

Estudio de la satisfacción de los estudiantes de Interpretación Textual de la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba

A study of the satisfaction levels of the students of Textual Acting in the School of Dramatic Arts in Cordoba

Miguel Francisco GIL PALACIOS
Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba

Recibido: Enero 2015

Evaluado: Abril 2015

Aceptado: Mayo 2015

Resumen

El estudio de la satisfacción de los estudiantes es fundamental para conocer los errores y aciertos de una institución educativa superior con el fin de poner en práctica estrategias que conduzcan a una mejora en la calidad de su enseñanza. Con este fin, en este artículo hemos evaluado el grado de satisfacción de los estudiantes de Interpretación Textual de la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba “Miguel Salcedo Hierro”. Alejándonos de los modelos habituales de medir la satisfacción, principalmente de carácter cuantitativo, hemos utilizado como eje metodológico la Teoría Fundamentada en Datos, y como técnicas, la entrevista comprensiva de Kaufmann y los grupos de discusión. Los resultados han sido muy positivos, pues han mostrado que estos estudiantes tienen un alto nivel de satisfacción, pese a la existencia de una minoría tóxica entre el alumnado y también entre el profesorado, y a su negativa valoración de las instituciones educativas. Esto resulta muy valioso para conocer la calidad de esta enseñanza en el momento presente, así como para desarrollar planes específicos que conduzcan a su mejora en el futuro cercano.

Palabras clave: enseñanza superior, teatro, satisfacción, estudiante, calidad de la educación.

Abstract

The study of student satisfaction is essential to know the rights and wrongs of an institution of higher education with the purpose of putting into practice strategies that lead to the improvement of the quality of its teaching. With this goal, in this paper we have evaluated the level of satisfaction of Textual Acting students of “Miguel Salcedo Hierro” Cordoba College of Drama. Moving away from the usual models to measure satisfaction, mainly quantitative, we have used as a methodological axis the Grounded Theory, and as techniques the Kaufmann comprehensive interview and the discussion groups. The results have been very positive, because they have shown that these students have a high level of satisfaction, despite the existence of a toxic minority among students and among teachers, and their negative assessment of educational institutions. This fact is very valuable to know the quality of this teaching in the present moment, and to develop specific plans that lead to improve it in the near future.

Keywords: higher education, theatre, student, satisfaction, educational quality.

Los estudios de Arte Dramático son considerados Enseñanzas Artísticas Superiores según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, 2006). En Andalucía, la Ley 17/2007 (BOJA, 2007), de 10 de diciembre, de Educación regula el funcionamiento las Enseñanzas Artísticas Superiores. La implantación en esta comunidad autónoma de los Estudios Superiores de Arte Dramático tuvo lugar en el curso académico 2010/2011; y no obstante, los Estudios Superiores de Arte Dramático no dependen de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo, como es el caso de la Universidad, sino de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, al igual que las enseñanzas medias. Esto tiene como consecuencia que las Enseñanzas Artísticas Superiores compartan con las enseñanzas medias el modelo de contratación de profesores, así como su horario y remuneración, la estructura gestora del centro a nivel interno –Consejo Escolar, equipo de dirección compuesto de Director, Jefe de Estudios y Secretario...-, y también de gestión en el seno de la Consejería, pues hay un Inspector asignado a cada Escuela de Arte Dramático, que al mismo tiempo se ocupa de otros centros de cualquier ámbito educativo, y que a su vez depende de la Delegada pertinente. Esto es un constante foco de conflictos, pues se trata de enseñanzas superiores tratadas como enseñanzas medias, que además se encuentran en apastante minoría frente a estas últimas.

Aunque en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre (Boletín Oficial del Estado, 2009) se afirma que el título al que conducen los estudios Superiores de Arte Dramático es el de Graduado, el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero (Boletín Oficial del Estado, 2015), *por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* estableció que el título que los estudiantes obtienen al superar la totalidad de sus estudios no es el de Graduado, sino el de Titulado en Arte Dramático, equivalente al de Graduado a todos los efectos. Esta situación también ha suscitado el descontento de la comunidad educativa de estos estudios.

Por otro lado, el maltrato por parte de las instituciones educativas hacia las enseñanza superior de Arte Dramático se une al desinterés de las instituciones culturales por el mercado teatral, que ha provocado la agónica situación en que se encuentra esta industria en prácticamente todo el territorio nacional, y especialmente en Andalucía. Paradójicamente, la precariedad del sector, en lugar de provocar despidos entre los gestores de la Cultura, se ha convertido en un argumento de peso a la hora de cuestionar la necesidad de la formación en Arte Dramático financiada con dinero público.

