucedía con el alcance de la información, no podemos decir que el análisis de la diferencia significativa entre Áreas en cuanto al impacto de la información recibida nos de cuenta de que dicho impacto correlacione positivamente con la presencia de agentes universitarios como informantes clave.

Coincide de nuevo que esta correlación se mantiene con el Área de Cc. Sociales y Jurídicas, que queda reconocida como el Área más informada, el Área donde la Universidad se presenta como referente informativo sobre un mayor número de dimensiones, y el Área donde los estudiantes asumen en mayor medida la información que se les traslada sobre la Universidad.

Pero en el resto de las Áreas de Conocimiento no podemos establecer este tipo de relaciones.

9.1.3.3. NUESTRA INTERPRETACIÓN SOBRE EL IMPACTO DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA A LA LUZ DEL MARCO TEÓRICO.

Los resultados sobre el impacto de la información recibida por los estudiantes reflejan que, de toda la información que reciben los estudiantes sobre la universidad, la que contribuye de manera más significativa al desarrollo de actitudes y a la asunción de normas que guíen a los estudiantes para actuar dentro de dicha Institución es la información relativa al ámbito de la Titulación.

La orientación de los estudiantes dentro de la Titulación (espacios, tiempos, aulas, departamentos, horarios, etc.) y por lo tanto las conductas subyacentes a las rutinas dentro de este ámbito, están significativamente guiadas y justificadas por la información que los profesores trasladan al respecto.

Y de manera más concreta, la información y orientación de los estudiantes sobre a las asignaturas que conforman el plan de estudios de una titulación (tipo de asignatura, grado de complejidad, relación con la práctica, etc.), es menester de los compañeros, y por lo tanto conductas como la elección de asignaturas y en general la construcción del itinerario formativo dentro de la titulación queda en manos de lo que los compañeros puedan decir al respecto.

En esta línea, y como ya hemos argumentado, se fortalecen nuestras conclusiones sobre la tendencia hacia el rol del estudiante como aprendiz frente al rol del estudiante como miembro activo de la Comunidad Universitaria, y de acuerdo con ello se ve fortalecida también la tendencia ya expuesta hacia un estilo técnico de vivir la experiencia universitaria frente a un estilo práctico o crítico de desenvolverse en este ámbito.

Asimismo, y a la luz de nuestro marco teórico, cabe la siguiente reflexión: sobre la mayor parte de las dimensiones que conforman el ámbito universitario la información recibida al respecto es de carácter intermedio y superficial, de tal manera que constituye una información de poca importancia, trascendencia o valor para el estudiante, y en definitiva no les orienta para desenvolverse en este ámbito, ni justifica sus conductas dentro del mismo.

Cabe pensar que si no es la información lo que impacta para orientar las conductas de los estudiantes en la mayor parte de los ámbitos Universitarios lo será la experiencia o incluso las inferencias que los estudiantes puedan hacer de conductas aprendidas en situaciones similares y que puedan extrapolar al contexto universitario.

De acuerdo con nuestro marco teórico y siguiendo a Fishbein y Ajzen (1975), las creencias que nutren el componente cognitivo de las actitudes pueden ser de tres tipos:

- *Creencias descriptivas*, que se forman a partir de la observación o contacto personal con los objetos.

- *Creencias inferenciales*, que se forman a partir de relaciones previamente aprendidas –en este caso los estudiantes pueden actuar a través de las actuaciones aprendidas en los sistemas educativos de los que proceden, y de hecho algunos han asumido que no hay gran diferencia entre el Bachillerato y la Universidad, como ya hemos establecido.
- *Creencias informativas*, son aquellas que se forman a partir de la información procedente de los demás o que es dada a conocer por cualquier medio de difusión externo, siempre que el sujeto acepte dicha información.

En el caso que nos ocupa, son únicamente dos las dimensiones sobre las cuales los estudiantes afirman recibir información de carácter profundo, es decir, información que impacte en ellos de tal manera que les oriente y les guíe dentro de la Universidad. En estos dos casos, el componente cognitivo de las actitudes de los estudiantes vendrá alimentado por lo que llamamos creencias informativas (o fruto de la información recibida).

Pero sobre el resto de las dimensiones que forman parte del ámbito universitario, si no es la información la que impacta, lo será la experiencia o las inferencias generadas por la extrapolación de lo que sobre los contextos educativos de referencia. De esta manera, el componente cognitivo de las actitudes que desarrollan los estudiantes sobre la mayor parte de los ámbitos universitarios se basa más en *creencias descriptivas* (o fruto de la experiencia) y *creencias inferenciales*, que en *creencias informativas* (o fruto de la información recibida), dado que si bien tienen información sobre lo universitario parece ser que es una información de bajo importancia, trascendencia o valor para el estudiante.

Esto puede justificar el hecho de que la conducta de los estudiantes se centre más en actividades pertenecientes a su rol como aprendices y no tanto en conductas que tienen que ver con su rol como miembros de la comunidad universitaria (sobre lo cual sabemos que hay un bajo índice de participación). Cabe preguntarse si dichas conductas vienen condicionadas por las inferencias

realizadas de sus roles en los sistemas educativos de precedencias: Bachillerato y primaria fundamentalmente.

Y esto también puede avalar esa tendencia o estilo técnico de vivir la experiencia universitaria. Es decir, de desenvolverse dentro del ámbito universitario mediante rutinas promovidas por lo que su propia experiencia les arroja y no tanto a partir de un uso reflexivo y crítico de la información que se pone a su disposición.

Pero lo fundamental en todo esto no es lo que los estudiantes hagan o dejen de hacer, porque tan solo hemos aventurado una serie de suposiciones al no tener los datos suficientes para confirmar nuestras sospechas, sino que a la luz de los resultados obtenidos, la universidad no parece estar promoviendo ni el desarrollo integral de los estudiantes a partir de los diferentes roles que pueden desempeñar en la universidad, ni un estilo práctico o crítico de hacer universidad por parte de los estudiantes.

Así las cosas, pasamos a continuación a relatar nuestras propuestas a la luz de lo pretendido y basándonos en los resultados arrojados por el análisis del impacto de la información sobre la Universidad en los estudiantes.

9.1.3.4 NUESTRA INTERPRETACIÓN SOBRE EL IMPACTO DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA A LA LUZ DE LO PRETENDIDO.

Hemos comprobado que la mayor parte de la información que reciben los estudiantes sobre la universidad es de bajo impacto y por lo tanto de baja aceptación por parte de este colectivo de manera que sus conductas se ven sesgadas hacia su rol de estudiantes como aprendices y hacia una perspectiva técnica de actuación dentro del ámbito universitario.

Y el hallazgo fundamental que nos ofrece la interpretación de los datos sobre el impacto de la información en los estudiantes es que si sus conductas no son significativamente guiadas por la información que reciben al respecto, lo serán por lo que observan, por sus experiencia, o por lo que infieren y extrapolan de otros contextos, en función de las creencias que desarrollen.

Hay que tener en cuenta que, de los tres tipos de creencias mencionados, es obvio que serán las descriptivas las que formarán las actitudes más fuertes, ya que lo normal es que para el sujeto tenga más peso algo que percibió directamente, que algo que tuvo que inferir o que le contaron (Fishbein y Ajzen, 1975).

Y es por ello que más que nunca nos esforzamos reclamar la existencia de un marco compartido y sobre todo cohesionado de carácter institucional a través del cual se expliciten el sentido de la Universidad y el sentido de hacer Universidad.

Un marco institucional que sirva de referencia para el estudiante, para su desarrollo pleno dentro del ámbito universitario y para el aprovechamiento pleno también de las posibilidades formativas que la Institución pone a su disposición.

Y finalmente, un proyecto educativo que se encargue de difundir y formar a los estudiantes bajo las premisas de dicho marco institucional. Porque otra cosa que hemos comprobado es que el agente en este caso es importante. Es decir, “lo que cuentan” los profesores produce más impacto que “lo que cuentan” los estudiantes.

9.1.4. ¿QUÉ VALOR LE RECONOCEN LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD?

Como respuesta a esta pregunta podemos confirmar que los estudiantes valoran la Universidad en general como bastante o muy importante. Este hecho se ve confirmado porque la mayor parte de los estudiantes valoran de esta manera el 86,8% de las dimensiones planteadas en el cuestionario, tomando como referencia los cálculos sobre el porcentaje de estudiantes que responden a esta cuestión.

De igual modo no hemos encontrado ninguna dimensión valorada como nada importante o poco importante por la mayor parte de la muestra.

Ahora bien, y como venimos haciendo a lo largo de las conclusiones, es necesario dar cuenta de la existencia de matices que enriquecen de alguna manera la interpretación de las conclusiones sobre cómo valoran los estudiantes la Universidad.

- a. Por un lado, si bien hay una tendencia al alza en las valoraciones sobre la universidad, no todas las dimensiones son valoradas en la misma medida. Así, los estudiantes valoran más ciertas dimensiones (a las cuales llamaremos puntos fuertes) y valoran menos otras dimensiones (a las cuales llamaremos puntos débiles).
- b. Por otro lado, hemos constatado la existencia de una considerable diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en función del valor que le reconocen a la Universidad. Así, Cc. de la Salud es el Área de Conocimiento que más valora la Universidad, seguida de Cc. Sociales y Jurídicas, mientras que Humanidades es el Área de Conocimiento que menos valora dicha institución.

9.1.4.1. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO AL VALOR QUE LOS ESTUDIANTES LE RECONOCEN A LA UNIVERSIDAD.

Introduciremos este apartado retomando la información obtenida en el análisis de datos en la que se reflejan las tendencias de las valoraciones de la mayor parte de los estudiantes sobre cada una de las dimensiones, mostrando asimismo los factores en los que se organizan las mismas.

Observemos la siguiente *Tabla*:

Tabla 9.10: PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES EN CUANTO AL VALOR QUE LOS ESTUDIANTES LE DAN A LA UNIVERSIDAD

FACTOR	MEDIANAMENTE IMPORTANTE	BASTANTE IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
UNIVERSIDAD		Institución Educativa	
		U.S.C	
SERVICIOS	Valedor ↑	C.O.I.E.	Red de Bibliotecas
		Área de Cultura	S.U.R.
		Área de Deportes	
		C.L.M. ↑ Oficina Voluntariado	Red Aulas Informática
COMUNIDAD UNIV.		Comunidad Univ.↓	
PRESTIGIO		Prestigio U.S.C.	
		Prestigio Tit.	
NORMATIVA		Estatutos U.S.C.	Libertad de Expresión
		Estatuto Estudiant.	
		Derechos y Deberes	
		Normativa Facultad	Derecho a Información
		Normativa Biblio.	
Normativa S.U.R.			
CONDICIONES COLECTIVO ESTUD.		Distrito Abierto	Acceso Universidad ↓ Becas y Ayudas
ÓRGANOS DE GOBIERNO	Rector		
	Decano↑		
	Director Dpto.		
	Consejo Gobierno		
	Claustro Univ.		
Junta Facultad			
PARTICIPACIÓN		Elecciones	Representación
		Asociaciones Est.	Cooperación Fines Univ.
PRINCIPIOS EDUCATIVOS			Formación Profesional
			Desarrollo Personal
COMPONENTES PROCESO E/A			Estudiante ↓
TITULACIÓN		Nivel de Exigencia	Plan de Estudios
			Organización Tit.
			Oferta Asignaturas
LO CURRICULAR		Contenidos ↑	Evaluación
			Tutorías
		Metodología ↑	Revisión Exámenes
			Impugnación Evaluación
TAREAS APRENDIZ			Aprendizaje
			Estudio
			Asistencia a Clase
VIDA UNIV. NO ACADÉMICA			Vida Univ. no Académica
			Oferta no Univ. de Ocio

A la vista de la *Tabla 9.10* cuando hablamos sobre los puntos fuertes y débiles en cuanto al valor que los estudiantes le dan a lo universitario podemos decir que prácticamente todos los ámbitos universitarios son altamente valorados y por lo tanto puntos fuertes en este caso. Destacamos así como puntos fuertes en cuanto la valoración de los estudiantes sobre lo universitario los siguientes ámbitos:

- LOS PUNTOS FUERTES

- El Factor Universidad.
- El Factor Servicios, en este caso considerando una serie de matices:
 - Destacan especialmente como servicios más valorados los siguientes: la Red de Bibliotecas y la Red de Aulas de Informática.
- El Factor Prestigio.
- El Factor Normativa, destacando especialmente como normativa más valorada la relativa a la Libertad de expresión, etc. y al Derecho a la Información.
- El Factor referente a las Condiciones que afectan al colectivo estudiantil, destacando las valoraciones que hacen los estudiantes sobre el Sistema de Acceso a la Universidad y sobre la política de Becas y Ayudas.
- El Factor participación, destacando las valoraciones que los estudiantes hacen de la representación estudiantil y la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Los dos principios educativos y el rol del estudiante, son dimensiones que destacan como puntos fuertes en cuanto al valor que les conceden los estudiantes.
- El Factor Titulación, dentro del cual hay que resaltar el valor que le otorgan los estudiantes al Plan de Estudios, la Organización dentro de la Titulación y la Oferta de Asignaturas, por encima del valor otorgado al Nivel de Exigencia.

- El Factor relativo a lo específicamente curricular, dentro del cual todas las dimensiones son altamente valoradas por los estudiantes, siendo el valor otorgado a los contenidos curriculares y la metodología de aula, algo menor que el valor otorgado al resto de las dimensiones.
- El Factor relativo a las tareas del estudiante como aprendiz es un factor cuyas dimensiones son altamente valoradas por los estudiantes.
- Y finalmente, el factor relativo a la vida universitaria no institucional que también destaca por el valor que los estudiantes le otorgan.

- LOS PUNTOS DÉBILES

En este caso, únicamente pueden considerarse como puntos débiles en cuanto a las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto (y teniendo en cuenta que el valor que se les otorga no baja nunca de lo “medianamente importante”), los siguientes factores y dimensiones:

- El Valedor.
- El concepto de Comunidad Universitaria.
- Y, los Órganos de Gobierno.

Así las cosas, las evidencias que nos muestra el estudio sobre cómo valoran los estudiantes la Universidad son las siguientes:

a. Los estudiantes valoran prácticamente la totalidad de los ámbitos universitarios como bastante importantes o muy importantes.

Observamos en la tabla como únicamente los Órganos de Gobierno y el concepto de Comunidad Universitaria, son factores que se quedan a las puertas de ser considerados como bastante importantes dentro del contexto universitario desde el punto de vista de los estudiantes.

Del otro lado, destacan como especialmente valorados por los estudiantes los siguientes factores o dimensiones:

- La Red de Bibliotecas, la Red de Aulas de Informática y el S.U.R., dentro del factor servicios.
- La libertad de Expresión y el derecho a la información, dentro del factor normativa.
- El sistema de acceso a la Universidad y la política de becas y ayudas como condiciones que afectan al colectivo estudiantil.
- La representación estudiantil y la cooperación para la consecución de los fines de la universidad, dentro del factor participación.
- Los principios educativos.
- El rol del estudiante como aprendiz.
- El plan de estudios, la organización y la oferta de asignaturas, dentro del factor titulación.
- La evaluación, las tutorías, la revisión de exámenes y las posibilidades de impugnar una evaluación, dentro de lo específicamente curricular.
- Las tareas del estudiante como aprendiz.
- Y la vida universitaria no institucional.

Se puede decir que a pesar de la carencia de información, sobre todo de carácter institucional a la que están sometidos los estudiantes, y sobre todo al poco impacto que la información que reciben produce en ellos para orientarlos dentro de la Universidad, los estudiantes valoran en gran medida lo que esta Institución supone y pone a su disposición.

Ahora bien, desde un punto de vista más exhaustivo, podemos comprobar como:

- Los factores menos valorados por los estudiantes, son factores que habíamos identificado como puntos críticos de la Universidad como Institución Educativa.

- Del otro lado, todas aquellas dimensiones que considerábamos como puntos fuertes, o lo que los estudiantes le reconocen a la universidad en cuanto a labor informativa hecha, son dimensiones valoradas como “muy importantes”, excepto los *contenidos curriculares* y el *nivel de exigencia de la titulación*, dimensiones valoradas como “bastante importantes”.

- Finalmente, existe otro conjunto de dimensiones que, a pesar de haber sido identificadas como puntos críticos de la universidad como institución educativa, son valoradas por los estudiantes como muy importantes. Veamos en la siguiente tabla la relación entre esas variables y las condiciones que hacían de ellas puntos críticos:

DIMENSIONES MUY IMPORTANTES	PUNTOS CRÍTICOS
Red de Bibliotecas	*
S.U.R.	***
Red Aulas Informática	**
Libertad de Expresión	**
Derecho a Información	**
Becas y Ayudas	*
Representación	**
Cooperación Fines Univ.	**
Desarrollo Personal	*
Oferta Asignaturas	*
Evaluación	*
Impugnación Evaluación	***
Vida Univ. no Académica	*
Oferta no Univ. de Ocio	*

*Los informantes clave son de carácter no institucional.

*La información recibida es de bajo alcance.

*La información recibida es de bajo impacto.

Podemos observar como los estudiantes valoran la mayor parte de estas dimensiones a pesar de que la información al respecto haya sido trasladada por *compañeros*. Asimismo, valoran estas dimensiones, aunque en menos casos, a pesar de que la información trasladada al respecto no haya sido suficientemente asumida. Y finalmente, lo que más parece repercutir en la valoración de los estudiantes es que hayan recibido información al respecto.

b. El valor del rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria vs. el valor del rol del estudiante como aprendiz.

Los estudiantes se esfuerzan por valorar lo universitario en general, ahora bien, entre las dimensiones que son más valoradas por los estudiantes se encuentran fundamentalmente aquellas que tienen que ver con el rol del estudiante como aprendiz.

Es decir, se les ha hablado más sobre su rol como aprendices, los profesores eran los principales informantes al respecto, y dicha información era más asumida por los estudiantes que la que tenía que ver con su rol como miembros de la comunidad universitaria.

Se pone de manifiesto de nuevo la importancia de informar y formar a los estudiantes desde la universidad sobre lo universitario.

c. El valor de la perspectiva funcionalista (estilo técnico) de vivir la experiencia universitaria.

Después de todo lo dicho al respecto, parece reflejarse en los resultados de las valoraciones de los estudiantes que se valora más lo funcional y lo útil, que a aquello que le da sentido y lo fundamente, o dicho de otro modo, que a lo no tan útil, por lo menos a corto plazo. Veamos algún ejemplo:

- Se valora más la Red de Bibliotecas o la Red de Aulas de Informática, como servicios de apoyo a la docencia, o el S.U.R., como servicio de residencias, que otros servicios.
- Se valoran más los extractos de la normativa de interés y utilidad particular para los estudiantes como la libertad de expresión y el derecho a la información, que la normativa universitaria en su totalidad, y de la cual se extraen.
- Se valora más el sistema de acceso a la universidad y la política de becas y ayudas que el distrito abierto como posibilidad de construir carrera universitaria.
- Y en el plano de lo curricular, se valora más la evaluación, las tutorías, la revisión de exámenes y las posibilidades de impugnar una

evaluación que los propios contenidos y la metodología de aula. Es decir, se valora más aquellas dimensiones que le sirven a los estudiantes para aprender y rendir, que los propios contenidos de aprendizaje y cómo se desarrollan.

En los análisis anteriores observábamos como la universidad estaba contribuyendo (o por lo menos no hacía mucho por evitarlo) a que los estudiantes adoptaran un estilo técnico de hacer universidad, más funcionalista que reflexivo y cuestionador; siendo así, es lógico pensar que los estudiantes, a pesar de su generosidad al valorar lo universitario, valoren más lo funcional y lo útil a corto plazo.

d. Lo institucional vs. lo no institucional.

Los análisis cualitativos nos ofrecen una serie de argumentos a través de los cuales los estudiantes valoran tanto la institución, como la vida universitaria más allá de las fronteras institucionales.

- LA VALORACIÓN DE LO INSTITUCIONAL:

Cuando se les pide a los estudiantes que hagan una valoración de la Universidad, los argumentos que utilizan al respecto son los siguientes:

- Institución importante dentro de la estructura social de un país, en cuanto que promotora de desarrollo social.
- Institución importante en cuanto a su labor formativa e investigadora.
- Medio importante para alcanzar un título o para incorporarse al mundo laboral.
- Institución rica en servicios y medios que ofrece a su comunidad.

En la misma línea de lo anterior, los argumentos que utilizan para valorar su propio rol como estudiantes dentro de la Universidad se concretan en:

- El papel del estudiante da cuenta de algo vivo, en evolución y fuente de desarrollo personal.
- Los estudiantes constituyen el eje fundamental de la universidad
- Los estudiantes son la piedra angular del futuro de una sociedad.

Un pequeño grupo de estudiantes centran sus aportaciones en el valor que para ellos tienen los profesores universitarios, indispensables dentro del contexto universitario como fuente de aprendizaje; así como el valor que tiene para ellos el conocimiento científico, como fuente de actualización de saberes.

Y finalmente, cuando valoran los principios educativos, mantienen que tanto la formación profesional cualificada como el desarrollo personal son importantes si bien sobresalen las alusiones a la importancia este último sobre las alusiones a la importancia de la consecución de una formación profesional cualificada. Asocian la consecución de una formación profesional cualificada a la posibilidad de encontrar un puesto de trabajo en un futuro y a la posibilidad de desempeñar adecuadamente sus funciones dentro del mismo; y asocian el logro de un desarrollo personal a un estado de madurez que les ayudará para enfrentarse a la vida en general.

- LA VALORACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL.

En este caso, los análisis cualitativos nos confirman como en general los estudiantes valoran el aprovechamiento de esta faceta de la vida universitaria, lo cual recomiendan como experiencia positiva. Y además lo justifican, porque según ellos la vida universitaria más allá de lo puramente institucional aporta: Independencia, responsabilidad, capacidad de resolución de problemas, nuevos amigos aumentando la capacidad de relacionarse con los demás, autonomía, madurez, contacto con otras culturas, nuevas oportunidades y experiencias, y en general aporta desarrollo personal.

Pareciera como si el paso por la universidad fuese importante para la consecución de una formación profesional cualificada y un título; mientras que la vida universitaria no institucional es la que potencia en gran medida el logro de un desarrollo personal.

Si bien habrá que esperar a conocer las conclusiones que nos ofrece el análisis sobre la satisfacción de los estudiantes con la Universidad, esta interpretación enriquecería los argumentos sobre la universidad como una institución funcional y tecnológica, mientras que la capacidad de resolver problemas, la autonomía y la madurez en general, se busca fuera de la universidad.

9.1.4.2. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO AL VALOR QUE LOS ESTUDIANTES LE RECONOCEN A LA UNIVERSIDAD: DIFERENCIAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

Al inicio de este apartado anticipábamos la existencia de diferencias considerables entre Áreas de Conocimiento en función de cómo valoran sus estudiantes la Universidad.

A continuación y retomando los resultados obtenido en el análisis de datos, presentamos el conjunto de dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas en función del valor que los estudiantes le otorgan a lo universitario, así como los factores a los que pertenecen.

Obsérvese la *Tabla* que aparece a continuación: [*Tabla 8.27, Capítulo VIII*]

FACTOR	DIMENSIÓN	VALORACIONES MÁS ALTAS	VALORACIONES MÁS BAJAS
UNIVERSIDAD	Institución Ed.	C.S./C.S.	E.T./HUM./C.E.
	U.S.C.	C.S./C.S.J.	C.E./E.T.
SERVICIOS	S.U.R.	C.S.	HUM./C.E./E.T.
	Valedor	C.E./C.S.	HUM.
	A. Deportes	C.S.	HUM./C.S.J.
	C.L.M.	C.S./C.S.J.	E.T.
	Red Aulas Informática	C.S./C.S.	HUM.
	Oficina Voluntariado	C.S./E.T./C.S.J.	HUM.
COMUNIDAD UNIV.	Comunidad Univ.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.
PRESTIGIO	Prestigio U.S.C.	E.T./C.S.J./C.E./C.S.	HUM.
	Prestigio Tit.	C.S.J./C.E.	HUM.
NORMATIVA	Estatutos U.S.C.	C.S.	HUM./E.T./C.E.
	Estatuto Estud.	C.S.	HUM.
	Derechos y Deberes	C.S.J./C.S.	HUM.
	Normativa Fac.	C.S.	HUM./C.E.
	Normativa Biblio	C.S.	C.E./E.T./C.S.J./HUM.
	Normativa S.U.R.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T.
ÓRGANOS DE GOBIERNO	<i>Rector</i>	<i>C.S./C.E.</i>	<i>HUM.</i>
	<i>Director Dpto.</i>	<i>C.S.</i>	<i>HUM.</i>
	<i>Consejo Gob.</i>	<i>C.S.J./C.S.</i>	<i>HUM.</i>
	<i>Claustro Univ.</i>	<i>C.S./C.S.J.</i>	<i>HUM.</i>
	<i>Junta de Fac.</i>	<i>C.S.J./C.S.</i>	<i>HUM.</i>
CONDICIONES COLECTIVO EST.	Acceso Univ.	C.S./C.S.J.	HUM./E.T./C.E.
	Distrito Abierto	C.S.	HUM./C.S.J./C.E./E.T.
	Becas y Ayudas	C.S.	E.T./HUM./C.S.J.
PARTICIPACIÓN	Elecciones	C.S.	HUM.
	Representación	C.S.	HUM.
	Asociaciones	C.S./E.T.	HUM.
	Cooperación	C.S./C.S.J.	HUM.
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Formación Profesional	C.S.	HUM.
	Desarrollo Personal	C.S.	HUM./E.T.
TITULACIÓN	Nivel Exigencia	C.S.	HUM./C.E.
LO CURRICULAR	Contenidos	C.S./C.E.	HUM.
	Metodología	C.S./C.S.J.	HUM./E.T.
	Evaluación	C.S.	HUM./E.T.
	Tutorías	C.S.J./E.T./C.E.	HUM.
	Rev. Exámenes	C.S.	HUM.
	Impugnación Ev.	C.S.	E.T.
TAREAS DEL APRENDIZ	Aprendizaje	C.S.J./C.S.	HUM.
	Estudio	C.S./C.S.J.	E.T.
	Asistencia	C.S.J./C.S.	E.T.
VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	Oferta no Inst. de Ocio	C.S.	C.E./HUM./C.S.J.

Así las cosas, las evidencias que nos muestra el estudio en cuanto a las diferencias significativas entre Áreas en lo que concierne al valor que los estudiantes le otorgan a la Universidad son las siguientes.

1. La existencia de una considerable diferencia significativa entre Áreas en cuanto al valor que lo otorgan los estudiantes a la Universidad.

Los análisis nos confirman que no todas las Áreas de Conocimiento valoran de igual forma la Universidad y, a la vista de la tabla anterior, recordamos que dichas diferencias se extienden a 42 de las 53 dimensiones que forman parte del estudio (lo que representa el 79,2% del total).

2. Los estudiantes de Cc. de la Salud son los que más valoran lo Universitario.

Las valoraciones que hacen los estudiantes de Cc. de la Salud sobre la Universidad son significativamente elevadas en todas las dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas, excepto en las dimensiones relativas al Prestigio de las Titulaciones y a las Tutorías, respecto a las cuales emiten valoraciones intermedias no difiriendo en este caso de ninguna de las Áreas de Conocimiento.

Hay que destacar como puntos fuertes del Área de Cc. de la Salud a la hora de valorar la Universidad las valoraciones que hacen sobre los factores o dimensiones que presentamos a continuación:

- El S.U.R y el Área de Deportes dentro del factor Servicios.
- Los Estatutos de la U.S.C., el Estatuto del Estudiantado, la Normativa de funcionamiento de la Facultad y la Normativa de funcionamiento de la Biblioteca, dentro del factor Normativa.
- El Director de Departamento como órgano de gobierno.
- El Distrito Abierto y el Sistema de Becas y Ayudas, como condiciones que afectan al colectivo estudiantil.
- Las Elecciones y la representación estudiantil dentro del factor normativa.

- Los dos principios educativos.
- El nivel de exigencia de la Titulación.
- La Evaluación, la Revisión de Exámenes y la posibilidad de impugnar una Evaluación, dentro de lo específicamente curricular.
- La oferta no Universitaria de ocio y tiempo libre.

En todos estos casos el Área de Cc. de la Salud destaca por ser la única que difiere significativamente de otras Áreas de Conocimiento por valorar significativamente más dichos factores o dimensiones.

3. Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas, son los segundos después de los de Cc. de la Salud que más valoran la Universidad.

Las valoraciones que hacen los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas sobre la Universidad son significativamente elevadas en 20 de las 42 dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas. Del otro lado, destaca por valorar significativamente menos que otras Áreas de Conocimiento 5 de las 42 dimensiones mencionadas.

Hay que destacar como puntos fuertes del Área de Cc. Sociales y Jurídicas a la hora de valorar la Universidad las valoraciones que hacen sobre los factores o dimensiones que presentamos a continuación:

- La Universidad como Institución Educativa dentro del factor Universidad.
- La Red de Aulas de Informática dentro del factor Servicios.
- El Prestigio de las Titulaciones.
- Los Derechos y Deberes de los estudiantes dentro del factor Normativa.
- El Consejo de Gobierno y la Junta de Facultad como órganos de Gobierno.
- Las Tutorías dentro de lo específicamente curricular.
- El Aprendizaje y el Estudio como tareas pertenecientes al rol del estudiante como aprendiz.

Sobre estos ámbitos, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que manifiestan las valoraciones más altas.

Por otro lado, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas manifiestan valoraciones significativamente bajas sobre: el Área de Deportes, la Normativa de funcionamiento de la biblioteca, el Distrito Abierto, la Política de Becas y Ayudas y la Oferta no Universitaria de Ocio y Tiempo Libre.

4. Los estudiantes de Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas, si bien se sitúan en un plano intermedio en cuanto a su forma de valorar la Universidad, es mayor el número de ámbitos sobre los cuales sus valoraciones se encuentran entre las significativamente bajas que el número de ámbitos en los que sus valoraciones destacan por ser significativamente altas.

Así, las valoraciones que hacen los estudiantes de Cc. Experimentales sobre la Universidad son significativamente elevadas en 5 de las 42 dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas; y son significativamente bajas en 8 de las 42 dimensiones mencionadas.

Del otro lado, las valoraciones que hacen los estudiantes de Cc. Enseñanzas Técnicas sobre la Universidad son significativamente elevadas en 4 de las 42 dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas; y son significativamente bajas en 16 de las 42 dimensiones mencionadas.

Las dimensiones sobre las cuales las valoraciones de los estudiantes de Cc. Experimentales destacan por ser significativamente altas son las siguientes:

- El Prestigio de U.S.C. y de sus Titulaciones.
- El Rector como Órgano de Gobierno.
- Los Contenidos curriculares y las Tutorías, dentro de lo específicamente curricular.

Y, las dimensiones sobre las cuales las valoraciones de los estudiantes de Enseñanzas Técnicas destacan por ser significativamente altas son las siguientes:

- El Prestigio de la U.S.C.
- Las Asociaciones de Estudiantes dentro del factor participación.
- Las Tutorías dentro de lo específicamente curricular.

Ambas titulaciones coinciden en sus valoraciones significativamente bajas sobre:

- La Universidad como Institución Educativa y la propia U.S.C.
- El S.U.R.
- La Comunidad Universitaria.
- La Normativa de funcionamiento de la Biblioteca.
- El Sistema de Acceso a la Universidad.

Además, el Área de Cc. Experimentales en particular hace valoraciones significativamente baja sobre la Normativa de funcionamiento de la Facultad y la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre; mientras que el Área de Enseñanzas Técnicas, por su parte, hace valoraciones significativamente bajas de: el C.L.M., la Normativa de funcionamiento del S.U.R, el Distrito Abierto, el logro de un desarrollo Personal, la posibilidad de impugnar una evaluación, el estudio y la asistencia a clase.

5. Los estudiantes de Humanidades son los que valoran significativamente menos la Universidad.

Así, las valoraciones que hacen los estudiantes de Humanidades sobre la Universidad son significativamente bajas en 37 de las 42 dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas; y en ningún caso destaca por hacer valoraciones significativamente altas sobre la Universidad.

Las dimensiones o factores sobre las cuales las valoraciones de los estudiantes de Humanidades destacan por ser significativamente bajas son las siguientes:

- Junto con otras Áreas de Conocimiento se encuentran:
 - o El factor Universidad.
 - o El factor Servicios, excepto sobre el C.L.M., sobre el cual recordamos que era el Área más significativamente informada al respecto.
 - o El factor Comunidad Universitaria.
 - o El factor Normativa.
 - o El factor relativo a las condiciones del colectivo estudiantil.
 - o El factor referido a los principios educativos.
 - o El Nivel de Exigencia dentro del factor Titulación.
 - o El factor referido a lo específicamente curricular excepto sobre la posibilidad de impugnar una evaluación.
 - o Y la Oferta no Universitaria de ocio y tiempo libre.
- De manera exclusiva podemos hablar de:
 - o Los Órganos de Gobierno.
 - o La Participación.
 - o Y el aprendizaje como tarea del estudiante.

6. La importancia del Impacto de la información recibida para que los estudiantes valoren la Universidad.

Si interpretamos la información obtenida sobre el comportamiento de las Áreas a la hora de valorar la Universidad poniéndola en relación con los resultados obtenidos sobre: el porcentaje de estudiantes informados, los informantes clave y el impacto de la información recibida, los argumentos que tenemos para sostener la coherencia entre el componente más afectivo de las actitudes y las normas (que es el valor) y todo lo dicho sobre el componente cognitivo de las actitudes y las normas (basado en la información) es la siguiente: (obsérvese antes de nada la *Tabla 9.11*)

Tabla 9.11: LA RELACIÓN ENTRE LA INFORMACIÓN RECIBIDA, LOS AGENTES, EL IMPACTO Y LA VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

ORDEN	INFORMACIÓN	AGENTES	IMPACTO	VALOR
1	C.S.J.	C.S.J.	C.S.J.	C.S.
2	HUM.	HUM.	C.E.	C.S.J.
3	E.T.	E.T.	E.T.	C.E.
4	C.S.	C.S.	C.S.	E.T.
5	C.E.	C.E.	HUM.	HUM.

- En CC. DE LA SALUD: si bien el Área de Cc. de la Salud se manifestaba como la segunda Área de Conocimiento menos informada, la segunda Área de Conocimiento cuyos informantes clave eran de carácter no institucional, y la segunda Área de Conocimiento que menos asumía la información recibida; se manifiesta como Área que valora significativamente más la Universidad, en relación a las demás Área de Conocimiento.
- En CC. SOCIALES Y JURÍDICAS: siendo el Área de Cc. Sociales y Jurídicas la más informada, el Área de Conocimiento con más información proveniente de la institución, y el Área de Conocimiento que más asumía la información recibida; se manifiesta en coherencia con ello como una de las Áreas que más valora la Universidad.
- En ENSEÑANZAS TÉCNICAS: siendo el Área de Conocimiento que ocupa el lugar intermedio con respecto a las demás Áreas en cuanto información recibida, en cuanto a informantes clave de carácter institucional, y en cuanto al impacto de la información; su valoración de de la Universidad se encuentra en cuarto lugar guardando bastante coherencia con lo dicho.
- En CC. EXPERIMENTALES: siendo el Área de Conocimiento menos informada y la menos informadas a través de agentes institucionales, pasa a ocupar el segundo lugar, después del Área de Cc. Sociales y Jurídicas, en cuanto al impacto de la información recibida. En coherencia con este último dato, desde nuestro punto de vista, los estudiantes de Cc. Experimentales ocupan lugares intermedios con respecto a las demás Áreas, a la hora de valorar la Universidad.
- En HUMANIDADES: a la inversa de lo que ocurre con el Área de Cc. Experimentales, el Área de Humanidades se manifestaba como la

segunda Área de Conocimiento más informada, la segunda Área de Conocimiento cuyos informantes clave eran de carácter institucional, pero ocupaba el último puesto en cuanto al impacto de la información. En coherencia con el impacto, se presenta también como el Área que menos valora lo universitario. Nuevamente la coherencia entre las cuestiones relativas a la información recibida y el valor que los estudiantes le dan a la Universidad, vendría dada por el impacto de la información. De ahí que el análisis de las diferencias entre Áreas de Conocimiento en este caso, nos señalarían que no sólo es importante informar y que la información se trasmite a través de la Universidad, sino que además hace falta hacerlo de manera que dicha información produzca un cierto impacto en los estudiantes, lo cual les influirá afectivamente y por lo tanto les ayudará en mayor medida a orientar sus conductas dentro de la Universidad.

Somos conscientes de que nos estamos aventurando en cierta medida en las interpretaciones, sobre todo desde la perspectiva de que las diferencias significativas entre Áreas en el caso de los informantes clave y en el caso del impacto de la información recibida, no eran tantas, ni tan trascendentales, como las diferencias significativas existentes a la hora de valorar la Universidad.

En realidad, dados los resultados que hallábamos sobre el escaso cumplimiento de la universidad como institución educativa con su deber de informar a los estudiantes sobre la Universidad teniendo en cuenta todas las Áreas de Conocimiento, cabe pensar que las valoraciones de los estudiantes estarán más influenciadas por cualquier experiencia (o tal vez inferencia) dentro del ámbito universitario, que por la información que reciben sobre la Universidad.

Aún así, es destacable el comportamiento del Área de Cc. Sociales y Jurídicas, y en este sentido cabe pensar que cuando hay un cierto esfuerzo en informar y, sobre todo, en que esa información sea asumida por los estudiantes –sumándose como reflejo de esto último el comportamiento de Cc. Experimentales y Humanidades–, la coherencia entre la labor informativa y el

valor existe. Y en este sentido enfatizamos de nuevo la importancia de la labor informativa de carácter institucional, dado que el valor que los estudiantes le den a lo Universitario repercutirá en gran medida en sus conductas desde el punto de vista afectivo.

Por otro lado, el comportamiento que nos sorprenden es el de Cc. de la Salud. En este caso y ante la presencia de esta perspectiva utilitarista y funcionalista de la Universidad que venimos anticipando, puede pensarse que si no es la información lo que impacta a la hora de valorar la universidad (recordamos que era el Área de Conocimiento que reflejaba el impacto informativo más bajo, después de Humanidades), lo serán otras variables. Si nos centramos en lo funcional y útil, y especialmente ligado al ámbito de la Titulación, ¿cabría pensar que lo que influye en el valor es más que nada la utilidad de las carreras y las salidas profesionales? ¿Cabría pensar que los estudiantes de Cc. de la Salud son los que lo tienen más claro? Por supuesto todo esto, no son más que conjeturas, que no han de tenerse en cuenta si no es únicamente como hipótesis de partida para nuevas investigaciones. Ahora bien, lo que sí es cierto es que todo lo relacionado con la utilidad de la carrera y las salidas profesionales son temas que preocupan en general a los estudiantes y sobre los cuales reclaman más información. Sobre ello seguiremos hablando cuando tratemos el tema de la satisfacción (o en este caso insatisfacción) de los estudiantes con la Universidad.

9.1.4.3. LA IMPORTANCIA DE INFORMAR A LOS ESTUDIANTES A LA LUZ DEL VALOR.

Hemos constatado que los estudiantes de la U.S.C. valoran la Universidad como una institución bastante o muy importante, en general, si bien hay diferencias significativas considerables entre Áreas a la hora de realizar dichas valoraciones. Así, Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas son las Áreas que mejor valoran la institución universitaria, mientras que Humanidades es el Área que menos manifiesta valoraciones más bajas al respecto.

A la vista de los análisis generales podríamos deducir que informar a los estudiantes sobre la Universidad no es tan importante desde el punto de vista

del valor ya que: disponiendo de poca información sobre la Universidad, siendo la universidad un agente de información de segundo orden, y siendo poco asumida dicha información; los estudiantes en general valoran la universidad como bastante o muy importante.

Ahora bien, si queremos ser más precisos en nuestras interpretaciones hay que tener en cuenta que los análisis generales también nos muestran lo siguiente:

- Lo relacionado con el rol del estudiante como aprendiz se valora por encima de lo relacionado con el rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria.
- La utilidad a corto plazo (perspectiva técnica) se valora por encima de la utilidad a largo plazo (perspectiva práctica y crítica).

Así las cosas, la reflexión que cabe hacer es la siguiente:

Parece haber una cierta coherencia entre los hallazgos sobre las consecuencias de la labor de la universidad como agente de información y la dirección de las valoraciones de los estudiantes sobre lo Universitario. Es decir, la universidad por lo que hace (o deja de hacer), puede estar contribuyendo a que los estudiantes valoren la universidad desde un punto de vista sesgado y ello se convierta en un elemento más a la hora de dificultar su desarrollo integral dentro de dicho contexto.

El hecho de que los estudiantes valoren altamente la Universidad, facilitará el bienestar de los mismos en dicho contexto y por lo tanto, las condiciones formativas serán mejores. Dicho de otro modo, nos sentimos mejor y estamos más predispuestos a aprender de realidades que valoramos, que de lo que no nos merecen importancia alguna. Por lo tanto, que el valor como componente afectivo del desarrollo de actitudes y la asunción de normas sea elevado, contribuye positivamente a la adaptación de los estudiantes al contexto universitario.

Ahora bien, que los estudiantes valoren positivamente el contexto universitario, no es condición suficiente para suponer que están en disposición

de aprovechar plenamente sus potencialidades formativas. La calidad de la formación universitaria no depende únicamente del grado de afectividad con la que la afronten los estudiantes, sino también de la racionalidad desde la cual se construya esa afectividad (lo cual está relacionado con el componente cognitivo de las actitudes).

En este sentido, la valoración de lo pragmático frente a la reflexión puede conducir a la adopción de conductas dirigidas a lo útil, lo sencillo, a la consecución de resultados a corto plazo, y vacías de toda suerte de reflexión y análisis crítico sobre su sentido educativo, su fundamento en el seno de una titulación, su coherencia y pertinencia en relación a un contexto o a un momento, etc. Así, por ejemplo, el nivel de exigencia de un profesor, el trato del profesor con los alumnos, el lugar que ocupe la asignatura en el horario lectivo, etc., pueden convertirse, desde una perspectiva funcionalista, en criterios de peso a la hora de elegir una asignatura.

Hemos constatado, que desde un punto de vista general, nuestro contexto universitario refleja en cierta medida esta tendencia funcionalista. Es más, tal y como valoran los estudiantes lo institucional y lo no institucional, están relacionando la universidad como una institución técnica y profesionalizadora, que invita a sobrevivir en día a día, y lo no institucional como una oportunidad de desarrollo personal y fuente de autonomía, madurez, reflexión y crítica.

Asimismo, la valoración de ciertas formas de entender el rol del estudiante universitario frente a otras, es un elemento más que da cuenta de que la universidad no está logrando su meta de formar para un desarrollo integral de los estudiantes.

Desde estas premisas, manifestamos una vez más la necesidad de que la universidad informe y forme a los estudiantes sobre la universidad ante la meta de potenciar el valor, tanto de lo funcional como de lo fundamentante, y tanto de lo relacionado con el aprendizaje como de lo relacionado con una postura más activa dentro del seno de la Universidad como miembros de la comunidad que la constituye.

Por otra parte, los análisis sobre las Áreas de Conocimiento nos advertían sobre dos cuestiones en cuanto a orientaciones que puedan servirnos para las propuestas de mejora:

- La prioridad que merece el Área de Humanidades respecto de las demás Áreas de conocimiento, si consideramos el valor un elemento importante en el desarrollo de actitudes y asunción de normas que faciliten el desarrollo del estudiante en la Universidad.
- El estudio de las condiciones que ente sentido rodean a Cc. de la Salud y Cc. Sociales y Jurídicas, como referentes en cuanto a su forma de valorar la Universidad.
- La importancia del impacto de la información como variable dentro de la labor de informar que más influye en el valor que los estudiantes otorgan a la Universidad.

Es decir, no todos los estudiantes valoran de manera homogénea la Universidad, y las diferencias entre Áreas nos indican cuáles son los ámbitos prioritarios a la hora de trabajar el valor, y los ámbitos de referencia como camino avanzado hasta el momento.

Y, además, no llega con informar al estudiante, ni que la información llegue desde la Universidad, sino que es importante que la información sea asumida y aceptada para que se desarrollen valores coherentes que faciliten una adaptación más rica al contexto universitario. Es importante, no sólo informar, y por consiguiente, formar al respecto de lo Universitario, sino que además es importante hacerlo desde la conciencia de que dicha información sea efectiva e impacte en el estudiante para conseguir un mejor aprovechamiento de las posibilidades formativas que ponemos a su disposición como institución. La universidad forma de todos modos, o dicho de otra manera, los estudiantes se forman, aprenden, aprueban, obtienen el título (los que lo hacen) de todos modos, pero cuánto mejor se aprendería, se formaría, se capacitaría, si partimos de estas premisas.

Siendo así, la idea de la construcción de un marco pedagógico y cohesionado desde la Universidad, para informar y formar a los estudiantes sobre lo Universitario, tiene cada vez más sentido.

9.1.5. ¿CUÁL ES EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD?

Si el grado de satisfacción de los estudiantes con cada una de las dimensiones que se planteaban en el cuestionario tomadas en su conjunto es reflejo del grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad en general, podemos confirmar que los estudiantes están medianamente o poco satisfechos con la Universidad. Este hecho se ve confirmado porque la mayor parte de los estudiantes muestran estos grados de satisfacción con el 77,3% de las dimensiones planteadas en el cuestionario, tomando como referencia, los cálculos sobre el porcentaje de estudiantes que responden a esta cuestión.

Asimismo los estudiantes afirman estar nada satisfechos con una de las dimensiones presentadas, concretamente con la posibilidad de impugnar una evaluación.

Finalmente podemos confirmar que los estudiantes se muestran bastante satisfechos con el 20,5% de las dimensiones planteadas, y en ningún caso hemos encontrado a un estudiante que manifestase estar muy satisfecho con algún ámbito de la Universidad.

Ahora bien, y como venimos haciendo a lo largo de las conclusiones, es necesario dar cuenta de la existencia de matices que enriquecen de alguna manera la interpretación de las conclusiones sobre los grados de satisfacción de los estudiantes.

- a. Por un lado, si bien hay una tendencia a la baja en lo que se refiera a la satisfacción, los grados de satisfacción de los estudiantes presentan ciertas variaciones en función de los ámbitos de los que se trate. Así, los estudiantes se muestran más satisfechos con ciertos ámbitos (o puntos fuertes en cuanto a la satisfacción del estudiante) y menos

satisfechos con otros (o puntos débiles en cuanto a satisfacción del estudiante).

- b. Por otro lado, hemos constatado la existencia de cierta diferencia significativa entre Áreas de Conocimiento en función del grado de satisfacción de sus estudiantes con la Universidad. Así, Cc. Sociales y Jurídicas es el Área que recoge a un mayor porcentaje de estudiantes satisfechos con un mayor número de ámbitos universitarios, mientras que Humanidades es el Área de Conocimiento donde los estudiantes están menos satisfechos con la Universidad.