Para terminar de oscurecer el panorama, en el ya citado Real Decreto 21/2015, de 23 de enero se da vía libre a la Universidad para que oferte estudios de Artes Escénicas. Así, hoy en día encontramos varias universidades españolas que tienen en su oferta educativa un máster en Arte Dramático, tal es el caso, entre otras, de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Murcia, y la Universidad Internacional de la Rioja. Por ahora la oferta en Grados oficiales de Arte Dramático es menor, tan solo se encuentran dos: el de la Universidad Europea de Nebrija, y el de la

Universidad Juan Carlos de Madrid a través de la Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos (TAI). Esto supone la incursión de un actor de peso en el mercado de la formación en Arte Dramático, pues los actores habituales de este mercado eran las academias privadas y las Escuelas Superiores, siendo estas últimas las únicas que podía expedir un título oficial. En el panorama actual, sin embargo, el único de los tres actores que puede expedir un título de Graduado o Máster es la Universidad, que además tiene los fondos suficientes como para pagarse profesionales de prestigio, siendo estos una excepción en las Escuelas Superiores de Arte Dramático.

En lo que respecta a la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba (ESAD) “Miguel Salcedo Hierro”, esta es una de las tres Escuelas Superiores de Arte Dramático que hay en Andalucía. Las otras dos son la ESAD de Málaga y la ESAD de Sevilla. Las escuelas de Córdoba y Sevilla tienen las mismas especialidades: Interpretación Textual y Escenografía. La de Málaga tiene tres: Interpretación Textual, Interpretación Musical y Dirección Escénica.

La especialidad de Interpretación Textual, que es en la que se centra este estudio, tal y como lo describe el Ministerio de Educación en el perfil profesional expuesto en el Decreto 630 del 5 de junio de 2010 (Boletín Oficial del Estado, 2010), tiene como objetivo que sus titulados sean capaces de iniciar una carrera profesional como actores, que puedan dedicarse a la enseñanza de materias relacionadas con sus estudios en el ámbito privado o en el público, o que tengan los conocimientos necesarios como para hacer un Máster de investigación y posteriormente, una tesis doctoral.

En el caso concreto de la ESAD de Córdoba, el curso en que realizamos esta investigación, 2013-2014, comenzó con graves conflictos entre los alumnos y la Delegación de Educación, Cultura y Deporte. Por la falta de un bedel que pudiese cubrir el horario de tarde, el centro estuvo obligado a cerrar a partir de las tres de la tarde. Esto produjo serios problemas pedagógicos, pues los alumnos no pudieron disfrutar del centro por la tarde para ensayar y estudiar individualmente o en grupo, lo que les incitó a ir a la huelga¹. A pesar de todo esto percibimos que el ambiente entre los estudiantes de la ESAD de Córdoba continuaba siendo muy positivo. Esta ha sido la principal razón que nos ha motivado a realizar la presente investigación, aunque también ha influido el deseo de apoyar la evolución de esta institución desde nuestra responsabilidad como docente, y de contribuir a su positivo desarrollo en el nuevo marco competitivo que acaba de abordar.

En este nuevo escenario la satisfacción de los estudiantes resulta fundamental, pues de ella depende en gran parte la calidad de la institución, lo que tiene un impacto directo en su imagen de marca (Basky, 1995) y por lo tanto en la percepción que los clientes activos y potenciales tienen de la misma, que es fundamental para aumentar el volumen de negocio (Davidow y Utta, 1989), es decir, el número de matrículas y la calidad de los candidatos.

¹Para más información sobre la huelga de los estudiantes de la ESAD de Córdoba se puede consultar el siguiente enlace:

Día de huelga en las aulas de Arte Dramático. (12 de octubre de 2013). *Diario de Córdoba*. Recuperado de http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobalocal/dia-huelga-aulas-arte-dramatico_835136.html

Como afirma Manuel López Cachero (2013), presidente de la Asociación Española de Normalización y Certificación, la satisfacción está relacionada con la calidad, pues los productos y servicios ofrecidos están obligados a responder a las expectativas de los consumidores, y esto constituye uno de los elementos fundamentales de la competitividad de una empresa a largo plazo.

Porque la calidad ya no es percibida por los centros de enseñanza superior como una ventaja competitiva, sino como un imperativo para competir en el mercado de la educación (Cardoso y Cerecedo, 2011). Además, desde 2007 se puede exigir legalmente que los Títulos Universitarios Oficiales estén sujetos a un Sistema de Garantía de la Calidad, sin el cuál el título no se puede acreditar (Real Decreto 1393/2007). Esto explica que en los últimos años estemos asistiendo a un interés creciente de los centros de enseñanza públicos y privados por evaluar la satisfacción de sus estudiantes (Tejedor, 2002). Otras causas que han impulsado la implantación de planes de calidad en las universidades españolas han sido: el compromiso con la mejora de la calidad que supone pertenecer al Espacio Europeo de Educación Superior, la creciente competitividad entre universidades por hacerse tanto con el alumnado como con los recursos financieros (Puga, 2011); el apoyo de las Agencias de Calidad en el diseño e implantación de planes de calidad, y el que las universidades colaboren unas con otras para compartir práctica, conocimiento y establecer investigaciones conjuntas sobre la calidad (Cancela, Sánchez, Gandón y Rey, 2010).

En el marco de las Escuelas superiores de Arte Dramático no tenemos constancia de que se estén llevando a cabo programas para la mejora de la calidad ajenos a los propios de la administración a la que pertenecen, a excepción de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León. Por desgracia, no se ha publicado nada todavía sobre este estudio ni hemos conseguido tener acceso a sus pormenores.

Por su parte, la Consejería de Educación Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha un plan de calidad denominado “Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en centros docentes públicos”. Se trata de un estudio eminentemente cuantitativo del que no sabemos apenas nada puesto que la información sobre el mismo resulta de muy difícil acceso.

Y este es el principal problema de los estudios sobre satisfacción o calidad, la gestión de la información y la desconfianza con la que buena parte de la comunidad educativa mira tanto la investigación como al investigador. Pese a este inconveniente, y por las razones que ya hemos expuesto, decidimos llevar a cabo este trabajo de evaluación de la satisfacción de los alumnos de Interpretación Textual de la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba. Estudio que a nuestro entender debería iniciar la fase de diagnóstico de un plan general para la mejora de la calidad de este centro educativo, que tuviese también en cuenta la satisfacción del alumnado de la sección de Escenografía, de los egresados de ambas secciones (Puga, 2014) y del profesorado (Reyero, 2014).

Metodología

La forma más común de medir la satisfacción del alumnado consiste en utilizar cuestionarios. Las razones que nos han impulsado a desestimar este proceder son de orden estrictamente metodológico, pues hemos optado por situarnos en un paradigma cualitativo que nos permita, además de conocer el grado de satisfacción de los estudiantes de la ESAD de Córdoba, comprender las razones que los llevan a sentirse satisfechos o insatisfechos, para utilizar los resultados en la mejora de la gestión de esta institución y de la docencia que ella se imparte.

Nuestro estudio se ha limitado a los estudiantes de Interpretación Textual porque la especialidad de Escenografía cuenta con solo 13 alumnos, y nos ha parecido más adecuado utilizar con ellos la entrevista como técnica de investigación en lugar del grupo de discusión, lo que por una cuestión de tiempo y de recursos ha sido imposible de llevar a cabo al mismo tiempo que la de la otra especialidad. Por otro lado, limitar la investigación a los estudiantes de Interpretación Textual ha reforzado la homogeneidad del grupo de discusión, como veremos más adelante.

Dentro del paradigma cualitativo, hemos escogido la Teoría Fundamentada en Datos porque ésta nos permite ir directamente al terreno y forjar allí nuestras hipótesis. Las dos técnicas que hemos utilizado han sido la entrevista y el grupo de discusión. Las entrevistas, preexploratorias, nos han servido para conocer más y mejor nuestro objeto de estudio, pero también para forjar la estructura en la que posteriormente serían desarrollados los grupos de discusión.

Fase exploratoria

Centrándonos por lo tanto en los alumnos de Interpretación Textual, de forma exploratoria hemos realizado entrevistas comprensivas a tres estudiantes de tercer curso con objeto de saber más acerca de su grado de satisfacción con respecto a su pertenencia a la ESAD de Córdoba.

Entre las diferentes herramientas metodológicas que forman parte de la Teoría Fundamentada en Datos, la entrevista comprensiva nos pareció la más efectiva por su capacidad de interrogar al entrevistado sobre su experiencia, y de, por lo tanto, situarse plenamente en el terreno para comprenderlo y, a medida que los resultados aparecen, definir las hipótesis (Kaufmann, 2006).