9.1.5.1. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO A LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD.

Introduciremos este apartado retomando la información obtenida en el análisis de datos en la que se reflejan las tendencias relativas a la satisfacción de la mayor parte de los estudiantes con cada una de las dimensiones de la universidad, mostrando asimismo los factores en los que se organizan dichas dimensiones.

Obsérvese la *Tabla* que se presenta a continuación:

Tabla 9.12: LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO A LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD

FACTOR	NADA SATISFECHOS/AS	POCO SATISFECHOS/AS	MEDIANAMENTE SATISFECHOS/AS	BASTANTE SATISFECHOS/AS
UNIVERSIDAD			Institución Edu. ↓ U.S.C ↓	
SERVICIOS		Valedor	C.O.I.E. ↓ Área de Cultura ↑	Red de Bibliotecas S.U.R. C.L.M. Red Aulas Inform. Oficina Voluntar. Área de Deportes ↓
NORMATIVA		Libertad Expresión Derecho Informac.	Derechos/Deberes Normativa Facultad Normativa Biblio. ↓ Normativa S.U.R. ↓	
CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTE		Becas y Ayudas	Distrito Abierto	Acceso Univ. ↓
PARTICIPACIÓN		Elecciones ↓ Representación ↓	Asociaciones Est. ↓ Cooperación Fines ↓	
PRINCIPIOS EDUCATIVOS			Form. Profesional ↓ Desarr. Personal	
COMPONENTES PROCESO E/A			Profesores ↓ Conc. Científico ↓ Estudiante ↓	
TITULACIÓN		Organización Tit. Oferta Asignaturas	Nivel de Exigencia ↓ Plan de Estudios ↓	
LO CURRICULAR	Impugnación Ev.	Metodología Evaluación Revisión Exám.	Contenidos ↓ Tutorías ↓	
TAREAS APRENDIZ			Aprendizaje Estudio ↑ Asistencia a Clase ↑	
VIDA UNIV. NO ACADÉMICA				Vida Univ. no Académica Oferta no Univ. de Ocio

NOTA: Hemos excluido de la tabla la alternativa “Muy Satisfechos” puesto que no hemos encontrado ninguna dimensión con la cual la mayor parte de los estudiantes estuviesen muy satisfechos.

A la vista de la tabla, cuando hablamos sobre los puntos fuertes y débiles en cuanto a la satisfacción de los estudiantes con la Universidad podemos decir que la mayor parte de los ámbitos universitarios causan niveles de satisfacción medio-bajos en los estudiantes, y por lo tanto serían considerados como puntos débiles en este caso. Observémoslo de manera detallada.

- LOS PUNTOS DÉBILES

- El Factor Universidad, respecto del cual los estudiantes afirman estar entre medianamente y poco satisfechos al respecto.

- El C.O.I.E y el Valedor, dentro del factor servicios. Los estudiantes manifiestan estar medianamente o poco satisfechos con el C.O.I.E. y poco satisfecho en general con la labor del Valedor.
- Dentro del Factor normativa:
 - Los estudiantes se sienten poco satisfechos con el cumplimiento de los derechos a la Libertad de expresión, etc. y a la información, si bien su satisfacción con el cumplimiento del conjunto de derechos y deberes de los estudiantes es intermedia.
 - Los estudiantes se sienten medianamente o poco satisfechos con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento del S.U.R. y de la Biblioteca, y en cambio los niveles de satisfacción con el cumplimiento de la normativa de funcionamiento de la Facultad son algo más elevados, no superando nunca los niveles intermedios.
- La política de Becas y Ayudas y el Distrito Abierto: la primera es fuente de una baja satisfacción y el segundo produce niveles intermedios de satisfacción.
- El Factor Participación: así, los estudiantes están poco satisfechos con las elecciones y la representación estudiantil; y lo están medianamente o poco con las asociaciones de estudiantes y con la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
- Los principios educativos: están medianamente o poco satisfechos con la consecución de una formación profesional calificada, y están un poco más satisfechos con el logro de un desarrollo personal, si bien sus grados de satisfacción nunca superan en general los niveles intermedios. En este caso, recordemos que las aportaciones de los estudiantes reflejaban una tendencia a asociar el desarrollo personal a las experiencias vividas en la universidad, más allá de lo puramente académico. Y de acuerdo con ello podemos observar que la

vida no universitaria constituye un punto fuerte en cuanto al grado de satisfacción que produce.

- Los componentes del proceso de E-A. Es decir, los estudiantes se muestran medianamente o poco satisfechos con: el conocimiento científico que se les traslada, sus profesores, y su propio rol como estudiantes.
- Lo curricular. En este caso los estudiantes no están nada satisfechos con la posibilidad de impugnar una evaluación. Están poco satisfechos con la metodología de aula, la evaluación y la posibilidad de revisar exámenes. Y finalmente los contenidos curriculares y las tutorías, son los aspectos curriculares con los que más satisfechos se muestran los estudiantes, si bien sus grados de satisfacción no superan los niveles intermedio-bajo.

- LOS PUNTOS FUERTES

- Los servicios universitarios en general, es decir, los estudiantes se muestran bastante satisfechos con la Red de Bibliotecas, el S.U.R. el C.L.M., la Red de Aulas de Informática, la Oficina de Voluntariado y el Área de Deportes; asimismo, se sienten entre medianamente y bastante satisfechos con el Área de Cultura. En este caso hay que matizar que los grados de satisfacción con el funcionamiento de la Red de Bibliotecas son los más elevados dentro de las dimensiones que constituyen lo puramente universitario.
- Los estudiantes se muestran entre lo bastante y lo medianamente satisfechos con el sistema de Acceso a la Universidad.
- El factor referente a las tareas del estudiante como aprendiz, desde un punto de vista amable puede constituir un punto fuerte en cuanto a la satisfacción de los estudiantes al respecto. Así están medianamente satisfechos con su aprendizaje, y entre medianamente y bastante satisfechos con el estudio y con la asistencia a clase.

- Finalmente, el factor que causa mayores niveles de satisfacción en general, es el que se refiere a la vida universitaria más allá de lo puramente académico, no saliéndose dichos niveles de satisfacción de lo bastante satisfactorio.

Así las cosas, las evidencias que nos muestra el estudio sobre los grados de satisfacción de los estudiantes con la Universidad son las siguientes.

a. Los estudiantes se muestran en general medianamente o poco satisfechos con la Universidad.

Observamos en la tabla como los únicos ámbitos que realmente constituye una clara fuente de satisfacción para los estudiantes son: la mayor parte de los servicios universitarios (excepto el Valedor y el C.O.I.E), el sistema de acceso a la universidad y la vida universitaria más allá de lo puramente académico.

b. Una interpretación prudente de la satisfacción de los estudiantes.

Siendo tan pocos los ámbitos que destacan por ser fuente de una cierta satisfacción en los estudiantes, no cabe hacer casi conclusiones sobre qué es lo que produce más o menos satisfacción en los estudiantes, o en todo caso, si se hacen, hacerlas siendo conscientes de la prudencia con la que deben ser interpretadas. Así, lo que cabría decir al respecto es lo siguiente:

- Las dimensiones o ámbitos con los que los estudiantes se muestran más satisfechos, desde la perspectiva de los roles que los estudiantes pueden desempeñar en la Universidad, están más vinculados al rol del estudiante como aprendiz que al rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria. En este sentido, observamos la poca satisfacción que generan las elecciones y la representación estudiantil como dimensiones dentro del ámbito de la participación, frente a la elevada satisfacción que producen los servicios de apoyo a la docencia o las tareas del estudiante como aprendiz.
- La satisfacción de la vida universitaria no institucional por encima de la satisfacción de la vida universitaria dentro de la institución. Al igual que

encontrábamos que los estudiantes valoraban en gran medida las experiencias vividas fuera del ámbito universitario, también encontramos que dichas experiencias son más gratificantes para ellos.

c. Las causas de satisfacción e insatisfacción.

Los análisis cualitativos nos ofrecen una serie de argumentos a través de los cuales los estudiantes ponen de manifiesto qué es lo que les produce más o menos satisfacción, tanto dentro del contexto universitario como fuera de él.

- LA SATISFACCIÓN DENTRO DE LA INSTITUCIÓN.

Cuando se les pide a los estudiantes que hagan una valoración de la Universidad, la mayor parte de los comentarios que realizan van dirigidos a señalar aquellas cuestiones que les producen más o menos satisfacción, tanto en relación con la Universidad en general como con ámbitos más concretos dentro de este contexto.

❖ LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO FUENTE DE SATISFACCIÓN E INSATISFACCIÓN:

Los estudiantes reconocen que el paso por la Universidad suponen una experiencia vital, fuente de motivación académica y cultural, fuente de madurez académica y no académica, promotora de desarrollo personal profesional, supone en muchos casos la salida del hogar paterno y por lo tanto se convierte en fuente de independencia, de autonomía en la toma de decisiones, amplía el círculo social y, en general se convierte en fuente de madurez y enriquecimiento personal.

Como podemos comprobar, los estudiantes están en cierta medida satisfechos con lo académico o universitario, pero en general, lo que les satisface es la experiencia más allá de lo académico que se genera mediante el acceso a dicha Institución.

Del otro lado, los estudiantes se refieren a lo puramente académico como causa de baja satisfacción, centrándose específicamente en la

propia institución, la formación que reciben dentro de la misma, los profesores y lo que concierne a la información y orientación dentro de este ámbito. Resumimos a continuación lo que dicen sobre la institución universitaria, que es lo que nos compete ahora, dejando lo relativo a los demás ámbitos para cuando hablemos concretamente sobre cada uno de ellos, dejando constancia desde ahora de su significatividad para el estudiante cuando se refieren a ellos sin haberles preguntado de manera directa al respecto. Dicho esto son causas de baja satisfacción con la Universidad como institución las siguientes:

- Institución insensible a la realidad; pasiva fuera del ámbito institucional y con poco peso en la sociedad.
- Institución poco dinámica en su evolución.
- Cara y elitista, lo cual está relacionado tanto con lo que dicen sobre el sistema de acceso a la universidad como con lo que dicen sobre la política de becas y Ayudas.
 - Desde la perspectiva del sistema de acceso, los estudiantes en general opinan que: la selectividad, el límite de plazas en ciertas titulaciones, la existencia de nota de corte, son factores que, en muchos casos, frustran vocaciones al impedir el acceso a las carreras que más les motivan.
 - Desde la perspectiva de la política de becas y ayudas los estudiantes afirman que:
 - Las ayudas no aumentan en la misma proporción que las tasas, por lo tanto se necesitan más becas y más cuantiosas.
 - Se reclama más agilidad en las resoluciones y sobre todo en la adjudicación de las cuantías económicas.
 - Se denuncia la necesidad de revisar los requisitos actuales de adjudicación de becas, por falta de transparencia y por desacuerdo con los propios requisitos.

- Demasiado burocratizada, polarizada por intereses políticos o económicos que prevalecen sobre lo educativo. Lo cual matizan cuando hablan sobre las condiciones de los estudiantes en la universidad, aportando que dicha burocracia y politización ralentiza y complica los trámites.
- Deshumanización en las relaciones, no hay preocupación por motivar a los estudiantes.
- Los estudiantes son el último eslabón dentro del sistema de jerarquías, no se tienen en cuenta sus intereses y se valora poco su trabajo. Y esta es otra de las causas significativas de insatisfacción para el estudiante, puesto que aluden a ello en diferentes momentos a lo largo del cuestionario. Concretamente, cuando se refieren a sus derechos como estudiantes, las intervenciones al respecto van únicamente dirigidas a reclamar que la Universidad cumpla adecuadamente sus derechos que parecen estar establecidos únicamente a nivel teórico.
- No garantiza las salidas laborales, ni forma adecuadamente para ocupar un puesto de trabajo, sólo sirve para conseguir un título.

Los estudiantes reclaman que la universidad vaya más allá de lo puramente académico, reclaman prestigio, sobre todo las carreras de Humanidades, evolución, y en general dan cuenta de una institución compleja y poco funcional. Reclama facilidad administrativa y cercanía en las relaciones, reclaman más protagonismo, sobre todo ser escuchados, reclaman en este sentido posibilidad de participación, y finalmente reclaman también calidad (funcionalidad) formativa.

❖ LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS COMO CAUSA DE BAJA SATISFACCIÓN:

Las aportaciones de los estudiantes que no se basan en resaltar el valor de los principios educativos, se centran exclusivamente en manifestar la necesidad de que la universidad ponga más empeño en trabajar de acuerdo con dichos principios educativos. Así, sobre la

Consecución de una Formación Profesional cualificada, un grupo considerable de estudiantes manifiesta estar poco satisfecho al respecto basándose en la escasez de conocimientos prácticos que hay en sus planes de estudios. Esto guarda una estrecha relación con las alusiones de los estudiantes a la calidad de la formación recibida en la universidad y que aparecen a lo largo del cuestionario. Sobre la calidad de la formación recibida dicen: que las carreras y los planes de estudios son desfasados, la generalidad con la que se tratan los temas dificulta el sentirse preparado para afrontar un trabajo, exceso de teoría y falta de prácticas, escasez de materiales para la realización de prácticas y masificación de las misma, enseñanza no dirigida al aprendizaje (impersonal, basada en clases magistrales y toma de apuntes, se fomenta el estudio para el examen).

En cuanto al Logro de un desarrollo personal, si bien los estudiantes están más satisfechos al respecto que con el principio anterior, se confirma que esta satisfacción proviene de las experiencias de los estudiantes más allá del ámbito universitario (relación con compañeros, salir del hogar paterno, etc.), reclamando en todo caso a la universidad que ponga más énfasis en este terreno y dando cuenta explícitamente de la carencia de contenidos que potencien el desarrollo integral dentro de la formación universitaria.

❖ LOS PROFESORES COMO CAUSA DE SATISFACCIÓN Y BAJA SATISFACCIÓN:

En este caso son más numerosas las aportaciones referidas a la poca satisfacción de los estudiantes con sus profesores que a las aportaciones que dan cuenta de una alta satisfacción con los mismos. Así, los estudiantes están poco satisfechos con sus profesores por (y así lo dicen en numerosas ocasiones durante el cuestionario):

- Su falta de seriedad y profesionalidad, se preocupan más de la investigación que de la docencia, no cumpliendo adecuadamente con esta última y no esforzándose al respecto.

- Su falta de preparación y formación, especialmente en el terreno pedagógico, y en general sus conocimientos están desfasados.
- Centrarse más en transmitir y evaluar lo transmitido que en fomentar un aprendizaje adecuado.
- Ser poco motivadores y estar poco motivados por la enseñanza.
- Ser impersonales, poco cercanos, e incluso intimidadores, en general, poco interesados por los estudiantes y su nivel de exigencia es mayor de lo que ofrecen.
- No relacionarse entre ellos, lo cual afecta a la organización de las materias.

Del otro lado, aquellos estudiantes que se muestran satisfechos con sus docentes, lo hacen bajo los siguientes argumentos:

- Los profesores son indispensables, representan la pieza clave para que los estudiantes alcancen sus metas, es decir, para que aprendan.
- Son fuente inexplorable de maravillosas anécdotas y motivación, capaces de convertir asignaturas aburridas en apasionantes.

❖ EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO COMO FUENTE DE BAJA SATISFACCIÓN:

En este caso, lo dicho sobre el conocimiento científico es lo ya dicho sobre la formación en general. Así, el conocimiento científico está: desfasado, devaluado, es escaso (no llega a los alumnos y no sirve para desenvolverse en la práctica), muy teórico y poco práctico, “*mucha paja y poco grano*”.

❖ EL ROL DEL ESTUDIANTE COMO FUENTE DE BAJA SATISFACCIÓN:

Las causas de insatisfacción de los estudiantes con su propio rol, vienen dadas fundamentalmente por la falta de consideración que perciben dentro del ámbito universitario (tal y como venimos observando)

y por su incertidumbre ante el futuro laboral. Asocian a su rol los calificativos de frustrante, decepcionante y poco motivador. Y lo viven como rutinario, caracterizado por: trabajo duro, exigente en cuanto a esfuerzo, dedicación, responsabilidad, constancia, gasto económico.

Aunque por otro lado, pero en menor medida, siguen matizando que dicho rol es fuente de independencia, autonomía, libertad y madurez.

❖ LA INSUFICIENTE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN COMO FUENTE DE BAJA SATISFACCIÓN

Los estudiantes reclaman más información, información más clara, accesible y personalizada, información que llegue a tiempo a los estudiantes, e información continua desde los primeros cursos (incluso preuniversitaria) hasta los últimos.

Reclaman información principalmente sobre:

- La institución en general, su funcionamiento, su organización y los servicios que ofrece, especialmente sobre el valedor.
- Los trámites burocráticos.
- Orientación laboral, especialmente en lo que se refiere a salidas laborales.
- Información sobre los cursos de doctorado.
- Sobre las ayudas al estudiante.

Los estudiantes reconocen explícitamente con sus comentarios que la mayor parte de la información que les llega es trasladada por los compañeros, lo cual hace que en muchos casos sea una información tergiversada o escasa, o incluso hay ocasiones en las que sólo acceden a la información cuando les surge una necesidad y se interesan por cubrirla.

- LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL:

En este caso, la experiencia extrauniversitaria es siempre causa de satisfacción por la razones que hemos venido exponiendo hasta ahora

cuando hablamos de lo que aporta este parte de la vida de un estudiante universitario. Y es más, las causas de insatisfacción que se mencionan al respecto se argumentan desde la perspectiva de que la universidad no facilita este tipo de experiencias. Concretamente sus aportaciones se resumen de la siguiente manera:

- La dureza de lo académico, los horarios, los profesores, la poca relación entre la Facultades, la inmersión en una rutina diaria, son los obstáculos universitarios más mencionados.
- La falta de información al respecto es otra causa a resaltar.

Por otra parte, como causas ajenas a la universidad se mencionan: la existencia de barreras arquitectónicas, circunstancias de la vida personal de cada uno, la calidad de la oferta.

Finalmente hay aportaciones de estudiantes (las menos) en las siguientes líneas: los tristes (por haber aprovechado poco esta oportunidad); los incrédulos (no creen ni en estas experiencias, ni en que sean responsabilidad universitaria); y los decepcionados (los que han tenido malas experiencias al respecto en relación con las expectativas de partida.

d. Lo que añaden los análisis sobre la satisfacción.

A la vista de lo dicho en el apartado anterior, los análisis sobre la satisfacción, nos confirman que:

- Los estudiantes están más insatisfechos que satisfechos con la universidad

- Los estudiantes están más satisfechos, por lo tanto con las experiencias extra universitarias y fuentes de desarrollo personal, que con las universitarias y fuentes de formación profesional de baja calidad.

- La experiencia universitaria es una experiencia basada principalmente en tareas pertenecientes al rol del estudiante como aprendiz, desde una perspectiva rutinaria y sumisa, con baja participación por parte del estudiante.

- Los análisis cualitativos no nos ofrecen datos sobre la participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria, pero en todo caso, sí enfatizamos la sensación de los estudiantes de no ser escuchados y de ser el último eslabón dentro de la jerarquía universitaria.

- Finalmente, los estudiantes son conscientes de sus circunstancias en cuanto a la información que reciben (o de la que carecen) y de la importancia de la misma, de manera que la reclaman expresando detalladamente qué clase de información necesitan.

9.1.5.2. LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DÉBILES EN CUANTO A LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD: LA DIFERENCIAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

Al inicio de este apartado anticipábamos la existencia diferencias significativas entre Áreas de Conocimiento en función del grado de satisfacción de los estudiantes con algunos de los ámbitos universitarios.

A continuación y retomando los resultados obtenido en el análisis de datos, presentamos el conjunto de dimensiones que dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre Áreas en función de los niveles de satisfacción de los estudiantes al respecto, así como los factores a los que pertenecen.

Observemos la *Tabla* que se presenta a continuación: [*Tabla 8.33, Capítulo VIII*]

FACTOR	DIMENSIÓN	SATISFACCIÓN MÁS ALTA	SATISFACCIÓN MÁS BAJA
UNIVERSIDAD	Institución Educ.	C.S.J.	E.T.
	U.S.C.	C.S.J.	C.E.
SERVICIOS	Red Bibliotecas	C.S.J.	E.T./C.E./C.S.
	C.O.I.E.	C.S.	C.E.
NORMATIVA	Derechos y Deberes	C.S.J.	C.S.
	Libertad Expre., etc.	C.S.J.	C.E./HUM./C.S.
	Derecho Información	C.S.J.	C.S.
PARTICIPACIÓN	Elecciones	E.T./C.S.	HUM.
	Representación	E.T./C.S.J.	HUM.
	Asociaciones	E.T.	HUM.
	Cooperación Fines	E.T./C.S.J.	C.S./HUM.
CONDICIONES COLECTIVO EST.	Acceso Universidad	C.S.	C.E.
	Becas y Ayudas	C.S.J.	HUM./C.E./C.S.
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Formación Profesional	E.T./C.S.J.	HUM.
	Desarrollo Personal	C.S.J./C.S.	HUM.
COMPONENTES PROCESO E/A	Conocimiento Científico	E.T./C.S.	HUM./C.E.
LO CURRICULAR	Contenidos	C.S.J.	HUM./C.S.
	Metodología	C.S.J./E.T.	C.S.
	Evaluación	C.S.J.	C.S.
	Tutorías	C.S.J./E.T./HUM./C.E.	C.S.
	Revisión Exámenes	C.E./C.S.J./E.T./HUM.	C.S.
	Impugnación Evaluac.	C.S.J./E.T./C.E./HUM.	C.S.

Así las cosas, las evidencias que nos muestra el estudio en cuanto a las diferencias significativas entre Áreas en lo que concierne a la satisfacción de los estudiantes con la Universidad son las siguientes.

1. La existencia de un considerable diferencia significativa entre Áreas en cuanto a la satisfacción de sus estudiantes con ciertos ámbitos universitarios.

Los análisis nos confirman que la diferencia significativa entre Áreas en función de la satisfacción de los estudiantes con la Universidad, no es tan reveladora si tomamos como referencia el número de dimensiones que dan cuenta de la existencia de dicha diferencia, como si observamos la relación entre ellas como confortantes de los mismos factores.

Así, se puede decir que no todos los estudiantes están igualmente satisfechos con determinados factores o ámbitos universitarios.

Concretamente, la diferencia significativa entre Áreas afecta en su totalidad a los siguientes factores: Universidad, participación, principios educativos, lo curricular. Afecta asimismo a: aquellas dimensiones del factor normativa universitaria que tienen que ver con extractos concretos de la misma; el sistema de Acceso a la Universidad y la Política de Becas y ayudas, como condiciones más importantes para los estudiante universitarios en general; el Conocimiento Científico como componente clave de su proceso de E-A; y la Red de Bibliotecas y el C.O.I.E. como servicios universitarios.

2. Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los significativamente más satisfechos con la Universidad.

Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas destacan por ser los significativamente más satisfechos con la Universidad en general, y en concreto con los siguientes ámbitos:

- La Universidad como institución educativa y la propia U.S.C.
- La Red de Bibliotecas.
- Los derechos y deberes de los estudiantes, la libertad de expresión, sindicación, asociación, reunión manifestación y huelga, y el derecho a ser informados, como extractos de la normativa universitaria.
- La Representación estudiantil y la Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad, en lo que se refiere a la participación.
- La política de becas y ayudas.
- Los principios educativos.
- Lo curricular.

3. Los estudiantes de Humanidades son los significativamente menos satisfechos con la Universidad.

Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas destacan por ser los significativamente menos satisfechos con la Universidad en general, y en concreto con los siguientes ámbitos:

- La libertad de expresión, etc., uno de los extractos de la normativa universitaria que se planteaban en el cuestionario.

- La política de becas y ayudas.
- La participación.
- Los principios educativos
- El conocimiento científico y los contenidos curriculares.

Además, los estudiantes de Humanidades no destacan en ningún caso por expresar grados de satisfacción más elevados que los estudiantes de otras Áreas de Conocimiento.

4. Los estudiantes de Cc. de la Salud, Cc. Experimentales y Enseñanzas Técnicas se sitúan en un plano intermedio a la hora de manifestar su satisfacción con la Universidad.

Teniendo en cuenta lo dicho en el enunciado del epígrafe, destacaríamos los siguientes matices.

Los estudiantes de Enseñanzas Técnicas se sitúan en un plano intermedio a la hora de mostrar su satisfacción, si bien son más los ámbitos con los cuales están significativamente más satisfechos que aquellos con los que se encuentran significativamente menos satisfechos. Así, son de destacar sus grados de satisfacción al respecto de:

- La participación.
- La metodología, las tutorías, la revisión de exámenes y la impugnación de la evaluación, en lo que se refiere a lo específicamente curricular.

Los estudiantes de Cc. Experimentales, se sitúan en un plano intermedio a la hora de mostrar su satisfacción, si bien son más los ámbitos con los cuales están significativamente menos satisfechos que aquellos con los que se encuentran significativamente más satisfechos. Así, destacaríamos por su baja satisfacción al respecto:

- La Red de Bibliotecas y el C.O.I.E, como servicios universitarios.
- El sistema de acceso a la universidad y la política de becas y ayudas como contenidos curriculares.

Los estudiantes de Cc. de la Salud, se sitúan en un plano intermedio a la hora de mostrar su satisfacción, si bien son más los ámbitos con los cuales están significativamente más satisfechos que aquellos con los que se encuentran significativamente menos satisfechos. Así, son de destacar sus grados de satisfacción al respecto de:

- Los derechos y deberes de los estudiantes, la libertad de exp., etc., y el derecho a ser informados, como extractos de la normativa universitaria.
- Lo curricular.

5. La relación entre el impacto de la información recibida y la satisfacción de los estudiantes.

Si interpretamos la información obtenida sobre el comportamiento de las Áreas en cuanto a la satisfacción, poniéndola en relación con los resultados obtenidos sobre: el porcentaje de estudiantes informados, los informantes clave y el impacto de la información recibida, los argumentos que tenemos para sostener la coherencia entre el componente más afectivo de las actitudes y las normas (que es el valor) y todo lo dicho sobre el componente cognitivo de las actitudes y las normas (basado en la información) es la siguiente: (obsérvese antes de nada la *Tabla 9.13*)

Tabla 9.13: LA RELACIÓN ENTRE LA INFORMACIÓN RECIBIDA, LOS AGENTES, EL IMPACTO Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

ORDEN	INFORMACIÓN	AGENTES	IMPACTO	SATISFACCIÓN
1	C.S.J.	C.S.J.	C.S.J.	C.S.J.
2	HUM.	HUM.	C.E.	E.T.
3	E.T.	E.T.	E.T.	C.E.
4	C.S.	C.S.	C.S.	C.S.
5	C.E.	C.E.	HUM.	HUM.

Tal y como observábamos en el caso anterior, si la información recibida por los estudiantes influye de alguna manera sobre la satisfacción que estos manifiestan respecto a las diferentes dimensiones del ámbito universitario, es principalmente a través del impacto. Así, en la tabla se puede observar como el comportamiento de las Áreas de Conocimiento es prácticamente similar en ambas variables (impacto y satisfacción).

La importancia del porcentaje de estudiantes informados al respecto y de los informantes claves se refleja en todas las Áreas de Conocimiento, excepto en Humanidades que es la que siendo la segunda más informada, y la segunda más informada a través de profesores, es la que menos satisfacción refleja en comparación con las demás.

Finalmente, el Área de Cc. Sociales y Jurídicas sigue siendo nuestro referente porque, siendo el Área con mayor porcentaje de estudiantes informados, en la que la universidad tenía el mayor peso a la hora de informar, y en la que la información recibida había causado mayor impacto, es también el Área con mayor porcentaje de estudiantes satisfechos con la Universidad.

Así las cosas, y siendo conscientes de que dichas interpretaciones son en cierta medida aventuradas, nuestra intención no es tanto presentarlas como conclusiones sino como conjeturas razonables y coherentes con lo concluido hasta el momento.

9.1.5.3. LA IMPORTANCIA DE INFORMAR A LOS ESTUDIANTES A LA LUZ DE LA SATISFACCIÓN.

Cuando preguntamos sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad, lo hacíamos desde la perspectiva de tener más información sobre el componente afectivo que repercute en el desarrollo de las actitudes y en la asunción de las normas dentro del ámbito universitario.

En este sentido, nuestra intención no era en ningún caso establecer relaciones entre la información recibida y la satisfacción, sino profundizar a través del grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad en las percepciones de los estudiantes sobre dicho contexto, desde la perspectiva más emocional.

De hecho es razonable pensar, a la luz de los resultados obtenidos, que la satisfacción de los estudiantes está en gran medida condicionada por la experiencia (por el funcionamiento de los servicios, por el funcionamiento de las asociaciones de estudiantes, por la labor de los representantes, por la labor de los profesores, etc.) y en menor medida por la información que los

estudiantes reciben al respecto. Dicho de otra manera, la satisfacción viene determinada en gran medida por las *creencias descriptivas* y no tanto por las *creencias informativas*. (Fishbein y Ajzen, 1975)

Desde este punto de vista, nuestra labor al respecto no es enfatizar la importancia de informar y formar a los estudiantes sobre la universidad para mejorar sus niveles de satisfacción con la misma. Sino conocer sus niveles de satisfacción (desde el punto de vista de las emociones) para tener más datos sobre su adaptación a este contexto, poder interpretarlos desde la información obtenida sobre la realidad estudiantil, y poder asimismo utilizarlos como argumentos que apuntalen nuestras propuestas de mejora.

Consideramos importante que los estudiantes estén satisfechos con la universidad para una mejor adaptación a dicho contexto y, por lo tanto, para un mejor aprovechamiento de sus posibilidades formativas.

Hemos comprobado que los estudiantes estaban en general poco o medianamente satisfechos con la Universidad, enfatizándose esto en algunas Áreas de Conocimiento como Humanidades, y se puede citar también a Cc. de la Salud.

Y hemos comprobado como están más satisfechos con lo no universitario, y que contribuye –según ellos– a su desarrollo personal, que con lo universitario que contribuye –según ellos– a formarlos, aunque de manera poco adecuada, para el desempeño futuro de una profesión.

Además, hemos obtenido información sobre cómo se siente el estudiante en la universidad, e indirectamente información sobre lo que querría el estudiante de la Universidad.

Las voces de los estudiantes nos confirman nuestra sospecha de que la universidad está formando a los estudiantes para que sea aprendices, pero no contribuye en ningún modo en que participen de forma activa en la vida de la universidad. Los estudiantes manifiestan que se sienten “el último eslabón dentro de la jerarquía universitaria” y que no se sienten escuchados, su postura está “a merced” de lo que digan sus profesores.

Este papel, en gran medida dependiente, del que hablan los estudiantes, está directamente relacionado con la perspectiva técnica de hacer universidad, de la cual veníamos también sospechando.

Así las cosas, creemos que es importante informar y formar adecuadamente a los estudiantes sobre la universidad para contribuir, tal y como venimos defendiendo:

- A su desarrollo integral desde la universidad, tanto desde su rol como miembros de la comunidad universitaria, como desde su rol como aprendices, y tanto para la consecución de una formación profesional cualificada como para el logro de un desarrollo personal. Siendo esta una de las grandes necesidades sentidas de los estudiantes.
- Al desarrollo de una cultura basada en una perspectiva reflexiva y crítica de hacer Universidad, con estudiantes activos, que se sientan en libertad para interrogar, cuestionar, proponer, interpretar, posicionarse, en definitiva, que se sientan en libertad para aprender. Siendo esta otra de las grandes necesidades sentidas de los estudiantes.

Y, en definitiva es importante informar a los estudiantes sobre la Universidad porque ello constituye una de las principales necesidades sentidas por los estudiantes, que además de hacerlo explícito de esta manera, reclaman que la información ha de ser:

- Clara, accesible y personalizada, información que llegue a tiempo a los estudiantes.
- Continua desde los primeros cursos (e incluso preuniversitaria) hasta los últimos.
- Prioritaria en los siguientes temas:
 - o La institución en general, su funcionamiento, su organización y los servicios que ofrece, especialmente sobre el valedor.
 - o Los trámites burocráticos.

- Orientación laboral, especialmente en lo que se refiere a salidas laborales.
- Información sobre los cursos de doctorado.
- Sobre las ayudas al estudiante.

9.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS INFERIDOS.

9.2.1. ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA U.S.C. EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INFORMACIÓN QUE TRASLADA?

Partimos de que las actitudes de los estudiantes se desarrollan a partir de las *creencias descriptivas* (a partir de la experiencia directa), *creencias inferenciales* (a partir de experiencias previas similares), *creencias informativas* (a partir de la información recibida).

Sostenemos que la Universidad puede promover en los estudiantes el desarrollo de actitudes hacia la universidad a partir de lo que ofrece a los estudiantes a nivel de experiencias directas, (y que conforman sus creencias descriptivas) y a partir de la información que les traslada sobre la propia universidad (y que conforma sus creencias informativas).

En esta tesis nos encargamos de investigar en qué medida la Institución Universitaria promueve el desarrollo de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad a través de la información que le traslada a los estudiantes al respecto, y lo que hemos encontrado se sintetiza en las siguientes líneas.

- La mayor parte de los estudiantes universitarios tiene información sobre el 70,4% de las dimensiones planteadas en el cuestionario sobre la Universidad. Y por lo tanto están en disposición de desarrollar actitudes y asumir normas al respecto de la mayor parte de las dimensiones que utilizamos como descriptoras del contexto universitario.
- La información que reciben los estudiantes sobre la Universidad es suficiente para que estos desarrollen ciertas actitudes y asuman ciertas normas básicas que les permitan desenvolverse en el contexto

universitario; pero no es suficiente para el desarrollo de actitudes y la asunción de normas que les orienten en la dirección de aprovechar plenamente las posibilidades formativas que la Universidad pone a su disposición.

- Toda esta información que sirve a los estudiantes para desarrollar actitudes y asumir normas que guían de forma básica su conducta en la universidad es trasladada principalmente por los compañeros, siendo los profesores, como representantes institucionales por excelencia, los segundos informantes clave al respecto.
- La Universidad aparece como referente informativo secundario sobre la mayor parte de los ámbitos que la constituyen. O, lo que es lo mismo, los estudiantes universitarios están en disposición de desarrollar actitudes y asumir normas que les sirvan para desenvolverse de manera básica (pero no integral) en la mayor parte de los ámbitos universitarios, guiados desde la Universidad (aunque sólo sea en parte o de manera secundaria).
- Finalmente podemos decir que, excepto sobre dos dimensiones, la totalidad de la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad es de carácter principalmente intermedio, o en su caso superficial. En otras palabras, la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad no llega a ser asumida plenamente por los estudiantes, es decir, no constituye un referente para ellos a la hora de orientar y justificar sus conductas en este ámbito; en el mejor de los casos, les sirve únicamente para formarse una opinión al respecto.

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta el momento sobre cómo cumple la Universidad con su deber de informar a los estudiantes sobre lo universitario, y considerando que la información que manejan los estudiantes sobre la Universidad es uno de los elementos claves para el desarrollo de actitudes al respecto, podemos decir que la Institución Universitaria no se está esforzando en promover el desarrollo de actitudes en los estudiantes hacia la Universidad mediante una labor informativa y, por lo tanto, tampoco formativa.

La universidad no está cumpliendo dentro de su labor formativa con la parte correspondiente a la formación de actitudes hacia la universidad. Principalmente, porque ocupa un lugar secundario, después de los propios compañeros como referente informativo, pero también, porque sea como fuere esa información no llega a impactar en los estudiantes, como para ser considerada un referente formativo dentro del ámbito más actitudinal.

Siendo así, en cuanto la información que reciben los estudiantes sobre la universidad como punto de partida para el desarrollo de actitudes la situación es la siguiente:

- No es que los estudiantes no manejen información, al contrario, manejan información sobre la mayor parte de los ámbitos que constituyen la realidad universitaria, y eso nos permite afirmar que poseen la información suficiente, aunque no la que quisiéramos, para desarrollar actitudes y asumir conductas dentro de dicho ámbito.
- Ahora bien, esa información les llega a través de agentes no institucionales principalmente, lo que supone:
 - o Que es una información que no llega a través de canales directos, con el consecuente riesgo de distorsión.
 - o Que es una información carente de cualquier planteamiento pedagógico y educativo a la hora de formar en actitudes.
 - o Y por lo tanto, una información que se nos antoja dudosa en orden a facilitar la adaptación del estudiante a dicha institución, desde el aprovechamiento pleno de sus potencialidades formativas.
- Finalmente, e independientemente de los agentes, se puede decir que los estudiantes no asumen ni aceptan plenamente la información que les llega sobre la universidad, o lo hacen únicamente en la dirección de formarse una opinión al respecto.

Por lo tanto, puede deducirse que ante la ausencia de una labor informativa y formativa de la Universidad, como punto de partida para el desarrollo de actitudes y la asunción de normas que guíen las conductas de los estudiantes dentro de este ámbito; dichas conductas se verán orientadas

fundamentalmente por las actitudes y normas que generan sus experiencias y las que puedan inferir de otros contextos educativos previos.

En lo que concierne a las inferencias de otros contextos educativos previos, tal y como hemos manifestado en el marco teórico, la Universidad como institución educativa de nivel superior, tiene características comunes con instituciones de otros niveles educativos, de manera que el paso de los estudiantes por dichos niveles, sin duda puede ayudar a que éstos se adapten a la Universidad. Ahora bien, la Universidad se caracteriza en mayor medida por unos fines particulares, por unas estructuras particulares, por unas circunstancias particulares, y por lo tanto diferentes a los demás niveles educativos. De ahí que las actitudes y normas surgidas de inferencias de otros niveles educativos pueden contribuir a que los estudiantes se adapten a la Universidad, pero no son suficientes (o no deberían serlo) para que aprovechen de la forma más plena posible sus posibilidades formativas.

Por otra parte, dudamos de la cohesión entre las diferentes y múltiples experiencias con las que los estudiantes puedan estar en contacto en su paso por la Universidad. Y lo dudamos, puesto que sabemos con certeza que en muchos casos los profesores ni siquiera conocen quiénes de sus colegas imparten clase a su mismo grupo de alumnos. De ahí que las actitudes y las normas surgidas de las diferentes experiencias en la universidad no sean las más apropiadas, sobre todo a modo de principal referente, para que los estudiantes aprovechen plenamente las posibilidades formativas de dicha institución.

Finalmente, la coherencia y la cohesión entre el conjunto de experiencias que se ponen en marcha desde la Universidad y la información y formación en actitudes, es otra meta pendiente de investigar y sobre la que trabajar, una vez resuelto el tema de cómo informar y forma a los estudiantes para el desarrollo de actitudes y la asunción de normas que guíen sus conductas en la Universidad para el aprovechamiento pleno de sus potencialidades formativas.

9.2.2. ¿EN QUÉ HEMOS AVANZADO Y QUÉ NOS QUEDA POR HACER CUANDO HABLAMOS DE INFORMAR A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE ACTITUDES?

A pesar de lo establecido en el apartado anterior, hay que matizar que la información que traslada la universidad (y en general, la que manejan los estudiantes) no es de carácter homogéneo. Nosotros hemos analizado su grado de homogeneidad y heterogeneidad desde dos puntos de vista diferentes: los ámbitos o dimensiones sobre los que se informa, y desde las Áreas de Conocimiento en las que se organizan las Titulaciones que participan en el estudio. Y lo que hemos descubierto pone de manifiesto que, en función del porcentaje de estudiantes informados, la Universidad no traslada información sobre todos los ámbitos o dimensiones por igual; y teniendo en cuenta las diferentes Áreas de Conocimiento, la Universidad tampoco informa por igual a los estudiantes de unas Áreas y de otras.

Esto nos conduce a pensar que, si bien, la Institución Universitaria no está cumpliendo en buena medida con su labor de informar a los estudiantes sobre la propia Universidad como punto de partida para el desarrollo de actitudes hacia y en este contexto, lo que sí es cierto es que sobre algunas dimensiones, y en determinadas Áreas de Conocimiento pone más énfasis que en otras a la hora de informar. O, dicho de otro modo, la Universidad pone más énfasis en la formación de actitudes sobre determinadas dimensiones que conforman el ámbito universitario, y en determinadas Áreas de Conocimiento.

Y esto a su vez, nos conduce a pensar que los estudiantes en general, están en mejor disposición para desarrollar actitudes hacia determinados ámbitos universitarios a través de la información que reciben al respecto, así como, que los estudiantes de determinadas Áreas de Conocimiento están en mejor disposición para desarrollar actitudes hacia la Universidad.

a) Desde el punto de vista de los ámbitos sobre los que se reconoce en cierta medida el papel de la Institución a la hora de formar en actitudes hacia la Universidad, o la labor hecha hasta el momento por la Institución como agente

de información, se reduce a los ámbitos o dimensiones que se recogen en la siguiente *Tabla: [Tabla 9.9]*

FACTORES O ÁMBITOS	DIMENSIONES SOBRE LAS QUE INFORMA	DIMENSIONES SOBRE LAS QUE NO INFORMA
CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL	Sistema de Acceso a la Universidad	<i>Política de Becas y Ayudas</i> <i>Distrito Abierto</i>
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	Formación Profesional	<i>Desarrollo Personal</i>
TITULACIÓN	Nivel de Exigencia	<i>Oferta de Asignaturas</i>
	Organización Titulación	
	Plan de Estudios	
LO CURRICULAR	Contenidos	<i>Metodología</i>
	Tutorías	<i>Evaluación</i>
	Revisión Examen	<i>Impugnación de la Evalua.</i>
TAREAS DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ	Aprendizaje	
	Asistencia Clase	
	Estudio	

Asimismo, hay tener en cuenta aquel conjunto de factores que constituyen los puntos que podríamos denominar críticos de la Institución a la hora de formar en el desarrollo de en actitudes hacia la Universidad. Recordamos que puntos críticos eran aquellas dimensiones o factores cuya información al respecto procedía principalmente de agentes no institucionales, o en el caso de que fuese trasladada por agentes institucionales, dicha información no llegaba a la mayor parte de los estudiantes, y/o no era asumida por estos. Estos, además de las dimensiones que aparecen en la tabla anterior, son los siguientes;

- La Universidad como Institución Educativa y la propia U.S.C.
- Los servicios Universitarios.
- El concepto de Comunidad Universitaria,
- El concepto de Prestigio.
- La normativa universitaria.
- Los Órganos de Gobierno.
- La participación de los estudiantes como miembros de la Comunidad Universitaria.
- Los componentes del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- La vida Universitaria no institucional.

Así las cosas, tenemos un conjunto de dimensiones sobre las cuales la labor informativa de la universidad es reconocida por parte de los estudiantes (y que podemos considerar como referente para la mejora), y otro conjunto de dimensiones sobre las cuales manifiestan carecer de un referente institucional que les informe al respecto, de tal manera que dicha información les sirva para orientar sus conductas en relación a los mismos (y que podemos considerar como prioritario para la mejora).

b) En lo que se refiere a las Áreas de Conocimiento, hemos comprobado como los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son los que se encuentran en mejor disposición, desde el punto de vista de la información que reciben a través de agentes institucionales, para el desarrollo de conductas que les permitan adaptarse al ámbito universitario. Los estudiantes de las demás Áreas de Conocimiento, bien sea porque no asumen la información recibida desde la Universidad (Humanidades), bien sea por la escasez de información de carácter institucional (Cc. Experimentales), o por una combinación de ambas circunstancias (Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas), se encuentra en peores condiciones para el desarrollo de conductas que les permitan adaptarse al ámbito universitario.

Es decir, la Universidad ha realizado ciertos avances en el proceso de formación de actitudes hacia la universidad en el marco de las Titulaciones pertenecientes al Área de Cc. Sociales y Jurídicas.

9.2.3. ¿PODRÍAMOS HABLAR DE UN PERFIL DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS ACTITUDES QUE PROMUEVE LA UNIVERSIDAD?

Si observamos con detenimiento el tipo de información que manejan los estudiantes sobre la Universidad (ya sea trasladada por agentes institucionales o no institucionales), podemos interpretar que dicha información es reflejo de ciertas conductas asociadas a una determinada forma de estar en la Universidad y, en general, de vivir la experiencia universitaria. Así, y ante la meta de establecer un perfil de estudiante universitario, hacemos hincapié en las siguientes cuestiones:

a) El rol de estudiante universitario:

Los estudiantes reciben más información sobre su rol como aprendices que sobre su rol como miembros de la comunidad universitaria. Concretamente, si nos centramos exclusivamente en el papel de la Universidad como agente de información, podemos comprobar que también desde la Universidad se traslada más información sobre el rol del estudiante como aprendiz que sobre el rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria. Y más allá de todo ello, el conjunto de dimensiones sobre las cuales los estudiantes manifiestan haber recibido información al respecto de carácter más profundo y a través de agentes principalmente institucionales, son dimensiones pertenecientes al rol del estudiante como aprendiz.

Por lo tanto, la Universidad en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad, y a través de la información que traslada, pone más énfasis en la formación de actitudes que faciliten la adaptación de los estudiantes al aprendizaje y al estudio, que en la formación de actitudes que potencien la participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria.

Ante las evidencias obtenidas sobre el papel de la Universidad como agente informativo dentro del proceso de formación de actitudes, tanto porque la universidad constituye un referente informativo secundario como porque la información en general no suele impactar demasiado en los estudiantes, podría ponerse en duda la validez de la conclusión anterior.

La solución está únicamente en establecer matices, es decir, tras los análisis realizados se puede concluir que la Universidad pone más énfasis en la formación de actitudes que faciliten la adaptación de los estudiantes al aprendizaje y al estudio, que en la formación de actitudes que potencien su participación como miembros de la comunidad universitaria, ya sea de manera directa a través de la información que traslada, ya sea de manera indirecta a través de las experiencias que potencia. Y esto es así porque:

- Por un lado hemos comprobado que los principales agentes de información, es decir, los compañeros también informan más sobre el rol del estudiante como aprendiz, que sobre el rol del estudiante como miembros de la comunidad universitaria (información que si no procede de agentes universitarios, procede de la experiencia).
- Y, por otro lado hemos comprobado que la participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria (elecciones, asociaciones, representación, contribución a la consecución de los fines de la universidad, voluntariado, etc.) es escasa. Lo que se interpretaría como consecuencia, entre otras cosas, de la carencia de información o experiencias al respecto como base para la formación de actitudes que orienten las conductas de los estudiantes en la dirección de la participación.

Los análisis por Áreas de Conocimiento, ponen de manifiesto que si bien, los estudiantes están más informados sobre su rol como aprendices que como miembros de la comunidad universitaria, esto se enfatiza significativamente en el Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas, mientras que se reduce en cierta medida en las Áreas de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas donde la información recibida sobre la universidad está más equilibrada en cuanto a los dos roles que puede desempeñar el estudiante en este contexto.

Los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son, por lo tanto los que se encuentran en mejores condiciones para el desarrollo de actitudes que les orienten dentro del contexto universitario, especialmente en cuanto a sus facetas de aprendices.

Del otro lado, los estudiantes de Cc. de la Salud y Enseñanzas Técnicas, sobre los cuales podría suponerse un mayor equilibrio en su adaptación al contexto universitario en cuanto a la información que manejan sobre los roles que pueden desempeñar, sus condiciones para el desarrollo de actitudes se ven coartadas por sus condiciones en cuanto al impacto de la información que reciben sobre la institución y desde la institución, comparados con los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas.

b) La forma de vivir la experiencia universitaria:

Analizando de nuevo el tipo de información que manejan los estudiantes sobre la Universidad, desde otro prisma (ya sea trasladada por agentes institucionales o no institucionales), podemos comprobar que dicha información se puede organizar en torno a dos tipos de realidades: por un lado están las dimensiones asociadas a una realidad más concreta, cercana, puntual, parcial, tangible, precisa, cotidiana, reflejo de una necesidad inmediata; y por otro lado están las dimensiones asociadas a una realidad más general, fundamentante, menos tangible, lejana y reflejo de una posible meta a largo plazo.

Lo primero, da cuenta de una manera más funcionalista de afrontar las experiencias universitarias, es decir, de un estilo más técnico de hacer Universidad o de ser universitario; mientras que lo segundo da cuenta de una práctica más reflexiva o incluso cuestionadora de afrontar las experiencias universitarias, a lo que hemos denominado, un estilo práctico o crítico, respectivamente, de hacer Universidad o de ser universitario.

Así las cosas, los estudiantes reciben más información sobre lo primero que sobre lo segundo. Y por lo tanto, interpretamos que sus conductas, o su forma de ser en la Universidad están más orientadas a afrontar la tarea universitaria desde una perspectiva funcionalista, dependiente, técnica y rutinaria, que desde una perspectiva reflexiva, cuestionadora, interpretativa, crítica o reivindicativa.

Concretamente, si nos centramos exclusivamente en el papel de la Universidad como agente de información, podemos comprobar que si bien los referentes institucionales son los principales (o casi únicos) informantes sobre la realidad más fundamentante, lo cierto es que la mayor parte de la información que se traslada a nivel institucional alude a realidades parciales, cotidianas, rutinarias y funcionales. Y más allá de lo expuesto, el conjunto de dimensiones sobre las cuales los estudiantes manifiestan haber recibido información al respecto de carácter más profundo y a través de agentes principalmente institucionales, son dimensiones pertenecientes a estas parcelas de la realidad.

Por lo tanto, la Institución Universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad, y a través de la información que traslada, parece poner más énfasis en la formación de actitudes que potencien un estilo técnico de hacer universidad, y descuida en cierta medida la formación de actitudes que potencie un estilo práctico o crítico de vivir la experiencia universitaria. Cabe pensar que la adaptación a lo cotidiano, la asunción sin replanteamiento de lo que la institución propone (o incluso impone), son conductas suficientes para sobrevivir en este contexto. Por el contrario surge la duda de que la universidad, a través de la información que traslada a los estudiantes, facilite las condiciones para el desarrollo de actitudes activas, reflexivas, críticas, o incluso reivindicativas, en sus estudiantes, considerándolos como arte y parte de su propio desarrollo en la Universidad.

Y, como lo hacíamos en el apartado anterior, esto puede interpretarse desde el peso de la información que traslada (siendo conscientes de que era relativo) o desde el tipo de experiencias que pone en marcha, porque de nuevo nos encontramos con evidencias como las siguientes:

- Por un lado hemos comprobado que los principales agentes de información, es decir, los compañeros también informan más sobre las realidades parciales y funcionales que sobre lo general y fundamentante (información que si no procede de agentes universitarios, procede de la experiencia).
- El bajo índice de participación de los estudiantes en actividades que contribuyan al gobierno universitario, a la gestión institucional, al ejercicio del derecho a la asociación y, en general, la participación de los estudiantes en cualquier iniciativa de cooperación para la consecución de los fines de la universidad,
- **Las alusiones al bajo índice de participación al que manifiestan estar sometidos dentro del aula, donde las decisiones, según ellos las suele tomar el profesor.**

Siendo difícil en este caso establecer los matices entre las Áreas de Conocimiento, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas son, los que de algún

modo reciben cierta información sobre aquellas dimensiones más relacionadas con lo fundamentante, si bien, dadas las características de dicha información hay que poner de manifiesto que de ninguna manera se puede decir que a través de la misma estén en condiciones de desarrollar actitudes y asumir normas que les orienten a “hacer universidad” desde un punto de vista reflexivo y crítico.

c) El perfil del estudiante universitario:

Hasta el momento habíamos concluido que la Universidad, a través de la información que traslada (o que no traslada) forma a un estudiante más preocupado por su rol como aprendiz que por su rol como miembro de la comunidad universitaria, y forma a un estudiante pasivo y con una visión funcional de la universidad, más que un estudiantes reflexivo, crítico y activo dentro del ámbito universitario.

Pero además, el marco empírico nos ofrece un perfil de estudiante que recibe una información sobre la universidad, que reconoce a una serie de agentes como informantes clave, que asume en cierta medida dicha información, que valora lo institucional de una determinada manera, y que manifiesta unos grados de satisfacción al respecto. (Ver *Tabla 9.14*)

El perfil de estudiante universitario que se extrae de la investigación estaría constituido por:

- Los estudiantes del Área de Cc. Sociales y Jurídicas: son los más informados, los que manejan más información proveniente de agentes institucionales, los que más asumen la información recibida, los estudiantes que mejor valoran la Universidad después de Cc. de la Salud, y los que más satisfechos se encuentran con lo universitario.
- Los estudiantes del Área de Humanidades, caracterizados por: estar bastante informados, manejar bastante información proveniente de agentes institucionales, pero en definitiva ser los que menos valoran la información recibida. En coherencia con esto último, son los

estudiantes que menos valoran la Universidad y los que menos satisfacción muestran con lo Universitario.

- Los estudiantes del Área de Enseñanzas Técnicas: presentan niveles intermedios, si los comparamos con las demás Áreas de conocimiento, en cuanto a porcentaje de informados, porcentaje de información recibida a través de agentes institucionales, y porcentaje de información asumida. Estos estudiantes, valoran proporcionalmente poco la Universidad, sin embargo están bastante satisfechos con lo Universitario.
- Los estudiantes del Área de Cc. de la Salud, que se caracterizan por: estar poco informados, poco informados a través de agentes institucionales, y en definitiva por ser estudiantes que asumen poco la información recibida. En coherencia con ello, son estudiantes que se sienten poco satisfechos con la universidad, pero aún así son los estudiantes que más la valoran.
- Finalmente, los estudiantes del Área de Cc. de Experimentales, que se caracterizan por: ser los menos informados, los que reciben menos información de carácter institucional, pero los que estando en estas condiciones asumen bastante la información recibida. Su valoración de la Universidad es de carácter intermedio y su satisfacción con lo universitario, también es de carácter intermedio, en relación con las demás Áreas de Conocimiento.

Tabla 9.14: EL PERFIL DE LA MUESTRA

	INFORMACIÓN	AGENTES INSTITUCIONALES	IMPACTO	VALOR	SATISFACCIÓN
MÁS	C.S.J.	C.S.J.	C.S.J.	C.S.	C.S.J.
BASTANTE	HUM.	HUM.	C.E.	C.S.J.	E.T.
MEDIANAMENTE	E.T.	E.T.	E.T.	C.E.	C.E.
POCO	C.S.	C.S.	C.S.	E.T.	C.S.
MENOS	C.E.	C.E.	HUM.	HUM.	H.U.M.

Observamos por lo tanto cinco grupos de estudiantes que difieren en cuanto a su forma de percibir la labor institucional como agente de información, así como por la forma de valorar la Universidad y de manifestar su grado de satisfacción con lo universitario. Siendo así, y de estos perfiles, nos parece importante considerar:

- La coherencia del comportamiento de las Áreas de Cc. Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas.
 - o En el primer caso estamos ante un área que se caracteriza por ser la más informada, como por estar entre las que ofrecen las valoraciones más altas y los niveles de satisfacción más elevados con la Universidad. Estaríamos ante los estudiantes que reconocen en mayor medida la labor de la universidad como referente informativo, y por lo tanto los que supuestamente se encuentran en mejores condiciones para el desarrollo de actitudes que les guíen en el aprovechamiento de las oportunidades formativas que la universidad pone a su disposición. Recordemos además que, dentro de lo sesgada que era la información que recibían los estudiantes en general, los estudiantes de Cc. Sociales y Jurídicas eran los que manifestaban un mayor equilibrio informativo (tanto en lo relativo a los roles de los estudiantes como en lo relativo a formas de vivir la experiencia universitaria). Estos resultados, así como el hecho de que emocionalmente valoren altamente el ámbito universitario y estén satisfechos con el mismo, convierten a este perfil como referente ante las propuestas de mejora.
 - o En el segundo caso estamos ante un Área cuyo comportamiento puede definirse como el segundo más coherente después de observar lo que sucedía con Cc. Sociales y Jurídicas. Las condiciones informativas de los estudiantes de Enseñanzas Técnicas se encuentran en un nivel intermedio, si los comparamos con el resto de estudiantes, y sus condiciones emocionales sufren cierta variación (valoran poco la universidad, pero se sienten bastante satisfechos con ella), en relación a estas condiciones intermedias de información. Estaríamos ante estudiantes que reconocen en cierta medida la labor de la universidad como referente informativo, y supuestamente ante estudiantes cuya información recibida les guía, en esta línea, sólo en cierta

medida para el aprovechamiento de las oportunidades formativas que la universidad pone a su disposición. Esta supuesta falta de orientación y de guía, podrían ser la razón que explica la leve variación que presentan sus valoraciones sobre la universidad y sus grados de satisfacción al respecto. Teniendo en cuenta esta posibilidad, nos reafirmamos en la necesidad de informar y formar a los estudiantes sobre lo universitario.

- El comportamiento de las Áreas de Humanidades y Cc. Experimentales nos hace pensar en la importancia no sólo de informar a los estudiantes sobre lo universitario, sino también de hacerlo de manera que dicha información impacte en ellos, es decir, que sea asumida por ellos. El comportamiento de dichas áreas nos muestra como el impacto de la información es la variable que guarda más coherencia con las valoraciones y los grados de satisfacción de los estudiantes, y teniendo en cuenta la importancia del valor y la satisfacción como elementos emocionalmente influyentes en la predisposición a aprender, nos reafirmamos en la necesidad de que la universidad informe y forme a los estudiantes sobre lo universitario.
- El comportamiento del Área de Cc. de la Salud, nos ofrece un perfil sobre el que seguir investigando, dado que siendo una de las Áreas menos informadas, con menos información de carácter institucional, y de las que menos asumen dicha información, y de acuerdo con ello, menos satisfechas, es el Área que más valora la Universidad.

9.2.4. ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD COMO AGENTE SOCIALIZADOR?

Tal y como establecimos en el marco teórico González Blasco (2000) define 6 grandes tendencias que describen a la sociedad actual desde la perspectiva de su incidencia en los jóvenes, y nos preguntamos si el papel de la Universidad a la hora de socializar al estudiante universitario se desarrolla en la misma línea, o puede aportar novedades, y en qué línea lo hace.

Sin duda no hemos podido llegar a la respuesta de todas las cuestiones que se planteaban desde una perspectiva muy ambiciosa. Y en esta línea, somos conscientes de que, teniendo en cuenta los datos que manejamos, las respuestas encontradas hay que leerlas con mucha prudencia, puesto que se trata de inferencias razonables extraídas de las conclusiones del estudio, que más que ayudar a profundizar en la descripción de una realidad, tratan de sentar las bases para nuevas hipótesis de trabajo.

Dicho esto, pasamos a exponer lo que se puede inferir sobre la universidad como agente socializador, sea a través de lo que dice o a través de lo que deja por decir.

- 1 Mayor apertura a las relaciones sociales <<débiles>>, lo cual constituye un equilibrio entre los niveles de exigencia y sacrificio, y los grados de satisfacción obtenidos. Premisa caracterizada por:
 - a. La búsqueda de relaciones más espontáneas, directas y gratificantes.
 - b. La búsqueda de relaciones que no exijan demasiados compromisos, cargas y obligaciones.
 - c. El valor de la pertenencia a grupos confortables que permitan huir del aislamiento social.

Es de sospechar que los estudiantes universitarios buscan relaciones más espontáneas, directas, y sobre todo gratificantes, lo cual reclaman de sus profesores. Puede decirse también que buscan relaciones que no exijan demasiados compromisos, de hecho observamos la baja participación más allá de su faceta de aprendices. Y, finalmente, también puede inferirse que valoran la pertenencia a grupos pequeños y confortables, de hecho la Institución se les hace grande, y por sus grados de satisfacción con la misma no se muestra como un referente confortable, buscando la confortabilidad más allá de la universidad, donde dan cuenta de que la hallan.

Ahora bien, ¿cuánto de esto estamos contribuyendo a potenciar? **Intuimos que la Universidad no se presenta como un espacio confortable para el estudiante en sí, sino más bien un medio que permite el acceso a**

intercambios de experiencias y de impresiones confortables y a su vez enriquecedoras. Dichas experiencias se asocian, en su mayoría, a escenarios no universitarios; o si se dan en la Universidad, se trata de intercambios entre compañeros, raras veces entre agentes institucionales y estudiantes. Es decir, en muy pocos casos la institución es fuente directa de confortabilidad a través del tipo de relaciones que establece con los estudiantes (si a caso, a través de algún profesor al que se valora su capacidad de transmitir conocimiento).

No podemos afirmar que la Universidad constituya un espacio que le sirva al estudiante para huir del aislamiento o la marginación social, pero lo que sí podemos intuir es que la universidad no es un espacio con sentido en sí mismo para el joven, sobre todo entendido desde su globalidad. Hemos comprobado como la institución, a través de la información que traslada al estudiante, está contribuyendo a la construcción de una visión parcial de sí misma, informando sobre pequeñas parcelas de la realidad universitaria y descuidando la visión de conjunto.

De igual manera podría decirse que la universidad, a través de lo que dice o deja de decir, permite o potencia el establecimiento de relaciones que no exigen demasiados compromisos, cargas, obligaciones o sacrificios. Ello no quiere decir que los estudiantes no se sientan sobrecargados con las exigencias universitarias (que de hecho manifiestan que lo están), pero dicha sobrecarga pertenece únicamente a su rol como aprendices antes la meta de conseguir un título académico y una formación que les permita acceder de manera cualificada a un puesto de trabajo. Por el contrario, hemos podido comprobar que la universidad no potencia el compromiso y el sacrificio en lo que concierne a la otra faceta del rol del estudiante en la universidad como es la participación activa como miembros de la comunidad universitaria.

Desde el punto de vista del sacrificio, no podemos decir que los estudiantes no se sacrifiquen en su tarea universitaria, y de hecho ellos la perciben como muy sacrificada y exigente. Ahora bien, podríamos decir que se trata de un sacrificio dependiente, funcionalista, a expensas de lo que la

institución exija, y no como un sacrificio riguroso y exigente desde la reflexión, ni hacia ellos mismos ni hacia la institución.

Finalmente, los estudiantes están poco satisfechos con la Universidad. Las relaciones con sus compañeros y la experiencia de ser universitario por lo que aporta fuera de ámbito académico es la parcela de la vida de estudiantes que produce más satisfacción.

2 Creciente autorrealización y autoexpresión: o búsqueda de los medios para poder manifestarse libremente tal y como se es, y no en función de lo que piensen los demás.

En este sentido, y dada la tendencia mecanicista que interpretábamos que está potenciando la universidad, y que en ciertos aspectos confirmaban los estudiantes, es más probable que el estudiante universitario se esté viendo privado, de libertad de autoexpresión y autorrealización. De hecho, prácticamente la mitad de la muestra se muestra poco o nada satisfecha con el derecho a la libertad de expresión, asociación, sindicación, etc. en la Universidad.

En cuanto a la autorrealización del estudiante en la universidad, más bien es sentida como una meta a perseguir que como una meta lograda. Los estudiantes valoran la universidad como medio para la autorrealización personal y profesional, pero no están en general satisfechos con la labor institucional al respecto ni con los resultados que obtienen. No están satisfechos con el desarrollo profesional que alcanzan en la universidad, y en muchos casos dudan de que les sirva para obtener un puesto de trabajo, ni para desempeñarlo adecuadamente. Del otro lado, la autorrealización personal, la encuentran más fuera de lo institucional y a través de las relaciones con los compañeros, que a través de su relación directa con la institución.

3 Carencia de marcos de referencia significativos, lo cual implica las siguientes manifestaciones:

- a. Carencia de un marco integral de creencias que ayude a afrontar el cúmulo de incidencias de lo cotidiano o la cantidad de información que se recibe.
- b. Consecuente adopción de una actitud crítica generalizada combinada con una actitud pasiva y lejana a la búsqueda de soluciones.
- c. Y consecuente búsqueda de soluciones en otros lugares, principalmente en círculos en los que todos piensan lo mismo.

Observamos que los estudiantes manejan bastante información sobre la Universidad, ahora bien, lo que también ha salido a la luz a través de nuestras interpretaciones, era que a los estudiantes les falta principalmente información sobre aquellas cuestiones que contribuyen a configurar este marco integral que ayuda a explicar la realidad cotidiana y que ayuda asimismo a interpretar la propia información que reciben.

Observamos también que, la Universidad es altamente valorada por los estudiantes, pero a la vez objeto de numerosas críticas, de lo que dan cuenta los bajos niveles de satisfacción con la institución y los numerosos argumentos que los estudiantes aportan para expresar necesidades, injusticias, carencias, etc. sentidas.

Y finalmente, podemos inferir que los compañeros y los ambientes extraacadémicos, son los refugios de los estudiantes, y en el caso de los primeros, son además el principal agente de socialización a través de la información que les trasladan para los estudiantes.

Podría sospecharse, que el estudiante está insatisfecho de manera irracional con la universidad, que desconfía de ella y que se refugia en los compañeros y en el ámbito no universitario (donde es más probable encontrar círculos de personas que piensen de manera similar, evitando así la necesidad de tener que estar continuamente argumentando una decisión, cuestionando otra, etc.).

Es probable que ello esté sucediendo, pero lo cierto es que también hemos concluido que la universidad, por lo menos a través de la información

que traslada, no está ofreciendo al estudiante un marco compartido y cohesionado que le ayude a interpretar la realidad más inmediata, así como no está fomentando la postura del estudiante activo y crítico desde una postura reflexiva.

De hecho lo que venimos reclamando a la Institución, es la necesidad de crear un marco de creencias global, cohesionado sobre la Universidad y su sentido, y sobre lo que implica ser y estar en la universidad, que guíe al estudiante en su tarea diaria, que le ayude a entender la realidad universitaria y que le oriente al respecto.

- 4 Valoración de lo natural: centrándonos en el tipo de relaciones, los estudiantes reclaman de la universidad más cercanía y más naturalidad. Por ejemplo, de los trámites burocráticos hablan que son muy complejos, de los profesores que son distantes, y de los empleados en los servicios de orientación al estudiantes que son poco amables. Estos son tres ejemplos de la percepción del estudiante sobre la realidad universitaria y que darían cuenta de otro elemento trabajar desde la Universidad.
- 5 Hedonismo y permisividad: poco podemos decir sobre el hedonismo y la permisividad. Ahora bien, sí podemos decir que la universidad no se presenta en su mayor parte como fuente de placer y permisividad desde el punto de vista de los estudiantes, y no sabemos tampoco en qué se basan las mayor parte de juicios que hacen los estudiantes para no sentir placer y libertad dentro del contexto universitario. Tenemos datos para afirmar que, por ejemplo de los profesores valoran la cercanía, valoran el hecho de que facilite la tarea, pero también valoran la actualización de conocimientos, la capacidad de transmitirlos, y su empeño en potenciar aprendizaje que les sirva para algo.

Por otra parte, y en cuanto al grado de permisividad que se respira en los ambientes universitarios, desde la perspectiva del estudiante no es tanto como el que se esperaba de un nivel educativo donde el estudiante por normativa goza de más autonomía de decisión (a la hora de asistir a clase, ante la ausencia de relación directa entre familia y universidad, a la hora de presentarse a un examen, etc.).

Interpretando la forma de socialización de la universidad desde los mandatos que según (Avelló Flórez y Muñoz Garrión (2002) la sociedad en general le traslada a los jóvenes podemos decir, que los mandatos de la universidad se identifican más con el “obedece” y “silencio”, que con la premisa de “se tú mismo”, o eso dan a entender los estudiantes cuando hablan de la poca voz que tienen en el contexto universitario, y cuando reivindica su derecho a ser considerados dentro del mismo.

Por lo tanto, a través de los datos que manejamos, parece congruente la idea de que el joven universitario no es muy distinto del joven en general, con sus virtudes y con sus defectos. Ahora bien, lo que también parece congruente es que la Universidad, no ofrece nada a mayores de lo que la sociedad ofrece al joven para el logro de un desarrollo integral, ni en el ámbito de las relaciones, ni en el ámbito de la autorrealización, ni en la creación de un marco de referencia que le ayude a entender la realidad. Y es por ello que sostenemos que si esto es así, la universidad más que una institución socializadora y promotora de avance social (por otro lado característica que le reconoce algún que otro estudiante), lo que hace es socializar en orden a mantener una especie de estabilidad social.

9.2.5. ¿QUÉ MODELO DE UNIVERSIDAD SE REFLEJA EN EL ESTUDIO SOBRE EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE ACTITUDES?

En el capítulo X de la tesis, hablábamos de la Universidad desde una perspectiva histórica, desde la cual describíamos diferentes modelos de Universidad, según los análisis de diferentes autores como: Sotelo, 1987; Porta 1998; Tejerina García, 2000; García Garrido, 1999; Newman, 1996; Bricall, 1997; y Michavila y Calvo, 1998, entre otros.

Esta perspectiva histórica nacería con el Modelo Medieval de Universidad, pasando por la Universidad Moderna que incluiría: el Modelo Anglosajónico, el Modelo Napoleónico y el Modelo Humboldtiano, y desembocando a principios del S.XX en el Modelo Universitario de Masas, el prisma del modelo de producción industrial vs. el modelo de desarrollo de capacidades.

El análisis sobre el papel de la U.S.C. en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad, nos sitúa en un marco institucional más deudor de algunos de los modelos de referencia expuestos anteriormente, y más alejado otros, desde las interpretaciones que podemos inferir de las percepciones de los estudiantes sobre la información que reciben desde la Universidad, el valor que le otorgan a la Institución y sus grados de satisfacción al respecto.

Así, podríamos decir que, tomando como referencia el Modelo Medieval de Universidad, la U.S.C. sigue siendo una universidad que considera al estudiante únicamente desde la perspectiva de su rol como discente, como aprendiz. Siendo la función principal de la Universidad con respecto al colectivo estudiantil, la transmisión de unos saberes que los alumnos han de aprender desde una postura pasiva. En cuanto a la concepción estática del saber, resulta un tanto arriesgado pronunciarnos al respecto, teniendo en cuenta los datos que manejamos, ahora bien, así como nos hemos encontrado algunos estudiantes que valoran la Universidad por ser fuente de conocimiento actualizado, también nos hemos encontrado otros que manifiestan su bajo grado de satisfacción con la escasa actualización de los contenidos curriculares.

Tomando como referencia la Universidad Moderna, la U.S.C. se mostraría más deudora de un Modelo Napoleónico o intelectual, que por un modelo Anglosajón o tutorial, o un modelo Humboldtiano dirigido a la investigación. Es decir, los estudiantes dan cuenta de una enseñanza uniforme para todos, cuyos contenidos están en poder del docente, el cual los transmite para que los estudiantes los reproduzcan. Poniendo el centro de interés en el principio de formación profesional cualificada, más que en la formación para el logro de un desarrollo personal, el cual manifiestan, se alcanza principalmente mediante experiencias extraacadémicas.

La perspectiva funcionalista de la que dábamos cuenta en apartados anteriores, nos aleja de una pedagogía del desarrollo intelectual, flexible e individualizada, que prioriza el desarrollo del individuo, quedando la formación

profesional en un segundo plano, características pertenecientes al Modelo Anglosajón.

Y, de igual modo, la perspectiva funcionalista de hacer universidad, nos aleja de la idea de estudiante como investigador, cuestionador e interesado por la búsqueda de la verdad. De una Universidad que abogue por la libertad de aprendizaje, de enseñanza y de investigación.

Por último, en cuanto al modelo universitario de masas caracterizado por el aumento de estudiantes en las aulas, el aumento de profesionales que se ocupen de la docencia y el aumento de infraestructuras, titulaciones y especialidades, y que llevan consigo una consecuente saturación de contenidos de aprendizaje, cada vez más fragmentados y especializados entre ellos (García Hoz, 1996), lo que podemos decir al respecto es lo siguiente. Es cierto que el número de estudiantes se ha ido reduciendo desde los inicios de la masificación, pero de lo que sí nos dan cuenta nuestros estudiantes es de una saturación de conocimientos, sobre todo de carácter teórico, y de la carencia de un referente educativo común y general que ayude a interpretar el conocimiento especializado o fragmentado.

Y el problema de la masificación afecta también al ámbito de las actitudes de los estudiantes. Concretamente Masjuán i Codina (2000) asocia a la masificación, un incremento en las dificultades de inserción laboral, y por consiguiente una pérdida de confianza por parte del estudiantes en la rápida y adecuada inserción profesional que legitimaba a la Universidad (lo cual hemos confirmado en este estudio). Esto según el autor provoca en los jóvenes: actitudes acomodáticas (los que se corresponden a los estudiantes que se acomodan a un puesto de trabajo en detrimento de los estudios para ir ganando terreno en el mercado laboral), disociáticas (los pasotas, decepcionados y frustrados ante el estudio) y en general, actitudes de desinterés en los estudios (ya sea por irse incorporando al mercado laboral, ya sea por la necesidad de acumular títulos, ambos argumentos, desde una perspectiva funcionalista de enfrentarse al estudio). En nuestro estudio no podemos dar cuenta de todo ello, pero sí nos hemos encontrado con un contexto universitario facilitador del desarrollo de actitudes acomodáticas y

funcionalistas, y si nos hemos encontrado con estudiantes que pierden la confianza en la universidad.

Esta preocupación creciente por la calidad, y ante los peligros que trae consigo la masificación se establece una doble vía para afrontar la mejora: la Universidad equiparable a la empresa (modelo de producción industrial) o formación para satisfacer las necesidades del mercado laboral; y la Universidad al servicio del conocimiento y desarrollo personal (modelo de desarrollo de capacidades) al servicio de estudiantes y profesores. (Astin, 1985).

En este caso, lo que está claro es que la Universidad no está centrada en la formación del sujeto en toda su potencialidad. Desde la perspectiva del estudiante, la Universidad prima la consecución de una formación profesional cualificada, como ya hemos dicho, frente al logro de un desarrollo personal.

9.2.6. ¿CONTRIBUYE EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE ACTITUDES A LA CONSECUCCIÓN DE LAS FUNCIONES Y FINES INSTITUCIONALES?

Tal y como hemos contemplado en el capítulo X del marco teórico, son funciones de la Universidad:

- La docencia y la investigación, como dos caras de la misma moneda, y hacia una formación globalizadora y ante la meta de alcanzar un desarrollo integral.
- La gestión y extensión como ámbitos de participación de toda la comunidad universitaria al servicio de la sociedad.

Al respecto de esta visión sintetizada de las funciones de la Universidad, los datos que nos ofrece el estudio, es que los estudiantes carecen de esta doble perspectiva que une docencia e investigación y que se dirige a una formación de carácter globalizado, e integral, desde el punto de vista que se potencia la información relativa al rol del estudiante como aprendiz y desde el punto de vista de que se mantiene una visión funcionalista de actuar en el ámbito universitario.

Además, desde la LOU (2001) se establecen como una de las prioridades para la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, entre otras: fomentar la movilidad estudiantil, cuestión que hemos comprobado que la universidad no está tratando. Es decir, el generalizado desconocimiento de concepto “distrito abierto”, nos da cuenta de que la Universidad, a través de la información que traslada no está contribuyendo a la formación de actitudes en los estudiantes que les guíen con respecto al principio de movilidad estudiantil.

Del mismo modo, que estas dos tendencias coartan en gran medida la participación del colectivo estudiantil en las labores de extensión cultural.

Según Zabalza (2002), las finalidades de una formación universitaria conducían a la consecución de: nuevas posibilidades de desarrollo personal, nuevos conocimientos, nuevas habilidades, actitudes y valores, enriquecimiento y experiencia (pp.42-43).

No podemos decir que en este sentido la universidad esté haciendo mucho al respecto de un crecimiento equilibrado de los estudiantes, ni por la mejora de las capacidades básicas y satisfacción personal, ni por la mejora de la propia autoestima y sentimiento de ser cada vez más competentes. Al contrario, los estudiantes no se sienten preparados para el mundo del trabajo y en algunos casos incluso dicen que el sentimiento de incompetencia crece a medida que avanzan por el sistema educativo.

Las percepciones de los estudiantes sobre la formación que reciben no dan cuenta de que se esté trabajando con contenidos que pongan en contacto al estudiante con una cultura básica general, con una cultura académica y con una cultura profesional. En todo caso dan cuenta de esta última, caracterizada por una sobrecarga de contenidos teóricos y una escasez de experiencias prácticas.

Y esto se relaciona con la siguiente finalidad, es decir, la Universidad, no parece estar formando en habilidades genéricas y relacionadas con la vida ordinaria, sino que estas habilidades, el estudiante las adquiere fuera del ámbito académico. Asimismo tampoco parece estar formando en habilidades

específicas relacionadas con el desempeño de una titulación, desde la perspectiva de la práctica.

Finalmente, se intuye la falta de contenidos académicos de carácter actitudinal, así como la falta de compromiso por parte de la institución a la hora de contribuir al desarrollo de unas actitudes genéricas que guíen al estudiantes en su paso por la universidad, que contribuya a un enriquecimiento de experiencias y que ofrezcan la posibilidad de manejarse autónomamente desde una perspectiva, reflexiva y crítica.

9.2.7. ¿EN QUÉ MEDIDA CONTRIBUYE EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE ACTITUDES A LA CONSECUCCIÓN DE LOS RETOS QUE PLANTEA EL EEES?

En el capítulo X del marco teórico, cuando recogíamos algunos de los fundamentos en los que se basa la necesidad (que por otra parte es una realidad cada vez más tangible) de construir el EEES, nos encontrábamos, entre otros, con los siguientes:

La necesidad de una educación superior basada en valores cívicos y académicos. (Graz, 2003); la necesidad de una educación que estimule la excelencia en general y que permita a las universidades que desempeñen su papel como socios esenciales en pro del desarrollo social, económico y cultural (Graz, 2003); la necesidad de una educación que fortalezca la cohesión social (Berlín, 2003); la necesidad de universidades fuertes en valores académicos y sociales sólidos; la necesidad de una reestructuración curricular basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexible y centrado en el alumno (Graz, 2003); una universidad que prepare para el mercado laboral, que proporcione mayores competencias y que forme para una ciudadanía cívica (Bergen, 2005); la necesidad de crear plataforma de movilidad que permita al estudiante alcanzar su completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea (Berlín, 2005); la necesidad de un currículum común y diversificado. (Graz, 2003); y la creación de una cultura basada en la autonomía institucional, donde todos los miembros de la comunidad universitaria estén

responsablemente implicados en el desarrollo de una cultura interna de calidad y de progreso (Graz, 2003).

La creación de un marco común y cohesionado en el que se refleje lo que entendemos por universidad, lo que ofrecemos a la sociedad desde el prisma común de las instituciones pertenecientes al EEES, y lo que nos caracteriza como institución particular y única, con una historia determinada, y en un contexto específico, es indiscutible.

La necesidad de hacer cómplices y partícipes en la elaboración de este marco a los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria, es otra de las realidades que nos avanza los principios del EEES.

Y finalmente, la vista de la idea de estudiante que se pretende: autónomo, activo, participativo y crítico; y de la idea de formación que se plantea: una formación profesional cualificada, y formación para la ciudadanía y para el desarrollo de una identidad, un currículum abierto y flexible centrado en el alumno, constituyen otro de los objetivos que se plantean desde el EEES, que junto con los ya mencionados nos enfatizan la necesidad de la creación de un marco cultural universitario, común y cohesionado, y la necesidad de informar y formar a los estudiantes de acuerdo a dicho marco para que aprovechen desde toda su potencialidad lo que la U.S.C., les está ofreciendo como institución particular.

Por otro lado, es lógico pensar que si en la actualidad los estudiantes dan cuenta de una considerable carencia de información que les ayude a orientar sus conductas dentro del sistema universitario, con la consecuente adopción de una postura funcionalista, asociada a su vez a un escaso aprovechamiento de la potencialidad formativa que la Universidad pone a su disposición; el grado de desorientación será mayor ante el cambio de estructuras, de sistemas de créditos, de metodologías curriculares, etc. Y la adopción de una postura funcionalista no será ya suficiente para hacer universidad.

Siendo así, se constata de nuevo la necesidad de crear un marco común y cohesionado, que vaya más allá del debate y la acumulación de conocimientos

y rutinas que demanda el nuevo EEES, sino también ante la meta de una formación de actitudes que contribuya a posicionarse emocionalmente al respecto y que guíe las actuaciones dentro de los nuevos contextos educativos.

Esta investigación nos ha reflejado parte del camino recorrido, y pretende mostrarse como esclarecedora de lo que queda por hacer, que podría resumirse como la necesidad de un cambio de cultura hacia varias mentas: la adopción de una cultura como institución, de una cultura de pertenencia a una comunidad universitaria, de una cultura de participación, de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y en general de una cultura de responsabilidad compartida, desde posturas desde la reflexión y el análisis crítico.

9.2.8. ¿CONSTITUYEN LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA UNIVERSIDAD UN INDICADOR DE CALIDAD?

Recordemos que este estudio sobre las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad se contextualiza dentro del marco actual de la investigación sobre la calidad de las Universidades. Así, el segundo capítulo de la Tisis se ha dedicado a justificar la importancia de las actitudes de los estudiantes como indicadores de la calidad de la Universidad.

Una vez revisadas las iniciativas de evaluación que de la calidad de las universidades puestas en marcha a nivel estatal, establecimos que acercarnos a las actitudes de los estudiantes hacia la universidad desde las voces de sus protagonistas, y a través de sus percepciones sobre la información que reciben desde y sobre la Universidad, sus valoración de la Institución y sus grado de satisfacción con el funcionamiento de la misma, constituye un valioso indicador de la calidad de la formación que ofrece la U.S.C. a sus estudiantes, así como del grado de compromiso por parte de la Universidad a la hora de formarlos al respecto. Esto es así, puesto que nos proporciona información muy útil para conocer los puntos fuertes y débiles sobre el papel de la U.S.C. en el proceso de formación de actitudes hacia la Universidad, así como para definir un conjunto de propuestas de mejora que nos ayuden precisamente a poner en

marcha acciones en pro de la mejora de la calidad formativa de dicha institución.

Concretamente, este acercamiento a las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad nos ha servido de indicador de la calidad de la U.S.C. en cuanto a que ha revelado todo un conjunto de cuestiones de las que venimos dando cuenta hasta el momento:

- Sobre la información: se constata la baja eficacia de la U.S.C. en su labor de informar a los estudiantes como punto de partida para el desarrollo de actitudes dentro del ámbito universitario, que guíen sus conductas dentro del mismo. En este sentido cabe destacar:
 - o Que hemos encontrado lagunas informativas sobre la mayor parte de los ámbitos sobre los que hemos preguntado.
 - o Que los estudiantes demandan explícitamente información sobre cuestiones como: la institución en su conjunto, los trámites burocráticos, la orientación laboral y la política de becas y ayudas.
 - o Que la institución se convierte en agente de información secundario desde la perspectiva del estudiante, que utiliza a los propios compañeros como principal canal de información.
- Sobre la necesidad de formación: se constata que más allá de informar, la universidad debe poner en marcha un proceso de formación de actitudes hacia la universidad en orden a facilitar las condiciones más favorables para que los estudiantes aprovechen de la manera más enriquecedora posible su paso por la universidad. En este sentido cabe señalar:
 - o Que hemos comprobado que la universidad constituye un agente socializador de bajo impacto, a través de la información que traslada a los estudiantes. Es decir, que en la mayor parte de los casos los estudiantes afirman que la información que les traslada la universidad, si bien les sirve para hacerse una opinión, no es suficiente para orientar, ni justificar conductas.

- Que los estudiantes -a modo de punto de partida-, reclaman en este sentido una información más clara y completa.
- Sobre la necesidad de organización:
 - Hemos confirmado que los profesores constituyen los principales agentes de información institucionales en detrimento de la labor de los servicios de información y orientación universitarios, lo cual nos hace dudar de la existencia de una cohesión institucional a la hora de poner en marcha este proceso de información y formación sobre la Universidad, que oriente, guíe y facilite el aprendizaje del estudiante.
 - Hemos comprobado que hay de estructuras informativas / formativas más eficaces en cuanto a la cobertura e impacto de la información, así como en cuanto a las preferencias explícitas que manifiestan los estudiantes. En este sentido, se pone de manifiesto la importancia del establecimiento de un canal de información preferente y bien definido (en detrimento de la idea de diferentes canales a disposición de los estudiantes), que garantice una información accesible, cercana, personalizada, permanente y funcional.
- Sobre el rol del estudiante en la universidad: hemos constatado la información que se traslada (o que se deja de trasladar) al estudiante da cuenta de:
 - La presencia de una cultura del estudiante como aprendiz y no como miembro activo de la comunidad universitaria.
 - La presencia de una cultura funcionalista de hacer universidad o vivir la experiencia universitaria.
 - La presencia de diferentes perfiles de estudiantes en función de la información que reciben sobre lo universitarios, y de sus valoraciones y grados de satisfacción con la universidad.
- Sobre la propia Institución: finalmente podría decirse que la Universidad a través de la información que traslada, o deja de trasladar, al estudiante se pone de manifiesto como:
 - Institución que como agente socializador contribuye a mantener el orden social.

- Institución promotora de actitudes de dejadez, rechazo o incluso desprecio por parte de los estudiantes hacia la sí misma.
- Institución aferrada a sus orígenes medievales, o a una vertiente napoleónica, posiblemente tintada con las consecuencias de una repentina masificación.

Por lo tanto, y para concluir, este estudio sobre las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad, pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un marco cohesionado de cultura universitaria ante los retos del EEES y de la mejora de la calidad, de docencia, investigación, gestión y extensión universitarias en general.

Se trata de formar a los estudiantes, de orientarlos en el desarrollo de actitudes que les permitan el aprovechamiento pleno de su paso por la Universidad.

Se trata de evitar la interiorización de mensajes distintos a los que la universidad pretende fomentar, e incluso contradictorios entre sí.

Más allá de esto, nos tienta añadir a modo de **propuestas de mejora**, la necesidad de poner en marcha:

- La creación de un Proyecto Educativo de Universidad, que defina su carácter propio y que oriente a los estudiantes sobre la forma de hacer Universidad y ser universitario.
- La consideración de este Proyecto Educativo de Universidad como una realidad compartida y cohesionada, siendo partícipes de su diseño y desarrollo todos los miembros de la Comunidad Universitaria.
- La creación de un Plan de Orientación que informe y forme a los estudiantes sobre la Universidad en general y sobre su forma de ser y estar en ella. Es decir, la creación de este marco cultural, tiene que ser entendido como un proceso permanente y compartido, gestionado y dinamizado por la comunidad universitaria.

En definitiva, es importante que la Institución Universitaria, informe y forme a sus estudiantes sobre la Universidad y sobre como vivir la experiencia universitaria para el desarrollo de actitudes que faciliten el aprovechamiento pleno de las posibilidades formativas de la Institución porque:

- Los estudiantes poseen lagunas en la mayor parte de los ámbitos universitarios, lo que anticipa un desarrollo parcial con respecto a los mismos.
- En la actualidad los estudiantes están siendo orientados hacia la adopción de su rol como aprendices, y no como miembros de la comunidad universitaria, así como dirigidos a una adaptación pasiva, dependiente y rutinaria frente a lo universitario, en lugar de afrontar la Universidad desde una perspectiva reflexiva y crítica. En este sentido, debemos prestar especial atención al rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria, desde una postura activa, participativa, reflexiva y crítica dentro de las diferentes estructuras en las que se organiza dicha comunidad, y con la finalidad de contribuir a la consecución de los fines que persigue la Institución.
- Los estudiantes manejan información ambigua o equívoca sobre ciertos ámbitos universitarios, lo que anticipa un desarrollo de actitudes poco facilitadoras de aprendizaje y, por consiguiente, potencialmente entorpecedoras del desarrollo del estudiante.
- Los estudiantes manifiestan una clara necesidad de información sobre la Universidad.
- La Institución universitaria no es en estos momentos el principal referente informativo de los estudiantes. En todo caso, los profesores se declaran como los principales agentes de información institucional y dudamos de la existencia de una cohesión entre los discursos de los mismos.
- La información llega en general a través de diferentes fuentes y en este caso la posible carencia de cohesión es más obvia. En esta línea es importante que la información que se traslade a los estudiantes se canalice a través de un único agente o equipo, que mantenga un

contacto directo y continuo con los estudiantes. Los estudiantes aprecian la humanidad y la cercanía en las relaciones.

- Los estudiantes están poco satisfechos con la universidad, reclaman información, una formación de calidad y una facilitación de su tarea como aprendices. Informar y formar a los estudiantes sobre la universidad constituye un elemento facilitador y enriquecedor del producto universitario.
- La importancia de construir un perfil de estudiante comprometido.
- La importancia de construir una Universidad que atienda al desarrollo integral de los estudiantes, como profesionales capaces de construir de forma autónoma y estratégica su conocimiento, y como ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida en su entorno, como vienen reivindicando Martínez, Buscarais y Esteban (2002)

Somos conscientes de que queda mucho por hacer, pero somos optimistas. Por un lado, puesto que los nuevos retos que plantea el EEES constituyen el escenario perfecto para trabajar en la dirección de una universidad con identidad propia y explícita. Y, por otro lado, porque este análisis de la realidad, nos ha ofrecido una base sólida sobre el camino que ya se ha recorrido, aún incluso sin que la Institución se lo hubiera planteado de una manera intencional. Por lo tanto, más que ahogarnos con los errores, la actitud de partida debe enfocarse desde la consideración de los aciertos, y en esta línea: una actitud participativa, en la que se incluya a toda la Comunidad Universitaria; la creación de espacios y momentos para el diálogo y el intercambio de opiniones; y el valor de la educación y de la formación como eje fundamental de la realidad universitaria, son los tres pilares básicos que nos ayudarán a construir una nueva cultura de Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA:

- A.E.C.A. (1997): Cultura y cambio organizacional. Organización y Sistemas (Vol.8). Madrid: Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas.
- ABELSON, R.P. (1982): "*Three modes of attitude-behaviour consistency*". En ZANNA, M.P. y otros (Eds.): Consistency in social behaviour. Hillsdale: Erlbaum.
- ABELSON, R.P. y ROSEMBERG, M.J. (1958): "*Symbolic psycho-logic: a model of attitudinal cognition*". En Behavior Science, nº 3, pp. 1-13.
- ACHIG SUBIA, L. (1997): Investigación nº 1, autoevaluación de las instituciones de educación superior, guía para la autoevaluación de la Universidad de Cuenca. Ecuador: Editorial 21ª edición.
- AGUINAGA, J. y COMAS, D. (1991): Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- AJZEN, I. (1982): "*On Behaving in accordance with one's attitudes*". En ZANNA, M.P. y otros (Eds.): Consistency in social behaviour. Hillsdale: Erlbaum.
- AJZEN, I. (1985): "*From intentions to actions: A theory of planned behaviour*". En KUHL, J. y BECKMANN, J. (Eds.): Action control. From cognition to behaviour. Heidelberg: Springer-Verlag.
- AJZEN, I. (1987): "*Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behaviour in personality and social psychology*". En BERKOWITZ, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology, vol. 20. New York: Academic Press.
- AJZEN, I. (1988): Attitudes, personality and behaviour. Bristol: Open University Press.

- AJZEN, I. (1991): *"The theory of Planned Behaviour"*. En *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, nº 50, pp. 179-211.
- AJZEN, I. y DRIVER, B.L. (1991): *"Prediction of leisure participation from behavioural, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behaviour"*. En *Leisure Sciences*, vol. 13, nº 3, pp. 185-204.
- AJZEN, I. y DRIVER, B.L. (1992a): *"Application of the theory of planned behaviour to leisure choice"*. En *Journal of Leisure Research*, vol. 24, nº 1, pp. 207-224.
- AJZEN, I. y DRIVER, B.L. (1992b): *"Contingent value measurement: On the nature and meaning of willingness to pay"*. En *Journal of Consumer*, vol. 1, nº 4, pp. 297-316.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1977): *"Attitude-behaviour relations: a theoretical analysis and review of empirical research"*. En *Psychology Bulletin*, nº 84, pp. 884-918.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980): Understanding attitudes and predicting social behaviour. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- ALONSO MONREAL, C. (1986): Tipología de estudiantes universitarios-Universidad de Murcia. Murcia: Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ALONSO, L.E. (1994): *"Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa."* En: DELGADO, J.M. Y GUTIÉRREZ, J. (Coords.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis Psicología.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1990): *"La ética de la calidad"*. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199, pp. 8-12.
- ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. (1999): La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1999): Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Secretaría de publicaciones. Universidad de Sevilla.
- ÁLVAREZ, F.J. y otros (1996): Los hábitos saludables en ls estudiantes Universitarios (1984-1994). Universidad de Valladolid: Secretaría de publicaciones e intercambio científico.
- ALLPORT, G. (1935): "*Attitudes*". En MURCHISON, C. (Ed.): A handbook of social psychology. Clark University Press.
- ANGULO RASCO, F. (1992): "*El caballo de Troya: Calidad de enseñanza y tecnocracia*". En Cuadernos de Pedagogía, nº 206, pp. 77-85.
- APODACA, P. y GALLARRETA, L. (1999): "*Propuesta cualitativa en el Plan Nacional de Evaluación*". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC / Consejo de Universidades.
- APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.) (1997): Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Editorial Laertes.
- APODACA, P.M. y GRAO, J. (1997): "*Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la Enseñanza Superior*". En APODACA, P.M. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Editorial Laertes.
- APPLE, M.W. y KING, N.R. (1983): "*¿Qué enseñan las escuelas?*". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- ARENAS, S.L. (1981): *La cultura política de la Juventud*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- ARMAS CASTRO, M. (1998): Dirección Integral de Centros Educativos. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- ASSOCIATION DUTCH POLYTECHNICS AND COLLEGES (1993): The sectorial quality assurance project HBO in the Netherlands. The framework

- for assessing quality; the cornerstone of the visitation process. The Hague: Author.
- ASTIN, A.W. (1985): Achieving educational excellence: Acritical assessment of priorities and practices y higher education. San Francisco: Jossey-Bass.
- ASTIN, A.W. y otros (1984): Involvement in learning: realizing the potential of America higher education. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- ATKINS, M.J., BEATTIE, J. y DOCKRELL, W.B. (1993): Assessment Issues in Higher Education. Newcastle upon Tyne: School of Education, University of Newcastle upon Tyne.
- AVELLÓ FLÓREZ, J. y MUÑOZ GARRIÓN, A. (2002): "*La comunicación desamparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil*". En RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F.: Comunicación y cultura juvenil. Barcelona: Ariel.
- BAEZA ASPÉE, R. (1999): Educación Superior del siglo XXI: modelos para una gestión de calidad. Chile: Universidad del Mar.
- BAGOZZI, R.P. (1986): "*Attitude formation under the theory of reasoned action and a purposeful behaviour reformulation*". En *British Journal of Social Psychology*, nº25, pp. 95-107.
- BARNETT, R. (1992): Improving Higher Education, total quality care. Buckingham: Open University.
- BEA, E. y GARCÍA AÑÓN, J. (1993): "*La idea de Universidad y la calidad de la educación*". En LÁZARO LORENTE, L.M. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Valencia: Servicio de Formació Permanent. Universidad de Valencia y CIDE/MEC.
- BECK, L. y AJZEN, I. (1991): "*Predicting dishonest actions using the theory of planned behaviour*". En *Journal of Research in Personality*, vol. 25, nº 3, pp. 285-301.