La entrevista comprensiva, sigue un proceso inductivo. Es decir, que las hipótesis se modifican a medida que se desarrolla la investigación, lo que produce también una modificación en las preguntas que se formulan a los entrevistados. Las entrevistas se realizan sobre la experiencia de los entrevistados, no sobre su opinión –aunque es inevitable que ésta aparezca-. En el curso de la primera entrevista, muy abierta, al investigador le van surgiendo otras preguntas, que son realizadas *in situ*, pero también en la segunda entrevista, reduciendo su margen de apertura. Así, al cabo de unas pocas entrevistas –el número depende de la investigación- se conforma una plantilla de cuestiones que sirven para guiar la entrevista, que de abierta pasa a semidirigida. Lo mismo puede pasar con las hipótesis, pues al adquirir nueva información la hipótesis

puede enriquecerse e incluso cambiar –lo que generará, como hemos dicho, otras preguntas-.

La primera entrevista tuvo una duración de 1 hora, 1 minuto, 51 segundos; la segunda, 42 minutos, 3 segundos; y la tercera 34 minutos 27 segundos. La merma en la extensión de las entrevistas se explica por la saturación de datos. En la primera y segunda ya coincidía más del ochenta por ciento de lo dicho. En la tercera se confirmó lo anterior, por eso decidimos parar ahí.

Por su carácter preexploratorio, no hemos transcrito las entrevistas. Sin embargo, las hemos grabado las tres y para procesarlas las hemos escuchado una y otra vez, anotando todo aquello que nos interesaba con relación a nuestro objeto de estudio.

Al final de las entrevistas ya nos sentimos con elementos suficientes como para establecer nuestras hipótesis. Nuestra primera hipótesis es que los estudiantes de la ESAD de Córdoba están mayoritariamente satisfechos de pertenecer a esta Escuela. Nuestra segunda hipótesis es que hay un gran malestar instalado en estos estudiantes con respecto a la historia reciente de la Escuela que hace que su percepción de las Instituciones Educativas sea muy negativa, y por lo tanto, se sienten muy insatisfechos con respecto a estas.

El núcleo fuerte de la investigación

Para desarrollar el núcleo fuerte de la investigación hemos utilizado nuestra segunda técnica metodológica, el grupo de discusión, con el fin de identificar el grado de satisfacción de los alumnos de Interpretación Textual de la ESAD de Córdoba, que es el objetivo principal de este trabajo de investigación.

Sobre el tema único de la satisfacción, realizamos dos grupos de discusión, según los parámetros expuestos por Gil Flores (2009). Los dos grupos de discusión comenzaron el mismo día a la misma hora: lunes 16 de diciembre de 2013, 16:20 h. Se desarrollaron en las aulas 05 y 14 de la ESAD de Córdoba. Las sillas -con tableta para escribir- fueron dispuestas en círculo, y la calefacción fue encendida una hora antes de que los participantes llegasen, de manera que al comenzar hacía una buena temperatura.

Las dos moderadoras recibieron una formación de cuatro horas la semana del 9 de diciembre, con objeto de afinar su prestación. El día 16 recibieron a los participantes de sus respectivos grupos a partir de las 15:30 y, antes del comienzo –previsto para las 16:00-, les invitaron a tomar unos dulces navideños –era el último lunes de clase antes de las vacaciones de Navidad- para crear un buen ambiente. Seguidamente, de forma muy distendida pero precisa, explicaron los objetivos del grupo. Decidimos no mencionar la palabra “satisfacción” pues esto hubiese provocado seguramente la aparición de un discurso aprendido. A continuación, explicaron el funcionamiento del grupo de discusión, advirtieron de que los grupos serían grabados para su posterior análisis, y confirmaron la estricta confidencialidad con que se desarrollaría el conjunto del proceso.

Como ya hemos señalado, para conducir la entrevista tenían cuatro grandes bloques temáticos, fruto de las entrevistas exploratorias: la relación con sus compañeros, la relación con el profesorado –se incluía aquí la satisfacción con respecto a la enseñanza-, la relación con el equipo directivo y la relación con las instituciones. El orden de estos cuatro bloques no era fijo, y no obstante las dos moderadoras decidieron comenzar por el primero, una forma de romper el hielo y de situarse en el contexto del grupo de discusión.