- BIGGS, J.B. (1987): Student Approaches to Learning and Studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BLAS, F. A. (1996): Las funciones sociales de la universidad. (Un estudio organizacional sobre la unviersidad). Madrid: Campus de Somosaguas, Universidad Complutense.
- BLUMER, H. (1969): Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BOLIVAR, A. (1995): La evaluación de valores y actitudes. Madrid: Anaya.
- BOLIVAR, A. (1996): *"La evaluación en el ámbito de los valores y actitudes"*. En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (Eds.): Evaluación Educativa. I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BOLIVAR, A. (2000): *"La educación en valores: ¿Qué hemos aprendido de su diseño y desarrollo curricular en España?"* En TRILLO, F. (Coord.): Actitudes e valores no ensino. Do Básico ao Universitário. Lisboa: Editorial Piaget.
- BOLIVAR, A. (2005a): *"La ciudadanía a través de la educación"*. En Seminario <<2005. Año europeo de la ciudadanía a través de la educación>>. Madrid: MEC. // [Documento en línea]. Consultado en enero 2006 de la Word Wide Web: <http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf>
- BOLIVAR, A. (2005b): "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, nº 24, vol. 10, pp. 93-123.
- 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. Madrid: Instituto Libre de Enseñanza.
- BRICALL, J.M. (Dir.) (2000): Informe Universidad 2000. [Documento en línea]. Consultado en junio de 2001 de la Word Wide Web: <http://www.usc.es/intro/inuni00g.htm>

- BUDD, R.J. y SPENCER, C.P. (1985): *"Exploring the role of personal normative beliefs in the theory of reasoned action: The problem of discriminating between alternative path model"*. En *European Journal of Social Psychology*, vol. 15, pp. 299-313.
- C.I.S. (1991): Los jóvenes ante el sistema educativo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CABRERA, P.F. (1999): *"Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning: the case of engineering"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- CALVO BUEZA, T. (1997): Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI. Madrid: Ediciones Libertarias.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): Crece el racismo, también la solidaridad. Madrid, Tecnos.
- CALLEJERO, J. (2001): El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel Practicum.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994): *"Grupos de discusión"*. En: DELGADO, J.M. Y GUTIÉRREZ, J. (Coords.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis Psicología.
- CANTÓN MAYO, I. (1999): *"Adaptación y aplicación de instrumentos e indicadores de calidad para las universidades basados en el modelo europeo"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- CARDOSO, R.C. y otros (1993): *Etnografía dos Aprendizes: Jovens e Universitários*. Sao Paulo: CEBRAP.
- CARIDE GÓMEZ, J.A. (1995): *"Jóvenes, Políticas de Juventud y Educación Social"*. En *Pedagogía Social*, nº 11, pp. 73-88.

- CARMINO, L. (1997): *"Ideología e Espaço político em Estudantes Universitários"*. En CAMINO, L. y otros (Orgs.): Estudios sobre comportamiento político. Florianópolis: Letras Contemporáneas.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez-Roca.
- CARRERAS MUÑOZ, E. (1991): *"La calidad de la docencia universitaria y las fuentes para la evaluación"*. En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- CASALIZ, P. (1991): *"Gestión estratégica y evaluación de la calidad"*. En AA.VV.: Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de Calidad. Salta, Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- CAVE, M. y otros (1997): The use of performance indicators in higher education. London: Jessica Kingsley Publishers.
- CERI (1995): Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE. 1995. Madrid: OCDE - Mundi Prensa.
- CLARK, B. (1983): The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective. Berkeley: University of California Press.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- COMISIÓN TÉCNICA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE (1996): Evaluación y mejora de la calidad docente en la universidad de La Laguna. Una propuesta de actuación. Tenerife: Talleres y Servicios de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- CONESA DAVILA, P.J. (1993): Locus de control y causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes universitarios. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

CONFERENCIA DE BERGEN (2005): El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas. [Documento en línea]. Consultado en febrero de 2006 de la Word Wide Web: <http://eees.universia.es/documentos/ministros/bergen/Comunicado-Bergen.pdf>

CONFERENCIA DE BERLÍN (2003): Realising the European Higher Education Area.). [Documento en línea]. Consultado en febrero de 2006 de la Word Wide Web: <http://eees.universia.es/documentos/ministros/berlin/Declaracion-Berlin-2003.pdf>

CONFERENCIA DE PRAGA (2001): Comunicado Oficial de la Reunión de Ministros Europeos a cargo de una Educación Superior. [Documento en línea]. Consultado en septiembre de 2002 de la Word Wide Web: www.us.es/us/temasuniv/espacio-europeo/decla-praga-eng.htm

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1989): Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de Calidad. Madrid: M.E.C. / Fundación Universidad Empresa.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978): Xunta de Galicia. Pontevedra: Gabinete Técnico da Presidencia, Servicio de Publicacións.

CORTÉS TOMÁS, M.T. y TEJERO GIMENO, P. (1996): *"Aplicación en ámbitos psicológicos de la Teoría de la Conducta Planeada"*. En Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis, nº 1, vol. 18, pp. 161-179.

CRAWLEY, F.E. y BLACK, C.B. (1992): *"Causal modelling of secondary science students' intentions enrol in physics"*. En Journal of Research in Science Teaching, vol.29, nº6, pp. 585-599.

CRAWLEY, F.E. y KOBALLA, T.R. (1992): *"Hispanic-American students' attitudes toward enrolling in high school chemistry: A study of planned behaviour and belief-based change"*. En Hispanic-Journal of Behavioural Sciences, vol. 14, nº 4, pp. 469-486.

CHERRINGTON, B. (1934): *"Methods of education in international attitudes"*. En Teaching College Contribution in Education, nº 2, pp. 877-882.

- DARWIN, C. (1872): The expression of emotions in men and animals. Londres. [Trad. MURRAY: Buenos Aires.]
- DAVIDSON, A.R. y JACCARD, S. (1979): "*Variables that moderate the attitude-behaviour relation: results of a longitudinal survey*". En *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 37, pp. 1364-1973.
- DÁVILA, A. (1994): "*Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas*". En: DELGADO, J.M. Y GUTIÉRREZ, J. (COORDS.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis Psicología.
- DE LA CRUZ, A. (2005): "*El proceso de A-E de competencias*". Taller realizado dentro del Plan de Formación Permanente de Profesorado. Murcia: Universidad de Murcia.
- DE LA FUENTE, G. y SÁNCHEZ MARTÍN, M.E. (2000): "*La socialización anticipada en la universidad. El caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social*". En Revista de Educación, nº 321, pp. 269-290.
- DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M. (1998a): "*La misión de la Universidad*". En DE LUXÁN, J.M. (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M. (1998b): "*La evaluación de la universidad en España*". En Revista de Educación, nº 315, pp. 11-28.
- DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M.(1998c): "*La estructura del sistema universitario*". En DE LUXÁN MELÉNDEZ (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona. Cedecs Editorial S.L.
- DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M.(1998d): "*El Modelo Universitario Español*". En DE LUXÁN MELÉNDEZ (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona. Cedecs Editorial S.L.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1991b): "*Indicadores de calidad de la docencia universitaria*". En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso

Internacional sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1991a): "*La utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria*". En DE MIGUEL, M.; MORA, J-G. y RODRÍGUEZ, S. (Eds.) (1991): La evaluación de las instituciones universitarias. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1995): "*Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias*". En *Revista de educación*, nº 308, pp. 65-80.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1997): "*Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria*". En APODACA, P.M. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona: Editorial Laertes.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998a): "*La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente*". En Revista de Educación. La evaluación de la Universidad Española, nº 315, pp. 67-83.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998b): "*La Reforma Pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria*". En DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M. (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1999a): "*El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas*". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 34, pp. 99-114.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1999b): "*La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones*". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2000): "*El Plan Nacional de Evaluación y la mejora de la calidad de la enseñanza*". En ROSALES, C. (Coord.): Innovación en la Universidad. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/Instituto de Ciencias de la Educación.

DE MIGUEL, M. y otros (1994): Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria. Madrid: Editorial Escuela Española.

DE MIGUEL, M.; MORA, J-G. y RODRÍGUEZ, S. (Eds.) (1991): La evaluación de las instituciones universitarias. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). [Documento en línea]. Consultado en mayo de 2002 de la Word Wide Web: www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidades_docum_bolonia.html

DECLARACIÓN DE GLASGOW (2005). [Documento en línea]. Consultado en febrero de 2006 de la Word Wide Web: http://www.eees.ua.es/otros_documentos.htm

DECLARACIÓN DE GRAZ (2003). [Documento en línea]. Consultado en febrero de 2006 de la Word Wide Web: <http://eees.universia.es/introduccion.htm>

DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). [Documento en línea]. Consultado en mayo de 2002 de la Word Wide Web: http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidades_docum_bolonia.html

DECLARACIÓN DE SALAMANCA (2001). [Documento en línea]. Consultado en mayo de 2002 de la Word Wide Web: <http://sabuceso.usc.es/sabucedo/documentos/salamanca.2001.pdf>

DELVAL (1990): Los fines de la Educación. Madrid: Siglo XXI.

DENDALUCE SEGUROLA, I. (1991): *"Dimensiones e investigabilidad de la calidad de la educación"*. En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

DOLL, J. y AJZEN, I. (1992): *"Accessibility and stability of predictors in the theory of planned behaviour"*. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 63, nº 5, pp. 754-765.

- DUNKIN, M. (1995): "*Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education*". En *Higher Education resarch and Development*, 14 (1), 21-33.
- DUVAL, S. y WICKLUND, R.A. (1972): A theory of objective self-awareness. New York: Academic.
- EAGLY, A.M. y CHAIKEN, S. (1993): The psychology of attitudes. San Diego, C.A.: Harcourt Brace Janovich.
- ECHEBARRÍA ECHABE, A. (1991): Psicología social sociocognitiva. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ECHEBARRÍA, A.; MARTÍNEZ, B.; PÁEZ, D. y VALENCIA, J.F. (1987): "*Autoconciencia, conducta y emoción*". En *Boletín de Psicología*, nº 15, pp. 84-114.
- EGEA ROMERO, M.P. (1992): Motivo de logro y causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes universitarios. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- ELZO, J. (1999): "*Reflexiones finales*". En VV.AA.: *Jóvenes Españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.
- ELLIOT, J. (1992a): "*¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? (I)*". En Cuadernos de Pedagogía, nº 206, pp. 56-67.
- ELLIOT, J. (1992b): "*¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? (II)*". En Cuadernos de Pedagogía, nº 207, pp. 44-47.
- ESCOTET, M.A. (1996): Universidad y Devenir. Buenos Aires: Lugar.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1991a): Acceso a la universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1991b): "*No basta con ser admisible*". En LATIESA, M. y otros (Eds.): La investigación educativa sobre la universidad. Madrid: CIDE.

- ESCUADERO ESCORZA, T. (1999a): *"Indicadores del rendimiento académico: una experiencia en la universidad de Zaragoza"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1999b): *"Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia."* En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 34, pp. 69-86.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1999): *"De la calidad total y otras calidades"*. En Cuadernos de Pedagogía, nº 285, pp. 77-84.
- ESPADA RE CAREY, L. (1992): Elementos para o deseño dunha Universidade. Vigo: Universidade de Vigo.
- ESPADA RE CAREY, L. (1999): ¿Hacia dónde va la universidad? Lección inaugural. Curso 1999-2000. Vigo: Universidad de Vigo.
- ESTATUTO ESTUDIANTADO U.S.C. (1998): Estatuto do Estudiantado da Universidade de Santiago de Compostala. [Documento en línea]. Consultado en mayo de 2004 de la Word Wide Web: http://www.usc.es/lexis/doc/estatuto_do_estudiantado_da_univ.htm
- ESTATUTOS U.S.C. (1997): Decreto 473/1997 del 28 de Noviembre. En Diario Oficial de Galicia, del 29 de diciembre de 1997. [Corrección de errores, Diario Oficial de Galicia, del 22 de enero y del 12 de junio de 1998] // En Boletín Oficial del Estado del 22 de julio de 1998.
- ESTATUTOS U.S.C. (2004): Decreto 28/2004, del 22 de Enero de 2004. En Diario Oficial de Galicia, del 9 de febrero de 2004 // Boletín Oficial del Estado, del 22 de abril de 2004.
- EVANS, K.M. (1965): L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts. París: Les Editions ESF.
- FABRA, M. L. y DOMÈNECH, M. (1995): Deixar parlar i escoltar els relats de l'alumnat. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.

- FABRA, M. L. y DOMÈNECH, M. (2000): Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s. Barcelona: Paidós.
- FAZÍO, R.H. (1986): "*How do attitudes guide behaviour?*". En SORRENTINO, R.M. y HIGGINS, E.T. (Eds.): Handbook of Motivation and Cognition. New York: John Wiley and Sons.
- FAZÍO, R.H. y otros (1982): "*Attitude-behaviour consistency, and the strength of the object-evaluation association*". En *Journal Experiences of Social Psychology*, nº 18, pp. 339-357.
- FAZÍO, R.H. y WILLIAMS, C.J. (1986): "*Attitude accessibility as a moderator of attitude-behaviour relations: a investigation of presidential election*". En Journal of Personality and Social Psychology, nº 3, vol. 50, pp. 505-514.
- FAZÍO, R.H. y ZANNA, M.P. (1981): "*Direct experience and attitude-behaviour consistency*". En *Advances and Experiences of Social Psychology*, nº 14, pp. 161-202.
- FEIXA, F. (1998): De jóvenes bandas y tribus. Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): "*La transformación de la universidad española*". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34, pp. 31-37.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): La escuela a examen. Madrid: EUDEMA.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1991): "*Contexto y texto de una definición de <<calidad de enseñanza>>*". En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- FESTINGER, L. (1957): A theory of cognitive dissonance. Standard University Press.
- FISHBEIN, M. (1963): "*An investigation of the relationships between beliefs about an objet and the attitude toward that object*" En *Human Relations*, nº 16, pp. 233-240.

- FISHBEIN, M. (1980): "*A theory of reasoned action: some applications and implications*". En PAGE, M. (Ed.): Belief, attitudes and values. Lincoln University: Nebraska Press.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1972): "*Attitudes and opinions*". En Annual Review of Psychology, nº 23, pp. 487-544.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975): Belief, attitude, intention and behaviour. Reading Mass. Addison-Wesley.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1981): "*Attitudes and voting behaviour: An application of the theory of reasoned action*". En STEPHENSON, G. y DAVIS, J.: Progress in applied social psychology, nº 1. New York: Wiley and Sons.
- FLEMING, D. (1967): "*Attitude: The history of a concept*". En Perspectives in American History, nº 1, pp. 287-365.
- FREIRE, P. (1994): La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós.
- FOX, D.J. (1981): El proceso de investigación en educación. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (Eunsa).
- FRAZER, M. (1997): "*Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997*". En Higher Education in Europe, nº22, vol.3, pp. 349-401.
- GALÁN GARCÍA, A. (1999): La Universidad que queremos o el abandono de la función. Huelva Universidad de Huelva.
- GARCÍA ARETIO, L. (Coord.) (1997): Investigar para mejorar la calidad de la Universidad. Trabajos de investigación sobre la UNED. Madrid: IUED.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1991): "*Sobre la vida universitaria española (calidad de la educación universitaria y comunidad científica)*". En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

- GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, I. Y ALVIRA, F. (1989): El análisis de la realidad social. Método y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999): La universidad del siglo XXI. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1996): Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad. Madrid: Rialp.
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA CANAL, G. (2002): Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria. Madrid: Narcea.
- GARCÍA VILLAMISAR, D. (1983): Análisis Experimental de un modelo cognitivo procesual integrativo de desamparo aprendido en adolescentes. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GARCILLÁN GARCÍA, J.J.; PAJARES DE MENA, M. y PÉREZ GONZÁLEZ, M.P. (1999): *"La dinámica de sistemas como herramienta para la toma de decisiones en el ámbito universitario"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- GARRIDO, L. y REQUENA, M. (1996): La Emancipación de los Jóvenes en España. Madrid: Instituto de Juventud.
- GARVIN, D. A. (1984): *"What does product quality really mean?"* En Sloan Management Review, nº26, pp. 25-43.
- GAVIRIA, M. (1996): La séptima potencia. Barcelona: Ediciones B.
- GENTO PALACIOS, S. (1996): Instituciones Educativas para la Calidad Total. Madrid: La Muralla.
- GEORGE, M.D. (1982): *"Assessing Program Quality"*. En WILSON R. (Ed.): Designing Academic Program Review. New Directions for Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass.

- GIL CALVO, E. (1993): *"Perfil, características necesidades de los usuarios de los servicios universitarios en la década de los noventa"*. I Jordadas de Servicios Universitarios. Barcelona: 24 al 26 de noviembre de 1993, pp. 61-69.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) (coord.): Los retos de la enseñanza pública. Madrid, Akal.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1902): *"Sobre reformas en nuestras universidades"*. En Escritos sobre la Universidad española (1990). Espasa Calpe. Col. Austral (nº A 148), pp. 45-145.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. (2000): Jóvenes españoles. Madrid: Acento.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. y GUTIÉRREZ RESA, A. (1997): La opinión pública ante el Voluntariado. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1991): *"Centros escolares y cambio educativo"*. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coords.): Los desafíos de las reformas escolares : cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla. Arquetipo.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (1999): *"El alumno como indicador de calidad. Reflexiones en torno a su conceptualización"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1989): Análisis de las causas del fracaso académico en la Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: MEC.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1999): *"Situación y experiencias de la aplicación de un modelo de indicadores de calidad"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. [Documento en línea]. Consultado en febrero de 2006 de la Word Wide Web: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- GONZÁLEZ, M.J. (1999): La Universidad del Siglo XXI. Libertad, competencia calidad. Madrid: Círculo de Empresarios.
- GONZÁLEZ, R.; PIÑEIRO, I.; RODRÍGUEZ, S. y otros (1998): "*Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Un modelo de relaciones causales*". En REOP, vol. 9, nº 16, pp. 217-229.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1999): "*Familia y escuela en la socialización de los jóvenes españoles*". En VV.AA.: Jóvenes Españoles 99. Madrid: Fundación Santa María.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L. (1991): "*Tres condiciones para una educación universitaria de calidad*". En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- GRAD, H. y HERNÁNDEZ, J.M. (1997): "*Prospectiva de la Evaluación Institucional y de los Planes de Calidad*". En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad de la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona: Editorial Laertes.
- GRAO, J. y WINTER, R.S. (1999): "*Indicadores para la calidad y calidad de los indicadores*". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- GRUNDY, S. (1987): Currículo: Producto or praxis. Londres: Te Falmer Pres.
- GRUNDY, S. (1991): Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata.
- Guía de Evaluación Interna de la Titulación (2001). [Documento en línea]. Consultado en agosto de 2002 de la Word Wide Web: <http://www.mec.es/consejou/calidad>

- HARGREAVES, D.H. (1977): Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993): "*Defining Quality*". En *Assesment and Evaluation in Higher Education*, nº 18, vol.1, pp. 9-34.
- HAUG, G. (1999): Trends in Learning Structures in Higher Education (I). [Documento en línea]. Consultado en mayo de 2002 de la Word Wide Web: www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/trends/
- HEIDER, F. (1944): "*Social perception and phenomenal causality*". En *Psychological Review*, nº 51, pp. 358-374.
- HEIDER, F. (1946): "*Attitudes and cognitive organisation*". En *Journal of Psychology*, nº 21, pp. 107-112.
- HEIDER, F. (1958): The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- HERANS DÍAZ, C. (1999): "*Espacios culturales para la infancia y juventud*". En VV.AA.: Espacios para la infancia y la juventud. Madrid, Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- HERRERA GARCÍA DE LA SANTA, G. (1999): "*Nuevos espacios culturales*". En VV.AA.: Espacios para la infancia y la juventud. Madrid, Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- HOVLAND, C.I.y SHERIF, M. (1952): "*Judgmental phenomena and scales of attitude measurement: Item displacement in Thurstone scale*". En Journal Abn. of Social Psychology, nº 2, pp. 621-623.
- II P.C.U. (2001): II Plan de Calidad de las Universidades. [Documento en línea]. Consultado en agosto de 2002 de la Word Wide Web: <http://www.mec.es/consejou/calidad/Menu.htm>
- INJUVE (1997): Cambio de hábitos en el uso del tiempo: trayectorias temporales de los jóvenes españoles. Madrid: Instituto de la Juventud D.L.

- JOFRE, L. y VILALTA, J.M. (1998): *"El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del Plan: evaluación para mejorar"*. En *Revista de Educación. La evaluación de la Universidad Española*, nº 315, pp. 97-108.
- JUAREZ, P. Y ROS, M. (1982): Actitudes y valores de los jóvenes ante el trabajo. Madrid: Subdirección General de investigación Educativa, MEC.
- KATZ, D. (1960): *"The functional approach to the study of attitudes"*. En Public Opinion Quarterly, nº 24, pp. 163-204. [Trad. en TORREGROSA, J.R. (1974): Teoría e investigación en la psicología social actual, pp. 277-296.]
- KATZ, D. (1982): *"El enfoque funcional en el estudio de las actitudes"*. En TORREGROSA, J.R. y CRESPO, E. (Eds.): Estudios básicos en Psicología Social. Barcelona: HORA, S.A.
- KELLS, H. R. (1988): Self-Study Processes. A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs. 3ª Edition. New York: American Council.
- KEMBER, D. y GOW, L. (1989): *"A Model of Student approaches to Learning Encompassing Ways to Influence and Change Approaches"*. En *Instructional Science*, nº 18, pp. 263-288.
- KEMBER, D. y GOW, L. (1990): *"Does higher education promote independent learning?"* En *Higher Education*, nº 19, pp. 307-323.
- KEMBER, D. y GOW, L. (1993): *"Conceptions of teaching and their relationship to student learning"*. En British Journal of Education Psychology, nº 63, pp. 20-33.
- KEMBER, D. y GOW, L. (1994): *"Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning"*. En *Journal of Higher Education*, nº1, vol. 65, pp. 58-73.
- KLEIN, J.A. (1995): *"The paradox of quality management"*. En HERCKSCHER, Ch. y DONELLON, A. (Eds.): The post-bureaucratic organization. Londres, Sage.

- KRECH, D. y otros (1962): Individual in society. New York: McGraw-Hill.
- L.G.E. (1970): Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y disposiciones complementarias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- L.O.G.S.E. (1990): Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- L.O.U. (2001): Ley Orgánica de Universidades. . [Documento en línea]. Consultado en junio de 2002 de la Word Wide Web: <http://www.ti.usc.es>
- L.R.U. (1983): Ley de Reforma Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General del Consejo de Universidades.
- LANDIS, D.; TRIANDIS, H. y ADMOPOULS, J. (1978): "*Habit and behavioural intentions as predictors of social behaviour*". En Journal of Social Psychology, nº 106, pp. 227-237.
- LATIESA, M. (1989): "*Demanda de educación superior: Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera*". En Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº 46, pp. 101-139.
- LATIESA, M. (1991): Los jóvenes ante el sistema educativo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- LATIESA, M. (1992): La deserción universitaria. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996): Bases metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: GR 92.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996): Bases metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: GR 92.
- LÁZARO LORENTE, L.M. (Ed.) (1993): Formación pedagógica del profesorado Universitario y calidad de la educación. Valencia: Servicio de Formació Permanent. Universidad de Valencia y CIDE/MEC.

- LERENA, C. (1980): Escuela, ideología y clases sociales en España. Barcelona: Ariel.
- LEVI, G. y SCHMITT, J.C. (1996): Historia dos jovens. Sao Paulo: Cortez. Companhia das Letras.
- LOCKE, E.A. (1975): "*Personnel attitudes and motivation*". En *Annual Review of Psychology*, vol. 26, pp. 457-480.
- LÓPEZ FEAL, R. (1991): "*Las relaciones actitud-conducta y <otras variables> a partir de la teoría de Fishbein y Ajzen y del Modelo Lisrel: estudio empírico*". En Anuario de Psicología. nº 50, vol. 3, pp. 19-40.
- LÓPEZ, A. (2000): Arte y parte: jóvenes, cultura y compromiso. Santa Cruz de Tenerife: Las Tres Sorores.
- LUCA DE TENA, G. (2001): "*La nueva ley de Universidades*". En *Diario ABC* del 28 de abril de 2001. p 3.
- LLANDOSA, M. (1998): "La Universidad como servicio público en el cambio de siglo": En PORTA, J. y LLANDOSA, M. (Coords.): La Universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza Editorial.
- MADDEN, T.J.; ELLEN, P.S. y AJZEN, I. (1992): "*A comparison of the theory of planned behaviour and the theory of reasoned action*". En *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 18, nº 1, pp. 3-9.
- MAQUEDA, J. y LLAGUNO, J.I. (1995): Marketing Estratégico para empresas de servicios. Madrid: Díaz de Santos.
- MARC, E. y PICARD, D. (1992): La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Barcelona: Paidós.
- MARIÑO, H. (1990): Gerencia de la calidad total. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- MARRERO, G.; HERNÁNDEZ, J.C. y TASCÓN, C. (1991): "*Criterios y/o indicadores de la calidad de la enseñanza: una aproximación empírica*". En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre

calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

MARROQUÍN PÉREZ, M. y VILLA SÁNCHEZ, A. (1995): La comunicación interpersonal. Mediación y estrategias para el desarrollo. Bilbao: Ediciones Mensajero.

MARTÍN CIUDAD, N. (1991): "*Factores determinantes de la calidad de la educación universitaria*". En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

MARTÍNEZ MARTÍN, M. BUXARRAIS ESTRADA, R.M. Y ESTEBAN BARA, F. (2002): "*La Universidad como Espacio de aprendizaje ético*". En Revista Iberoamericana de Educación, nº 29, pp. 17-43.

MARTÍN-MORENO y DE MIGUEL, A. (1982): Sociología de las profesiones. Madrid: CIS.

MASJUAN I CODINA, J.M. (2000): "*Tipología de los estudiantes de principios del siglo XXI*". Ponencia presentada en: 1º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.

MAYOR, F. (1998): La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe final. París, UNESCO. [Prólogo]. Consultado en mayo de 2002 de la <http://sabucedo.usc.es/sabuceso/documentos/unesco98.pdf>

McGUIRE, W. (1969): "*The nature of attitudes and attitude change*". En LINDZEY, G. y ARONSON, E. (Eds.): The handbook of social psychology. Vol. III. Reading Mass. Addison-Wesley .

MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (1998): La evaluación de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, y su influencia en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela. Inédita.

- MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2001): “Estudiantes y Universidad: <<la construcción dialéctica de una norma subjetiva”. En Actas del II Symposium de Didáctica Universitaria. Osorno-Chile. CD-ROM.
- MERTON, R. (1968): Teoría y Estructuras Sociales. México: Fondo de Cultura Económica.
- MICHAVILA, F. (2001): La salida del laberinto. Crítica urgente de la Universidad. Madrid: Editorial Complutense.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998): La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria. Madrid: Editorial Síntesis.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (2000): La Universidad Española hacia Europa. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- MILLAR, M. y TESSER, A. (1986): *"Effects of affective and cognitive focus on the attitude-behaviour relationship"*. En Journal of Personality and Social Psychology, nº 51, pp. 270-276.
- MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD (1997): Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Guía para la Autoevaluación. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- MORA RUÍZ, J.-G. (1998b): *"La evaluación institucional de la Universidad"*. En Revista de Educación, nº 315, pp. 29-44.
- MORA RUÍZ, J-G. (1991): *"Criterios para una evaluación de las universidades españolas"*. En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.
- MORA RUÍZ, J-G. (1998a): *"Universidad y trabajo"*. En DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M. (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona. Cedecs Editorial S.L.
- MORA RUÍZ, J-G. (1999a): *"La Universidad: una empresa al servicio de la sociedad del conocimiento"*. En Cuadernos IRC, nº 1, pp.41-55.

- MORA RUÍZ, J-G. (1999b): *"Indicadores y decisiones en las Universidades"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: M.E.C. / Consejo de Universidades.
- MORA, J-G. y CARRASCO, S. (1993): *"La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional"*. En LÁZARO LORENTE, L.M. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado Universitario y calidad de la educación. Valencia: Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia y CIDE/MEC.
- MORALES, J.F.; REBOLLOSO, E. y MOYA, M. (1994): *"Modelos combinatorios del cambio de actitudes"*. En Psicología social. Madrid: McGraw-Hill.
- MORÁN, M.L. y BENEDICTO, J. (2000): Jóvenes y ciudadanos: propuestas para el análisis de las culturas ciudadanas de la juventud. Madrid: Instituto de la Juventud. D.L.
- MORENO, J. y otros (1991): *"Calidad de la enseñanza: un perspectiva social"*. En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- MUCCHIELLI, R. (1974): El cuestionario en la encuesta psico-social. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones, S.A.
- MUCCHIELLI, R. (1978): La entrevista en grupo. Conocimiento del problema. Aplicaciones prácticas. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- MULLERS, S. (1996): *"Presidential Leadership"*. En The International Journal of Higher Education, pp. 115-130.
- MUÑOZ MORCILLO, M. A. (1999): *"Identificar indicadores de calidad en la cadena. Proveedor-cliente interno"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- MUSITU, G. y otros (1987): Psicología de la Comunicación. Valencia: NAU llibres.

- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (1991): *Prometheus Bound*. Oxford: Pergamon.
- NEWMAN, J.H. (1996): Discurso sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria. Navarra: ENUSA.
- OAKES, J. (1986): Education Indicators. A guide for policy-makers. New Brunswick: Center for Policy Research in Education.
- OLSON, J.M. y ZANNA, M.P. (1993): "*Attitudes and attitude change*". En *Annual Review of Psychology*, 44, 117-54.
- ORTEGA Y GASET, J. (1992): Misión de la Universidad. Madrid: Alianza.
- ORTI DE URBINA, A. (1998): "*O ensino superior posto em questão. A Universidade do século XXI*". En: *O correio da Unesco*, octubre 1998, pp. 24-27.
- OSGOOD, C. (1960): "*Cognitive dynamics in the conduct of human affairs*". En *Public Opinion Quarterly*, nº 24, pp. 341-365.
- OSGOOD, C. y TANNENBAUM, P. (1955): "*The principle of congruity in the prediction of attitude changes*" En *Psychological Review*, nº 62, pp. 42-55.
- P.N.E.C.U. (1998): Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- PEDREÑO MUÑOZ, A. (1998): Universidad: utopías y realidades. Universidad de Alicante, 1994-1997. Madrid: Civitas.
- PÉREZ GARCÍA, F. (1990): "*Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades: para qué debe servir*". En *Revista de Educación. La evaluación de la universidad española*, nº 315, pp. 109-124.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): "*Enseñar para la comprensión*". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1997): Historia de una Reforma educativa. Sevilla: Díada Editorial.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2001): "*La función educativa de la escuela pública actual*". En GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.): Los retos de la enseñanza pública. Madrid: Akal.
- PÉREZ JUSTE, R. (1997): "*La calidad como reto en la universidad*". En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad en la universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Editorial Laertes.
- PERNIAS PECO, P. y VERA MUÑOZ, I. (1993): "*Avance del estudio sobre la imagen de la institución universitaria en los alumnos*". En LÁZARO LORENTE, L.M. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Valencia: Servicio de Formació Permanent. Universidad de Valencia y CIDE/MEC.
- PERRY, R.W. y otros (1976): "*Attitudinal variables as estimates of behaviour: A theoretical examination of the attitude-action controversy*". En *European Journal of Social Psychology*, nº 6, pp. 74-90.
- PETRAS, J. (1996): "*Padres-Hijos. Dos generaciones de trabbajadores españoles*". En Ajoblanco, número especial.
- PLANO ESTRATÉXICO DA U.S.C. [Documento en línea]. Consultado en agosto de 2002 de la Word Wide Web: <http://www.usc.es>
- PORTA, J. (1998): "Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional". En PORTA, J. y LLANDONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- PORTO CURRÁS, M. (1998): La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Memoria de Licenciatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Inédita.
- PORTO CURRÁS, M. y MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2002): "*¿Qué ocurre en la Universidad?: Una aproximación desde el estudio sobre las actitudes y la práctica de la evaluación?*" En RIAL SÁNCHEZ, A. y VALCARCE FERNÁNDEZ, M. (Coords.): Novos horizontes para a formación profesional.

III Encontro internacional de Galicia e norte de Portugal de formación para o Traballo. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.

POZO, J.I. (1999): *"Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria"*. En COLL, C. (Coord): Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Barcelona: ICE/Horsori.

PRIETO LACALI, R. (1993): Asociacionismo, Ideología y Participación. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Asuntos Sociales.

QUINTANILLA, M.A. (1996): *"Nuevas ideas para la universidad"*. En La universidad del siglo XXI y su impacto social. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

QUINTANILLA, M.A. (1998): *"En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español"*. En Revista de Educación. La evaluación de la universidad española, nº315, pp. 85-95.

RAGA, J.T. (1997): *"Calidad en Europa, al servicio de la sociedad. El sector educativo universitario"*. En Documento interno de la Universidad. San Pablo: CEU.

REINPRECHT, H. (1990): Educación con optimismo a la juventud. Barcelona: Heder. [Segunda Edición]

REVILLA CASTRO, J.C. (1998): La identidad personal de los jóvenes. Pluralidad y autenticidad. Madrid Entinema.

RIÁDIGOS LALÍN, T. (1998): *"La esperanza de la juventud actual"*. En ROMAY MARTÍNEZ, J. (Dir.): Xuventude. Retos e esperanzas. A Coruña: Universidades de A Coruña.

RIVAS, M. (2001): *"Construir puentes para contrarrestar odios"*. En Cuadernos de Pedagogía, nº 299, pp. 44-50.

RIVIERE, A. (1987): El sujeto de la psicología cognitiva. Madrid: Alianza Psicológica.

- RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993): Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid:Visor Distribuciones.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S (1998b): *"La evaluación institucional en España: Análisis y planteamientos de futuro"*. En DE LUXÁN, J.M. (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991): *"Dimensiones de la calidad universitaria"*. En BRAZA LLORET, P. y otros: Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la educación Universitaria. Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995): *"Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora"*. En SANZ, R.; CASTELLANO, F. y DELGADO, R, (Eds.): Tutoría y Orientación. Barcelona: Editorial Cedecs.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): *"Orientación Universitaria y evaluación de la calidad"*. En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad en la universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Editorial Laertes.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998a): *"El proceso de evaluación institucional"*. En Revista de Educación: La Evaluación de la Universidad Española, nº 315, pp. 7-28.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1989): *"Interpretación de las actitudes"*. En MAYOR, J. y PINILLOS J.L.: Creencias, actitudes y valores. Madrid: Alhambra.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (2002): Comunicación y cultura juvenil. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ, M.; APODACA, P. y PÁEZ, D. (1999): *"Dimensiones e indicadores de la cultura organizacional en Instituciones Universitarias"* En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

- ROMAY MARTÍNEZ, J. (Dir.) (1998): Xuventude. Retos e esperanzas. A Coruña: Universidades de A Coruña.
- ROSALES LÓPEZ, C. (1990): Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.
- ROSALES LÓPEZ, C. (2000) (Coord.): Innovación en la Universidad. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela / Instituto de Ciencias de la Educación.
- ROSALES LÓPEZ, C. y SOTO CARBALLO, J. (2000): "*Algunas cuestiones críticas sobre la evaluación de la universidad*". En ROSALES LÓPEZ, C. (Coord.): Innovación en la Universidad. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela / Instituto de Ciencias de la Educación.
- ROSENBERG, M. y ABELSON, R. (1960): "*An analysis of cognitive balancing*". En ABELSON, R.; HOVLAND, C.I. y otros: Attitude organisation and change. New Haven: Yale University Press.
- ROSENBERG, M.; HOVLAND, C.I. y otros (1960): Attitude organisation and change. New Haven: Yale University Press.
- ROTTER, J.B. (1966): "*Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement*". En Psychological Monographs, vol. 80, nº 609.
- RUBAL, X. (2000): "*Algunas notas teóricas sobre los <<contenidos actitudinales>> y su evaluación*". En TRILLO, F. (Coord.): Actitudes e valores no ensino. Do Básico ao Universitario. Lisboa: Editorial Piaget.
- RUBIO ROYO, F. (1996): La Universidad del siglo XXI y su impacto social. Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- RUÍZ DE OLABUÉNAGA, J.I. (Dir.) (1998): La juventud liberta. Género y estilos de vida de la juventud urbana española. Madrid: Fundación BBV.
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I. (1999): Metodología de la investigación cualitativa. (2ª edición). Bilbao: Universidad de Deusto.

- RUÍZ OLABUÉNAGA, J.L. e IZPIZUA, M.A. (1989): La decodificación de la vida cotidiana. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUÍZ ROMERO, J. y MOYA MORALES, M. (1997): "*La intención de participación en el voluntariado social: el caso de las asociaciones de lucha contra el cáncer*". En Revista de Psicología Social Aplicada, vol. 7, nº 1, pp. 51-68.
- RUMBO ARCAS, B. (1998): La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ FERRER, L. (1996): Política de reforma universitaria en España: 1983-1993. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e investigaciones.
- SÁNCHEZ SALORIO, M. (2002): "*Divagación en la Maestranza*". En La Voz de Galicia, del 18 de abril de 2002, p.18.
- SANCHÍS, E. (1991): De la escuela al paro. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): "*Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad*". En Revista de Enseñanza Universitaria, nº 1, vol. 1, pp. 25-47.
- SCHUNK, D.H. (1991): "Self-efficacy and academic motivation". En Educational Psychologist, nº 26, pp. 207-231.
- SCHWARTZ, S. (1978): "*Temporal instability as a moderator of the attitude-behaviour relationship*". En Journal Abn. of Social Psychology, nº 55, pp. 72-75.
- SECORD, P. y BACKMAN, C. (1964): Social Psychology. New York: McGraw-Hill.
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN Y COOK (1980): Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: Ediciones Rialp.

- SEMINARIO UNIVERSIDAD-EMPRESA (1989): Hacia la clasificación de las Universidades según criterios de calidad. Madrid: MEC/Fundación Universidad-Empresa.
- SILVIO, J.F. (1993): *"Calidad y tecnología en la educación superior en América latina y en el Caribe"*. En LÁZARO LORENTE, L.M. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado Universitario y calidad de la educación. Valencia: Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia y CIDE/MEC.
- SMITH, M.B.; BRUNER, J.S. y WHITE, R.W. (1956): Opinion and personality. New York: Wiley and Sons.
- SNYDER, M. (1974): *"The self-monitoring of expressive behaviour"*. En Journal of Personality and Social Psychology, nº 30, pp. 526-537.
- SOLER PUJALS, P. (1997): La investigación cualitativa en marketing y publicidad: El grupo de discusión y el análisis de datos. Barcelona: Paidós.
- SOTELO, I. (1987): *"Universidad y Política"*. En LERENA, (Ed.): Educación y Sociología en España. Madrid: Akal Universitaria.
- SPENCER, H. (1862): First principles. New York: Burt.
- TANNENBAUM, P. (1967): *"The congruity principle revisited: Studies in the reduction, induction, and generalisation of persuasion"*. En BERKOWITZ, L. (Ed.): Advances, nº 3, pp. 270-320.
- TAYLOR S.J. y BODAN, R. (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (Coord.) (1998): Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico. Salamanca: Ediciones Universitarias.
- TEJERÍAN GARCÍA, F. (2000): *"Reflexiones sobre la universidad en el cambio de milenio: lección inaugural"*. En BUEZO y FRÍAS, I.: XXV aniversario Escuela Universitaria de Magisterio Luis Vives. Salamanca: Escuela Universitaria de Magisterio Luis Vives.

- THERBORN, G. (1987): La ideología del poder y el poder de la ideología. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- TÓJAR HURTADO, J.C. (1999): "*Indicadores de Evaluación de la Innovación Educativa en la Universidad*". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): El Currículo Oculto. Madrid: Morata.
- TRIANDIS, H.C. (1974): Actitudes y cambio de actitudes. Barcelona: Toray S.A.
- TRIANDIS, H.C. (1991): "*Attitudes and attitude change*". En Ency. Hum. Biol. 1, pp. 485-496.
- TRILLO ALONSO, F. (1986): Análisis del fracaso escolar: autoestima, atribución y desamparo aprendido. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Inédita.
- TRILLO ALONSO, F. (1994): "Profesorado y desarrollo profesional: tres estilos de hacer escuela". En Cuadernos de Pedagogía, nº 228, pp. 70-74.
- TRILLO ALONSO, F. (1996): "*La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje de los alumnos como reto de innovación*". En ROSALES LÓPEZ, C. (Coord.): Actas del Primer Congreso de Innovación Educativa. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- TRILLO ALONSO, F. (1997b): "<*Evaluación del aprendizaje significativo*>, o mejor, <*Evaluación de la comprensión*>". En Perspectiva Educativa. Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso, nº 29, pp. 73-89.
- TRILLO ALONSO, F. (1999): "*Las actitudes de los estudiantes: un indicador de la calidad universitaria*". En Contextos de Educación, nº1, pp. 80-117.
- TRILLO ALONSO, F. (2000): "*Las actitudes de los universitarios hacia la Universidad: ¿un nuevo criterio de excelencia académica?*". En TRILLO, F.

- (Coord.): Actitudes e valores no ensino. Do Básico ao Universitario. Lisboa: Editorial Piaget.
- TRILLO ALONSO, F. (Dir.) (1997a): Avaliación da calidade discente na Universidade: a análise dos enfoques de aprendizaxe e das habilidades para o estudo dos alumnos da Universidade de Santiago de Compostela. Informe de investigación presentado a la Xunta de Galicia. Inédito.
- TRILLO ALONSO, F. y MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2001): “*Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes*”. En *Innovación Educativa*, nº 11, pp. 175-188.
- TRILLO ALONSO, F. y PORTO CURRÁS, M. (1999): “La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación”. En *Innovación Educativa*, nº 9, pp. 55-75.
- TRILLO ALONSO, F. y PORTO CURRÁS, M. (2002): “La evolución de los estudiantes en el marco de la evacuación de la calidad de las Universidades”. En, *Revista de Educación*, nº 328, pp. 283-302.
- UNESCO (1998): “*La Educación Superior en el siglo XXII. Visión y acción*”. En *Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: UNESCO // [Documento en línea]. Consultado en mayo de 2004 de la Word Wide Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001173/117363s.pdf>
- VALOIS, P.; DESHARNAIS, R.; GODIN, G. y PERRON, J. (1993): “*Psychometric properties of a perceived behavioural control multiplicative scale developed according to Ajzen's theory of planned behaviour*”. En *Psychological Reports*, vol. 72, nº 3, pp. 1079-1083.
- VALLE ARIAS, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; CUEVAS GONZÁLEZ, L.M. y NÚÑEZ PÉREZ, J. (1996): “*Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales*”. En *Boletín de Psicología*, nº 53, pp. 49-68.
- VALLES, M.S. (1998): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.

- VARELA, I. (1991): *"Universidad nueva y nuevos estudiantes". El cambio de los universitarios<Troyanos> a los de la F.U.E."*. En VI Xornadas de Historia de Galicia. Mentalidades colectivas e ideoloxías. Ourense: Deputación Provincial de Ourense.
- VERA MUÑOZ, M.I. (1993): Una aproximación a la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros de la Universidad de Alicante. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- VILLA CELLINO, M. (2002): *"Entrevistas en verano. Manuel Villa Cellino, rector de la Universidad privada de Madrid Antonio Nebrija"*. En Asturias, domingo 25 de agosto, p.28.
- VILLAPALOS SALAS, G. (1998): *"El Futuro de la Universidad"*. En DE LUXÁN, J.M. (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- VILLARES, R. (1996): Idea da Universidade. Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Consello Social da Universidade de Santiago de Compostela.
- VV.AA. (1991): Los jóvenes ante el Sistema Educativo. Estudios y Encuestas. Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VV.AA. (1992): Cuadernos aula. En busca del primer empleo. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- VV.AA. (1999): Espacios para la infancia y la juventud. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- VV.AA. (1999): Jóvenes Españoles 99. Madrid: Fundación Santa María.
- VV.AA. (2002): Recompilación Normativa en Materia de Axudas a profesores e Estudiantes Universitarios. Curso académico (2001-2002). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- WERTSCH, J.V. (1988): Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.

- WICKLUD, R.A. (1982): *"Self-focused attention and the validity of self-reports"*
En ZANNA y otros: Consistency in social behaviour. Hillsdale: Erlbaum.
- WILSON, J.D. (1992): Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona:
Paidós/MEC.
- WITHALL, J. (1989): *"Enseñanza centrada en el profesor y enseñanza
centrada en el alumno"*. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.):
Enciclopedia Internacional de Educación. Madrid: M.E.C., pp 2153-2163.
- WITTRUCK, M. C. (1989): La investigación de la enseñanza, III. Profesores y
alumnos. Barcelona: Paidós Educador/M.E.C.
- WITTRUCK, M.C. (1989): La investigación en la enseñanza I. Enfoques teorías
y métodos. Barcelona: Paidós / MEC.
- ZABALZA, M.A. (1998): *"Evaluación de actitudes y valores"*. En MEDINA
RIVILLA, A. y otros: Evaluación de los procesos y resultados del
aprendizaje de los estudiantes. Madrid. UNED.
- ZABALZA, M.A. (2000): *"Evaluación de actitudes y valores"*. En TRILLO
ALONSO, F. (Coord.): Actitudes e valores no ensino. Do Básico ao
Universitário. Lisboa: Editorial Piaget.
- ZABALZA, M.A. (2002): La enseñanza universitaria. El escenario y sus
protagonistas. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003): Competencias docentes del profesorado universitario.
Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- ZANNA, M.P. y FAZÍO, R.H. (1982): *"The attitude-behaviour relation: Moving
toward a third generation of research"*. En ZANNA, M.P. y otros (Eds.):
Consistency in social behaviour. The Ontario Symposium, Hillsdale,
Lawrence Erlbaum Associates Pub.
- ZANNA, M.P. y REMPEL, J.K. (1988): *"Attitudes: a new look at the old
concept"*. En BAR-TAL, D. y KRUGLANSKI, A.W. (Eds.): The social
psychology of knowledge. New York: Carmbridge University Press.

ZÁRRAGA, J. L. (1985): Informe Juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad. Madrid: Ministerio de Cultura / Instituto de la Juventud.

ZORRILLA TORRAS, R. (1999): *"Indicadores en los servicios universitarios. La experiencia de la Universidad Carlos III"*. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

ZUCKERMAN, M.; SIEGELBAUM, H. y WILLIAMS, R. (1977): *"Predicting helping behaviour: Willingness and ascription of responsibility"*. En *Journal of Applied Social Psychology*, nº 7, pp. 295-299.

ANEXOS

ANEXO I

PRIMER BORRADOR DE ENTREVISTA

PRIMER BORRADOR DE ENTREVISTA.

PRESENTACIÓN:

Decano (D) – Buenos días.

Rosa (R) – Hola, buenos días. Soy Rosa Méndez, de la Facultad de Ciencias de la Educación, y vengo a hacerle una entrevista, tal y como habíamos quedado.

El objeto de la entrevista, es recoger información para la elaboración de mi trabajo de Tesis Doctoral.

Para contextualizar un poco el discurso de la entrevista, le explicaré a grandes rasgos el tema que estoy trabajando con motivo de mi Tesis Doctoral.

La Tesis se titula “Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad”.

Partimos de la premisa de que las actitudes de los estudiantes condicionan en buena medida su modo de ser y de estar en la Universidad.

Hemos elaborado un marco teórico en el que contextualizamos el tema de interés en: la literatura sobre las instituciones universitarias, los estudios sobre la calidad de las universidades, los trabajos sobre actitudes, los informes de juventud, especialmente aquellos que hacen referencia a jóvenes universitarios, el ámbito de la socialización profesional en la Universidad, etc.

Concretamente, los trabajos sobre actitudes nos han permitido focalizar nuestro objeto de estudio, siendo lo que precisamente nos interesa, conocer cuál es la norma subjetiva que la Universidad está fomentando en nuestros estudiantes. Es decir, cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre la opinión que tiene su grupo de referencia acerca de cómo deben actuar en el contexto universitario.

Hemos identificado entre otros, a los profesores como referentes importantes para los estudiantes, y es por ello que decidimos acudir a este colectivo para poder indagar sobre qué tipo de normas se están trasladando al alumno universitario.

Para acercarnos a este colectivo profesional, hemos decidido hacerlo a través de los Decanos de las Facultades o Directores de Escuelas, concibiendo que son los que pueden tener una visión más precisa de lo que en cada Institución está sucediendo.

Y es por ello que en estos momentos estoy aquí para realizarle la mencionada entrevista.

No sé si lo dicho hasta el momento es suficiente para que comprenda el sentido del trabajo que estoy realizando y, concretamente el sentido de la entrevista que le haré a continuación. En cualquier caso si desea preguntar o aclarar algún aspecto, no tengo ningún problema en responderlo.

D: Si, o no.

R: Si no hay ninguna otra duda vamos a empezar.

ENTREVISTA

La Universidad como institución posee una estructura determinada, integrada por una serie de centros y Departamentos que su propio gobierno gestiona y en los que conviven diferentes colectivos que se organizan mediante un sistema de jerarquía particular. Todo esto se puede plasmar en un complejo **organigrama** en el que se muestren los diferentes estamentos de la comunidad universitaria y sus órganos de gobierno.

1.- ¿Qué se les dice a los alumnos sobre dicho organigrama? ¿Quién se encarga dentro de la Universidad de hacer conocer a los estudiantes universitarios el organigrama de la Institución de la que forman parte?

En el organigrama de la Universidad, el Claustro Universitario es el máximo órgano representativo de la comunidad universitaria, y tanto en éste, como en el resto de **órganos de gobierno colegiados** (Consejo Social, Junta de Gobierno, Junta de Facultad, Consejo de Departamento, etc.), está presente una parte representante de los estudiantes.

2.- ¿Qué información le llega a los estudiantes sobre la posibilidad de participar del gobierno de la Universidad a través de estos órganos, y quiénes son los portadores de esta información?

3. ¿Existe alguna iniciativa consensuada dirigida a presentar a los alumnos cada uno de estos órganos y sus funciones dentro de la Universidad?

En lo que concierne a los **órganos unipersonales** de gobierno universitario: Rector, Vicerrectores, Secretario General, Gerente, Decano, etc.

4. ¿Qué información les llega a los estudiantes sobre la existencia de estas figuras y sobre sus funciones? ¿A través de quién y en qué momentos se transmite dicha información?

Los Campus Universitarios están dotados de una serie de **instalaciones**, además de los propios centros educativos, como pueden ser espacios dedicados a diferentes actividades de ocio, una red de comedores y residencias universitarias, red de bibliotecas, servicios de información y atención a estudiantes, etc.

5.- ¿Se proporciona a los estudiantes información sobre qué posibilidades tienen de utilizar estos espacios? ¿A través de qué medios?

Tomando ahora como referencia la Facultad (o Escuela) y la/s **Titulación/es** que en ella se imparten, se puede decir que tanto su organización y gestión

implica una serie de toma de decisiones que afectan a la comunidad universitaria. De esta manera se hace necesaria la existencia de normas relativas al funcionamiento interno de cada Titulación y a estos procesos de toma de decisiones (Reglamento de Régimen Interno, Protocolos, Actas de Comisiones, etc.)

6. ¿Llega esta información a los alumnos de cada una de las Titulaciones de manera sistemática y organizada desde la Facultad (o Escuela) o son normas que los alumnos van adquiriendo de manera indirecta en el día a día en la Institución?

[Si la respuesta es que las normas se explicitan de manera sistemática y organizada entonces preguntaremos ¿de qué manera?, ¿qué se les dice?]

Hablemos ahora de lo que los estudiantes conocen sobre las carreras en las que se están formando. Sabemos que los estudiantes no siempre se encuentran con lo que esperaban cuando llegan a la Universidad (ya sea porque se ven obligados a acceder a carreras que no formaban parte de sus preferencias o, simplemente porque veían la realidad desde otra perspectiva). Concretamente en el caso de la/s Titulación/es que se imparten en esta Facultad (o Escuela),

7.- ¿Se explicita a los alumnos el perfil específico de cada Titulación, las actividades de formación, las infraestructuras, los recursos humanos, los órganos de gestión, los servicios? ¿A través de qué medios?

Una de las primeras preocupaciones que los estudiantes tienen sobre cada Titulación es acerca de su nivel de exigencia. En el contexto de esta Facultad (o Escuela),

8.- ¿Qué se les dice a los estudiantes sobre los niveles de exigencia de las diferentes Titulaciones y a través de que medios se hace?

En cuanto a los **Planes de Estudios** de las Titulaciones que se imparten en esta Facultad (o Escuela),

9.- ¿Se presenta a los estudiantes el programa de formación que deben cumplimentar para obtener el título correspondiente? Hablamos de aspectos como: Perfil de formación de cada titulación, objetivos, relación de asignaturas que componen el plan, itinerarios de especialización, distribución de créditos dentro del plan, la existencia y el sentido de asignaturas llave, el grado de factibilidad del plan en el tiempo previsto, etc.

Una parte importante del Plan de Estudios de una Titulación es la dimensión práctica de sus enseñanzas.

10.- ¿De qué manera se presenta a los alumnos esta dimensión de su Plan de Estudios? ¿Quién lo hace?

Un factor a tener en cuenta con respecto de los Planes de Estudios de las Titulaciones de nuestra Universidad es que están sufriendo numerosos cambios en los últimos años que afectan a la razón de ser de dichas Titulaciones. En el caso de esta Facultad (o Escuela),

11.- ¿De qué manera se informa a los estudiantes sobre estos cambios de planes? ¿Qué información reciben sobre ellos y a través de qué medios?

Concretamente, uno de los principales cambios que han sufrido los Planes de Estudios consistió en la organización de los contenidos en función de créditos.

12.- ¿Se informó de alguna manera a los estudiantes de lo que suponía este cambio, de su razón de ser, de sus consecuencias? ¿De qué manera?

Otro de los cambios importante fue la clasificación de las asignaturas en “troncales”, “obligatorias”, “optativas” y “de libre elección”.

13.- ¿Qué información se trasladó a los alumnos al respecto esta nueva estructuración de materias? ¿De qué forma? ¿Se informó a los alumnos en algún momento de la manera en que este cambio afecta al modo de hacer carrera universitaria?

De alguna manera estos factores de los que estamos hablando (niveles de exigencia, cambio de planes), entre otros, afectan al prestigio de las diferentes carreras universitarias.

14.- ¿Se elaboran mensajes explícitos desde las instituciones universitarias dirigidos a los estudiantes sobre el prestigio de una Titulación? ¿Quién se encarga de hacerlos llegar a los estudiantes y qué se les dice?

Las diferentes materias que constituyen el núcleo de una Titulación se presentan a los estudiantes mediante sus correspondientes **Programas**.

15.- ¿Cuáles son los métodos que se utilizan para dar a conocer los programas de las asignaturas al alumnado?

16.- ¿Se hacen explícita la relación entre el contenido de los programas y los objetivos de la Titulación? ¿De qué manera?

17.- ¿Quién les habla a los alumnos sobre la adecuación de la extensión del programa en el contexto de la Titulación, de la organización interna de su contenido y de su secuenciación? ¿Qué se les dice?

Los alumnos acceden a la Universidad mediante la superación de una serie de pruebas que les habilitan para cursar unas determinadas carreras.

18.- ¿Se elabora desde la Universidad o incluso desde la propia Facultad (o Escuela), algún material sobre las características de esta Institución y los requisitos para acceder a las diferentes Titulaciones destinadas a los alumnos de **nuevo ingreso**? ¿Qué tipo de información contiene ese material y de qué manera llega a los potenciales alumnos universitarios?

Otro tipo de información interesante para los alumnos de nuevo ingreso es aquella referida al alojamiento, servicios de información a alumnos, instalaciones, etc.

19.- ¿Qué medios se utilizan para trasladar esta información a los alumnos de nuevo ingreso? ¿Qué momentos se utilizan para hacerlo?

Tanto para los alumnos que entran en la Universidad como para los que ya forman parte de ella, tanto el Estado, como las Comunidades Autónomas, como las propias Universidades ponen a su disposición un sistema de **ayudas, becas o créditos de estudio**,

20.- ¿Quiénes son los que se encargan de divulgar este tipo de datos y como lo hacen?

Los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria pueden y deben **participar** en su política, organización y gestión, y lo hacen a través de los representantes que ellos mismos eligen.

21.- ¿Qué información se traslada a los estudiantes de esta Facultad (o Escuela) sobre la posibilidad de participar a este nivel en el funcionamiento de la Institución? ¿Quién y en qué momento lo hace?

La participación de los estudiantes universitarios en las elecciones de sus representantes universitarios es muy baja.

22.- ¿Se realiza desde la Facultad (o Escuela) algún tipo de actividad que fomente dicha participación? ¿De qué tipo?

La Facultad (o Escuela) tiene el deber de facilitar a los representantes de estudiantes una serie de recursos para tareas de representación estudiantil, organización y desarrollo de actividades culturales y académicas.

23.- ¿De qué manera se traslada esta información al alumnado?

24.- ¿Cómo lleva a cabo la Facultad (o Escuela) la labor de informar a los alumnos sobre las posibilidades de participación en la organización de actividades académicas relacionadas con su Titulación (conferencias, jornadas, etc.)?

25.- ¿A través de qué medios se informa a los alumnos sobre los cauces que tienen para expresar sus opiniones sobre lo que sucede en la Universidad?

26.- ¿Quién informa a los estudiantes sobre qué órgano pone a su disposición la Universidad para atender todo tipo de injusticias a las que sospechen que se están viendo sometidos desde la Institución?

Pasemos, a continuación a hablar de los **profesores** universitarios.

27.- ¿Posee la Facultad (o Escuela) algún tipo de iniciativa dirigida a informar a los estudiantes sobre las funciones de un profesor universitario? ¿En qué consiste?

28.- Concretamente ¿Qué información se les traslada a los alumnos de una determinada Titulación sobre sus profesores, su perfil profesional, el Departamento al que pertenecen, cargos que desempeña además del docente, etc.? ¿Quién se encarga de transmitir esta información?

Además de alumnos y profesores forman parte de los recursos humanos de la Universidad el **personal administrativo y de servicios**.

29.- ¿Se informa a los alumnos sobre los recursos administrativos y servicios de cada Titulación o Facultad (o Escuela), el personal que los atiende y sus funciones? ¿Quién se encarga de transmitir esta información?

30.- ¿Qué información se le ofrece a los alumnos de cada Titulación o de la Facultad (o Escuela) sobre los órganos encargados de su gestión?

En lo referente a las **instalaciones** vinculadas a cada Titulación o Facultad (o Escuela),

31.- ¿A través de qué medios conocen los alumnos el equipamiento de espacios, edificios y aulas que están a su disposición?

32.- ¿A través de qué medios conocen los alumnos los recursos didácticos correspondientes a cada Titulación o Facultad (o Escuela), su funcionamiento, los trámites para poder utilizarlos, etc.?

Sobre el desarrollo de la **enseñanza** en la Universidad vamos a hacer referencia a algunos de los aspectos relacionados con la metodología utilizada por el profesorado a la hora de impartir las asignaturas correspondientes a cada Titulación.

33.- ¿Existe algún consenso a nivel de Titulación en el que se expliciten los métodos de enseñanza utilizados en el conjunto de la Titulación?

34.- En cualquier caso ¿quién se encarga de trasladar los alumnos la información sobre la metodología de enseñanza que se va a poner en práctica, las estrategias didácticas, las posibilidades de participación de los alumnos en el aula?

35.- ¿Definen los profesores sus características como docentes ante sus alumnos? ¿Su forma de entender la docencia en la Universidad? ¿Su forma de entender la docencia en el contexto de una Facultad (o Escuela) y una Titulación determinada?

36.- ¿Se orienta a los alumnos sobre la forma más adecuada de trabajar la asignatura, el tiempo de estudio necesario para aprender sus contenidos, cómo compaginar el trabajo de esta asignatura con la carga lectiva total del alumno, etc.? ¿Qué se les dice y quién lo hace?

37.-¿Quién se encarga de informar a los alumnos las consecuencias que puede traer la falta de cumplimiento de alguna parte del programa?

38.- ¿Se les habla a los alumnos de la importancia de la asistencia a clase? ¿Qué se les dice y quién lo hace?

39.- ¿Se orienta a los alumnos sobre las exigencias de trabajo de cada Titulación y sobre las estrategias más adecuadas para el **aprendizaje**, o en cualquier caso, sobre las estrategias más adecuadas para enfrentarse a dichas exigencias? ¿A través de qué medios?

40.- ¿Se informa a los alumnos sobre la existencia de otras **actividades** académicas que puedan complementar su formación (congresos, ciclos de conferencia, seminarios, grupos de investigación, etc.)? ¿Cómo se traslada esta información?

Concretamente en lo que concierne al estudio, más o menos todos tenemos claro lo que implica ser **un buen estudiante** universitario.

41.- ¿Cómo se traslada esta concepción del buen estudiante a los jóvenes universitarios? ¿Qué se les dice?

En relación al tema de la **evaluación**,

42.- ¿Qué información se ofrece a los alumnos sobre el proceso de evaluación que va a ponerse en práctica en las diferentes asignaturas? (Los diferentes procedimientos que se van a utilizar, los momentos en que se van a poner en práctica, los criterios que se van a tener en cuenta en la evaluación, los plazos para informar a los alumnos sobre los resultados de la evaluación, etc.)

43.- ¿Esa información aparece en los programas, la transmite el profesor o forma parte de una normativa establecida a nivel general que cada Titulación o Facultad (o Escuela) pone en manos de sus alumnos?

44.- ¿Se informa a los alumnos sobre la normativa específica respecto de la revisión de exámenes y sobre los procedimientos a seguir en caso de no estar de acuerdo con algún aspecto del proceso de evaluación que se llevó a cabo?

En lo que concierne a las **tutorías**,

45.- ¿Se proporciona información a los estudiantes sobre cuáles son las funciones tutoriales exigidas al profesorado de acuerdo con la normativa establecida? ¿Quién lo hace?

46.- ¿Cómo conocen los alumnos cuál es el horario de tutorías que pone a su disposición cada profesor?

46.- ¿Quién informa a los estudiantes sobre qué tipo de temas se abordan en tutorías?

En relación al sistema de comunicación que se genera entre la comunidad universitaria, nos centramos en las relaciones entre **profesores y estudiantes**,

47.- ¿Son los propios profesores a modo personal los encargados de trasladar a los estudiantes como debe de ser la relación profesor-alumno en la universidad? ¿Es una cuestión consensuada entre los profesores de cada Facultad (o Escuela), quizás de cada carrera?

48.- En todo caso ¿cómo llega esta información a los estudiantes?

En el caso de las diferentes **relaciones** de convivencia que surgen entre los **estudiantes** también tenemos diversidad de variantes: aquellos que se hacen amigos de sus compañeros de clase, aquellos que separan el ser amigo del ser

compañero de clase, aquellos que se ayudan con los trabajos, aquellos que no se prestan los apuntes, etc.

49.- ¿De qué forma se potencian este tipo de relaciones desde la Institución? ¿A través de qué estamentos? ¿A través de qué mensajes?

Y, en lo que se refiere a **la vida del estudiante universitario** en general, sostenemos que, si bien es una forma de vida que va más allá de lo puramente académico, e influye en lo que suceden en las aulas. Consiste en una nueva forma de ver la vida (muchos se independizan por primera vez), de acercarse a la cultura, de enfrentan a nuevas experiencias, etc.

50.- ¿Se habla en algún momento de esto con ellos? ¿Se tiene en cuenta desde la Universidad, toda esta serie de experiencias novedosas por las que están pasando los estudiantes universitarios? ¿De qué manera?

Los alumnos acuden a la Universidad en busca de una **capacitación profesional** especializada. Esta capacitación, debido a las grandes transformaciones que está sufriendo la sociedad en general, y el mundo laboral en particular en los últimos años, conlleva en la actualidad una formación en competencias y habilidades diferente a las que tradicionalmente se defendían, entre las cuales cabe destacar la importancia de una formación en actitudes.

51.- ¿Existe algún consenso en lo que se refiere al fomento de actitudes en los estudiantes de las diferentes Titulaciones tanto para su desarrollo personal como profesional? ¿Cómo y en qué momento se pone en práctica?

52.- ¿Se habla con los estudiantes de la preparación con la que salen de cada Titulación y del grado de acercamiento o alejamiento de dicha preparación con las exigencias del mundo laboral? ¿quién lo hace y qué se les dice, concretamente en el seno de esta Facultad (o Escuela)?

53.-¿Quién orienta a los alumnos sobre las posibles **salidas laborales** en el marco de la Titulación para la que se están formando? ¿Qué se les dice? ¿Qué espacios se utilizan para ello?

Si bien, uno de los principales objetivos de la Universidad es la capacitación profesional de sus estudiantes, existe un amplio debate sobre si la preparación para el mundo laboral eclipsa en buena medida cualesquiera otras funciones que la universidad pudiera tener.

54.-¿Qué se les traslada a los alumnos sobre este debate? ¿Qué se les dice y quién lo hace?

55.- ¿Qué se les explicita a los estudiantes, concretamente, sobre la función profesionalizadora de la Universidad? ¿quién lo hace?

Otro de los debates sobre el cual queremos incidir en esta entrevista es el establecido acerca del **conocimiento científico**. En este sentido la Universidad, como promotora y depositaria del conocimiento científico, desencadena creencias que van desde la consideración de su condición absoluta, hasta el relativismo más radicalizado.

56.- ¿De qué manera se les habla a los alumnos del conocimiento científico en esta Facultad (o Escuela)? ¿Qué se les dice al respecto y quién lo hace?

Con esta pregunta daríamos por terminada la entrevista,

57.- ¿Quiere añadir algo más? ¿Hay algún aspecto que quiera profundizar o añadir a lo ya comentado?

58.- Lo que sí le agradeceríamos es una valoración de esta entrevista.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO II

SEGUNDO BORRADOR DE ENTREVISTA

SEGUNDO BORRADOR DE ENTREVISTA.

PRESENTACIÓN:

Decano (D) – Buenos días.

Rosa (R) – Hola, buenos días. Soy Rosa Méndez, de la Facultad de Ciencias de la Educación, y vengo a hacerle una entrevista, tal y como habíamos quedado.

El objeto de la entrevista, es recoger información para la elaboración de mi trabajo de Tesis Doctoral.

Para contextualizar un poco el discurso de la entrevista, le explicaré a grandes rasgos el tema que estoy trabajando con motivo de la Tesis.

La Tesis se titula “Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad”.

Partimos de la premisa de que las actitudes de los estudiantes condicionan en buena medida su modo de ser y de estar en la Universidad.

Hemos elaborado un marco teórico para mejor definir el tema de interés de acuerdo con la literatura sobre las instituciones universitarias, los estudios sobre la calidad de las universidades, los trabajos sobre actitudes, los informes de juventud -especialmente aquellos que hacen referencia a jóvenes universitarios-, el ámbito de la socialización profesional en la Universidad, etc.

Concretamente, los trabajos sobre actitudes nos han permitido centrar nuestro objeto de estudio, siendo precisamente lo que nos interesa, conocer cuál es la norma subjetiva que la Universidad está fomentando en nuestros estudiantes. Entendemos por norma subjetiva, las percepciones de los estudiantes sobre la opinión que tiene su grupo de referencia acerca de cómo deben sentir, pensar, actuar en el contexto universitario.

Hemos identificado entre otros, a los profesores como referentes importantes para los estudiantes, y es por ello que decidimos acudir a este colectivo para poder indagar sobre qué tipo de normas se están trasladando al alumno universitario.

Para acercarnos a este colectivo profesional, hemos decidido hacerlo a través de los Decanos de las Facultades o Directores de escuela, entendiendo que son los más representativos para hablarnos de lo que sucede en este sentido dentro del ámbito de la Facultad o Escuela.

Y es por ello que en estos momentos estoy aquí para realizarle la mencionada entrevista.

No sé si he sido capaz de explicarle, a través de esta breve introducción, el sentido del trabajo que estoy realizando y, concretamente el sentido de la entrevista que le haré a continuación. En cualquier caso si desea formular alguna pregunta, no tengo ningún problema en responderla.

D: Si, o no.

R: Si es necesario aclarar algo más, se aclara. Si no hay ninguna otra duda vamos a empezar.

ENTREVISTA⁵⁰

La Universidad como Institución posee una estructura determinada, integrada por una serie de centros y Departamentos que se organizan internamente para su gobierno. Se supone que los **Órganos de Gobierno**⁵¹ de la Universidad provocan algún tipo de actitudes en los estudiantes. Al respecto, es posible que se intercambien normas y valores conducentes a que estos adopten una actitud determinada. Por ejemplo, de “respeto a la autoridad ante el Decano o el Rector” o todo lo contrario. Pues bien,

1.- ¿Qué se puede estar diciendo desde la Universidad a este respecto, si es que se dice algo, y quién lo hace?

Los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria pueden y deben participar en su organización y gestión, y lo hacen a través de los **representantes**⁵² que ellos mismos eligen.

2.- ¿Qué se les dice a los estudiantes sobre esto de la participación en los órganos de gobierno y quién lo hace?

Una vez elegidos los representantes, estos entran a formar parte de los Órganos de Gobierno de la Institución lo cual implica una serie de derechos, deberes y responsabilidades⁵³.

3.- ¿Qué se dice desde la Universidad acerca de la representación?, ¿quién lo hace?

Los Campus Universitarios están dotados de una serie de instalaciones, que van más allá de los centros, facultades o escuelas, y que albergan todos los **servicios**⁵⁴ que la Universidad pone a disposición de sus estudiantes.

⁵⁰ Se supone que cada concepto sobre el que preguntamos en la entrevista es un objeto capaz de suscitar una actitud. Por tanto, sobre el que se intercambian NORMAS, algunas de las cuales pueden interiorizarse como NORMAS SUBJETIVAS. Las preguntas deben, por lo tanto, versar sobre qué normas se están transmitiendo a los estudiantes, desde la Universidad acerca de cada uno de esos objetos. Nos interesa la información que invita a una posición, no la neutra.

⁵¹ Sobre los ÓRGANOS DE GOBIERNO podemos encontrarnos con que son conocidos por los alumnos o también totalmente desconocidos. En el caso de que se conozcan, las actitudes hacia ellos pueden ir, desde el máximo respeto hasta la desobediencia, irreverencia, desde el máximo seguimiento o implicación para con ellos hasta la máxima ignorancia.

⁵² Ante la elección de representantes los estudiantes pueden adoptar una postura pasiva (porque no están informados, o porque no les interesa, no creen en sus representantes, o también pueden participar activamente porque creen en la representación y en lo que representa.

⁵³ Los representantes pueden cumplir adecuadamente sus funciones, pueden cerrarse únicamente en hacer peticiones y protestas que afectan al colectivo al que representan, pueden pedir o protestar únicamente en beneficio personal, puede crearse una cultura del cargo.

⁵⁴ Aquí cabría pensar en cada uno de estos servicios y preguntar sobre cada uno de ellos en particular. Las preguntas posibles serían de dos tipos: sobre si desde estos servicios se traslada alguna manera determinada de entender la Universidad (qué normas poseen) o sobre las normas que se trasladan desde la Universidad y que afectan al ámbito de cada uno de esos servicios. *[Creemos que en las preguntas al*

Pensemos en aquellos servicios que están más directamente relacionados con los alumnos como por ejemplo, los destinados **a orientar y ayudar a los estudiantes**⁵⁵ (Vicerrectorado de estudiantes, Servicio de Alumnos, U.X.A., Asociaciones de estudiantes, C.O.I.E., Valedor del estudiante, etc.). A estos servicios, los estudiantes pueden acudir con diferentes actitudes que pueden ser tanto de cierto respeto ante las funciones administrativas, incertidumbre pues no saben realmente si les van a ayudar, a algunos acuden con mucha frecuencia, a otros sólo cuando es estrictamente necesario, etc.

4.- ¿Qué se les está trasladando a los estudiantes desde la Universidad que pueda influir en el desarrollo de este tipo de actitudes, o incluso de otras?, ¿quién lo hace?

En cuanto a los **servicios de alojamiento**⁵⁶ la Universidad ofrece Residencias Universitarias y Colegios Mayores, los cuales tienen un reglamento particular, ofrecen diferentes servicios y en ellos se genera un clima que no sólo tiene que ver con la manera de ser y estar allí, sino con la manera de ser estudiante universitario y estar en la Universidad.

5.- ¿Qué se les dice a los alumnos sobre lo que implica el alojamiento en cada uno de ellos? ¿Qué se puede estar diciendo desde la Universidad para ayudar a decidir a los estudiantes en qué tipo de residencia alojarse?, ¿o incluso para decidir entre estas residencias y otras no universitarias?

Los servicios que la Universidad ofrece relacionados con el **deporte y las actividades culturales**⁵⁷ tales como sus instalaciones deportivas, museos, etc. son también un espacio de formación universitaria y, como tal, contribuyen a fomentar un determinado tipo de vida Universitaria.

6. ¿Cuáles son los mensajes que se trasladan a los estudiantes a este respecto?, ¿quién lo hace?

Decano o Director debería ir este segundo tipo de preguntas. El primero, si cabe, se trabajaría con los Directores o personas encargadas de cada uno de los servicios].

⁵⁵ Sobre los SERVICIOS DE ORIENTACIÓN los estudiantes pueden desarrollar actitudes desde la confianza plena hasta la desconfianza, algunos acuden a ellos al primer problema que encuentran, y otros esperan a última hora para asesorarse o hacer un trámite, etc.

⁵⁶ Estas formas de alojamiento ofrecen condiciones que pueden ir desde la gran confortabilidad hasta lo estrictamente necesario, unas reglas que pueden ir desde lo más estricto hasta lo más liberal, se diferencian en los servicios que ofrecen, en sus instalaciones, en los recursos con los que cuentan, en las actividades que en ellas se desarrollan que pueden ir desde lo más académico a lo más extraacadémico.

⁵⁷ Puede haber estudiantes que no hagan el mínimo uso de este tipo de oportunidades, otros que utilicen estos servicios al mismo nivel que otros ofertados por la Universidad (en beneficio personal), otros los utilizan pues es la única manera que tienen de llegar a ellos, y también habrá estudiantes para los que la utilización de estos servicios implique una forma de vida diferente más vinculada al ámbito universitario.

Las **Facultades o Escuelas** tienen normas explícitas o consensuadas de convivencia (acceso a espacios, utilización de medios, pautas habituales de relación, etc.).

7.- ¿Qué se les dice a los alumnos sobre dichas normas y cómo se hace?

Las diferentes **Titulaciones** establecen las normas que regulan su acceso, permanencia, promoción, complementariedad con otras Titulaciones, etc.

8.- En este caso, ¿qué información llega a los estudiantes de una Titulación sobre estos aspectos?, ¿quién es el encargado de trasladar esta información?

Hablemos ahora de lo que los estudiantes conocen sobre las carreras en las que se están formando. Sabemos que los estudiantes no siempre se encuentran con lo que esperaban cuando llegan a la Universidad (ya sea porque se ven obligados a acceder a carreras que no formaban parte de sus preferencias o, simplemente porque veían la realidad desde otra perspectiva). Esto puede generar en los estudiantes actitudes de rechazo, de compromiso, de dejación, etc. Concretamente en el caso de la/s **Titulación/es**⁵⁸ que se imparten en esta Facultad o Escuela,

9.- ¿Qué se puede estar transmitiendo a los alumnos que incida en el desarrollo de estas actitudes?, ¿qué se dice, por ejemplo del perfil de cada Titulación y quién lo hace?

Una de las primeras preocupaciones que los estudiantes tienen sobre cada Titulación es acerca de su nivel de exigencia⁵⁹. En el contexto de esta Facultad o Escuela,

10.- ¿Qué se les dice a los estudiantes sobre los niveles de exigencia de las diferentes Titulaciones y quien lo hace?

De alguna manera estos factores de los que estamos hablando (niveles de exigencia, el perfil específico), entre otros, afectan al **prestigio**⁶⁰ de las diferentes carreras universitarias.

⁵⁸ Los alumnos como decíamos pueden llegar a las titulaciones de “rebote” (porque no accedieron a la que realmente pretendían), o pueden entrar por vocación. Una vez dentro pueden encontrarse con lo que esperaban (estructura, estilo, salidas profesionales, etc.) o con todo lo contrario. Y además habrá quien se tome su paso por la Titulación como un medio para alcanzar un fin (riqueza, trabajo, prestigio) o como un fin en sí mismo. Y las actitudes que todo ello puede generar se pueden sintetizar en: actitud de compromiso, de dejación o de cinismo, por ejemplo.

⁵⁹ Los estudiantes ante las diferentes Titulaciones desarrollan actitudes que tienen que ver con el nivel de exigencia. Pueden calificarlas desde muy duras hasta las más fáciles.

⁶⁰ El prestigio de una Titulación puede venir dado por su antigüedad (tradición en una determinada facultad), por el magisterio de sus profesores, por los avances tecnológico-científicos y la actualización de sus conocimientos,...

11.- ¿Se elaboran mensajes explícitos desde las instituciones universitarias dirigidos a los estudiantes sobre el prestigio de una Titulación? ¿Quién se encarga de hacerlos llegar a los estudiantes y qué se les dice?

En cuanto a los **Planes de Estudios**⁶¹ de las Titulaciones que se imparten en esta Facultad o Escuela,

12.- ¿Qué se dice del programa de formación que deben completar para obtener el título correspondiente?, ¿quién lo hace?

Una parte importante del Plan de Estudios de una Titulación es la dimensión **práctica**⁶² de sus enseñanzas que los estudiantes afrontan con unos determinados prejuicios y preconcepciones sobre lo que suponen, sobre su organización, su sentido, etc.

13.- ¿Qué se dice de las prácticas a los estudiantes? ¿Quién lo hace?

Un factor a tener en cuenta con respecto de los Planes de Estudios de las Titulaciones de nuestra Universidad es que están sufriendo numerosos **cambios**⁶³ en los últimos años que afectan a la razón de ser de dichas Titulaciones. En el caso de esta Facultad o Escuela,

14.- ¿Qué se les dice sobre el cambio? ¿Quién lo hace?

Concretamente, uno de los principales cambios que han sufrido los Planes de Estudios consistió en la organización de los contenidos en función de **créditos**⁶⁴.

⁶¹ Cada Titulación posee un perfil de formación, unos objetivos, existe una relación entre las asignaturas que componen el plan, un itinerario de especialización, unas asignaturas llave, unas previsiones de tiempo para completar la carrera, etc. ante los cuales, los alumnos generan unas actitudes que hacen que afronten la Titulación de una determinada manera, ¿qué se les dice que deberían pensar ante todo eso?

⁶² Las prácticas pueden suponer para el estudiante un complemento muy rico para su formación (ven como se aplica un contenido teórico en la práctica), también pueden suponer una pérdida de tiempo porque no les ven aplicación, pueden suponer un descanso porque en ellas no se exige tanto como en los contenidos teóricos, pueden opinar que están muy bien organizadas, que están muy mal organizadas, etc.

⁶³ Ante los cambios de planes los alumnos pueden desarrollar diferentes actitudes o pueden interiorizar diferentes normas. Habrá quien piense que los planes son malos y por eso están cambiando continuamente, o quien piense que son buenos pero lo que pasa es que la ciencia avanza rápidamente y las exigencias del mercado también son diferentes. Habrá quien piense que es bueno que cambien y hace todas las convalidaciones posibles para que les homologuen el último plan que se implantó y habrá quien piense que un currículum que haya pasado por muchos planes de estudio no es bien recibido a la hora de buscar trabajo.

⁶⁴ Ante el sistema de créditos un estudiante puede pensar que es bueno en la medida en que ofrece la posibilidad de reconducir el itinerario académico en función de sus intereses, otros pensarán que es bueno porque así se libran de muchas asignaturas “hueso”, pudiendo acceder a “marías”, o incluso a completar créditos con actividades que no les supongan gran esfuerzo. Habrá quien no encuentre sentido al tema de los créditos y hace lo que hacen sus compañeros. Habrá quien piense que el sistema de créditos es peor pues ahora existen muchos perfiles para cada profesión y es difícil saber cuál es el preferido desde el mundo del trabajo.

15.- ¿Qué se dice a los estudiantes sobre el sistema de créditos? ¿Quién lo hace?

Respecto al **conocimiento científico**⁶⁵, nos interesa la reflexión epistemológica que desde cada Titulación se ofrece a los estudiante, pues de ello depende el tipo de norma que los estudiantes generen hacia los diferentes campos de conocimiento.

16.- ¿Qué se dice a los estudiantes sobre el conocimiento científico? ¿Quién lo hace?

Las diferentes materias que constituyen el núcleo de una Titulación. Se supone que los alumnos tienen que pensar de una determinada manera sobre las **materias**.⁶⁶

17.- ¿Qué se les dice acerca de cómo deberían pensar sobre las materias?, ¿quién lo hace?

Las materias se presentan a los estudiantes mediante sus correspondientes **Programas**⁶⁷, y ante estos los alumnos también desarrolla ciertas actitudes o interiorizan determinadas normas.

18.- ¿Qué se les dice a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas?, ¿quién lo hace?

Pasemos, a continuación a hablar de los **profesores** universitarios⁶⁸. Ante la figura del profesor universitario los estudiantes crean una imagen y actúan guiados por una serie de normas que han interiorizado, y que van a afectar a

⁶⁵ Con respecto del conocimiento científico se pueden generar actitudes de veneración, una actitud de soberbia, una actitud de indiferencia y una actitud de crítica.

⁶⁶ Pueden pensar que es importante o no, que es interesante o no, que es útil o no, que es exigente o no, que está cerrada o que es una materia abierta, que es complicada o que es fácil, que ocupa demasiado espacio dentro del programa o que no se trata lo suficiente, que debería estar en un curso más avanzado o que debería ser una de las primeras del plan de estudios en impartirse.

⁶⁷ Pueden verlos útiles o inútiles, algunos los utilizarán para orientarse en el marco de la asignatura, otros para profundizar conocimientos, otros para mirar lo que entra en el examen, o en qué consiste la evaluación.

⁶⁸ Ante un profesor universitario, uno de los aspectos a plantearse es la accesibilidad, la cual delimita los espacios de encuentro (aula, despacho, correo electrónico, teléfono, cafetería, pasillos) y también los tiempos (clase, tutorías, cualquier horario lectivo, horarios también no lectivos, etc.). Por otra parte hay que hablar de la comunicación: el estilo (puede ser horizontal o vertical), el contenido (académico, y dentro de este estarían temas como las dificultades de aprendizaje, intenciones de ampliar conocimientos, condiciones personales, evaluación, etc.; o no académico), los procedimientos de comunicación (es decir, la manera de expresar los contenidos de comunicación, por ejemplo: la interpelación es únicamente para preguntar (al experto, no de igual a igual), las fórmulas de trabajo, etc.

Al margen de la comunicación existe un ámbito que tiene que ver con el prestigio, el magisterio, el reconocimiento del mayor prestigio académico, al reconocimiento científico y académico.

Estos factores hacen que los alumnos consideren a los profesores como: enemigos, obstáculos, colaboradores, próximos, ignorados, manipuladores, que desarrollan actitudes de sometimiento o desafío, de colaboración y demanda, o una actitud displicente respectivamente.

cómo se comuniquen con él, qué espacios utilicen para ello, qué tipo de interpelaciones hagan, qué temas traten con ellos, etc.

19.- ¿Qué se dice sobre espacios y tiempos de accesibilidad a los estudiantes?, ¿quién lo hace?

20.- ¿Qué se dice sobre qué se puede hablar con un profesor y sobre lo que no se puede hablar?, ¿quién lo hace?

Al margen de las normas que se creen acerca de la comunicación y la accesibilidad de los profesores están aquellas normas que tienen que ver con el **reconocimiento científico** y/o académico del profesorado⁶⁹.

21.- ¿Qué se puede estar transmitiendo a los estudiantes para que desarrollen algún tipo de norma al respecto?, ¿quién lo hace?

En lo que concierne al proceso de **enseñanza-aprendizaje**⁷⁰ en el contexto universitario.

22.- ¿Qué normas se le trasladan a los estudiantes sobre las responsabilidades del profesor y las suyas propias ante el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿quién lo hace?

23.- ¿Qué se les dice sobre cómo deben de enfrentarse a las materias?, ¿quién lo dice?⁷¹

Concretamente en lo que concierne al estudio, supuestamente todos tenemos claro lo que implica ser **un buen estudiante**⁷² universitario.

24.- ¿Cómo se traslada esta concepción del buen estudiante a los jóvenes universitarios? ¿Qué se les dice y quién lo hace?

⁶⁹ El reconocimiento científico y académico puede variar desde el mayor reconocimiento al mayor desprecio.

⁷⁰ Si partimos de la definición de enseñanza de Gimeno (1988) podemos entender la enseñanza como la organización de tareas de la manera más adecuada para adquirir los contenidos formativos de un determinado currículum. En esta línea podemos observar que el concepto de enseñanza está íntimamente ligado al concepto de aprendizaje, y es por ello que en este caso decidimos hablar de enseñanza-aprendizaje como un objeto más susceptible de generar algún tipo de norma o actitud.

Si analizamos el concepto de E-A podemos ver que supone la organización de unas tareas ante la cual el alumno puede adoptar la norma de que es responsabilidad del profesor o responsabilidad que deben compartir, supone también la creación de unas condiciones más adecuadas, las cuales se puede pensar que son: asistir a clase o no, trabajar en el aula, trabajar fuera del aula, asistir a actividades complementarias, etc.

⁷¹ Todo lo referido a estrategias de aprendizaje, planificación de tiempos, etc. Los estudiantes pueden desarrollar ante el aprendizaje las siguientes actitudes: subordinación, interrogación y posicionamiento personal, inhibición, e incluso de descorazonamiento.

⁷² Respecto de lo que implica ser un buen estudiante los alumnos pueden adoptar la norma de que éste es el que calla y otorga o asiento, o por el contrario el que pregunta continuamente; el que asume lo que dice el profesor (él es el que sabe), el que va más allá y cuestiona la información.

En lo que concierne a las **tutorías**⁷³, los estudiantes desarrollan una serie de normas que tienen que ver con el para qué utilizan estos espacios, es decir, el tipo de consultas que destinan a las tutorías.

25.- ¿Qué se les dice sobre lo que es tema o no de tutorías?, ¿quién lo hace?

También pueden desarrollar actitudes sobre el propio hecho de acudir o no a tutorías, así podemos encontrarnos con alumnos asiduos a la utilización de esta disposición y también con otros que evitan estos espacios.

26.- ¿Qué puede estar transmitiendo desde la Universidad y a través de quién, para fomentar cierto tipo de respuestas?

La evaluación es uno de esos momentos tradicionalmente críticos en el proceso de aprendizaje que afectan especialmente a la relación docente-discente. No hay duda, por lo tanto, de que existe una cultura de la **evaluación**⁷⁴, y los estudiantes han interiorizado una manera de entenderla.

27.- ¿Cuáles son los mensajes más frecuentes que los profesores trasladan a los estudiantes sobre el significado, el sentido, la finalidad, los procedimientos, etc. de la evaluación? Incluso no limitándonos a meros mensajes, ¿qué aspectos pueden estar influyendo en la manera de entender la evaluación de nuestros estudiantes?

Profundizando un poco más en el tema de la evaluación, todos sabemos que existen muchos dilemas en torno al mismo. En este sentido, se pueden entender que la evaluación únicamente sirve para acreditar, o que además forma a los estudiantes; que es una práctica orientada a conocer el rendimiento del alumno, o que sirve para saber lo que ha aprendido; que la evaluación se sustancia en un examen sinónimo de calificación, o que representa un juicio de valor más omnicomprendivo (del sujeto, de sus circunstancias, etc.). Al margen de lo que usted piense sobre dichos temas.

28.- ¿Qué mensajes cree que se le pueden estar trasladando al alumno en esta línea? ¿Se les habla en algún momento sobre cómo deben entender la evaluación? ¿Qué se les dice al respecto y quién lo hace?

Tanto para los alumnos que entran en la Universidad como para los que ya forman parte de ella, tanto el Estado, como las Comunidades Autónomas,

⁷³ Tiene que ver con lo que los estudiantes tienen interiorizado sobre cómo se deben concebir y utilizar las tutorías. Hay cuestiones de principios y cuestiones pragmáticas.

⁷⁴ Con respecto de la evaluación tenemos que preguntarnos qué interiorizaron los estudiantes sobre la evaluación. Aquí podemos tener preconcepciones sobre el qué se evalúa, el cuándo se evalúa, sobre el cómo se evalúa, sobre el para qué o sobre el para quién. En el contexto de evaluación hay un sinnúmero de normas y emociones interiorizadas: la utilización de materiales, la libertad de movimientos, etc.

como las propias Universidades ponen a su disposición un sistema de **ayudas, becas o créditos de estudio**, que se adjudican en función del rendimiento,

29.- ¿Qué se les dice a los estudiantes sobre las posibilidades de optar a alguna de estas ayudas?, ¿quién lo hace?

Tanto el sistema de becas como la propia evaluación pueden llegar a crear situaciones competitivas entre los **compañeros**⁷⁵, lo que tiene que ver con el tipo de actitudes que desarrollen los estudiantes ante sus iguales,

30.- ¿Qué se dice desde la Titulación sobre la relación entre estudiantes?, ¿quién lo hace?

Y, en lo que se refiere a **la vida del estudiante universitario** en general, sostenemos que es una forma de vida que va más allá de lo puramente académico, y ello influye en lo que suceden en las aulas. Consiste en una nueva forma de ver la vida (muchos se independizan por primera vez), de acercarse a la cultura, de enfrentarse a nuevas experiencias, etc.

31.- ¿Se habla en algún momento de esto con ellos? ¿Quién lo hace?

Durante su vida universitaria, los estudiantes también desarrollarán una serie de actitudes y normas subjetivas hacia la **Universidad**⁷⁶ en general que les ayudan a definir el papel que ocupan dentro de la misma.

32.- ¿Qué se les dice sobre cuál es el papel que les corresponde dentro de la misma?, ¿quién lo hace?

Los alumnos acuden a la Universidad en busca de una **capacitación profesional** especializada. Esta capacitación, debido a las grandes transformaciones que está sufriendo la sociedad en general, y el mundo laboral en particular en los últimos años, conlleva en la actualidad una formación en competencias y habilidades diferente a las que tradicionalmente se defendían, y entre las cuales cabe destacar la importancia de una formación en actitudes.

33.- ¿Qué se dice sobre el ejercicio profesional?, ¿qué recomendaciones o principios en el orden de la ética profesional se trasladan al estudiante y quién lo hace?

34.- ¿Qué se dice sobre la preparación con la que salen de cada Titulación y del grado de acercamiento o alejamiento de dicha preparación con las exigencias del mundo laboral?, ¿quién lo hace?

⁷⁵ Ante los compañeros pueden adoptar actitudes desde el polo individualista (competitivo) hasta el polo más cooperativo (compañerismo).

⁷⁶ Los estudiantes en el contexto universitario se pueden ver como: pacientes, clientes o estudiantes.

35.- ¿Qué se les dice de las posibles **salidas laborales** en el marco de la Titulación para la que se están formando?, ¿quién lo hace?

Si bien, uno de los principales objetivos de la Universidad es la capacitación profesional de sus estudiantes, existe un amplio debate sobre si la preparación para el mundo laboral eclipsa en buena medida la responsabilidad formativa para el desarrollo de capacidades cívicas de los estudiantes,

36.- ¿Qué se les traslada a los alumnos sobre este debate? ¿Qué se les dice y quién lo hace?

37.- ¿Qué se les dice a los estudiantes, concretamente, sobre la función profesionalizadora de la Universidad?, ¿quién lo hace?

Con esta pregunta daríamos por terminada la entrevista,

38.- ¿Quiere añadir algo más? ¿Hay algún aspecto que quiera profundizar o añadir a lo ya comentado?