La grabación de los grupos de discusión fue transcrita. Para procesarla optamos por la manera tradicional, es decir, sin apoyarnos en un programa de análisis del discurso. La visualizamos una y otra vez, anotando los aspectos más interesantes de lo dicho y de la comunicación no verbal de los participantes, para desvelar sus opiniones – intelectuales o emocionales- en cuanto a los cuatro bloques mencionados y, consecuentemente, su nivel de satisfacción con respecto a cada uno de ellos y con respecto al conjunto de la Escuela; lo que, en definitiva, iba a permitirnos identificar las tendencias del conjunto del alumnado de Interpretación Textual de la ESAD de Córdoba a este respecto.

A lo largo del proceso tuvimos que hacer frente a algunos problemas. Antes de comenzar a convocar a los estudiantes, nos vimos obligados a ajustar el horario de los grupos de discusión al horario lectivo de la Escuela. El horario que establecimos para el desarrollo de la actividad resultó incompatible con la agenda de una de las moderadoras, que además de estudiar trabaja. Para solucionar este inconveniente intercambiamos su rol por el de la encargada de la logística, que también había participado en el seminario de moderación.

El hecho de que la investigación fuese conducida por un profesor suscitó cierta desconfianza entre los candidatos a participar en los grupos, que solo se sintieron seguros cuando comprobaron que todo el proceso estaba siendo desarrollado por estudiantes como ellos, y fueron informados por estos de la confidencialidad de la investigación y de la finalidad de la misma.

La falta de puntualidad de algunos participantes hizo que los grupos se retrasasen veinte minutos, uno de los estudiantes de segundo curso se ausentó sin avisar, y a uno de cuarto curso lo sustituimos esa misma tarde. En consecuencia, el primer grupo tuvo 8 participantes –4 mujeres y 4 hombres- y el segundo grupo 7 –4 mujeres y 3 hombres-, uno menos de segundo curso. Es decir que nos situamos dentro de los estándares para esta técnica, establecidos entre seis y nueve miembros. Los participantes tenían entre 18 y 23 años.

La condición de homogeneidad social fue respetada, pues todos los miembros de los grupos de discusión eran alumnos de los cuatro cursos de la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba, todos de la especialidad de Interpretación Textual. Lo mismo ocurrió con el nivel de heterogeneidad que esta técnica requiere, que encontramos en la pertenencia de los participantes a distintos cursos, y a su sexo. A la hora de seleccionarlos hemos tenido en cuenta que no mantuviesen una relación estrecha entre ellos y que no estuviesen entre los alumnos conocidos por su posicionamiento a favor o en contra de la Escuela.

Como ya avanzamos, las preguntas surgidas de los cuatro bloques temáticos sirvieron de guía y fueron organizadas según las sensaciones de las moderadoras con respecto a la progresión del grupo, que descartaron aquellas que los participantes respondieron sin que hubiesen sido formuladas. Por supuesto, se hicieron también nuevas preguntas que surgieron del propio debate

El primer grupo tuvo una duración de 1 hora, 13 minutos, 59 segundos; y el segundo: 1 hora, 18 minutos, 33 segundos; situándonos por lo tanto entre los márgenes establecidos para esta técnica, que han sido fijados entre una y dos horas.

Resultados

Los alumnos

En general, los estudiantes afirman que entre el alumnado de la ESAD de Córdoba hay buenas relaciones. La Escuela es comparada con una gran familia: en mayor o menor medida los alumnos saben que pueden contar unos con otros:

H1²: Estamos todos unidos por un mismo amor a algo (...) No se puede discriminar a nadie, ni hay mal rollo ni cosas así. No sé, todos se saludan entre todos (...) Es como si fuéramos todos hermanos, por así decirlo.

No obstante, los conflictos entre ellos son frecuentes. De hecho, hay tres problemas que minan de forma especial el buen ambiente entre el alumnado: la creación de grupos herméticos, la gran competitividad de algunos compañeros, y la pasividad de otros. Con respecto a lo primero, según comentan, los alumnos comienzan siendo solidarios con toda su clase, pero rápidamente se van formando grupos por afinidad. El problema es que los miembros de algunos de estos grupos rechazan relacionarse con los miembros de otros grupos, lo que perturba el trabajo colectivo: H4³: “Hay grupos y subgrupos (...) Te gusta trabajar más o menos con una persona (...) La mayoría de las veces con quien te llevas mejor trabajas mejor”.