39.- Lo que sí le agradeceríamos es una valoración de esta entrevista.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO III

CARTA PARA SOLICITAR REUNIÓN CON EXPERTO

CARTA PARA SOLICITAR REUNIÓN CON EXPERTO.

Santiago de Compostela, 6 de marzo de 2002

Hola Gonzalo:

Como te dije por teléfono, estamos trabajando sobre «Actitudes de los estudiantes hacia la Universidad».

Se trata de una Tesis Doctoral que yo dirijo. La doctoranda es Rosa María Méndez García.

El modelo que adoptamos es el de Fishbein y Ajzen. Especialmente queríamos centrarnos en lo de la Norma Subjetiva.

Investigamos, claro, desde la Didáctica, y desde un supuesto que venimos manteniendo en artículos más de ensayo que otra cosa. Ese supuesto es que la Universidad hoy carece de un Proyecto Educativo; o mejor, que se inhibe ante eso que podríamos llamar la «responsabilidad formativa» (no sólo informativa) para con los estudiantes. Por supuesto, es posible indagar hasta reconstruir ese tal Proyecto a través de documentos y programas, pero en cualquier caso -y al margen de que sería razonable dudar sobre su coherencia- lo cierto es que no representan un esfuerzo deliberado e intencional por decirle a los estudiantes algo así como esto: "Mira, podrá ocurrir o no, pero nosotros esperamos que tu paso por aquí, además de ilustrarte (ejem ...), te proporcionará una impronta que se caracteriza por una manera de ser y estar en la Universidad y por extensión en el Mundo".

Bueno, todo eso (más o menos) es el supuesto del que partimos; la inquietud pedagógica que nos anima. Y que ya a fue expresada en el artículo que te enviamos «Las actitudes de los estudiantes: un indicador de la calidad universitaria».

A partir de ahí, quisimos que mis «conjeturas» se convirtieran en un proyecto de investigación; y Rosa aceptó el reto (o el embarque).

Le dirigí su trabajo de doctorado, y publicamos un artículo que también te enviamos («Los estudiantes y la Universidad: una cuestión de actitudes»). Al final, en el punto 4 planteamos nuestras preguntas de investigación.

Desde entonces, ¿qué hicimos?: Hemos concentrado nuestro interés en la Norma Subjetiva (Gonzalo: ¿se puede hacer eso, o fragmentamos demasiado ...?); hemos establecido los «objetos» susceptibles de generar una actitud respecto a la Universidad (por ejemplo, profesores, estudiantes, titulación, programas, centro, y un largo etcétera); y hemos construido un guión de preguntas (que también te adjuntamos).

Nos damos cuenta que estamos estableciendo una relación directa entre «lo que se dice y se oye» y «lo que se interioriza» (no importa al caso –o eso creemos- si para asumirlo o rechazarlo). Sabemos, claro, que no siempre se da esa correspondencia. Pero aceptamos el riesgo porque no sabíamos a través de qué otra vía podríamos acceder al conocimiento de esa Norma Subjetiva; pero más allá de esta razón pragmática porque, en realidad, nos interesa tanto saber aquello que «cala en el ánimo y la conciencia» de los estudiantes como lo que se dice «desde la Universidad» con esa intención, o bien sin intención pero con ese efecto.

En cuanto al guión de preguntas que mencionamos, estaba inicialmente pensado para estructurar una entrevista a Decanos o Directores de Departamento en tanto que «informantes clave». Pero cuando hicimos el primer ensayo nos dimos cuenta de varias cosas (al margen de que hay preguntas que sobran, y cosas por el estilo que conciernen al diseño); así: En primer lugar, que no eran las «autoridades académicas» los informantes más idóneos sino, seguramente, los profesores por su condición de tales -pues a la mayoría de las preguntas se respondía con aquello de que "a saber lo que hace cada profesor"- . Y en segundo lugar -tal vez lo más importante-, que sobre muchos de los asuntos sobre los que preguntábamos más bien se tenía la impresión o convicción de que, en realidad, no se decía nada.

Y hombre, que no se dice mucho ya los sospechábamos, que no se dice nada, pues casi también, pero para llegar ahí, tal vez no hace falta una Tesis ...

Por último, nos damos cuenta también de que ese guión inicial es para saber lo que la Universidad «dice», pero a ese seguiría otro específico para estudiantes de manera que pudiéramos saber lo que ellos «oyen» y cómo se posicionan (si lo hacen suyo, lo rechazan o incluso se oponen). En este sentido, intuimos que con los estudiantes podría irnos mejor (pero nunca se sabe ...).

Bueno, pues en este momento sospechamos que tenemos algún problema. Quizás es conceptual, por lo de fragmentar en exceso. Pero, nos

parece que es más de orden metodológico en la línea de saber a quién preguntar y cómo hacerlo.

Y aquí se acaba la historia. A ver si puedes echamos una mano (o las dos).

Gracias anticipadas. Un abrazo.

Felipe Trillo

ANEXO IV

TERCER BORRADOR: CUESTIONARIO

TERCER BORRADOR: CUESTIONARIO

El cuestionario se organizará en función de los grandes ámbitos y objetos de interés, que colocamos en este borrador de manera introductoria y explicativa del contenido de las preguntas que se incluirán en el cuestionario.

1. ÓRGANOS DE GOBIERNO

Las conductas que los estudiantes pueden desarrollar en la Universidad en relación a los órganos de gobierno son:

- *Participar en las elecciones de los órganos de gobierno ejerciendo el derecho al voto.*
- *Participar como representantes de estudiantes en los órganos de gobierno. En este caso, algunas de las posibles conductas serían:*
 - *Cumplir adecuadamente sus funciones (asistiendo a las reuniones, participando de los debates, exponiendo las propuestas del grupo al que representan, devolviendo esta información al grupo, etc.).*
 - *Cumplir con sus funciones en beneficio personal o únicamente de su grupo político.*
 - *Desentenderse totalmente de las funciones que le corresponden al cargo que ocupa.*
- *Participar como estudiantes fuera de cargos no representativos:*
 - *Participar activamente haciendo sugerencias a sus representantes para que se expongan a través de ellos en los órganos de gobierno.*
 - *Asistir a reuniones convocadas por sus representantes para conocer lo que se discute o se va debatir en las reuniones de los órganos de gobierno.*
 - *Asistir a las reuniones de estos órganos cuando ello esté permitido.*
 - *Desentenderse de este tipo de funciones y dejar la labor en manos de sus representantes.*

PREGUNTAS⁷⁷:

1.1. Ejercer el derecho al voto para elegir a mis representantes en los órganos de gobierno sería una conducta que mis profesores valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

1.2. Ejercer el derecho al voto para elegir a mis representantes en los órganos de gobierno sería una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

1.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo ejerza mi derecho al voto me importa mucho:

1 2 3 4 5

1.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo ejerza mi derecho al voto me importa mucho:

1 2 3 4 5

2.1.- Presentarme como representante de estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

2.2. - Presentarme como representante de estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

⁷⁷ Las preguntas referidas a la valoración que dan los referentes van de las valoraciones más positivas (5) a las más negativas (1) siendo el (3) la puntuación que equivale a la indiferencia. Las puntuaciones referidas a la importancia que el sujeto le da a la opinión de su referente van de la mayor importancia (5) a la menor importancia (1), siendo el (3) la puntuación que equivale a la indiferencia.

2.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo me presente como representante de estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad me importa mucho:

1 2 3 4 5

2.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo me presente como representante de estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad me importa mucho:

1 2 3 4 5

3.1.- Cumplir adecuadamente las funciones que me corresponden como representante de estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

3.2. – Cumplir adecuadamente las funciones que me corresponden como representante de estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

3.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo cumpla adecuadamente con las funciones que me corresponden como representante de estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad me importa mucho:

1 2 3 4 5

3.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo cumpla adecuadamente con las funciones que me corresponden como representante de estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad me importa mucho:

1 2 3 4 5

4.1.- Participar activamente en la vida política de la Universidad a través de mis representantes en los órganos de gobierno es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

4.2. – Participar activamente en la vida política de la Universidad a través de mis representantes en los órganos de gobierno es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

4.3.- La opinión que mis profesores tenga sobre que yo participe activamente en la vida política de la Universidad a través de mis representantes en los órganos de gobierno me importa mucho:

1 2 3 4 5

4.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo me participe en la vida política de Universidad a través de mis representantes en los órganos de gobierno importa mucho:

1 2 3 4 5

2. SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y AYUDA A ESTUDIANTES (Servicio de atención a Alumnos, U.X.A., Asociaciones de estudiantes, C.O.I.E., Valedor del estudiante, etc.)

Las conductas que los estudiantes pueden llevar a cabo en la Universidad en relación a estos servicios tienen que ver con la utilización que hacen de ellos. [¿Se podrían incluir preguntas sobre la importancia que estos servicios suponen para profesores y compañeros?, ¿sobre la eficacia de estos servicios según padres y compañeros?]

PREGUNTAS:

5.1.- La utilización de los servicios de orientación y ayuda a estudiantes que la Universidad ofrece es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

5.2. – La utilización de los servicios de orientación y ayuda a estudiantes que la Universidad ofrece es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

5.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo utilice los servicios de orientación y ayuda a estudiantes que la Universidad ofrece me importa mucho.

1 2 3 4 5

5.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo utilice los servicios de orientación y ayuda a estudiantes que la Universidad ofrece me importa mucho.

1 2 3 4 5

3. SERVICIOS DE ALOJAMIENTO Y MANUTENCIÓN (Residencias Universitarias, Colegios Mayores, comedores universitarios)

Las conductas que los estudiantes pueden llevar a cabo en la Universidad en relación a estos servicios tienen que ver con la utilización que hacen de ellos. [¿Se podrían incluir también preguntas sobre la importancia que profesores y compañeros dan a estos servicios y también sobre su eficacia y contribución en el fomento de una vida universitaria diferente? ¿Cabría aquí preguntar sobre la opinión de los padres, sobre todo ante la posibilidad de hacer un estudio comparativo entre alumnos de primer año y alumnos de los últimos años?]

PREGUNTAS:

6.1.- La utilización de los servicios de alojamiento y manutención que la Universidad ofrece es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

6.2. – La utilización de los servicios de alojamiento y manutención que la Universidad ofrece es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

6.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo utilice los servicios de alojamiento y manutención que la Universidad ofrece me importa mucho:

1 2 3 4 5

6.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo utilice los servicios de alojamiento y manutención que la Universidad ofrece me importa mucho:

1 2 3 4 5

4. SERVICIOS RELACIONADOS CON ACTIVIDADES DEPORTIVAS O CULTURALES (instalaciones deportivas, museos, conciertos, exposiciones, etc.)

Las conductas que los estudiantes pueden llevar a cabo en la Universidad en relación a estos servicios tienen que ver de nuevo con la utilización que hacen de los mismos. [Se podría plantear también en este caso la opinión sobre la importancia o utilidad que les reconocen profesores o estudiantes, ¿o la información que obtenemos a partir de ahí ya nos la da el hecho de que los animen o no a participar?]

PREGUNTAS:

7.1.- La utilización de los servicios que la universidad ofrece para el ocio y tiempo libre es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

7.2. – La utilización de los servicios de que la Universidad ofrece para el ocio y tiempo libre es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

7.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo participe en las actividades de ocio y tiempo libre que la Universidad ofrece me importa mucho:

1 2 3 4 5

7.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo participe en las actividades de ocio y tiempo libre que la Universidad ofrece me importa mucho:

1 2 3 4 5

5. LA RED DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIA

Las conductas que los estudiantes pueden llevar a cabo en la Universidad en relación al servicio de bibliotecas tienen que ver con la utilización que hagan de las mismas.

PREGUNTAS:

8.1.- La utilización del servicio de bibliotecas que la Universidad ofrece es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

8.2. – La utilización del servicio de bibliotecas que la Universidad ofrece es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

8.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo utilice las bibliotecas que la Universidad pone a mi disposición me importa mucho:

1 2 3 4 5

8.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo utilice las bibliotecas que la Universidad pone a mi disposición me importa mucho:

1 2 3 4 5

6. FACULTADES: NORMAS CONSENSUADAS

Las Facultades tienen normas explícitas o consensuadas de convivencia (acceso a espacios, utilización de medios, pautas habituales de relación, etc.).

¿Qué se les dice a los alumnos sobre dichas normas y cómo se hace?

7. TITULACIONES: NORMAS DE REGLAMENTO

Las diferentes Titulaciones establecen las normas que regulan su acceso, permanencia, promoción, complementariedad con otras Titulaciones, etc.

En este caso, ¿qué información llega a los estudiantes de una Titulación sobre estos aspectos?, ¿quién es el encargado de trasladar esta información?

8. TITULACIONES: EXPECTATIVAS

Hablemos ahora de lo que los estudiantes conocen sobre las carreras en las que se están formando. Los estudiantes no siempre se encuentran con lo que esperaban cuando llegan a la Universidad (ya sea porque se ven obligados a acceder a carreras que no formaban parte de sus preferencias, o simplemente porque veían la realidad desde otra perspectiva). Esto puede generar en los estudiantes conductas de rechazo, de compromiso, de dejación, etc. Concretamente en el caso de la/s Titulación/es que se imparten en esta Facultad o Escuela,

¿Qué se puede estar transmitiendo a los alumnos que incida en el desarrollo de estas actitudes?, ¿qué se dice, por ejemplo del perfil de cada Titulación y quién lo hace?

9. TITULACIONES: NIVELES DE EXIGENCIA

Una de las primeras preocupaciones que los estudiantes tienen sobre cada Titulación es acerca de su nivel de exigencia. En el contexto de esta Facultad o Escuela,

¿Qué se les dice a los estudiantes sobre los niveles de exigencia de las diferentes Titulaciones y quién lo hace?

10. TITULACIONES: PRESTIGIO

De alguna manera estos factores de los que estamos hablando (niveles de exigencia, perfil específico), entre otros, afectan al prestigio de las diferentes carreras universitarias.

¿Se elaboran mensajes explícitos desde las instituciones universitarias dirigidas a los estudiantes sobre el prestigio de una Titulación?

11. TITULACIONES: PLANES DE ESTUDIOS

Cada titulación posee un perfil de formación, unos objetivos, existe una relación entre las asignaturas que componen el plan de estudios, un itinerario de especialización, unas asignaturas llave, unas previsiones de tiempo para

completar la carrera, etc. ante los cuales, los alumnos generan unas actitudes que afronten la Titulación de una determinada manera,

¿Qué se dice del programa de formación que deben completar para obtener el título correspondiente?, ¿quién lo hace?

PREGUNTAS:

9.1.- Terminar la carrera en el tiempo que establecen los Planes de Estudio es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

9.2. – Terminar la carrera en el tiempo que establecen los Planes de Estudio es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

9.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo termine la carrera en el tiempo que establecen los Planes de Estudio me importa mucho:

1 2 3 4 5

9.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo termine la carrera en el tiempo que establecen los Planes de Estudios me importa mucho:

1 2 3 4 5

12. TITULACIONES: LAS PRÁCTICAS DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS

Una parte importante del Plan de Estudios de una Titulación es la dimensión práctica de sus enseñanzas que los estudiantes afrontan con unos determinados prejuicios y preconcepciones sobre lo que suponen, sobre su organización, su sentido, etc. (Las prácticas pueden suponer para el estudiante un complemento muy rico para su formación, o una pérdida de tiempo, un respiro en el esfuerzo de estudio habitual, pueden opinar sobre su organización, etc.)

¿Qué se dice de las prácticas a los estudiantes?, ¿quién lo hace?

PREGUNTAS:

10.1.- El aprovechar las prácticas adecuadamente es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

10.2. – El aprovechar las prácticas adecuadamente es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

10.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo aproveche las prácticas adecuadamente me importa mucho:

1 2 3 4 5

10.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo aproveche las prácticas adecuadamente me importa mucho:

1 2 3 4 5

13. TITULACIONES: LOS CAMBIOS DE PLANES DE ESTUDIOS

Un factor a tener en cuenta con respecto de los Planes de Estudios de las Titulaciones de nuestra Universidad es que están sufriendo numerosos cambios en los últimos años que afectan a la razón de ser de dichas Titulaciones. (Ante los cambios de planes los estudiantes pueden desarrollar diferentes actitudes, o pueden interiorizar diferentes normas, o pueden interiorizar diferentes normas. Habrá quien piense que los planes de estudios son malos y por eso hay que cambiarlos, etc.). En el caso de esta Facultad o Escuela,

¿Qué se les dice sobre el cambio a los estudiantes?, ¿quién lo hace?

PREGUNTAS:

Los Planes de estudio están cambiando continuamente y, en muchos casos te ves obligado a elegir entre quedarte en el plan de estudios en el que comenzaste o ir incorporándote a los planes de estudios que se van implantando. Cuando es así,

11.1.- El ir incorporándome a los planes de estudios que se van implantando es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

11.2. – El ir incorporándome a los planes de estudios que se van implantando es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

11.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo me incorpore continuamente a los planes de estudios que se van implantando me importa mucho:

1 2 3 4 5

11.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo me incorpore continuamente a los planes de estudios que se van implantando me importa mucho:

1 2 3 4 5

14. TITULACIONES: CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Respecto al conocimiento científico nos interesa la reflexión epistemológica que desde cada Titulación se ofrece a los estudiantes, pues de ello depende el tipo de norma que los estudiantes generen hacia los diferentes campos de conocimiento.

¿Qué se dice a los estudiantes sobre el conocimiento científico?, ¿quién lo hace?

15. TITULACIONES: MATERIAS

Con respecto a las diferentes materias que constituyen el núcleo de una Titulación, se supone que los alumnos tienen que pensar de una determinada manera sobre las materias,

¿Qué se les dice acerca de cómo deberían pensar las materias?

16. TITULACIONES: PROGRAMAS

*Las materias se presentan a los estudiantes mediante sus correspondientes **Programas**, y ante estos los alumnos también desarrolla ciertas actitudes o interiorizan determinadas normas.*

*¿Qué se les dice a los estudiantes sobre los programas de las asignaturas?,
¿quién lo hace?*

17. PROFESORES: COMUNICACIÓN

Pasemos, a continuación a hablar de los profesores universitarios. Ante la figura del profesor universitario los estudiantes crean una imagen y actúan guiados por una serie de normas que han interiorizado, y que van a afectar a cómo se comuniquen con él, qué espacios utilicen para ello, qué tipo de interpelaciones hagan, qué temas traten con ellos, etc.

*¿Qué se dice sobre espacios y tiempos de accesibilidad a los estudiantes?,
¿quién lo hace?*

PREGUNTAS:

12.1.- Que yo utilice cualquier espacio o momento académico para comunicarme con mis profesores es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

12.2.- Que yo utilice cualquier espacio o momento académico para comunicarme con mis profesores es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

17.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo me comunique con ellos en cualquier momento o espacio académico me importa mucho:

1 2 3 4 5

12.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo me comunique con mis profesores en cualquier momento o espacio académico me importa mucho:

1 2 3 4 5

¿Qué se dice sobre qué se puede hablar con un profesor y sobre lo que no se puede hablar?, ¿quién lo hace?

PREGUNTAS:

13.1.- Que yo fuera capaz de consultar cualquier problema a mis profesores es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

13.2. – Que yo fuera capaz de consultar cualquier problema a mis profesores es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

13.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo les consulte cualquier tipo de problema me importa mucho:

1 2 3 4 5

13.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo consulte cualquier tipo de problema a mis profesores me importa mucho:

1 2 3 4 5

18. PROFESORES: RECONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Al margen las normas que se creen acerca de la comunicación y la accesibilidad de los profesores están aquellas normas que tienen que ver con el reconocimiento científico y/o académico del profesorado.

¿Qué se puede estar transmitiendo a los estudiantes para que desarrollen algún tipo de norma al respecto?, ¿quién lo hace?

19. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario.

¿Qué normas se les trasladan a los estudiantes sobre las responsabilidades del profesor y las suyas propias ante el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿quién lo hace?

¿Qué se les dice sobre cómo deben de enfrentarse a las materias?, ¿quién lo dice?

PREGUNTAS:

14.1.- Que yo haga sugerencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

14.2. – Que yo haga sugerencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

14.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo haga sugerencias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje me importa mucho:

1 2 3 4 5

14.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo haga sugerencias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje me importa mucho:

1 2 3 4 5

15.1.- Que yo me enfrente al aprendizaje de una manera (enfoque profundo) es una conducta que mis profesores valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

15.2.- Que yo me enfrente al aprendizaje de una manera (enfoque profundo) es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente.

1 2 3 4 5

15.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que mi manera de afrontar el aprendizaje me importa mucho:

1 2 3 4 5

15.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre mi manera de afrontar el aprendizaje me importa mucho:

1 2 3 4 5

20. ESTUDIO: BUEN ESTUDIANTE

*Concretamente en lo que concierne al estudio, supuestamente todos tenemos claro lo que implica ser **un buen estudiante** universitario.*

¿Cómo se traslada esta concepción del buen estudiante a los jóvenes universitarios? ¿Qué se les dice y quién lo hace?

PREGUNTAS:

16.1.- Que interroque, plantee dudas, sugerencias, etc. durante las clases es una conducta que mis profesores valorarían positivamente, calificándome incluso de buen estudiante:

1 2 3 4 5

16.2.- Que interroque, plantee dudas, sugerencias, etc. durante las clases es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente, calificándome incluso de buen estudiante:

1 2 3 4 5

16.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre qué clase de estudiante soy me importa mucho:

1 2 3 4 5

16.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre qué clase de estudiante soy me importa mucho:

1 2 3 4 5

21. TUTORÍAS: TEMAS DE TUTORÍAS

*En lo que concierne a las **tutorías**, los estudiantes desarrollan una serie de normas que tienen que ver con el para qué utilizan estos espacios, es decir, el tipo de consultas que destinan a las tutorías.*

¿Qué se les dice sobre lo que es tema o no de tutorías?, ¿quién lo hace?

PREGUNTAS:

17.1.- Que acuda a tutorías a plantear cualquier tipo de problema es una conducta que mis profesores valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

17.2.- Que acuda a tutorías a plantear cualquier tipo de problema es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

17.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo plante cualquier tipo de problema en horario de tutorías me importa mucho:

1 2 3 4 5

17.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo plante cualquier tipo de problema en horario de tutorías me importa mucho:

1 2 3 4 5

22. TUTORÍAS: USO DEL DERECHO

También pueden desarrollar actitudes sobre el propio hecho de acudir o no a tutorías, así podemos encontrarnos con alumnos asiduos a la utilización de esta disposición y también con otros que evitan estos espacios.

¿Qué se dice puede estar transmitiendo desde la universidad y a través de quién para fomentar este tipo de respuestas?

PREGUNTAS:

18.1.- Que acuda a tutorías es una conducta que mis profesores valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

18.2.- Que acuda a tutorías es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

18.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre qué yo acuda a tutorías me importa mucho:

1 2 3 4 5

18.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre qué yo acuda a tutorías me importa mucho:

1 2 3 4 5

23. EVALUACIÓN

La evaluación es uno de esos momentos tradicionalmente críticos en el proceso de aprendizaje que afectan especialmente a la relación docente discente. No hay duda, por lo tanto, de que existe una cultura de la evaluación, y los estudiantes han interiorizado una manera de entenderla.

¿Cuáles son los mensajes más frecuentes que los profesores trasladan a los estudiantes sobre el significado, el sentido, la finalidad, los procedimientos, etc. de la evaluación? Incluso no limitándonos a meros mensajes, ¿qué aspectos pueden estar influyendo en la manera de entender la evaluación de nuestros estudiantes?

Profundizando un poco más en el tema de la evaluación, todos sabemos que existen muchos dilemas en torno al mismo. En este sentido, se pueden entender que la evaluación únicamente sirve para acreditar, o que además forma a los estudiantes; que es una práctica orientada a conocer el rendimiento del alumno, o que sirve para saber lo que ha aprendido; que la evaluación se sustancia en un examen sinónimo de calificación, o que representa un juicio de valor más omnicomprendivo (del sujeto, de sus circunstancias, etc.). Al margen de lo que usted piense sobre dichos temas.

¿Qué mensajes cree que se le pueden estar trasladando al alumno en esta línea? ¿Se les habla en algún momento sobre cómo deben entender la evaluación? ¿Qué se les dice al respecto y quién lo hace?

PREGUNTAS:

19.1.- Que afronte la evaluación con mi propia interpretación de lo aprendido, es decir (no ciñéndome a lo que creo que mis profesores quieren oír, ni repitiendo literalmente lo que se me ha dicho) es una conducta que mis profesores valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

19.2.- Que afronte la evaluación con mi propia interpretación de lo aprendido, es decir (no ciñéndome a lo que creo que mis profesores quieren oír, ni repitiendo literalmente lo que se me ha dicho) es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

19.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre cómo afronte yo la evaluación me importa mucho:

1 2 3 4 5

19.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre cómo afronte yo la evaluación me importa mucho:

1 2 3 4 5

24. SISTEMA DE BECAS Y AYUDAS

Tanto para los alumnos que entran en la Universidad como para los que ya forman parte de ella, tanto el Estado, como las Comunidades Autónomas, como las propias Universidades ponen a su disposición un sistema de ayudas, becas o créditos de estudio, que se adjudican en función del rendimiento,

¿Qué se les dice a los estudiantes sobre las posibilidades de optar a alguna de estas ayudas?, ¿quién lo hace?

PREGUNTAS:

20.1.- Que me esfuerce en mis estudios para conseguir una beca es una conducta que mis profesores valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

20.2.- Que me esfuerce en mis estudios para conseguir una beca es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

20.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre mi esfuerzo para conseguir una beca me importa mucho:

1 2 3 4 5

20.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre mi esfuerzo para conseguir una beca me importa mucho:

1 2 3 4 5

25. COMPAÑEROS: RELACIÓN

Tanto el sistema de becas como la propia evaluación pueden llegar a crear situaciones competitivas entre los compañeros, lo que tiene que ver con el tipo de actitudes que desarrollen los estudiantes ante sus iguales,

¿Qué se dice desde la Titulación sobre la relación entre estudiantes? ¿quién lo hace?

PREGUNTAS:

21.1.- Las conductas no competitivas entre compañeros son valoradas positivamente por mis profesores:

1 2 3 4 5

21.2.- Mis compañeros de clase valoran positivamente que no me muestre competitivo con ellos:

1 2 3 4 5

21.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre que yo actúe de manera competitiva me importa mucho:

1 2 3 4 5

21.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre que yo actúe de manera competitiva me importa mucho:

1 2 3 4 5

26. VIDA DEL ESTUDIANTE

Y, en lo que se refiere a la vida del estudiante universitario en general, sostenemos que, si bien es una forma de vida que va más allá de lo puramente académico, e influye en lo que suceden en las aulas. Consiste en una nueva forma de ver la vida (muchos se independizan por primera vez), de acercarse a la cultura, de enfrentarse a nuevas experiencias, etc.

¿Se habla en algún momento de esto con ellos? ¿Quién lo hace?

PREGUNTAS:

22.1.- Que yo aproveche mi estancia en la Universidad para enriquecerme culturalmente y como persona, a través de diferentes actividades al margen de las académicas es una conducta que mis profesores valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

22.2.- Que yo aproveche mi estancia en la Universidad para enriquecerme culturalmente y como persona, a través de diferentes actividades al margen de las académicas es una conducta que mis compañeros de clase valorarían positivamente:

1 2 3 4 5

22.3.- La opinión que mis profesores tengan sobre mi vida no académica me importa mucho:

1 2 3 4 5

22.4.- La opinión que mis compañeros de clase tengan sobre mi vida no académica me importa mucho:

1 2 3 4 5

27. ESTUDIANTE: PAPEL QUE OCUPA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD

Durante su vida universitaria, los estudiantes también desarrollarán una serie de actitudes y normas subjetivas hacia la Universidad en general que les ayudan a definir el papel que ocupan dentro de la misma.

¿Qué se les dice sobre cuál es el papel que les corresponde dentro de la misma?, ¿quién lo hace?

28. CAPACITACIÓN PROFESIONAL

Los alumnos acuden a la Universidad en busca de una capacitación profesional especializada. Esta capacitación, debido a las grandes transformaciones que está sufriendo la sociedad en general, y el mundo laboral en particular en los últimos años, conlleva en la actualidad una formación en competencias y habilidades diferente a las que tradicionalmente se defendían, entre las cuales cabe destacar la importancia de una formación en actitudes.

¿Qué se dice sobre el ejercicio profesional?, ¿qué recomendaciones o principios en el orden de la ética profesional se trasladan al estudiante y quién lo hace?

¿Qué se dice sobre la preparación con la que salen de cada Titulación y del grado de acercamiento o alejamiento de dicha preparación con las exigencias del mundo laboral?, ¿quién lo hace?

¿Qué se les dice de las posibles salidas laborales en el marco de la Titulación para la que se están formando?, ¿quién lo hace?

Si bien, uno de los principales objetivos de la Universidad es la capacitación profesional de sus estudiantes, existe un amplio debate sobre si la preparación para el mundo laboral eclipsa en buena medida la responsabilidad formativa para el desarrollo de capacidades de los estudiantes.

¿Qué se les traslada a los alumnos sobre este debate? ¿Qué se les dice y quién lo hace?

¿Qué se les dice a los estudiantes, concretamente, sobre la función profesionalizadora de la Universidad?, ¿quién lo hace?

PARA FINALIZAR:

Con esta pregunta daríamos por terminado el cuestionario,

¿Quieres añadir algo más? ¿Hay algún aspecto que quiera profundizar o añadir a lo ya comentado?

Lo que sí te agradeceríamos es una valoración sobre este cuestionario.

Muchas gracias por tu colaboración.

ANEXO V

CUARTO BORRADOR: ENTREVISTA

CUARTO BORRADOR: ENTREVISTA

SOBRE UNIVERSIDAD:

1. ¿Qué entiendes por Universidad?
2. ¿Qué dirías sobre la U.S.C.?
3. ¿De dónde obtuviste toda esa información?
4. ¿En qué momento te dieron esa información?
5. ¿Te parece adecuada?, ¿toda esa información se corresponde con la realidad?

SOBRE FINES / FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

6. ¿Sabrías decir cuáles son los fines o las funciones de la Universidad?
7. ¿Quién te habló de ellas?
8. ¿Recuerdas cuando obtuviste esa información?
9. ¿Qué se te dijo?
10. ¿Estás de acuerdo?

SOBRE ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD

11. *Preguntas sobre ubicación y facultades y titulaciones que la componen.*

SOBRE COMUNIDAD EDUCATIVA

12. ¿Qué dirías sobre la comunidad educativa universitaria?, ¿quiénes la componen?
13. ¿Cuándo obtuviste esa información y de quién la obtuviste?

SOBRE SERVICIOS UNIVERSITARIOS

14. Sabes que la universidad ofrece a la comunidad universitaria una serie de servicios. ¿Sabrías decir qué tipo de servicios ofrece la U.S.C.?
¿Podrías mencionar los que conoces?
15. ¿Quién te habló de ellos y cuándo lo hizo?

16. ¿Te ofrecieron información verídica sobre ellos?

17. ¿Utilizas alguno de estos servicios? ¿Cuál?

18. ¿Qué te motivó a utilizarlo?

19. ¿Crees que funciona de manera adecuada?

SOBRE INSTALACIONES UNIVERSITARIAS

20. Sabes (o quizás no) que la universidad pone a tu disposición una serie de instalaciones para que realices en ellas diferentes tipos de actividades, ¿podrías mencionar alguna?

21. ¿Quién te habló de ellas y de su posibilidad de utilización?, ¿cuándo te lo dijo?

22. En caso de haberlas utilizado, ¿tuviste algún problema para solicitar su utilización?

SOBRE LA BASE LEGAL DE LA UNIVERSIDAD

23. ¿Sabrías nombrar la normativa por la que se rige la U.S.C.?

24. ¿De dónde obtuviste esa información?

SOBRE LA L.O.U.

25. Sabes que desde 2001, la L.O.U. es la Ley por la que se regula la Universidad, ¿te habló alguien sobre la L.O.U.?

26. ¿Qué te dijeron?

27. ¿Cuándo te hablaron de ella?

28. ¿Qué opinas tú sobre la L.O.U.? ¿Estás de acuerdo con lo que te dicen?

SOBRE EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES EN LA L.O.U.

29. Concretamente, respecto del papel de los estudiantes en el discurso de la L.O.U., ¿qué te dijeron y cuándo lo hicieron?

30. ¿Qué opinas sobre el papel de tu colectivo según la L.O.U.?

SOBRE EL GOBIERNO

31. ¿Conoces el sistema de gobierno de tu Universidad?, ¿los órganos en los que caen las responsabilidades de gobierno?

32. ¿De dónde obtuviste esa información?

SOBRE EL RECTOR

33. ¿Qué opinas de la figura del Rector, lo conoces?

34. ¿Te habló alguna vez alguien del Rector, de su existencia, de sus funciones, etc.?

35. ¿Qué te dijeron y en qué momento?

SOBRE EL DECANO

36. ¿Conoces al Decano de tu Facultad?

37. ¿Te habló alguien del Decano y de lo que representa?

38. ¿Qué te dijeron y cuando te lo dijeron?

39. ¿Crees que lo que te dijeron se corresponde con la realidad?, ¿qué opinas sobre el decano?

SOBRE LOS ÓRGANOS COLEGIADOS Y LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL

40. ¿Qué sabes de la representación estudiantil en los órganos colegiados?

41. ¿Qué se dice en la Universidad al respecto?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?

42. ¿Crees que se incentiva la participación de los estudiantes como representantes en los órganos de gobierno de la Universidad? ¿De qué manera?

SOBRE LOS ÁMBITOS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

43. Uno de los ámbitos de participación en el gobierno de la Universidad es a través de las elecciones de representantes en los órganos de gobierno. ¿Qué se dice en la universidad sobre las elecciones, y el derecho al voto?

44. ¿Quién lo dice y como lo dice?

45. ¿Qué opinas tú sobre el derecho a elegir a tus representantes en los órganos de gobierno del centro?

SOBRE LOS REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

46. ¿Qué sabes de los representantes de estudiantes, conoces sus funciones, sus derechos y sus deberes?
47. ¿Qué dicen en la Universidad sobre los representantes de estudiantes?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice? ¿Estás de acuerdo?
48. ¿Cumplen los representantes de estudiantes con su labor de manera adecuada?

SOBRE EL MODO DE PARTICIPACIÓN: COOPERACIÓN

49. Una de las pautas que la Universidad propone como fundamental a la hora fomentar la participación es la colaboración entre los miembros de la comunidad universitaria: ¿te hablaron alguna vez de la necesidad de colaborar y de qué significaba colaboración en el seno de la U.S.C.?
50. ¿Quién te habló de colaboración?, ¿qué te dijo y en qué momento?
51. ¿Crees que lo que te dicen sobre colaboración se corresponde con lo que vives en la práctica?

SOBRE EL MODO DE PARTICIPACIÓN: RESPETO Y DIGNO MANTENIMIENTO DEL PATRIMONIO DE LA U.S.C.

52. Otra de las pautas que la Universidad propone como fundamental a la hora fomentar la participación es el respeto y el digno mantenimiento del patrimonio institucional. ¿Te hablo alguien de qué implican estos términos?
53. ¿Qué te dijeron sobre ello y cuándo lo hicieron?

SOBRE EL MODO DE PARTICIPACIÓN: POTENCIAR EL PRESTIGIO DE LA U.S.C.

54. ¿Alguien te explicó qué implica potenciar el prestigio de la U.S.C.?, ¿qué te dicen sobre ello y cuando lo dicen?

SOBRE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES

55. La participación en de los estudiantes en el gobierno de la Institución o, en general, en la vida de la Universidad puede desarrollarse de manera individual o en el seno de asociaciones. ¿Qué sabes de las asociaciones de estudiantes?, ¿qué asociaciones conoces?, ¿qué tipo de asociaciones son?

56. ¿Qué información se os ofrece sobre las diferentes asociaciones de estudiantes? ¿Quién informa y cuándo lo hace?

57. ¿Crees que se está incentivando la formación de asociaciones estudiantiles? ¿De qué manera?

SOBRE LAS ACTIVIDADES

58. Formando parte o no de algún tipo de asociación estudiantil, se puede participar de la vida universitaria a través de las actividades que las asociaciones de estudiantes y la propia Universidad organizan: actividades formativas, culturales, recreativas, deportivas, etc. ¿Tienes conocimiento de la existencia de este tipo de actividades?, ¿participas o has participado de ellas?

59. ¿Quién te ha trasladado información respecto de las actividades que se realizan en el contexto universitario?, ¿qué te dijo y cuándo lo hizo?

60. ¿Cómo crees que se potencia (o no) en la Universidad la participación en este tipo de actividades? ¿Estás de acuerdo?

SOBRE LOS SERVICIOS: BIBLIOTECA

61. Además de la posibilidad de participar en actividades, la Universidad ofrece al estudiante una serie de servicios, de los cuales ya hemos hablado anteriormente. Vamos a centrarnos en estos momentos concretamente en dos: la Biblioteca Universitaria y el Servicio Universitario de Residencias. Concretamente sobre la Biblioteca, ¿qué sabes de ella?, ¿qué tipo de servicio presta?, ¿qué opinas de su funcionamiento?

62. ¿Qué se te dice en el seno de la Universidad sobre la red de bibliotecas de la Universidad, su funcionamiento, cómo aprovechar dicho servicio, etc.?, ¿quién te lo dice y cuándo lo dice?

SOBRE LOS SERVICIOS: SERVICIO UNIVERSITARIO DE RESIDENCIAS

63. ¿Qué sabes del S.U.R.?

64. ¿Vives en una residencia universitaria? En todo caso, ¿qué opinas de la vida en dichas residencias?

65. ¿Quién te habló de la vida en las residencias universitarias?, ¿qué te dijeron y cuando te lo dijeron?

66. ¿Estás de acuerdo con lo que se dice sobre el tema?

SOBRE LOS SERVICIOS: VALEDOR DEL ESTUDIANTE

67. ¿Qué sabes del valedor del estudiante?

68. ¿Quién te informó sobre la existencia de este servicio? ¿cuándo te informó y qué te dijo?

69. ¿Qué importancia le concedes?, ¿cómo valorarías el funcionamiento de este servicio?

SOBRE LAS BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO

70. ¿Qué tipos de becas y ayudas conoces?

71. ¿Quién te habla en el seno de la Universidad de la posibilidad de obtener una beca o ayuda para el estudio?

72. ¿Qué te dicen y en qué momento lo hacen?

SOBRE LA MANERA DE MANTENER INFORMADO AL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO SOBRE ASPECTOS QUE SEAN DE SU INTERÉS

73. ¿Qué opinas del sistema de información que se desarrolla en la U.S.C.?, ¿qué medios crees que pone la U.S.C. a tu disposición para informarte de cuestiones interesantes para ti como estudiante y miembro de la comunidad universitaria?

74. ¿Quiénes suelen ser tus principales fuentes de información?

75. ¿Dejaste de hacer determinadas cosas por falta de información, o al contrario, hiciste determinadas cosas gracias a los medios de difusión de información de la U.S.C.?

76. ¿Qué es más común que la información venga a ti o que tú tengas que ir a buscar información?

SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

77. ¿Te habló alguien acerca de la educación universitaria?

78. ¿Qué te dijo y cuándo te lo dijo?

79. ¿Estás de acuerdo con lo que te dicen sobre la educación universitaria?

SOBRE LA FORMACIÓN CUALIFICADA

80. Se dice que la educación universitaria ha de ofrecer a sus estudiantes una formación cualificada. ¿Te explicaron en algún momento qué implicaba una formación cualificada?

81. ¿Qué te dijeron y quién te lo dijo?

SOBRE EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

82. ¿De qué hablamos en el contexto universitario cuando decimos que se ha de potenciar en el estudiante un desarrollo personal y profesional?

83. ¿Te habló alguien de estos dos conceptos como metas a alcanzar en la Universidad?

84. ¿Qué te dijeron y cuándo lo hicieron?

SOBRE LA CARRERA

85. ¿Qué metas aspiras lograr a través de la carrera que estás estudiando?

86. ¿Qué se dice en la Universidad sobre las metas a las que puedes aspirar estudiando tu carrera?

87. ¿Quién lo dice y en qué momento te llegó a ti esa información?

SOBRE EL TÍTULO

88. ¿Qué piensas sobre el título?

89. ¿Alguien te habló de la importancia del título?, ¿qué te dijeron y cuándo lo hicieron?

SOBRE LA DOCENCIA

90. Una de las principales actividades del profesor universitario es su actividad docente. ¿Te habló alguien de lo que suponía la docencia en la Universidad?, ¿qué te dijeron y cuándo lo hicieron?

91. ¿Qué opinas tú al respecto?

SOBRE LA DOCENCIA DE CALIDAD

92. ¿Qué implica para ti una docencia de calidad?

93. ¿Qué se dice en la Universidad sobre la docencia de calidad?, ¿quién lo dice y cuándo lo hace?

94. ¿Qué opinas de la calidad de la docencia en la Universidad?

SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

95. ¿Estás informado de que puedes participar en la evaluación de la calidad de la docencia?, ¿quién te lo dijo?, ¿qué te dijo y cuándo te lo dijo?

95. ¿Qué opinas al respecto?

SOBRE LA ELABORACIÓN DE CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

96. ¿Estás informado de que puedes participar en la elaboración de criterios para la evaluación de la calidad de la docencia?, ¿quién te lo dijo?, ¿qué te dijo y cuándo te lo dijo?

97. ¿Qué opinas al respecto?

SOBRE EL APRENDIZAJE

98. ¿Qué es para ti el aprendizaje?

99. ¿Qué se dice en la Universidad sobre el aprendizaje?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?

100. ¿Estás de acuerdo con lo que dicen sobre el aprendizaje?

SOBRE EL ESTUDIO

101. ¿Qué implica para ti estudiar?

102. Desde que estás en la Universidad, ¿te habla alguien sobre el estudio, lo que implica estudiar, la necesidad de hacerlo de una determinada manera, o durante un tiempo determinado, etc.?, ¿quién lo hace y en qué momentos?

SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

103. ¿Sabrías decir qué es el conocimiento científico?

104. ¿Qué te dijeron sobre el conocimiento científico?, ¿quién lo hizo y en qué momento?

SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS

105. ¿Qué opinas acerca del plan de estudios de tu titulación?

106. Los planes de estudios suelen estar constituidos por enseñanzas teóricas y enseñanzas prácticas. ¿Cuál es tu opinión al respecto de su

distribución o su planteamiento en el plan de estudios de la carrera que estás estudiando?

107. ¿Te ha hablado alguien en algún momento del plan de estudios de tu titulación? ¿Qué te dijeron y cuándo lo hicieron? En caso negativo, ¿de qué manera obtuviste información sobre el plan de estudios?

SOBRE LOS PROGRAMAS

108. En cuanto a los programas de las materias que cursas, ¿de qué manera los conoces? ¿Quién habla sobre los programas, cuándo lo hace y que dice sobre ellos?

109. ¿Cuál es tu opinión sobre los programas?

110. Sabes que todo programa se debe constituir de unos objetivos a cumplir en el seno de una materia, unos contenidos sobre los cuáles se van a intentar alcanzar esos objetivos, un metodología de trabajo y una propuesta de evaluación. ¿En general es coherente la relación que existe entre estos cuatro elementos?

111. ¿Qué opinas sobre los objetivos de que se persiguen y los contenidos que se trabajan?

SOBRE METODOLOGÍA

112. ¿Se habla en algún momento de la propuesta metodológica, cómo se van a desarrollar las clases?, ¿quién lo hace y cuándo lo hace?

113. ¿Cómo suelen desarrollarse las clases en tu carrera?

114. ¿Estás de acuerdo con esta metodología?, ¿preferirías otra?

SOBRE MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

115. ¿Se habla en algún momento de los medios y recursos didácticos a utilizar en el desarrollo de las clases?, ¿quién lo hace y cuándo lo hace?

116. ¿Qué medios suelen utilizarse?

117. ¿Estás de acuerdo con el tipo de utilización que se hace de los medios o crees que otros medios y otra manera de utilizarlos sería más adecuada?

SOBRE LA EVALUACIÓN

118. ¿Quién habla sobre evaluación en la universidad?, ¿qué dicen y cuándo lo dicen?

119. ¿Qué opinas tú al respecto?

SOBRE LA EVALUACIÓN OBJETIVA

120. Una de los derechos que tienes como estudiante es el de ser evaluado de manera objetiva, ¿te ha hablado alguien de qué implica el concepto de evaluación objetiva?, ¿qué te dijeron y cuándo lo hicieron?

121. ¿Qué opinas al respecto? ¿Se cumple?

SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

122. ¿Te ha hablado alguien en algún momento de la existencia de diferentes procedimientos de evaluación, de la posibilidad de utilizar unos u otros, etc.?, ¿quién y cuándo?

123. ¿Qué opinas al respecto?

SOBRE LOS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

124. ¿Se ha comentado contigo en algún momento algo sobre los criterios de calificación utilizados en las materias?, ¿quién y cuándo?

125. ¿Los profesores negocian dichos criterios con vosotros?

126. ¿Qué opinas sobre los criterios de calificación que se ponen en práctica?

SOBRE LA REVISIÓN DE EXÁMENES

127. ¿Te ha hablado alguien alguna vez, de la posibilidad de revisar un examen o comentar el proceso de evaluación, a la que fuiste sometido con tu profesor?, ¿quién te ha hablado de este tema, qué te dijo y en qué momento?

128. ¿Qué opinas tú al respecto de la revisión de exámenes?

SOBRE LA IMPUGNACIÓN DE EXÁMENES

129. ¿Te ha hablado alguien alguna vez de la posibilidad de impugnar un examen o un proceso de evaluación?, ¿quién te ha hablado de este tema, qué te dijo y en qué momento?

128. ¿Qué opinas al respecto?

SOBRE LAS TUTORÍAS

130. ¿Qué sabes de las tutorías en la Universidad?, ¿qué son?, ¿cómo se desarrollan?, ¿en qué lugares?, ¿en qué momentos?

131. ¿Quién te habló de las tutorías en la universidad?, ¿qué dijo y cuándo lo dijo?

132. ¿Coincide lo que se dice sobre las tutorías con lo que después se percibe en la realidad?

133. ¿Estás de acuerdo con esta norma?

SOBRE LA ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN AL ESTUDIANTE

134. ¿De qué forma te enteraste de la existencia de servicios de información y orientación al estudiante en la U.S.C., y cuándo te enteraste?

135. ¿Te explicó alguien qué tipo de información se ofrecía en dichos servicios?, ¿quién lo hizo y en qué momento?

136. ¿Qué opinas sobre el funcionamiento de estos servicios?

SOBRE LA ASISTENCIA OBLIGATORIA

137. ¿Te han informado de que la asistencia a clase es obligatoria en la Universidad?, ¿quién te ha informado, qué te ha dicho y en qué momento lo ha dicho?

SOBRE LOS PROFESORES

138. ¿Qué sabes sobre los profesores universitarios y qué opinas de ellos?