En lo que concierne a la competitividad, el espíritu competitivo de algunos alumnos es tan alto que utilizan cuantos medios encuentran a su alcance para destacar sobre los demás. Siempre están compitiendo:

M4: Lo malo, que es lo que pasa en este mundo en general, es que te piso si te tengo que pisar para pasar por encima. (...) Y lo malo es que ocurra en una escuela, y eso pasa. Ya no solo que haya grupos... Porque yo en primero estaba superbien éramos una familia, éramos superamigos, en segundo superamigos; en tercero me cambiaron de grupo y fue un continuo... Cada día era “a ver qué pasa hoy”. Cada día era una pelea, cada día era una competición, sobre todo

²Los estudiantes serán identificados por su sexo (H: hombre, M: mujer), curso (1: primero, 2: segundo, 3: tercero, 4: cuarto), y por su participación en el grupo de discusión (en los que integraron el primer grupo no aparece nada, en los que estuvieron en el segundo aparece el signo ‘, después del número ; por ejemplo : 2’).

competición. Y eso lo que va es haciéndote daño a ti misma, y acabas sin ganas de venir. Y cuarto más o menos lo mismo pero más exagerado (...)...es verdad que en primero y en segundo el caso es que todo el mundo está bien, y luego en tercero, cuando ya empiezan a repartir papeles protagonistas y papeles de corito, cuando te toca coro ya no estás tan bien; o cuando te toca protagonista... Lo que es la competición, ¡vaya!... En el mundo en el que estamos, además, no te lo van a dar por talento, te lo van a dar por otras cosas que no voy a nombrar...

Y también:

M4': Yo me llevo bien con todo el mundo (...), pero a lo largo de estos cuatro años te das cuenta de que hay gente que mira nada más para lo suyo, que no te ayuda, que tú ayudas a la gente y pasan luego de ti. Y yo ya este año estoy aprendiendo a pasar de todo el mundo. O sea, que mí me pueden pedir lo que quieran, pero yo sé que no puedo contar con nadie (...) Hombre, yo sé que hay unas personas con las que sí voy a poder contar, pero, por ejemplo, como me pidan un trabajo con esas personas que yo sé que no van a estar ahí, pues me voy a sentir, yo que sé... menuda mierda porque no voy a hacer nada.

Por otro lado, como ya hemos avanzado, el trabajo en equipo obliga a los alumnos a trabajar con cualquier otro compañero, tenga o no afinidad con él. Este tipo de trabajo condiciona las relaciones de los alumnos entre sí, ya que frente a la seriedad, la solidaridad, la disciplina y el buen humor de la mayoría, siempre surge la falta de seriedad y de compromiso, el egoísmo, la holgazanería o el mal humor de una minoría que podemos calificar de tóxica, que perjudica al conjunto del equipo en el que están integrados y crea grandes tensiones:

H3': ...lo que pasa es que a la hora de trabajar ya hay más descontento porque hay gente que no trabaja igual que otra (...) Esta misma mañana han faltado dos a un ensayo. Eso fastidia porque no montas igual (...) El ambiente de trabajo va siendo cada vez peor.

Y también:

H1: Yo me he llevado una decepción tremenda (...) Yo me he presentado desde junio a tres Escuelas de Arte Dramático (...) y no me llegaron a coger en ninguna. Resulta que me cogieron aquí y yo ilusionado, pensando: "voy a estar con lo mejor", porque las pruebas son muy selectivas, muy estrictas, y si se supone que lo que cogen es lo mejor... Y encontrarme con vagos de mierda que no prestan atención en clase, que no hacen más que desacelerar el proceso educativo... No hacen más que estar hablando... Me parece una falta de respeto y un... No sé, yo he sufrido mucho para entrar en la Escuela, y ver a gente así... me parece patético. Es asqueroso.

Y también:

M1': Pero es que estamos ya en unas enseñanzas en las que cada uno debería tener claro lo que quiere; y hay gente que no te demuestra ni siquiera eso, que

está aquí para pasar el rato (...) Yo también creo que, si no les gusta estar aquí que se vayan que hay mucha gente que tiene gana de entrar (...) Si no lo tienes claro vete a tu casa, pero no fastidies a los demás.

Los profesores

En lo que concierne a la relación con el cuerpo docente, los alumnos se muestran contentos con el trabajo de la mayoría de los profesores, del dominio de las materias que imparten, su capacidad pedagógica, su buen criterio y su cercanía. Sin embargo, se quejan de que hay una minoría de profesores que destaca negativamente por su incapacidad para transmitir sus conocimientos, su falta de motivación o su pereza. Entre los principales problemas señalados: falta de puntualidad, absentismo, negarse a facilitar las guías docentes, falta de rigor, falta de preparación de las clases, precariedad en los contenidos, incoherencia y desfase entre el número de créditos asignado a la materia y el número de horas reales dedicado a la misma con y sin la presencia del profesor, favoritismo hacia ciertos alumnos y marginación hacia otros... Los alumnos, que muestran explícitamente su deseo de aprender, manifiestan el enorme malestar que sienten cuando reciben clases de estos profesores que, insisten, son una minoría bien identificada: H3': "Yo creo que hay gente que sabe, pero lo que no tiene es pedagogía. No sabe dar clase. Sabe mucho pero no sabe dar clase".