139. ¿De qué manera accedes a información sobre el profesorado?, ¿quién te habla sobre los profesores y qué dicen de ellos?, ¿cuándo se habla sobre el profesorado?

140. ¿Coincide la información que te llega sobre los profesores con lo que tú percibes?

SOBRE LOS COMPAÑEROS

141. ¿Qué opinas sobre tus compañeros de carrera?

142. Te advirtió alguien en algún momento que esto iba a ser así. Es decir, ¿quién habla sobre los estudiantes como compañeros?, ¿qué dice y cuándo lo hace?

Muchas gracias por tu colaboración.

ANEXO VI

QUINTO BORRADOR: ENTREVISTA

QUINTO BORRADOR: ENTREVISTA.

SOBRE UNIVERSIDAD Y ALGUNO DE SUS ELEMENTOS
--

Desde la propia Institución universitaria, puede estar fomentándose una determinada idea de **Universidad**

1. ¿Cuál crees que es, quién la traslada y cómo lo hace?

Más concretamente, sabes que desde la Universidad se desarrollan una serie de **funciones** que ha de cumplir la Institución como tadel de acuerdo con la consecución de unos determinados fines,

2. ¿Te hablaron alguna vez sobre cuáles son dichas funciones?, ¿quién lo hizo?, ¿cuándo lo hizo y qué dijo sobre ellas?
3. ¿En qué coincide o en qué se diferencia todo esto de lo que tú crees que son funciones de la Universidad?
4. ¿Cómo lo valoras?

Vamos a hablar concretamente de nuestra Universidad, de la **Universidad de Santiago de Compostela**.

5. ¿Conoces su dimensión, las titulaciones para las que forma, sus sedes, las facultades que posee?, ¿cómo la describirías?
6. ¿De dónde has ido obteniendo toda esa información y en qué momentos?
7. ¿Cómo valoras la información recibida a este respecto?

Habrás oído hablar en algún momento sobre el **prestigio** de las universidades,

8. ¿Has oído hablar sobre prestigio de la U.S.C. alguna vez?, ¿con qué motivo?, ¿quién lo utilizó y cuándo lo utilizó?
9. ¿En qué medida coincide lo dicho con tu opinión sobre el prestigio de la U.S.C.?
10. ¿Cómo valoras esa información?

Es posible que dentro de la propia Universidad hayas oído hablar de **comunidad educativa universitaria**,

11. ¿Has oído alguna vez esta expresión?, ¿qué se dice sobre la

comunidad educativa universitaria, sobre quienes la componen, sobre qué implica?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?

12. ¿En qué medida coincide lo dicho con tu opinión sobre lo que implica la comunidad universitaria?

13. ¿Cómo valoras entonces esa información

Sabes que la Universidad ofrece a toda la comunidad universitaria una serie de **servicios**.

14. Menciona los que conoces.

15. ¿Te habló alguien de dichos servicios alguna vez?, ¿sobre cuáles de ellos te informaron?, ¿qué te dijeron?, ¿cuándo te lo dijeron y quién te informó?

16. ¿Coincide tu opinión sobre los mismos con dicha información?

17. ¿Cómo lo valoras?

18. ¿Cómo la valoras entonces?

19. ¿Has sido (o eres) usuario de alguno de estos servicios?, ¿de cual?

20. ¿Cuáles son las razones que te motivaron o que te motivan a ser usuario de dicho servicio? O al contrario, ¿por qué no utilizas ninguno de estos servicios?

21. ¿Crees que funciona/n de manera adecuada?

Sabes (o quizás no) que la Universidad pone a tu disposición una serie de **instalaciones** para que realices en ellas diferentes tipos de actividades

22. ¿Podrías mencionar alguna?

23. ¿Quién te habló de ellas y de su posibilidad de utilización?, ¿cuándo te lo dijo?

24. ¿Coincide lo que te dijeron con tu opinión sobre dichas instalaciones y su posibilidad de utilización?

25. ¿Cómo lo valoras?

En caso de haberlas utilizado,

25. ¿Qué procedimiento seguiste para ello?

27. ¿Hubo alguna incidencia, o todo discurrió adecuadamente?

La Universidad se regula de acuerdo con una **base legal** y normativa,

28. ¿Te ha informado alguien en algún momento sobre dicha base legal?, ¿qué se dice y cuándo se dice?

29. ¿Cuál es tu opinión sobre el tema? Es decir, ¿coincide lo que tu piensas o lo que sabes sobre la normativa de la Universidad con lo que te dicen?

30. ¿Cómo lo valoras?

Como bien dices, [o como hemos mencionado], la Ley por la que se regula la educación universitaria en la actualidad es la **L.O.U.**, implantada en el 2001. Supongo que recordarás el conjunto de acontecimientos que acompañaron el debate de la Ley,

31. ¿Has formado parte de los movimientos de protesta? ¿Por qué motivo?

Independientemente de ello,

32. ¿Qué te han dicho sobre la L.O.U., quién te lo ha dicho y cuándo te lo dijo?

33. ¿Coincide lo que te dicen sobre la L.O.U. con lo que tú piensas sobre dicha ley?

34. ¿Cómo valoras entonces la información que se te traslada?

Como sabes, entre otras dimensiones del ámbito universitario que regula la L.O.U. se encuentra el **papel de los estudiantes**. Así, la Ley se refiere a la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno, sus derechos y deberes como estudiantes, la política de becas y ayudas al estudio, del acceso a la Universidad, la movilidad de estudiantes, el distrito abierto, los estudiantes como agentes activos y protagonistas de mejora o cambio, etc.

35. ¿Te ha hablado alguien sobre ello?, ¿qué te dijo y en qué momento?
O, ¿de qué forma accediste a esta información?

36. ¿Coincide lo que te dicen sobre el papel del estudiante según la L.O.U. con lo que tú piensas o sabes sobre lo que dicha Ley estipula?

37. ¿Cómo valoras todo eso?

Centrándonos un poco en lo que es el gobierno de la Universidad, decíamos que en la L.O.U. se sentaban las bases que regulan los **órganos de gobierno** de la misma,

38. ¿Qué se dice en la Universidad sobre el sistema de gobierno de la misma y los órganos (unipersonales y colegiados) que la componen?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
39. ¿Qué es lo que piensas tú sobre todo eso? ¿Difiere tu opinión de lo que se dice sobre el tema?
40. ¿Cómo valoras entonces la información que se ofrece?

Sabes que el **Rector/a**, es la máxima autoridad académica de la Universidad, principal responsable de su dirección, gobierno y gestión.

41. ¿Te habló alguna vez alguien de la figura del Rector/a, de su existencia, de sus funciones, etc.? ¿Qué te dijeron y en qué momento?
42. ¿En qué medida coincide lo que te dicen con tú forma de entender este órgano de gobierno?
43. ¿Cómo valoras entonces, la información que te llega sobre la figura del Rector/a?

A nivel de Facultad, la máxima autoridad académica recae en la figura del **Decano/a**,

44. ¿Te habló alguna vez alguien de la figura del Decano/a, de su existencia, de sus funciones, etc.? ¿Qué te dijeron y en qué momento?
45. ¿En qué medida coincide lo que te dicen con tu forma de entender este órgano de gobierno?
46. ¿Cómo valoras entonces, la información que te llega sobre la figura del Decano/a?

Sabes, que dentro de las Facultades, la Universidad se organiza en Departamentos, los cuales constituyen los órganos básicos encargados de la programación y el desarrollo de las enseñanzas y de la investigación en la Universidad. Así, en cada Facultad se puede contar con uno o varios departamentos encargados del desarrollo de las enseñanzas de las titulaciones que en ella se imparten; y a su vez cada departamento cuenta con un director, principal responsable de la actividad del departamento,

47. ¿Te habló alguna vez alguien de la figura del **Director/a de Departamento**, de su existencia, de sus funciones, etc.? ¿Qué te dijeron y en qué momento?
48. ¿En qué medida coincide lo que te dicen con tu forma de entender este órgano de gobierno?
49. ¿Cómo valoras entonces, la información que te llega sobre la figura del Director/a de Departamento?

Y en general,

50. **¿Cómo valoras la Universidad de Santiago de Compostela: sus funciones, su prestigio, sus dimensiones, sus servicios, su comunidad universitaria, sus órganos de gobierno, sus Estatutos, etc.?**

SOBRE EL ESTUDIANTE COMO MIEMBRO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

LA PARTICIPACIÓN

La forma de participación más explícita, o si se quiere más formal, del estudiante en la vida de la Universidad es la que se refiere a la **participación en los órganos colegiados** de gobierno de la Institución.

De un modo general,

51. ¿Qué se dice sobre la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
52. ¿En qué medida coincide o difiere tu opinión sobre la participación estudiantil en el gobierno de la Universidad con lo que se dice?
53. ¿Cómo lo valoras?

Más concretamente,

54. ¿Qué se dice en la Universidad sobre las **elecciones**, y el derecho al voto? ¿Quién lo dice y cuando lo dice?
55. ¿Cuál es tu opinión al respecto, coincide con lo que se dice sobre este tema?
56. ¿Como valoras esa información?

Y sobre la figura de **representante de estudiantes**,⁷⁸

57. ¿Qué se dice en la Universidad sobre los/as representantes de estudiantes?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
58. ¿Qué opinas tú sobre dicha figura, conoces sus funciones, sus derechos y sus deberes?
59. ¿Como valoras esa información?, ¿estás de acuerdo?
60. ¿Has sido o eres representante de estudiantes en algún órgano de gobierno de dicha Universidad?, ¿de cuál?
61. ¿Cuáles son las razones que te motivaron o que te motivan a ser representante de estudiantes en un órgano colegiado? O al contrario, ¿cuáles son las razones por las que no formas parte del conjunto de representantes de estudiantes en los órganos de gobierno?
62. ¿Qué dirías sobre el cumplimiento con su (tu) labor de representación de los propios (como) representantes (representante que eres) de estudiantes?

Por otra parte, sabes que la participación de los estudiantes en el gobierno de la Institución o, en general, en la vida de la Universidad puede desarrollarse tanto de manera individual como en el seno de **asociaciones de estudiantes**.

63. ¿Qué se dice sobre las asociaciones de estudiantes en la Universidad? ¿Quién lo dice y cuándo lo dice?
64. ¿Coincide esto con lo que tú piensas de las asociaciones o no?
65. ¿Cómo valoras esta información?
66. ¿Has sido o eres miembro de alguna asociación de estudiantes?, ¿de cuál?
67. ¿Cuáles son las razones que te motivaron o que te motivan para ser miembro de una asociación de estudiantes? O al contrario ¿cuáles son las razones por las que no lo eres?

En caso de ser miembro de alguna de estas asociaciones,

68. ¿Tuvisteis algún problema o dificultad a la hora de crear la asociación? ¿Qué dirías sobre este proceso? ¿Desde tu punto de

⁷⁸ Podrían diferenciarse en este caso las respuestas en función de si son o no representantes.

vista como miembro de una asociación matizarías algo más?⁷⁹

Formando parte o no de algún tipo de asociación estudiantil, se puede participar en la vida universitaria a través de las **actividades** que las asociaciones de estudiantes y la propia Universidad organiza: actividades formativas, culturales, recreativas, deportivas, etc.,

69. ¿Qué se dice sobre este tipo de actividades, sobre su pertinencia?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
70. ¿Qué opinas tú sobre ellas? ¿Cómo valoras la existencia de estas actividades, su pertinencia, etc.? ¿Coincide quizá tu opinión con lo que se dice o difiere tal vez?
71. ¿Cómo valoras entonces la información que se te ofrece sobre ellas?

De todas estas actividades nos gustaría que comentaras algo sobre lo que sepas y lo que suponen para ti aquellas actividades que organiza la Universidad con motivo de festividades concretas, de una apertura de curso, de una entrega de premios, etc.

72. ¿Se dice algo sobre este tipo de actividades?, ¿qué se dice, quién lo dice y cuándo lo dice?
73. ¿Qué opinas tú sobre ellas?, ¿sobre su oferta?, ¿sueles participar de ellas? ¿Coincide tu opinión con lo que se dice?
74. ¿Cómo lo valoras?

Relacionado con el tema de la participación, está el derecho de todo estudiante a la **libertad de expresión, reunión, asociación, manifestación o huelga,**

75. ¿Qué se dice en la Universidad sobre estos derechos?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
76. ¿Cómo lo valoras?

Y, relacionado también con este tema, los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela establecen que uno de los deberes de los estudiantes, en cuanto que miembros de la comunidad universitaria tiene que ver con la **cooperación** con los demás miembros de la comunidad universitaria en la mejora de los servicios y en la consecución de los fines de la Universidad.

77. ¿Te hablaron alguna vez de la necesidad de colaborar y de qué

⁷⁹ Ventajas y desventajas, que no fueran dichas, problemas que acarrea o virtudes que otorga, etc.

significaba colaboración en el seno de la U.S.C.? ¿Quién lo hizo, qué te dijo y en qué momento te lo dijo?

78. ¿Crees que lo que te dicen sobre colaboración se corresponde con lo que vives en la práctica?
79. ¿Cómo valoras esa información?

Por último,

80. ¿Cómo valoras en general la participación de los estudiantes en la Universidad: ya sea como miembro de una asociación, o de forma personal, ya sea participando de las actividades que se ofertan, ya sea proponiéndolas? ¿Dirías que existe colaboración, libertad de expresión, de reunión, etc.?

USUARIO DE SERVICIOS

Además de la posibilidad de participar en diversas actividades, la Universidad ofrece al estudiante una serie de servicios, de los cuales ya hemos hablado anteriormente. Vamos a referirnos en estos momentos a dos de ellos por ser los más relacionados con la vida del estudiante universitario entre los que aparecen en los Estatutos de la Universidad: la red de Bibliotecas Universitarias y el Servicio de Residencias Universitarias.

81. Concretamente sobre la red de **Bibliotecas Universitarias**, ¿qué información se ofrece en la Universidad sobre este servicio?, ¿qué se dice?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
82. ¿Coincide dicha información con tu opinión sobre el funcionamiento de las bibliotecas?
83. ¿Cómo valoras esa información?

Sabes que la red de Bibliotecas Universitaria cuenta con una normativa propia relativa a sus funciones, servicios, condiciones y maneras de utilización de sus servicios, etc.

84. ¿Qué se dice sobre esa normativa?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
85. ¿Qué opinas al respecto?
86. ¿Cómo lo valoras?
87. ¿Se podría hablar entonces de que son normas?, ¿qué son sino?

En lo que concierne al **Servicio Universitario de Residencias** (S.U.R.), sabrás que la Universidad de Santiago de Compostela ofrece a sus estudiantes un servicio de alojamiento,⁸⁰ con el objeto de reducir la desigualdad de oportunidades de estancia en la Universidad por motivos económicos,

88. ¿Qué se dice de las Residencias y Colegios Mayores universitarios, qué son, qué tipo de servicios ofrecen, qué implica vivir en ellos, qué tipo de vida se lleva?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
89. ¿Coincide lo que se dice sobre ellos con lo que tú piensas?
90. ¿Cómo lo valoras?

Más específicamente,

91. ¿Vives en una residencia universitaria o colegio mayor?
92. ¿Qué te motivó a vivir en ese lugar (o qué no)?

En relación al uso de los servicios, es también deber de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria el **respeto y el digno mantenimiento** del patrimonio de la Universidad, así como potenciar el prestigio de dicha Institución.

93. ¿Te habló alguien de qué implican estos términos? ¿Qué te dijeron sobre ello y cuándo lo hicieron?
94. ¿Estás de acuerdo con esas opiniones, o con esa información?
95. ¿Cómo lo valoras?

Por otra parte como sabes, los Estatutos establecen el derecho de los estudiantes a beneficiarse de distintas **ayudas o subvenciones**, con el objetivo de reducir la desigualdad de oportunidades tanto de acceso como de permanencia de los estudiantes en la Universidad,

96. ¿Qué se dice sobre las ayudas o subvenciones de las que se pueden beneficiar los estudiantes? ¿Quién lo dice y en qué momento se habla de este tema?
97. ¿Qué dirías tú sobre este tipo de ayudas? ¿Coincide tu opinión con lo ya dicho al respecto?

⁸⁰ El S.U.R., se crea (o contribuye) con el objeto de reducir la desigualdad de oportunidades de estancia en la Universidad por motivos económicos.

98. ¿Cómo valoras este tipo de prestaciones y la información que ofrecen sobre las mismas?

Y, ya para finalizar con este bloque, vamos a hablar del servicio de orientación e información que la Universidad ofrece al alumnado, concretamente del **Centro de Orientación e Información Estudiantil**.

99. ¿Qué información has recibido sobre este centro?, ¿quién te informó y cuándo lo hizo?
100. ¿Coincide dicha información con la opinión que a ti te merece dicho servicio?
101. ¿Cómo la valoras?

Por último,

102. ¿Cómo valoras en general la utilización de los servicios universitarios por parte de los estudiantes? ¿Cómo crees que se aprovechan los servicios ofertados? ¿Cómo valoras la oferta de la Universidad en tema de servicios? ...

SOBRE EL PAPEL DEL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ

CONCEPTOS

Pasando ya al tercer y último apartado de esta entrevista vamos a centrarnos en tu papel como aprendiz dentro del contexto universitario.

A menudo escucharías hablar de la expresión **educación universitaria**,

103. ¿Te habló alguien acerca de la educación universitaria? ¿Qué te dijo y cuándo te lo dijo?
104. ¿Estás de acuerdo con lo que te dicen sobre la educación universitaria?
105. ¿Cómo valoras dicha información?

Más concretamente, se dice que la educación universitaria ha de ofrecer a sus estudiantes una **formación cualificada**,

106. ¿Te explicaron en algún momento qué suponía o qué representaba eso de la formación cualificada? ¿Qué te dijeron y cuándo te lo dijeron?

107. ¿En qué grado coincide lo que te dicen sobre la formación cualificada y lo que tu opinas sobre ella?
108. ¿Cómo valoras entonces dicha información?

En otros momentos oirías hablar de **desarrollo personal y profesional**,

109. ¿De qué hablamos en el contexto universitario cuando decimos que se ha de potenciar en el estudiante un desarrollo personal y profesional?
110. ¿Te habló alguien de estos dos conceptos? ¿Qué te dijeron y cuándo te lo dijeron?
111. ¿Qué valor le concedes?

Ahora bien, para lograr una formación cualificada y un desarrollo personal y profesional en sus estudiantes, la Universidad pone en marcha un proceso continuo de creación, desarrollo y transmisión de **conocimientos y métodos científicos**.

112. ¿Te habló alguien sobre la naturaleza del conocimiento y del método que crea, desarrolla y transmite la Universidad? ¿De su condición quizás absoluta o relativa?, ¿qué te dijeron, quién te lo dijo y en qué momento?
113. ¿Qué opinas tú al respecto? ¿Coincide tu opinión con lo anteriormente expuesto?
114. ¿Cómo valoras esa información?

Una vez trabajados estos conceptos más abstractos, vamos a la propia práctica, concretamente en lo que concierne a la Titulación que estás estudiando y la Facultad o Escuela en la que se encuentra.

NORMAS

Respecto de las **Facultades o Escuelas**, éstas tienen unas normas explícitas o consensuadas de convivencia (acceso a espacios, utilización de medios, pautas habituales de relación, etc.)

115. ¿Te han informado, explicado, argumentado en algún momento sobre dichas normas?, ¿qué te dijeron y cuando lo hicieron?
116. ¿En qué medida coincide la información que te trasladan o que te llega sobre lo que sucede en la realidad?

117. ¿Cómo valoras dicha información?

118. ¿Se podría hablar entonces de que son normas?, ¿qué son sino?

Del mismo modo, en las diferentes **Titulaciones** establecen las **normas** que regulan su acceso, permanencia, promoción, complementariedad con otras Titulaciones, etc.

119. ¿Cómo se te informa de todo esto, quién lo hace y cuándo lo hace?

120. ¿Coincide todo esto con lo que tu experimentas en la vida diaria?

121. ¿Cómo lo valoras?

122. ¿Estaríamos hablando en este caso (también) de normas?

ACTITUDES

Hablemos ahora de lo que conoces sobre tu carrera. Somos conscientes de que los estudiantes no siempre os encontráis con lo que esperabais cuando llegáis a la Universidad⁸¹.

123. ¿Qué **expectativas** traías tú sobre la carrera que estás estudiando?

124. ¿Cómo se formaron? ¿Quién te había hablado sobre la carrera?, ¿qué te había dicho y cuándo?

125. ¿Coincide lo que te habían dicho con lo que te encontraste después?

126. ¿Cómo valoras dicha información?

Sobre como ves las cosas ahora, si cabe:

127. ¿Qué **metas** persigues a través de la carrera que estás estudiando?

128. ¿Qué se dice en la Universidad sobre las metas a las que puedes aspirar estudiando tu carrera? ¿Quién lo dice, en qué momento y de qué modo te llegó a ti esa información?

129. ¿Cómo lo valoras?

⁸¹ Ya sea porque os visteis obligados a acceder a carreras que no formaban parte de vuestras preferencias, o simplemente porque veáis la realidad desde otra perspectiva.

Una de las preocupaciones que los estudiantes soléis tener sobre la Titulación que estudiáis tiene que ver con su **nivel de exigencia**:

- 130. ¿Te habló alguien alguna vez de este tema?, ¿qué te dijo y cuándo lo hizo?
- 131. ¿Coincide dicha información con lo que tú piensas sobre el nivel de exigencia en la carrera que tú cursas?
- 132. ¿Cómo lo valoras?

Habrás oído hablar en algún momento sobre el **prestigio** de las carreras, de las Titulaciones o incluso de las Universidades,

- 133. ¿Has oído utilizar el concepto de prestigio de la U.S.C., o prestigio de tu carrera alguna vez?, ¿con qué motivo?, ¿qué te dijeron y cuándo lo hicieron?
- 134. ¿Cómo lo valoras?

Al finalizar la carrera obtendrás el **título** universitario correspondiente:

- 135. ¿Te habló alguien de la importancia de dicho título y de su reconocimiento social?, ¿su importancia?, ¿su correspondencia con una cualificación profesional?, ¿quién lo hizo, qué te dijo y en qué momento?
- 136. ¿Qué piensas tú sobre todo eso?
- 137. ¿Cómo lo valoras?

PROGRAMACIÓN

Como bien sabes, los conocimientos correspondientes a cada Titulación se sistematizan mediante un **plan de estudios**, que como estudiantes deberéis cursar para la obtención del título correspondiente:

- 138. ¿Te ha hablado⁸² alguien, en algún momento de dicho plan de estudios? ¿Qué te dijeron y cuando lo hicieron? En cualquier caso, ¿de qué manera obtuviste la información que posees sobre el plan de estudios?
- 139. ¿Qué dirías tú sobre el plan de estudios de la carrera que estás realizando? ¿Coincide la información que te han trasladado con tus creencias acerca de dicho plan?

⁸² En el sentido de: presentado; presentado y además explicado; o presentado, explicado y justificado.

140. ¿Cómo valoras esa información?

Los planes de estudio suelen estar constituidos por **enseñanzas teóricas y enseñanzas prácticas**:

141. ¿Qué se te dice al respecto de su distribución o su planteamiento en el marco del plan de estudios de tu carrera?, ¿quién te lo dice y en qué momentos se habla de ello?⁸³

142. ¿Cuál es tu opinión al respecto? ¿Coincide con lo que te dicen?

143. ¿Cómo valoras esa información?

Como también sabes, los planes de estudios están articulados mediante un conjunto de materias que recogen los contenidos que han de trabajarse en cada uno de los cursos académicos. Y en lo que se refiere a materias, en todos los planes de estudios de la U.S.C. podemos encontrar cuatro tipos de materias: **troncales, obligatorias, optativas y de libre elección**:

144. ¿Qué te han dicho sobre ellas?, ¿alguien te ha informado alguna vez de su razón de ser dentro del plan de estudios?, ¿quién te ha informado, qué te ha dicho y en qué momento lo hizo?

145. ¿Qué dirías tú sobre estos cuatro tipos de materias? ¿Podrías decir que entiendes por cada una de ellas? ¿Coincide con lo que te dicen?

146. ¿Cómo valoras tú esa información?

Pasemos ahora a hablar de los **programas** de las materias que habéis cursado:

147. ¿Cómo conoces los programas de las materias que cursas?, ¿quién te habla⁸⁴ de ellos, qué te dice y cuando lo hace?

148. ¿Coincide dicha información con lo que tu percibes sobre cómo se desarrollan en la práctica?

149. ¿Cómo valoras esa información?

Profundizando en el análisis de los programas, sabes que todo programa debe estar constituido por unos objetivos, unos contenidos, una metodología (o lo que es lo mismo, la manera de trabajar en esa materia), y una propuesta de evaluación:

⁸³ Se trata de averiguar si se está trasladando la idea de conocimiento fragmentado.

⁸⁴ En el sentido de: presentado; presentado y además explicado; o presentado, explicado y justificado.

150. ¿En general, dirías que se presentan de modo explícito estos cuatro contenidos dentro del programa?
151. Y si es así, ¿existe una relación coherente entre estos cuatro elementos?
152. ¿Cuál es tu opinión sobre los programas? ¿Cómo los valoras?

EL TRABAJO DE AULA

Con respecto a lo que se trabaja en las aulas, es decir, los **contenidos**:

153. ¿Se habla en algún momento sobre ellos, sobre qué aprendizajes se van a lograr a través del trabajo de esos contenidos?, ¿quién lo comenta y cuándo lo comenta?, ¿qué dice?
154. En caso de que se haya explicado algo, ¿estás de acuerdo con lo que te dicen sobre los contenidos y las metas que vas a lograr mediante el trabajo con ellos?
155. ¿Cómo lo valoras?

Con respecto a la manera de trabajar en cada una de las materias, es decir, la **metodología** a seguir:

156. ¿Se habla en algún momento sobre la propuesta metodológica, sobre cómo se van a desarrollar las clases?, ¿quién lo hace, cuándo lo hace y cómo lo hace: informa y justifica, sólo informa, pide opinión, etc.?
167. En el caso de que se haya explicitado anteriormente, ¿es coherente la forma como se desarrolla con lo que se explicita?
158. ¿Cómo valoras la metodología de trabajo en tus materias?

Una parte importante de la manera de trabajar tiene que ver con los **medios y recursos didácticos** que se utilicen:

159. ¿Se habla en algún momento de cuáles se van a utilizar en el desarrollo de las clases?, ¿con qué medios se cuenta y con cuáles no?, ¿quién lo hace y cuándo lo hace?
160. En caso de haberse explicitado anteriormente, ¿coinciden la práctica según tu experiencia con lo explicitado?
161. En general, ¿cómo valoras la disposición de medios y la utilización que se hace de ellos en tus materias?

Y, en cuanto al proceso de **evaluación**, los programas deben ir dotados de una propuesta de evaluación:

162. ¿Se habla sobre dicha propuesta?, ¿quién lo dice, qué dice y cuándo lo dice? En general, ¿qué se dice sobre la evaluación en el contexto universitario, quién lo dice y cuándo lo hace?
163. ¿Coincide lo que se dice sobre la evaluación con tu experiencia en dicho campo?
164. ¿Cómo lo valoras?

Más específicamente, uno de los derechos que tienes como estudiante es el de ser evaluado de manera objetiva:

165. ¿Te ha hablado alguien de qué implica el concepto de **evaluación objetiva**?, ¿qué te dijeron y cuándo lo hicieron?
166. ¿Coincide la práctica con lo que se dice sobre la evaluación objetiva?
167. ¿Cómo lo valoras?

En cuanto a los **procedimientos de evaluación**, sabes que hay diversas maneras de evaluar:

168. ¿Te ha hablado alguien en algún momento de la existencia de diferentes procedimientos de evaluación, de la posibilidad de utilizar unos u otros, etc.?, ¿quién y cuándo?
169. ¿Coincide la práctica con lo que se dice?
170. ¿Cómo lo valoras?

Asimismo, los profesores se pueden basar en diferentes **criterios a la hora de evaluar**,

171. ¿Se ha comentado contigo en algún momento algo sobre los criterios de calificación utilizados en las materias?, ¿quién y cuándo?
172. ¿Los profesores negocian dichos criterios con vosotros?
172. ¿Qué opinas sobre los criterios de calificación que se ponen en práctica? ¿Coincide lo que se explicita con lo que se valora en la práctica?

174. ¿Cómo valoras todo esto?

Sea cual sea el procedimiento de evaluación, tú tienes derecho a conocer cómo has sido evaluado. En el Estatuto del estudiantado se habla concretamente del derecho a la **revisión de exámenes**:

175. ¿Te ha hablado alguien alguna vez de la posibilidad de revisar un examen o comentar el proceso de evaluación al que fuiste sometido con tu profesor?, ¿quién te ha hablado de este tema, qué te dijo y en qué momento?

176. ¿Qué opinas tú al respecto de la revisión de exámenes?
¿Coincide lo que te dicen con lo que experimentas en la práctica?

177. ¿Cómo lo valoras?

Además de la revisión, sabes que tienes derecho a la **impugnación de exámenes**:

178. ¿Te ha hablado alguien alguna vez de la posibilidad de impugnar un examen o un proceso de evaluación?, ¿quién te ha hablado de este tema, qué te dijo y en qué momento?

179. ¿Qué opinas al respecto? ¿Qué sucede en la práctica?

180. ¿Cómo lo valoras?

EL PROFESOR

Hablemos ahora de los **profesores**:

181. ¿Qué se dice sobre los profesores universitarios?, ¿quién habla sobre ellos, qué dice y en qué momentos se habla de ellos?⁸⁵

182. ¿Coincide la información que te llega sobre los profesores con lo que tú percibes?

183. Y ellos mismos, los propios profesores, ¿qué imagen crees que quieren dar de ellos mismos?, ¿si les preguntáramos a ellos cómo debe ser un profesor universitario, qué crees que contestarían?

LA ACTIVIDAD DOCENTE

Sabes que las obligaciones del profesor universitario se reparten entre la

⁸⁵ Estaría bien que matizaran la figura del profesor en cuanto a su competencia docente (expertos en su ámbito y cualificación didáctica), y a su habilidad docente (capacidad de comunicación, cercanía, disposición, etc.).

actividad docente y la actividad investigadora. Hablemos de la primera porque es a través de ella, cómo el profesor se pone en relación directa con vosotros los estudiantes.

184. ¿Qué se dice sobre la docencia en la Universidad?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
185. ¿Coincide lo que se dice con lo que tú opinas sobre esta obligación del profesor universitario?
186. ¿Cómo lo valoras?

Habrás oído hablar muchas veces sobre la necesidad o la importancia de una **docencia de calidad**,

187. ¿Qué se dice en la Universidad sobre la docencia de calidad?, ¿quién lo dice y cuándo lo hace?
188. ¿En qué coincide con lo que tú opinas sobre una docencia de calidad o con lo que se ve en la práctica?
189. ¿Cómo lo valoras?

Entre las iniciativas que pone en marcha la Universidad para mejorar la calidad de la docencia están las que tienen que ver con la evaluación de la misma. Y tú, como estudiante, tienes derecho a participar en la dicha **evaluación de la calidad de la docencia**:

190. ¿Estás informado sobre la evaluación de la calidad de la docencia y sobre tu derecho a participar en la misma?, ¿quién te ha informado, qué te ha dicho y cuándo te lo ha dicho?
191. ¿Cómo lo valoras?

Tu participación en la evaluación de la calidad docente no se reduce únicamente a cubrir encuestas sobre el tema, sino que también tienes derecho a participar en la **elaboración de los criterios para la evaluación de la calidad docente**:

192. ¿Estás informado sobre ello?, ¿quién te ha informado, qué te ha dicho y cuándo te lo ha dicho?
193. ¿Cómo lo valoras?

Dentro de lo que supone la actividad docente en general, nos gustaría profundizar un poco sobre dos de sus elementos esenciales: la enseñanza y la tutorización. En cuanto a la **enseñanza**:

194. ¿Te han hablado en la Universidad alguna vez de lo que es enseñar?, ¿qué te dijo y cuándo lo hizo?
195. ¿Existe coherencia de lo que te dicen con lo que experimentas o con lo que tú crees que es la enseñanza?
196. ¿Cómo lo valoras?

Y en cuanto a la tutorización, sabes que en la Universidad todos los profesores han de disponer de un tiempo de tutorías a lo largo del curso para sus estudiantes:

197. ¿Qué se dice sobre las **tutorías** en la Universidad?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
198. ¿Coincide lo que te dicen sobre las tutorías con lo que tú piensas sobre ellas, o con lo que tú vives en la práctica?
199. ¿Sueles acudir a ellas?, ¿por qué?
200. ¿Cómo lo valoras?

EL ESTUDIANTE

Hablemos ahora de los **estudiantes**:

201. ¿Te habló alguien alguna vez del papel de los estudiantes universitarios?, ¿qué se dice sobre ellos y cuándo se dicen estas cosas?
202. ¿Coincide lo que dicen de los estudiantes con lo que tú opinas sobre ellos?
203. ¿Cómo lo valoras?

LA ACTIVIDAD DISCENTE

Para hablar de vuestros deberes como aprendices comenzaremos haciéndolo sobre el concepto de **aprendizaje**:

204. ¿Qué se dice en la Universidad sobre el aprendizaje?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
205. ¿Qué coherencia existe entre lo que se dice y lo que tú piensas sobre el aprendizaje?
206. ¿Cómo lo valoras?

Un concepto que va íntimamente ligado al de aprendizaje es el de **estudio**. Desde que estás en la Universidad:

- 207. ¿Te habla alguien sobre el estudio, lo que implica estudiar, la necesidad de hacerlo de una determinada manera, o durante un tiempo determinado, etc.?, ¿quién lo hace y en qué momentos?
- 208. ¿Coincide lo que te dicen sobre el estudio con lo que tú piensas?
- 209. ¿Cómo lo valoras?

Y en cuanto a la idea de **buen estudiante**:

- 210. ¿Qué se dice desde la Universidad o en la Universidad del buen estudiante?, ¿quién lo dice y cuándo lo dice?
- 211. ¿Coincide esto con lo que tú piensas sobre el buen estudiante?
- 212. ¿Cómo lo valoras?

Otro de los deberes que tienes como estudiante es el de **asistir a clase obligatoriamente de manera regular**.

- 213. ¿Te han informado de ello?, ¿quién te ha informado, qué te ha dicho y en qué momento lo ha dicho?
- 214. ¿Cómo lo valoras?

Casi para terminar, no se si sabes que como estudiante, y para que tus derechos queden garantizados mediante los procedimientos adecuados, la Universidad pone a tu disposición la actuación del **valedor del estudiante**.

- 215. ¿Te informaron sobre la existencia de este servicio?, ¿cuándo te informaron y que te dijeron?
- 216. ¿Coincide lo que te dicen con tu opinión sobre esta figura?
- 217. ¿Cómo lo valoras?

Y, cerrando este apartado referido a tu papel de aprendiz en la Universidad:

- 218. **¿Cómo valoras en general tu experiencia como aprendiz, después de lo ya comentado?**

VIDA EN LA UNIVERSIDAD

Ya para concluir, nos gustaría hablar un poco de lo que supone para ti la vida

en la Universidad.

Pensamos que es una forma de vida que va más allá de lo puramente académico, y que conlleva en muchos casos una nueva forma de afrontar la vida (muchos de vosotros os independizáis por primera vez), nuevas oportunidades de acercarse a la cultura, de enfrentarse a nuevas experiencias, etc. Y todo ello va a repercutir tanto en el terreno personal como en el académico.

219. ¿Qué te dicen sobre ella desde la propia Universidad?, ¿quién te lo dice y cuándo lo hace?

220. ¿En qué medida coincide o no lo que te dicen con lo que tú piensas?

221. ¿Cómo lo valoras?

[En el caso de que no hayamos hablado del ocio]

Ahora bien, no todo en la Universidad supondrá trabajo y estudio, y también encontraremos momentos de ocio y tiempo libre.

222. ¿Te ha hablado alguien de ellos?, ¿qué te dijeron y cuándo?

223. ¿Qué puedes decir tú de ese tiempo libre o de ese ocio?, ¿a qué lo dedicas?, ¿dispones de mucho?

223. ¿Cómo lo valoras?

A nivel general, si tuvieras que hacer una valoración entre la oferta universitaria para el tiempo de ocio y la no universitaria:

224. ¿Cuál sería dicha valoración?

Como ves, a lo largo de la entrevista nos estamos interesando, no sólo por lo que tú sabes o conoces sobre la Universidad y tus posibilidades de actuación como miembro de la comunidad universitaria, sino también sobre la información que se te traslada desde la Universidad al respecto; y es que uno de tus derechos como miembro de la comunidad universitaria tiene que ver con **ser informado** regularmente sobre las cuestiones que puedan ser de tu interés dentro del ámbito universitario. Siendo así, a nivel general:

225. ¿Qué opinas del sistema de información que se desarrolla en la U.S.C.?, ¿qué medios crees que pone la U.S.C. a tu disposición para informarte de cuestiones interesantes para ti como estudiante y miembro de la comunidad universitaria?

226. ¿Quiénes suelen ser tus principales fuentes de información y qué tipo de información suelen trasladar?
227. ¿Cómo lo valoras?
228. ¿Dejaste de hacer determinadas cosas por falta de información, o al contrario, hiciste determinadas cosas gracias a los medios de difusión de información de la U.S.C.? Podrías poner algún ejemplo.
229. ¿Qué es más común que la información venga a ti o que tú tengas que ir a buscar información?
- 230 ¿HAY ALGO QUE QUIERAS AÑADIR?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

ANEXO VII

RECOMENDACIONES DE EXPERTO

RECOMENDACIONES DE EXPERTO

JUICIO

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez

- Como “batería” de preguntas que responder a una sistemática de temas, problemas, realidades, ... es muy completa: da vértigo! Está toda la Universidad y más. Creo que, en general bien articulada y secuenciada. Imagino que coincidirá con el soporte o referente teórico del estudio. De no ser así, esta sería una de sus debilidades.
- Como “instrumento-técnica-recurso” metodológico es abrumadora, asfixiante. No hay capacidad humana, mucho menos estudiantil de situarse ante ella y salir con éxito. Cuando se recorre 1/3 ...ya no hay ganas de seguir. El nivel de saturación en la pregunta y sobre todo en la capacidad de respuesta introduce “serios” riesgos de validez interna. En diversos órdenes.
- Existe, en general, cierta inducción del investigador. No siempre se propicia que emerjan los “significados” del informante ... se le guía demasiado, llegando a condicionarle. No se “espera” su respuesta ... casi se le “exige” [parece un examen]. Esto, en metodología cualitativa, es cuestionable.
- Se mezclan cuestiones de información con cuestiones de opinión, incluso de cada una de ellas a diferentes niveles, a veces es posible distinguir, otras no... Esto es malo tanto en la pregunta (a priori) como en la posible interpretación de las respuestas (a posteriori), no digamos si la opción son “entrevistas”.
- La pretensión de exhaustividad pregunta – respuesta anula o limita otros propósitos, tal vez más interesantes: “creatividad en la respuesta”, “espontaneidad”, “alusión a incidentes, experiencias propias”, etc. Más que un logro, la exhaustividad puede convertirse en un “corsé”.

- Si esto ha de resolverse en entrevistas (grupales o individuales) no llegan 5 horas. El “contenido”, mata las virtualidades del “método”, justamente debería ser lo contrario. Aquí lo importante es la “citación” y sus posibilidades contextuales para: saber, conocer, interpretar, opinar, juzgar, ..., favorecidos por el proceso metodológico y no tanto el “a priori” de marco teórico conceptual del que se parte.

Además hay otro riesgo: el “entrevistador” puede acabar preso del método ... tanto que abordar, tratar, preguntar que al final no sabe cómo salirse del guión (o teme salir de él) oscureciendo su capacidad para la mediación - relación con el grupo o la persona, y no hay que olvidar que tanto o más importante que el “instrumento” es el investigador.

ALTERNATIVAS

Construiría dos instrumentos: un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas; y una entrevista grupal con un protocolo acerca de 12-15 tópicos.

- El cuestionario: cuestiones sobre todo de información, valoración (sobre una escala de 1...5 o variables discretas), con alguna pregunta abierta. No más de 40 – 50 cuestiones, algunas de carácter múltiple.
- La entrevista: grupales (5-7 personas) con distinta composición: homogéneas y mixta, en torno a los tópicos más relevantes configurando un protocolo – guión que “homogenice” las distintas situaciones grupales. Con preguntas base (a formular siempre, independientemente de cómo se conduzca la “reunión”) y preguntas alternativas, opcionales, emergentes, ... aprovechando “a tope” la potencialidad del grupo y su capacidad [a veces muy sugerente] de salirse del guión.
- El cuestionario debería procurar una N mismamente representativa, aunque esto se puede justificar (sea cual sea el N) si se presenta como una técnica “complementaria”, “triangulada”, “orientada a satisfacer un objetivo muy concreto”, etc. En todo caso con un N=400 cubrís cualquier objeción relativa a representatividad (validez externa).

- La entrevista sugiero 10 – 12 grupos, con los perfiles que se ajusten a vuestro marco teórico – empírico. Satisface exigencias de “control”, “validez”, saturación”, “representatividad (¿?)” a las que es habitual aludir en procedimientos de este tipo. Sin arriesgar mucho y tratando de salvar metodológicamente el trabajo.
- Nada impediría que optaseis por “grupos de discusión”. Su reconocimiento como proceso – método está a la altura de la entrevista.
- Los sujetos que participen en la entrevista grupal también podrán dar respuesta al cuestionario, ...

Como veis no he entrado en contenido. Aún con una lectura rápida puedo juzgar que es MB. Sólo con leerlo se aprende. Pero imagino que ese no es el (su) propósito. Como desconozco más... [estoy “descontextualizado”] me callo. Puede que mucho de lo dicho ya haya sido un gran e impertinente atrevimiento.

P.D.:

Si queréis adjuntar esto al informe final tenéis mi OK. De cualquier modo que sí mantenéis invitarme a una cena / comida como pago... no os diré que no!

La pelota está en vuestro tejado.

Un abrazo

En tiempo de examen:

19/05/2003

ANEXO VIII

CARTA A PROFESORES

CARTA A PROFESORES.

Prof. Dr. D.
Escola Técnica Superior de Enxeñería
Rúa Lope Gómez de Marzo
Campus Universitario Sur
15782 Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, x de julio de 2003

Estimado Compañeiro:

Diríxome a ti co obxecto de solicitar a túa colaboración nunha investigación que dirixo.

Trátase dunha Tese de Doutoramento, que leva por título <<Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad>>, realizada por Rosa María Méndez García, Estudiante de Terceiro Ciclo da nosa Universidade.

É un traballo mediante o cal intentamos achegarnos ós modos de entender a universidade en xeral, e en concreto algúns dos elementos da mesma, dos estudantes universitarios.

Ante este obxecto, unha das nosas pretensións consiste en aplicar un cuestionario a alumnos dos últimos cursos, de carreira de diferentes titulacións da Universidade de Santiago de Compostela.

Unha das titulacións seleccionadas para a investigación é Enxeñería Química en Santiago de Compostela, e é por iso que nos diriximos a tí, como profesor dunha asignatura (obligatorio / troncal) no último curso de dita titulación, para pedirche o seguinte favor:

Gustaríanos contar coa túa colaboración, que de antemán agradecemos, para poder pasar o cuestionario mencionado ós alumnos de cuarto curso de enxeñería química.

Trátase dun cuestionario no que presentamos ós alumnos unha serie de cuestións para que opinen sobre a información que reciben dende a universidade respecto daquelas cuestións que, dende o noso punto de vista, poden ser de interese para eles.

A cumplimentación do cuestionario ocupará según os nosos cálculos x horas, sendo as datas que pretendemos adicar a dita recollida de información de x a x de x de 2003.

Chamarémoste a partir do día x de x para saber se podemos contar coa túa colaboración e, nese caso, poder concretar unha data para aplica-lo cuestionario.

Naturalmente, estou á túa disposición para calquera aclaración que precisas.

Moi cordialmente,

Asdo. Felipe Trillo Alonso

ANEXO IX

CARTA A DIRECTORES DE RESIDENCIAS UNIVERSITARIAS O COLEGIOS MAYORES

CARTA A DIRECTORES DE RESIDENCIAS UNIVERSITARIAS O COLEGIOS MAYORES.

D. Jesús Lamas Alvariño
Director do Colexio Maior “Rodríguez Cadarso”
Praza Rodríguez Cadarso, s/n
Campus Universitario Sur
15782 Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, x de julio de 2003

Estimado Sr. Dir.:

Diríxome a vostede co obxecto de solicitarlle unha serie de datos sobre estudantes da Universidade de Santiago de Compostela para unha investigación que dirixo.

Trátase dunha Tese de Doutoramento, que leva por título <<Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad>>, realizada por Rosa María Méndez García, Estudiante de Terceiro Ciclo da nosa Universidade.

É un traballo mediante o cal intentamos achegarnos ós modos de entender a universidade en xeral, e en concreto algúns dos elementos da mesma, dos estudantes universitarios.

Ante este obxecto, a nosa pretensión é realizar unha serie de entrevistas a estudantes universitarios tendo en conta entre os criterios de selección: estar residindo nas Residencias ou Colexios Maiores do Sistema Universitario de Residencias da Universidade de Santiago de Compostela.

Deste xeito, o favor que lle pedimos é o seguinte: interésanos que se nos facilite, se é posible, un listado de 30 estudantes universitarios e unha maneira de establecer un contacto con eles -para o cal ocórresenos que un teléfono podería ser a mellor opción-, coa seguinte condición:

- Que leven catro ou máis anos vivindo no Colexio Maior que vostede dirixe.

Agradecemos desde xa a súa colaboración e, naturalmente poñémonos a súa disposición para calquera aclaración que sexa necesaria.

Moi cordialmente,

Asdo. Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso

ANEXO X

***CARTA AL DIRECTOR GENERAL
DE LA U.S.C.***

CARTA AL SECRETARIO GENERAL DE LA U.S.C.

Ilmo.Sr.D. Joaquín Rodríguez-Toubes Muñiz
Secretario Xeral
Colexio de San Xerome
Plaza do Obradoiro, s/n
15782 Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, x de julio de 2003

Ilmo. Sr. Secretario Xeral:

Diríxome a vostede co obxecto de solicitarlle unha serie de datos sobre estudantes da Universidade de Santiago de Compostela para unha investigación que dirixo.

Trátase dunha Tese de Doutoramento, que leva por título <<Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad>>, realizada por Rosa María Méndez García, Estudiante de Terceiro Ciclo da nosa Universidade.

É un traballo mediante o cal intentamos achegarnos ós modos de entender a universidade en xeral, e en concreto algúns dos elementos da mesma, dos estudantes universitarios.

Ante este obxecto, a nosa pretensión é realizar unha serie de entrevistas a estudantes universitarios tendo en conta os seguintes criterios de selección: área de coñecemento, rendemento académico e participación no Claustro da Universidade como representantes de estudantes de primeiro e segundo ciclo.