Y también:

M4': Es que hay mucho favoritismo en la Escuela (...) Siempre le dan la oportunidad a los mismos, siempre se lucen los mismos (...) Es que no nos dan la oportunidad, es que no nos dan siquiera la oportunidad...

Y también: M4: "Porque no tienen ganas de innovar, porque ellos tienen tanta experiencia que no son capaces de escuchar otras ideas".

Y por último:

H3: Yo creo que lo que hace falta a lo mejor en la Escuela es que se reciclen ellos mismos, porque hay algunos que se están quedando obsoletos, y la educación va avanzando y hay profesores que se quedan un poco más estancados, en métodos un poco más arcaicos, obsoletos. Y en cambio hay otros (...) que están reciclándose constantemente; entonces eso quieras que no también ayuda a que tú estés motivado a dar ciertas clases. Porque claro, luego llegas a otras clases y te enfrentas con un profesor o profesora que es un poco más, digamos, añejo... y cuesta, cuesta entrar en las dinámicas.

El departamento mejor valorado es el de Cuerpo, y las actividades peor valoradas los talleres de tercero y cuarto, que consisten en la creación de un espectáculo dramático. Mención especial merece el Departamento de Voz en el que los alumnos reconocen que hay profesores que hacen un gran trabajo, y otros que hacen un trabajo pésimo.

El equipo directivo

En relación con el equipo directivo, la percepción por parte de los alumnos es muy positiva. Especialmente el director, que ellos definen como alguien cercano, que los escucha y hace lo que está en su mano para resolver sus problemas y los de la Escuela. Hay gestos que son muy valorados por el alumnado, como el que el director llamase personalmente, uno por uno, a todos los alumnos de primero para confirmarles que habían sido admitidos. Resulta inevitable la comparación con equipos anteriores, siendo el actual mejor valorado:

H4': En general las cosas están funcionando bien, si no fuera por los desastres que estamos teniendo con el tema de Delegación, yo pienso que la directiva que hay podría llevar el centro muy bien, porque le pone mucho empeño (...) Es una Junta Directiva que conoce el centro conoce las necesidades que tienen los alumnos y conoce a los alumnos. Entonces, se vuelca con ellos.

Las instituciones educativas

Con respecto a las relaciones con las instituciones educativas, los alumnos muestran su malestar ante la falta de coherencia y capacidad de actuación de la Delegación de Educación, y por extensión de la Consejería a la que pertenece, con respecto al problema de horarios y al litigio por las aulas con el Conservatorio de Danza, los estudiantes opinan que no se resuelve porque no hay voluntad institucional de hacerlo ni por parte de la Delegada de Educación, ni de la Consejería a la que pertenece: M1': "No nos dan explicaciones coherentes. Una explicación del porqué no nos la pueden facilitar. Porque, un "no". A ver, un "no" no me vale, explica el porqué".

Y también:

H1': Simplemente con que tuviesen en cuenta las necesidades ya iría mejor (...) Horarios, materiales... (...) Ellos [Delegación] tienen una idea en la cabeza y no comprueban si eso es real o no, si eso coincide con lo que realmente pasa.

Al alumnado le produce un enorme malestar el que los estudios de Arte Dramático sean de enseñanza superior, pero desde las instituciones académicas sean tratados a todos los efectos como si fuesen de enseñanza media:

H4': Según tengo yo entendido no nos pueden equiparar con la Universidad porque estamos metidos dentro de la Administración como enseñanzas secundarias, no como universitarias. Entonces, desde ahí, según tengo yo entendido, ya no nos están equiparando de la misma manera (...) Yo creo que Delegación no ve o no quiere ver.

También subrayan la falta de solidaridad de los profesores, que se negaron a secundar la huelga, y la actitud de algunos compañeros durante las movilizaciones: H4': "Los profesores apoyan, pero no se mojan".