Deste xeito, o favor que lle pedimos é o seguinte: interéсанos que se nos facilite, se é posible, un listado de 200 estudantes universitarios e unha maneira de establecer un contacto con eles -para o cal ocórresenos que un teléfono podería ser a mellor opción-, coas seguintes características:

- Que estén en el último curso universitario. Entendendo que para elo deben estar matriculados en máis do 60% das materias deste curso.
- Que non sexan licenciados en outra carreira universitaria.

Destes 200 estudantes, sería necesario que a metade tiveran un rendemento académico baixo (é dicir, o seu expediente académico se sitúe por debaixo do percentil 25) e a outra metade tiveran un rendemento académico alto (é dicir, que o seu expediente académico se sitúe por enriba do percentil 75); e ademais deben distribuírse uniformemente nas seguintes titulacións:

- Enxeñería química
- Enxeñería Ambiental (2º Ciclo)
- Bioloxía
- Física
- Farmacia
- Medicina
- Filoloxía Hispánica
- Historia
- Xornalismo
- Dereito
- Economía
- Pedagogía

Por último, necesitamos tamén o listado dos representantes de estudantes de primeiro e segundo ciclo no Claustro Universitario, a asociación á que pertencen (de selo caso) e, coma tamén no caso anterior, unha maneira de poñernos en contacto con eles.

Agradecemos de antemán a súa colaboración e, naturalmente poñémonos á súa disposición para calquer aclaración que sexa necesara.

Moi cordialmente,

Asdo. Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso

ANEXO XI

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: CUESTIONARIO



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



ALGUNAS COSAS QUE DECIR SOBRE LA UNIVERSIDAD

Sabemos que puedes estar cansado/a y/o aburrido/a de responder a cuestionarios. Pero nos gustaría que pensaras que este es distinto. Está claro que cuesta un poco responderlo (lleva su tiempo), pero a cambio quizás pienses al final que mereció la penas hacerlo, pues representa una oportunidad para reflexionar sobre la Universidad en la que estudias.

Seguramente no están todas las preguntas que te gustaría que te hiciesen, pero con suerte algunas sí son de ese tipo de cosas sobre las que uno desea opinar.

Al fin, este cuestionario es uno de los instrumentos de recogida de datos para una Tesis sobre las actitudes de los/as estudiantes universitarios/as hacia la Universidad. Y lo mejor de una investigación así, es que sobre esto no hay respuestas correctas. Cada uno/a tiene la suya.

Te agradeceremos mucho que lo respondas con la atención que precisa. Y te aseguramos que los resultados se harán públicos para el conjunto de los miembros de la Universidad.

Muchas gracias por tu colaboración

Tesis Doctoral: Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad
Director: Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso
Autora: Rosa María Méndez García (Licenciada en Psicopedagogía)
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Universitario Sur)
Teléfono: 981 563 100 Ext.: 13826

INSTRUCCIONES PARA CUBRIR EL CUESTIONARIO

A la hora de cubrir el cuestionario te vas a encontrar diferentes preguntas con diferentes formas de respuesta tal y como mostramos a continuación.

Para responder, has de marcar con un aspa "X" el cuadradito o el número correspondiente a la alternativa de respuesta que elijas.

Si te equivocas, rodea con un círculo la alternativa marcada y marca de nuevo con un aspa "X" la alternativa correcta tal y como aparece en el ejemplo:

SÍ	<input type="checkbox"/>	Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifica quién/es _____ Otros <input type="checkbox"/> Especifica quién/es _____	Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/>	Nada Importante	Muy Importante	Nada Satisfecho/a
NO	<input type="checkbox"/>			1	2	3
				4	5	Muy Satisfecho/a

Específicamente, en el caso de la segunda columna, puedes marcar varias opciones. Además, como ves hay dos alternativas en las que se te pide que especifiques de quién estás hablando. Si eliges esas alternativas: "Otros responsables en el ámbito universitario" u "Otros", te agradeceríamos que indicaras quiénes son escribiendo sobre la línea correspondiente.

En el caso de las respuestas de frecuencia (dos últimas columnas del ejemplo), estaría bien que, en la medida de lo posible, no abuses de la alternativa 3.

Para finalizar, encontrarás también unas pocas preguntas abiertas en las que te pedimos que especifiques o que profundices un poco más en algunas de las cuestiones que se presentan. Te agradeceríamos que no dejaras esas preguntas en blanco. Es decir, que en la medida de lo posible, intentes expresar en esos casos tu opinión, tu conocimiento, tu posicionamiento, etc. al respecto de lo que se plantea. Considera que es una oportunidad de hacer público lo que piensas sobre algunas de las cuestiones que forman parte del día a día en la Universidad.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

TITULACIÓN: _____

EDAD: _____ años

SEXO: H M

M

1. *La Universidad, como institución educativa de nivel superior, posee unas características particulares que la definen como tal. Así, podríamos decir que la Universidad como un todo desarrolla una serie de funciones, tiene un sentido propio, etc. Lo que queremos saber es si alguien te ha hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valoras la información recibida, y finalmente cuál es tu nivel de satisfacción al respecto. Así, nos gustaría que respondieras a las preguntas que se plantean a continuación:*

a. ¿Te han hablado alguna vez sobre la Universidad, sus características, sus funciones, etc.? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a la Universidad como un todo?	e. Desde la perspectiva de tu experiencia en la Universidad, en general, dirías que estás:
<p>LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN [FUNCIONES, SENTIDO, ETC.]</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> Profesores/as</p> <p><input type="checkbox"/> Compañeros/as</p> <p><input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario</p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____</p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

f. Te pedimos el esfuerzo de expresar en dos o tres frases tu valoración más personal de la Universidad:

2. Específicamente, es obvio que la Universidad de Santiago de Compostela (como todas las universidades) es una Institución compleja, con múltiples centros, titulaciones, servicios, etc. Pues bien, lo que queremos saber es si alguien te ha hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valoras la información recibida, y finalmente cuál es tu nivel de satisfacción al respecto. Así, nos gustaría que respondieras a las preguntas que se plantean a continuación:

a. ¿Te han hablado alguna vez sobre ello? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a la Universidad en este sentido? (Facultades, Centros, Servicios, Instalaciones, etc.)	e. Desde la perspectiva de tu experiencia, al respecto de lo que te ofrece la USC a este nivel, dirías estás:
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____</p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA [CENTROS, TITULACIONES, SERVICIOS, ETC.]</p>				

3. Hablemos concretamente de los servicios que la USC ofrece a los estudiantes. Nuevamente, nos gustaría que dijeras si alguien te ha hablado de ellos de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una idea al respecto). Así, sobre cada uno de los servicios que mencionamos en la primera columna de la izquierda, debes responder a las siguientes preguntas:

a. ¿Te han hablado alguna vez de dicho servicio? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a dicho servicio?	e. ¿Utilizas o has utilizado este servicio?	f. Desde la perspectiva de tu experiencia respecto al funcionamiento de dicho servicio dirías que estás: [Responde sólo si lo has utilizado alguna vez]
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Importante 1 2 3 4 5</p>	<p>Nunca o Nada 1 2 3 4 5</p> <p>Siempre o Mucho 1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p>
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Importante 1 2 3 4 5</p>	<p>¿Vives o has vivido en el S.U.R.? Sí <input type="checkbox"/> Especifica nº de años _____</p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p>

CENTRO DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN ESTUDIANTIL (C.O.I.E.)	SÍ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada importante 1 2 3 4 5 Muy importante 1 2 3 4 5	Nunca o Nada 1 2 3 4 5 Siempre o Mucho 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5 Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
	NO <input type="checkbox"/>					
VALEDOR DEL ESTUDIANTE	SÍ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada importante 1 2 3 4 5 Muy importante 1 2 3 4 5	Nunca o Nada 1 2 3 4 5 Siempre o Mucho 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5 Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
	NO <input type="checkbox"/>					

4. Sabes que entre los servicios universitarios que todavía no hemos mencionado se encuentran aquellos que proporcionan la oportunidad de participar en actividades de tipo cultural, recreativo, deportivo, formativo o de voluntariado, para ocupar tu tiempo libre y de ocio. Sobre cada una de ellos nos gustaría que respondieras a las preguntas que se te plantean a continuación:

	a. ¿Te han hablado alguna vez de dicho servicio y su oferta de actividades? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a dicho servicio?	e. ¿Utilizas o has utilizado este servicio? Es decir, ¿participas o has participado en alguna o varias de las actividades que ofrece?	f. Desde la perspectiva de tu experiencia respecto al funcionamiento de dicho servicio dirías que estás: [Responde sólo si lo has utilizado alguna vez]
ACTIVIDADES CULTURALES Y LÚDICAS	<p>ÁREA DE CULTURA [CONCIERTOS, CICLOS DE CINE, CICLOS DE VÍDEO, EXPOSICIONES, CURSOS, CONFERENCIAS, ETC.]</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante <input type="checkbox"/></p> <p>Muy Importante <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Siempre <input type="checkbox"/></p> <p>Nada <input type="checkbox"/></p> <p>Mucho <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>Muy Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	<p>ÁREA DE DEPORTES [ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS, LIGAS, CAMPEONATOS, CURSOS, ETC.]</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante <input type="checkbox"/></p> <p>Muy Importante <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Siempre <input type="checkbox"/></p> <p>Nada <input type="checkbox"/></p> <p>Mucho <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>Muy Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>

ACTIVIDADES FORMATIVAS		SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ Otros _____ Especifica quién/es _____	Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/>	Nada importante 1 2 3 4 5	Muy importante 1 2 3 4 5	¿Estás realizando o has realizado alguno de los cursos que oferta? Sí <input type="checkbox"/> Especifica nº de cursos _____ NO <input type="checkbox"/>	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5	Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
CENTRO DE LENGUAS MODERNAS / INSTITUTO DE IDIOMAS [CURSOS DE IDIOMAS]		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
RED DE AULAS DE INFORMÁTICA [CURSOS DE INFORMÁTICA]		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
OFICINA DE VOLUNTARIADO [ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO]		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

5. Una expresión como ésta: <<la comunidad educativa universitaria>> quizás te resulte conocida. Se trata de que reflexiones sobre si alguien te ha hablado sobre ella de manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una ida al respecto). De acuerdo con ello nos gustaría que respondieras a las siguientes preguntas:

a. ¿Te han hablado alguna vez sobre la comunidad educativa universitaria? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a la comunidad educativa?
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>Muy Importante</p>
<p>LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA</p>			

e. Por último, y en cualquier caso, ¿a qué se refiere eso de la comunidad educativa universitaria?

6. Una expresión como ésta: <<el prestigio de la Universidad>>, o bien las alusiones al <<prestigio de la Titulación que cursas en la Universidad>>, quizás te resulten conocidas. Quisiéramos saber si alguien te ha hablado de ellas de manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una idea al respecto). Pues bien, sobre cada una de ellas nos gustaría que respondieras a las preguntas que se te plantean a continuación:

a. ¿Te han hablado alguna vez de ello? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Cómo valoras tú eso del prestigio?
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">EL PRESTIGIO DE LA USC</p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>Muy Importante</p>
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">EL PRESTIGIO DE TU TITULACIÓN</p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>Muy Importante</p>

e. Por último, y en cualquier caso, ¿con qué dirías que tiene que ver eso del prestigio de la Universidad o de las Titulaciones?

7. En la misma línea de la pregunta anterior, es obvio que la Universidad de Santiago de Compostela (como todas las universidades) ha producido una amplia serie de documentos que la definen, en los que se recogen los derechos y deberes de quienes la habitan, y que en definitiva regulan su funcionamiento. De nuevo nuestro interés es saber si te han hablado de ellos de manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una idea al respecto). Así, sobre cada uno de ellos nos gustaría que respondieras a las preguntas que se te formulan a continuación:

a. ¿Te han hablado alguna vez de ello? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Los conoces? Es decir, ¿los has leído? [En el caso de que tu respuesta sea NO pasa al apartado (g)]	e. ¿De qué manera accediste a ellos?	f. Especifica si cuando los leiste o consultaste lo hiciste a través de internet:	g. ¿Qué valor les reconoces o concedes?
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Iniciativa propia <input type="checkbox"/></p> <p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>

ESTATUTOS DE LA USC

<p>ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA USC</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Iniciativa propia <input type="checkbox"/></p> <p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>OTROS: (Indica cuál)</p> <p>_____</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Iniciativa propia <input type="checkbox"/></p> <p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>OTROS: (Indica cuál)</p> <p>_____</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante Profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Iniciativa propia <input type="checkbox"/></p> <p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>

8. Esta pregunta se refiere a varios asuntos que tienen que ver con las condiciones de los estudiantes en la Universidad. Una vez más lo que queremos saber es si alguien te ha hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con el ánimo de que conformaras una idea al respecto). Sobre cada uno de ellos nos gustaría que respondieras a las preguntas que se formulan a continuación:

a. ¿Te han hablado alguna vez sobre ello? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces?	e. Desde la perspectiva de tu experiencia en la Universidad, dirías que al respecto estás:
<p>ACCESO A LA UNIVERSIDAD</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante</p> <p>Muy importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>EL DISTRITO ABIERTO</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante</p> <p>Muy importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante</p> <p>Muy importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

<p>POLÍTICA DE BECAS Y AYUDAS</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ Especifica quién/es _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante 1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p>
<p>AÑADE OTRO SI DESEAS: _____</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ Especifica quién/es _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante 1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p>
<p>AÑADE OTRO SI DESEAS: _____</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ Especifica quién/es _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante 1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p>

f. No queremos cansarte ni abusar de tu tiempo, pero creemos que ésta es una de esas preguntas que estimulan cierto sentido crítico; así que, sólo si deseas hacerlo, te agradeceremos cualquier comentario que quieras hacernos respecto al contenido de esta pregunta:

CONSEJO DE GOBIERNO	SÍ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Muy Baja	Muy Alta
	NO <input type="checkbox"/>			1 2 3 4 5	
CLAUSTRO UNIVERSITARIO	SÍ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Muy Baja	Muy Alta
	NO <input type="checkbox"/>			1 2 3 4 5	
JUNTA DE FACULTAD	SÍ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Muy Baja	Muy Alta
	NO <input type="checkbox"/>			1 2 3 4 5	

10. Esta pregunta se refiere a varios asuntos que tienen que ver con el papel de los estudiantes en la Universidad. Al respecto, queremos incidir en aquellos aspectos que tienen que ver con la participación como un miembro más de la comunidad universitaria, con el objeto de saber si te han hablado sobre ello de manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformes una opinión al respecto). Pues bien, sobre cada uno de ellos nos gustaría que respondieras a las preguntas que se plantean a continuación:

	a. ¿Te han hablado alguna vez sobre estas formas de participación? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a estas formas de participación?	e. Desde la perspectiva de tu experiencia, ¿cuál es tu grado de satisfacción con estas formas de participación?
LA PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros _____ Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satisfecho/a 1 2 3 4 5	Muy Satisfecho/a 1 2 3 4 5
	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros _____ Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satisfecho/a 1 2 3 4 5	Muy Satisfecho/a 1 2 3 4 5
“LA COOPERACIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD” (Es decir: iniciativas de trabajo, cooperación, formación, participación a nivel de gestión, etc ,que propone la Universidad y en las que tú como estudiante puedas participar. Por ejemplo, la participación en la evaluación de la calidad de la Universidad)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros _____ Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satisfecho/a 1 2 3 4 5	Muy Satisfecho/a 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros _____ Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satisfecho/a 1 2 3 4 5	Muy Satisfecho/a 1 2 3 4 5	

II. Siguen ahora unas preguntas muy concretas sobre todo lo anterior:

a. ¿Participas en las elecciones a representantes para los órganos de gobierno de la Universidad?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO	b. ¿Eres representante de estudiantes en alguno de los órganos de la USC?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO	c. ¿Eres miembro de alguna asociación de estudiantes de la USC?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO	

d. Por último, y más allá de tu actividad habitual de estudio, si participas o has participado en alguna iniciativa para la consecución de los fines de la Universidad, indica en cuál/es (si no dices nada se entenderá que no participas en ninguna):

12. A continuación te presentamos algunos de los derechos cívicos más fundamentales que también han sido recogidos de manera expresa en el Estatuto de los Estudiantes, nos referimos a la <<libertad de expresión>>, <<libertad de asociación, sindicación, reunión, manifestación y huelga dentro del ámbito universitario>>, que desarrollan el derecho constitucional a <<expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones>>. Nuevamente, lo que queremos saber es si alguien te ha hablado de ellos de manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una idea a respecto) dentro del contexto universitario. Respecto a ello, te planteamos las siguientes preguntas:

a. Te han hablado alguna vez sobre ello? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces?	e. Desde la perspectiva de su cumplimiento en el ámbito universitario, dirías que estás:
SÍ <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ Otros _____ Especifica quién/es _____	Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/>	Nada importante Muy importante 1 2 3 4 5	Nada Satisfecho/a Muy Satisfecho/a 1 2 3 4 5
LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ASOCIACIÓN, SINDICACIÓN, REUNIÓN, MANIFESTACIÓN, Y HUELGA				

13. Profundizando un poco más en la cuestión anterior, cabe la posibilidad de que no se hablara de todos los derechos, sino únicamente de algunos. En este caso te pediríamos que señalaras a continuación sobre cuáles te han informado:

Me han informado sobre:	Me han informado sobre:
Libertad de expresión	SÍ NO
Libertad de asociación	SÍ NO
Libertad de sindicación	SÍ NO

14. Las Facultades y Escuelas así como los diversos servicios de la Universidad de Santiago cuentan con sus respectivas normativas de funcionamiento. Pues bien, sobre las primeras y sobre dos de los servicios (que son los que nos interesan especialmente), nos gustaría centrarnos en sus normativas específicas y saber si te han hablado ellas de manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una idea al respecto). Por ello, para cada caso nos gustaría que respondieras a las preguntas a las preguntas que se plantean a continuación:

a. ¿Te han hablado alguna vez sobre las normas de funcionamiento de dichos espacios? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a dicha normativa?	e. Desde la perspectiva de su cumplimiento diarias que estás:
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada importante <input type="checkbox"/></p> <p>Muy importante <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>Muy Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada importante <input type="checkbox"/></p> <p>Muy importante <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>Muy Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada importante <input type="checkbox"/></p> <p>Muy importante <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>Muy Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>No sé / no contesto <input type="checkbox"/></p>

15. A continuación te presentamos sobre dos de los principios educativos que, al menos supuestamente, orientan la educación universitaria. Nos gustaría saber si alguien te habló de dichos principios de manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una opinión al respecto). Así, queremos que nos respondas a las preguntas que se te formulan a continuación:

	a. ¿Te han hablado alguna vez ellos? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a cada uno de ellos?	e. Desde la perspectiva de su cumplimiento dirías que estás:
CONSECUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CUALIFICADA	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ Otros Especifica quién/es _____	Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/>	Nada importante 1 2 3 4 5 Muy importante	Nada Satisfecho/a 1 2 3 4 5 Muy Satisfecho/a
LOGRO DE UN DESARROLLO PERSONAL	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ Otros Especifica quién/es _____	Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/>	Nada importante 1 2 3 4 5 Muy importante	Nada Satisfecho/a 1 2 3 4 5 Muy Satisfecho/a

f. Por último, ¿qué representa para ti cada uno de estos principios?

- Consecución de una formación profesional cualificada:

- Logro de un desarrollo personal:

16. Cuando se habla de enseñanza y aprendizaje, generalmente nos referimos a una relación triádica entre el profesor, el conocimiento científico y el estudiante (no subrayamos al estudiante porque lo consideraremos más adelante de manera específica). Sin duda, por pura experiencia tu cuentas con una información y valoración al respecto de todo eso. Pero, y en la línea en la que venimos preguntándote, una vez más queremos saber si alguien te ha hablado sobre esto de una manera explícita e intencional (es decir, con el ánimo de que conformaras una idea al respecto. Así, nos gustaría que responderas a las preguntas que se plantean a continuación:

	a. ¿Te han hablado alguna vez ello? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. En el contexto de la USC, ¿cuál es tu grado de satisfacción con los unos y lo otro?
<p align="center">DE LOS PROFESORES [EN CUANTO A SU "FUNCIÓN DOCENTE"]</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Satis- fecho/a</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p align="center">DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO [EN CUANTO MARCO DE REFERENCIA QUE LEGITIMA Y DA SENTIDO A LA OFERTA DISCIPLINAR Y AL PLAN DE ESTUDIOS]</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Satis- fecho/a</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

e. Por último, ¿qué representa para ti cada uno de ellos?

- Los profesores:

- El conocimiento científico:

17. Ahora vamos a pensar en la titulación, el plan de estudios, su desarrollo y apoyos. Más específicamente, vamos a fijarnos en cuatro aspectos: su nivel de exigencia; el propio plan de estudios, la organización de cursos, horarios, tiempos, espacios, etc.; y la oferta de asignaturas. Pues bien, quisiéramos saber si desde la Universidad te han hablado sobre ellos de manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conformaras una opinión al respecto). Así, nos gustaría que respondieras a las preguntas que se formulan a continuación:

	a. ¿Te han hablado alguna vez sobre ello? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a cada uno de ellos?	e. Desde la perspectiva de tu experiencia, ¿cuál es tu grado de satisfacción al respecto?
EL NIVEL DE EXIGENCIA DE TU TITULACIÓN	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
EL PLAN DE ESTUDIOS DE TU TITULACIÓN	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

<p>LA ORGANIZACIÓN EN TU TITULACIÓN [CURSOS, HORARIOS, ESPACIOS, ETC.]</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>LA OFERTA DE ASIGNATURAS [OBLIGATORIAS, TRONCALES, OPTATIVAS Y DE LIBRE CONFIGURACIÓN]</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

18. Ahora vamos a pensar en los programas de las materias, su desarrollo y apoyos. De nuevo lo que inicialmente queremos saber es si alguien te ha hablado sobre esto de una manera explícita e intencional (es decir, con el ánimo de que conformaras una idea al respecto. Así, sobre cada uno de ellos nos gustaría que responderas a lo que se pregunta a continuación:

a. ¿Te han hablado alguna vez sobre ello? [En el caso de que la respuesta sea NUNCA, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a cada una de estas dimensiones?	e. Desde la perspectiva de tu experiencia como estudiante, y respecto a cada uno de ellos dirías que estas:
<p>Nunca Siempre</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>Nunca Siempre</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/></p> <p>(orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/></p> <p>(sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/></p> <p>(apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

LA COHERENCIA Y LA VALIDEZ DE LA EVALUACIÓN	<p>Nunca Siempre</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p><input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ Especifica quién/es _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante 1 2 3 4 5</p> <p>Muy importante 1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p>
LAS TUTORÍAS	<p>Nunca Siempre</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p><input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ Especifica quién/es _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante 1 2 3 4 5</p> <p>Muy importante 1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p>
LA POSIBILIDAD DE REVISAR UN EXAMEN	<p>Nunca Siempre</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p><input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ Especifica quién/es _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante 1 2 3 4 5</p> <p>Muy importante 1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p>
LA POSIBILIDAD DE IMPUGNAR UNA EVALUACIÓN	<p>Nunca Siempre</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p><input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____</p> <p>Otros _____ Especifica quién/es _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante 1 2 3 4 5</p> <p>Muy importante 1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p> <p>Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5</p>

19. Como anunciamos en la pregunta 16, es ahora que vamos a pensar en el estudiante universitario. De nuevo lo que inicialmente queremos saber es si alguien te ha hablado sobre lo que representa y supone ser estudiante de la Universidad de una manera explícita e intencional (es decir, con el ánimo de que conformaras una idea al respecto). Así, sobre cada uno de ellos nos gustaría que respondieras a lo que se pregunta a continuación:

a. ¿Te han hablado alguna vez sobre ello? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a estas dimensiones?	e. Desde la perspectiva de tu experiencia como estudiante, ¿cuál es tu grado de satisfacción al respecto?
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante</p> <p>Muy importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante</p> <p>Muy importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satis- fecho/a</p> <p>Muy Satis- fecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

EL ESTUDIO	Si <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5	Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
	NO <input type="checkbox"/>						
LA ASISTENCIA A LAS ACTIVIDADES DE AULA	Si <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifica quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifica quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5	Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
	NO <input type="checkbox"/>						

f. Finalmente, te pedimos de nuevo el esfuerzo de resumir en dos o tres frases tu valoración más personal sobre lo que supone ser estudiante universitario:

20. Y ya para finalizar, nos gustaría hablar un poco sobre lo que supone para ti la vida en la Universidad. Desde nuestro punto de vista, la experiencia de la Universidad es algo que va **más allá de lo puramente académico**, y que conlleva en muchos casos una nueva forma de afrontar la vida (para muchos de vosotros representa salir del domicilio familiar por primera vez), nuevas oportunidades de acceder a la cultura, de enfrentarse a nuevas experiencias, etc. Y todo ello va a repercutir tanto en el terreno personal como en el académico. Así, nos gustaría que respondieras a las preguntas que se te plantean a continuación:

	a. ¿Te han hablado alguna vez sobre la vida en la Universidad desde esta perspectiva más amplia y de una manera explícita? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a la vida en la Universidad entendida de este modo?	e. Desde la perspectiva de tu experiencia, ¿cuál es tu grado de satisfacción al respecto?
<p align="center">LA VIDA EN LA UNIVERSIDAD [MÁS ALLÁ DE LO PURAMENTE ACADÉMICO]</p>	<p>SÍ <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p> Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

f. Si deseas añadir algo más acerca de esta dimensión, este es el momento:

21. Concretando un poco más, no todo en la Universidad supone trabajo y estudio, también hemos de tener en cuenta que existen momentos y espacios en los que aprovechar el tiempo libre y para dedicar al ocio. En la pregunta 4, hablábamos de algunas de las actividades que la Universidad oferta en este sentido, ahora bien, lo que nos interesa en estos momentos es la oferta no universitaria para ocupar el tiempo libre y de ocio. Nuevamente quisiéramos saber si te han hablado explícita e intencionalmente de dicha oferta (es decir, con ánimo de que conformaras una opinión al respecto), y por ello nos gustaría que respondieras a lo que se pregunta a continuación:

a. ¿Te han hablado alguna vez sobre dicha oferta? [En el caso de que la respuesta sea NO, pasa al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?	c. ¿Cómo valoras la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoces a este tipo de oferta?	e. ¿Sueles participar en las actividades de ocio y tiempo libre que se ofrecen desde fuera de la Universidad?	f. Desde la perspectiva de tu experiencia, ¿cuál es el grado de satisfacción con las actividades que se ponen en marcha?
<p>LA OFERTA <u>NO</u> <u>UNIVERSITARIA</u> <u>PARA OCUPAR</u> <u>EL TIEMPO</u> <u>LIBRE Y DE</u> <u>OCIO DE LOS</u> <u>ESTUDIANTES</u></p>	<p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica)</p> <p>Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión)</p> <p>Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)</p>	<p>Nada importante <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada o Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Mucho o Siempre <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>Muy Satisfecho/a <input type="checkbox"/></p> <p>1 2 3 4 5</p>

g. Señala algún ejemplo de oferta no universitaria para ocupar el tiempo libre o de ocio que conozcas:

22. Como ves, a lo largo del cuestionario nos hemos interesado, no sólo por lo que tu percibes y valoras sobre determinado aspectos que tienen que ver con tu vida en la Universidad, sino también sobre la información que se te traslada desde la Universidad al respecto de los mismos; y es que uno de tus derechos como miembro de la comunidad universitaria tiene que ver con ser informado regularmente y explícitamente sobre las cuestiones que puedan ser de tu interés dentro del ámbito universitario. Siendo así, a nivel general:

a. ¿Quién o quiénes son para ti las personas y/o colectivos de los que sueles obtener más información de tu interés?	b. ¿Cómo valoras en general la información recibida?	c. ¿Qué valor le reconoces al derecho de ser informado?	d. Desde la perspectiva de tu experiencia en la Universidad dirías que respecto al cumplimiento de este derecho estás:
<p>EL DERECHO DE SER INFORMADO</p> <p>Profesores/as <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros/as <input type="checkbox"/></p> <p>Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p> <p>Otros <input type="checkbox"/></p> <p>Especifica quién/es _____</p>	<p>Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/></p> <p>Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/></p> <p>Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/></p>	<p>Nada Importante</p> <p>Muy Importante</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Nada Satisfecho/a</p> <p>Muy Satisfecho/a</p> <p>1 2 3 4 5</p>

23. A modo ya de conclusión, dos cuestiones más que son de carácter voluntario:

a. Nos gustaría que realizaras una valoración del cuestionario. Es decir, ¿qué te pareció? ¿faltan cosas por preguntar? ¿hay preguntas que no están y te gustaría que estuviesen? ¿hay preguntas que no te parecen tan importantes y sin embargo están en el cuestionario?

b. Si deseas añadir algo más, este es el momento:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO XII

PRIMERA APROXIMACIÓN A LA MUESTRA INVITADA: REGISTRO DE CONTACTOS

PSICOPEDAGOXÍA

CURSO	MATERIA	PROFESOR/ES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
5º	Orientación profesional	Luis Sobrado Fernández	Métodos de Investigación e Diagnóstico en educación	-

DEREITO

CURSO	MATERIA	PROFESORES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
5º	Filosofía do Dereito 1h	A: Francisco Puy Muñoz	Dereito Público Especial – Filosofía do Dereito	-
		B: Manuel Segura Ortega	Dereito Público Especial – Filosofía do Dereito	-
		C: Sonia Esperanza Rodríguez Boente	Dereito Público Especial – Filosofía do Dereito	-
4º	Dereito Administrativo II 1h	A: Eduardo Míguez Ben	Dereito Público e Teoría do Estado – Dereito Administrativo	-
		B: José Luis Carro Fernández-Valmayor Marcos Almeida	Dereito Público e Teoría do Estado – Dereito Administrativo	-
		C: Mª Teresa Carballeira Rivera	Dereito Público e Teoría do Estado – Dereito Administrativo	-
	Dereito Internacional Privado 1h	A: Santiago Álvarez González	Dereito Comun - Dereito Internacional Privado	-
		B: Javier Maseda Rodríguez	Dereito Comun - Dereito Internacional Privado	-
		C: Marta Requejo Isidro	Dereito Comun - Dereito Internacional Privado	-

ECONÓMICAS

CURSO	MATERIA	PROFESORES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
5º	Economía da Empresa 1h	Jesús Vega Buján	Organización de Empresas e Comercialización – Organización de Empresas	11620
4º	Econometría 1h	Isidro Frías Pinedo	Métodos Cualitativos para a Economía e a Empresa	11545
	Economía Aplicada 1h	Xabier A. Álvarez Olariaga	Dereito mercantil e do Traballo – Economía Aplicada	11601
		Rosario Díaz Vázquez	Dereito mercantil e do Traballo – Economía Aplicada	11603
	Economía do Sector Público 1h	Emilio Paredes Pérez	Dereito mercantil e do Traballo – Economía Aplicada	11522
		José Antonio Duro Viejo	Dereito mercantil e do Traballo – Economía Aplicada	11531
		Marta Fernández		
	Macroeconomía II 1h	Alberto Meixide Vecino	Fundamentos de Análise Económica	11543
Melchor Fernández Fernández		Fundamentos de Análise Económica	11551	
Microeconomía II 1h	Manuel Antelo Suárez	Fundamentos de Análise Económica	11535	

FILOLOXÍA HISPÁNICA

CURSO	MATERIA	PROFESOR/ES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
5º	Literatura Hispanoamericana do Século XX 1h 1/2	Luis Martul Tobío	Lingua Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral – Literatura Española	-
	Historia da Lingua Española II (sintaxe) 1h 1/2	Emilio Montero Cartelle	Lingua Española	-
	Literatura Española do Século XX 1h 1/2	Margarita Santos Zas	Lingua Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral – Literatura Española	-

XORNALISMO

CURSO	MATERIA	PROFESOR/ES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
4º	Producción da Información 1h 1/2	José Miguel Tüñez López	Xornalismo	16547
	Teoría e Historia do Xornalismo 1h 1/2	Juán antonio Hernández Les	Comunicación Audiovisual e Publicidade	16558
	Deseño e composición visual na prensa 1h 1/2	Antón Galocha López	Comunicación Audiovisual e Publicidade	16545
3º	Xornalismo Especializado 1h 1/2	Luis Álvarez Pousa	Xornalismo	16540
	Xestión da empresa informativa 1h 1/2	Alfonso Sánchez Izquierdo	Xornalismo	16527

HISTORIA

CURSO	MATERIA	PROFESOR/ES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO	
4º	Historia de América 1h (3g)	Mª Pilara Cagiao Vila	Historia Contemporánea e de América – Historia de América	-	
		Mª Luz Ríos Rodríguez	Historia Medieval e Moderna – Historia Medieval	-	
	Métodos e Técnicas de Investigación Histórica I	José Carlos Bermejo Barrera	Historia I – Historia Antiga	-	
		Mª Luz Ríos Rodríguez	Historia Medieval e Moderna – Historia Medieval	-	
	Arqueoloxía 1h	Fernando Acuña Castroviejo	Historia I – Arqueoloxía	-	
		José Manuel Caamaño Gesto	Historia I – Arqueoloxía	-	
		Torres Castro M. Mercedes	Historia I – Arqueoloxía	-	
	Tendencias Historiográficas Actuais I 2h		Carlos Barros Guimaráns	Historia Medieval e Moderna – Historia Medieval	-
			José Carlos Bermejo Barrera	Historia I – Historia Antiga	-

FARMACIA

CURSO	MATERIA	PROFESORES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
5º	Lexislación e deontoloxía 1h	Alejandro Gómez-Ulla Álvarez	Farmacia e Tecnoloxía Farmacéutica	-
		Carmen Remuñaán López	Farmacia e Tecnoloxía Farmacéutica	-
	Xestión e Planificación	Alejandro Gómez-Ulla Álvarez	Farmacia e Tecnoloxía Farmacéutica	-
3º	Tecnoloxía Farmacéutica II	Francisco Javier Otero Espinar	Farmacia e Tecnoloxía Farmacéutica	-
		Begoña Seijo Rey	Farmacia e Tecnoloxía Farmacéutica	-
		Mariana Landín Pérez	Farmacia e Tecnoloxía Farmacéutica	-
		Ángel Concheiro Nine	Farmacia e Tecnoloxía Farmacéutica	-
		Juán José Torres Labandeira	Farmacia e Tecnoloxía Farmacéutica	-

MEDICINA E CIRUXÍA

CURSO	MATERIA	PROFESORES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
6º	Medicina Preventiva e Saúde Pública e Comunitaria	Juan Jesús Gestal Otero	Psiquiatría, Radioloxía e Saúde Pública - Medicina Preventiva e Saúde Pública	-

BIOLOXÍA

CURSO	MATERIA	PROFESORES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
5º	MATERIA MARÍA DOLORES ANDRÉS GONZÁLEZ		VICEDECANA DE ORGANIZACIÓN ACADEMICA	13305
		Emilia Rebolledo Varela	Fisioloxía	13339
	Antonio Segura Iglesias	Bioloxía Vexetal – Fisioloxía Vexetal	13322	
	Mª del Carmen Monterroso Martínez	Edafoloxía e Química Agrícola	13288	
	Jesús López Romalde	Microbioloxía e Parasitoloxía – Bacterioloxía	13252	
	Jaime Castro Alberto	Bioloxía Fundamental – Xenética	13238	
	Cristina Díaz Sollén	Bioquímica???		
Francisco Martín	Fisioloxía Animal???			

FÍSICAS

CURSO	MATERIA	PROFESOR/ES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
5º	Técnicas experimentais avanzadas	Carolina Torrón Casal	Física da Materia Condensada	-

GRADUADO SUPERIOR EN ENXEÑERÍA AMBIENTAL

CURSO	MATERIA	PROFESOR/ES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
2º	Eco-toxicoloxía 1h	Alejo Carballeira Ocaña	Biología Fundamental - Ecoloxía	-
	Contaminación e Tratamento do aire 1h	José A. Souto González	Enxeñería Química	-
	Contaminación e Recuperación de solos 1h	Rosa Mª Calvo de Anta	Edafoloxía e Química Agrícola	-
	Proxectos de enxeñería 1h	Carlos José Álvarez López	Ingeniería Agroforestal	-

INXEÑERÍA QUÍMICA

CURSO	MATERIA	PROFESOR/ES	DEPARTAMENTO	TELÉFONO
5º	Tecnoloxía do Medio Ambiente	Juan M. Garrido Fernández	Laboratorio de Enxeñería e Biotecnoloxía Ambiental INSTITUTO DE INVESTIGACIONS TECNOLÓXICAS	-
5º	Control e Instrumentación	Isabel Vidal Tato	Departamento de Enxeñería Química Escola Técnica Superior de Enxeñería	-

ANEXO XIII

PATRÓN PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

PREGUNTA 1.f. Te pedimos el esfuerzo de expresar en dos o tres frases tu valoración más personal de la Universidad:

Nº = Número de Cuestionario

ARE = Área de Conocimiento

CSYJ = Ciencias Sociales y Jurídicas

TIT = Titulación

PSIC = Psicopedagogía

Nº	ARE	TIT	VALORACIÓN PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD
1	CSYJ	PSIC	Considero la Universidad como una institución con multitud de servicios pero de los cuales apenas se recibe información y su correcto funcionamiento deja mucho que desear.
2	CSYJ	PSIC	Mi opinión sobre ésta, la Universidad, se ciñe a decir que es una institución que me ha decepcionado un poco en el sentido de lo superficial que me ha parecido y el poco fomento de la investigación. Una institución en la que el sentido <u>crítico</u> de todo a veces parece obviarse y las relaciones humanas distanciarse. Por otro lado la he encontrado, para mí, un medio de profundizar en la lucha por una ilusión.
3	CSYJ	PSIC	Me ha aportado una perspectiva intelectual, reflexiva y científica del conocimiento y de la realidad.
4	CSYJ	PSIC	Creo que hay una total falta de conocimiento sobre ella, y este hecho nos perjudica a todos, a nosotros como estudiantes, porque nos impide aprovechar al máximo nuestro paso por ella; y también a la propia universidad, porque la empobrece y la aleja de los que la dan sentido, que son los estudiantes.
5	CSYJ	PSIC	La Universidad, como institución, es algo bastante desconocido por lo menos en mi caso ya que no me han dado nunca información sobre sus características y funciones.
6	CSYJ	PSIC	La Universidad es una parte importante en la formación de los alumnos que quieren continuar su educación y que quieren realizar una carrera con la que le sea posible entrar en el mercado laboral ejerciendo la profesión para la que se ha preparado.
7	CSYJ	PSIC	Cuando comencé tenía muchas expectativas, en especial hacia aquello que nos iban a enseñar, pero eso me ha defraudado un poco, ya que las materias, y por tanto los profesores, están “desconexionados” (celularismo), por lo que quedan lagunas que debemos cubrir por interés propio, y muchos temas se repiten demasiado, sin llegar a profundizar en ellos. (Esta es mi opinión teniendo en cuenta, que es el alumno quien debe elaborarse los temas)
8	CSYJ	PSIC	Creo que la Universidad, podría ser una institución con mucho valor, no sólo en la medida que sirviera para mejorar la formación académica, sino en lo relativo a nuestra mejora como personas. Sin embargo, la realidad es otra, la mayoría de mis ilusiones se desvanecieron al entrar en ella, y con el paso del tiempo, la decepción se ha ido haciendo mayor.
9	CSYJ	PSIC	Formación específica en un campo académico determinado, posibilidad de hacerse con una amplia bibliografía que ayude en el desempeño profesional posterior, acceso a nuevos campos educativos: a “lo último” sobre investigación en educación.
11	CSYJ	PSIC	Tiene mucho que mejorar porque apenas hay información para conocer y acceder a ella y durante mis años universitarios puedo decir que no me formó lo suficiente para acceder al mundo laboral. Necesito más prácticas.
14	CSYJ	PSIC	Para mi la universidad ha sido muy importante, me ha enseñado a madurar como persona y ayuda a enfrentarse a problemas que puedan surgirte en un futuro. Aunque creo que la USC debería mejorar en muchos aspectos.
15	CSYJ	PSIC	Pienso que podría formar profesionales más competentes en el sentido de contribuir más al cambio social, fomentar más la práctica y la investigación en el mundo “real”. La política y los intereses de personas o grupos prevalecen muchas veces sobre lo que más conviene a la formación de las

			nuevas generaciones.
16	CSYJ	PSIC	Como institución generadora de nuevos conocimientos a través de la investigación, me parece fundamental en la sociedad actual. En el terreno más puramente académico y organizativo, la encuentro desfasada.
17	CSYJ	PSIC	Creo que es la formación mínima que debe poseer cualquier persona para poder llevar a cabo una profesión.
20	CSYJ	PSIC	La considero como un puente hacia un mundo laboral concreto, sin embargo, es difícil precisar la importancia que tiene ya que existen muchas otras alternativas, eso sí todo aquel que vaya a la Universidad debe hacerlo con unas expectativas y no como mero pasatiempo ya que la riqueza de la misma no se apreciaría.
25	CSYJ	PSIC	La considero una institución con buena "presencia" para el exterior, pero no es lo mismo una vez que te encuentras dentro de la misma.
26	CSYJ	PSIC	Siento que la mayoría de los conocimientos que se enseñan no sirven para después aplicarlos a la realidad profesional.
28	CSYJ	PSIC	Está muy institucionalizada y politizada. No es flexible ni da demasiadas oportunidades a los no asistentes a clase. Me gustaría que fuese más exigente.

ANEXO XIV

PATRÓN PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN NÚCLEOS TEMÁTICOS

PREGUNTA 1: VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD	
ÁREA DE CONOCIMIENTO	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS
TITULACIÓN	PSICOPEDAGOGÍA
Nº DE CUESTIONARIOS	28
Nº DE RESPUESTAS	18
PORCENTAJE DE RESPUESTAS	64,8 %

- EL PASO POR LA UNIVERSIDAD:

- CONCEPTUALIZACIONES (lo que supone el paso por la Universidad): No se formulan.
- VALORACIONES POSITIVAS:
 - “Me ha aportado una perspectiva intelectual, reflexiva y científica del conocimiento y de la realidad.”
 - “Para mi la universidad ha sido muy importante, me ha enseñado a madurar como persona y ayuda a enfrentarse a problemas que puedan surgirte en un futuro. Aunque creo que la USC debería mejorar en muchos aspectos.”
- VALORACIONES NEGATIVAS: No se formulan.

- LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR

- CONCEPTUALIZACIONES:
 - “La considero como un puente hacia un mundo laboral concreto, sin embargo, es difícil precisar la importancia que tiene ya que existen muchas otras alternativas, eso sí todo aquel que vaya a la Universidad debe hacerlo con unas expectativas y no como mero pasatiempo ya que la riqueza de la misma no se apreciaría.”
- VALORACIONES POSITIVAS:
 - “Por otro lado la he encontrado, para mí, un medio de profundizar en la lucha por una ilusión.”
 - “La Universidad es una parte importante en la formación de los alumnos que quieren continuar su educación y que

quieren realizar una carrera con la que le sea posible entrar en el mercado laboral ejerciendo la profesión para la que se ha preparado.”

- “Como institución generadora de nuevos conocimientos a través de la investigación, me parece fundamental en la sociedad actual.”

○ VALORACIONES NEGATIVAS:

- “La considero una institución con buena <<presencia>> para el exterior, pero no es lo mismo una vez que te encuentras dentro de la misma.”
- “Creo que la Universidad, podría ser una institución con mucho valor, no sólo en la medida que sirviera para mejorar la formación académica, sino en lo relativo a nuestra mejora como personas. Sin embargo, la realidad es otra, la mayoría de mis ilusiones se desvanecieron al entrar en ella, y con el paso del tiempo, la decepción se ha ido haciendo mayor.”
- “Mi opinión sobre ésta, la Universidad, se ciñe a decir que es una institución que me ha decepcionado un poco en el sentido de lo superficial que me ha parecido y el poco fomento de la investigación. Una institución en la que el sentido crítico de todo a veces parece obviarse y las relaciones humanas distanciarse.”
- “En el terreno más puramente académico y organizativo, la encuentro desfasada.”
- “Está muy institucionalizada y politizada.”

- **LA FORMACIÓN:**

- CONCEPTUALIZACIONES: No se formulan.

○ VALORACIONES POSITIVAS:

- “Formación específica en un campo académico determinado, posibilidad de hacerse con una amplia bibliografía que ayude en el desempeño profesional

posterior, acceso a nuevos campos educativos: a <<lo último>> sobre investigación en educación.”

- “Creo que es la formación mínima que debe poseer cualquier persona para poder llevar a cabo una profesión.”

○ VALORACIONES NEGATIVAS:

- “Cuando comencé tenía muchas expectativas, en especial hacia aquello que nos iban a enseñar, pero eso me ha defraudado un poco (...)”
- “Siento que la mayoría de los conocimientos que se enseñan no sirven para después aplicarlos a la realidad profesional.”
- “Pienso que podría formar profesionales más competentes en el sentido de contribuir más al cambio social, fomentar más la práctica y la investigación en el mundo <<real>>. La política y los intereses de personas o grupos prevalecen muchas veces sobre lo que más conviene a la formación de las nuevas generaciones.”
- “Durante mis años universitarios puedo decir que no me formó lo suficiente para acceder al mundo laboral. Necesito más prácticas.”
- “No es flexible ni da demasiadas oportunidades a los no asistentes a clase. Me gustaría que fuese más exigente.”

- **LOS PROFESORES:**

○ CONCPETUALIZACIONES: No se formulan.

○ VALORACIONES POSITIVAS: No se formulan.

○ VALORACIONES NEGATIVAS:

- “(...) las materias, y por tanto los profesores, están <<desconexionados>> (celularismo), por lo que quedan lagunas que debemos cubrir por interés propio, y muchos temas se repiten demasiado, sin llegar a profundizar en ellos. (Esta es mi opinión teniendo en cuenta, que es el alumno quien debe elaborarse los temas).”

- **LA INFORMACIÓN / ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA:**

- CONCEPTUALIZACIONES: No se formulan.
- VALORACIONES POSITIVAS: No se formulan.
- VALORACIONES NEGATIVAS:
 - “Tiene mucho que mejorar porque apenas hay información para conocer y acceder a ella.”
 - “Creo que hay una total falta de conocimiento sobre ella, y este hecho nos perjudica a todos, a nosotros como estudiantes, porque nos impide aprovechar al máximo nuestro paso por ella; y también a la propia universidad, porque la empobrece y la aleja de los que la dan sentido, que son los estudiantes.”
 - “La Universidad, como institución, es algo bastante desconocido por lo menos en mi caso ya que no me han dado nunca información sobre sus características y funciones.”
 - “Considero la Universidad como una institución con multitud de servicios pero de los cuales apenas se recibe información y su correcto funcionamiento deja mucho que desear. “