El aprendizaje

Por último, los estudiantes afirman sentirse satisfechos con el proceso formativo en el que están inmersos, aunque se podría mejorar. En el caso de los pertenecientes a los cursos superiores, se muestran seguros de poder trabajar en el teatro, y por lo tanto, de haber adquirido los conocimientos necesarios que se recogen en el primer objetivo de sus estudios, que son los que les permiten reconocerse y ser reconocidos como actores:

M4': A ver, yo estoy satisfecha, pero, como han dicho ellos, hay cosas y cosas. Yo estoy satisfecha porque yo durante estos cuatro años he aprendido muchísimo, he tenido mucha relación con mucha gente y... Estoy satisfecha, pero luego hay otra gente con la que ya he aprendido que no tengo que estar, otras asignaturas en las que no he aprendido nada...

Y también:

M3: A mí me está viniendo muy bien esta escuela porque me está dando en donde me tiene que dar, que es por ejemplo el cuerpo en mi caso (...) Yo veo mi evolución de primero a tercero y es brutal. Yo en ese sentido estoy muy satisfecha.

Y por último:

H1: Yo estoy super super agradecido de haber podido entrar aquí. Y estoy pensando en quedarme aquí los cuatro años, yo soy de Alicante, vamos, yo soy de Alicante y estoy pensando en quedarme aquí los cuatro años porque se está tan bien que no me quiero arriesgar a irme (...). Superagradecido, con la Escuela, con todo... Creo que no podría haber estudiado ninguna otra carrera tan a gusto como lo estoy estudiando ahora, tan feliz, tan lleno; con gente que te saluda (sonríe). Estáis haciendo cosas que te dan ganas, que te da envidia (...) Es una carrera genial, es un sitio genial. Es un paraíso esto.

Conclusiones

En el alumnado prevalece la sensación de pertenecer a una gran familia, pese al malestar provocado por la pasividad o el desmesurado espíritu competitivo de algunos, y los problemas que provoca trabajar en grupo con una minoría calificada de tóxica por su capacidad de arruinar los proyectos en los que se participa. Los estudiantes sienten que, más allá de sus diferencias, se preocupan unos por otros y pueden contar con el apoyo de los demás en circunstancias adversas.

El hecho de que se organicen por afinidad es habitual, como también lo es el que a la hora de trabajar en grupo prefieran relacionarse con aquellos con quienes lo hacen normalmente. Por otro lado, las desavenencias que surgen al realizar trabajos en grupo les permiten afrontar la gestión de conflictos y adquirir los recursos necesarios en este campo, lo que tiene un valor pedagógico importante pues prepara a los estudiantes para que sean capaces de enfrentarse y resolver los conflictos que se les presentarán una vez hayan abordado el mundo laboral.

De los otros dos problemas señalados, la alta competitividad que muestran algunos estudiantes puede verse como un reflejo del mundo profesional de la interpretación actoral, y entendemos que es fomentada por los profesores para ayudar al alumno a que adquiera los recursos necesarios para ser competitivo. En este sentido, se comprende que, como afirman los alumnos, en los montajes académicos de espectáculos, especialmente en los talleres de tercero y cuarto, se proceda como se hace en el mundo profesional: el profesor, según su criterio, elige a uno o varios protagonistas, y los demás asumen roles secundarios, de figuración o coro. No obstante, si de lo que se trata es de contribuir a la formación del alumnado dándole la oportunidad de que participe en una representación en la que pongan en práctica y completen sus conocimientos, hay otras posibilidades como realizar una representación coral en la que todos los intérpretes asuman el protagonismo en una parte determinada. Otra solución podría ser que los alumnos participasen en varios montajes de menor duración y que rotasen en los roles de mayor y menor importancia... Y seguramente habrá otras formas de hacerlo, que las personas encargadas de estas materias y talleres sabrán determinar si desean que la competitividad deje de ser un problema.

Por su parte, el que algunos estudiantes sean pasivos pone de manifiesto que habría que incorporar a las pruebas de acceso indicadores de la motivación de los candidatos, y no aceptar a aquellos que no estén suficientemente motivados. Por otro lado, lidiar con este tipo de compañeros también forma parte de la dinámica de grupos. No se trata de que los estudiantes serios sufran a los otros, sino de que encuentren una solución a los problemas derivados de trabajar en grupo con ellos. De esta manera se contribuiría a generar un mejor ambiente, con el consiguiente aumento de la satisfacción del alumnado.

Con respecto a la relación con los profesores, los alumnos se muestran satisfechos con el trabajo de los profesores, pues sienten que gracias a ellos aprenden día a día el oficio de actor. Son conscientes de los conocimientos adquiridos y de la forma de ponerlos en práctica. Por otro lado, reconocen que hay una minoría docente tóxica, bien identificada, que corrompe el proceso general de enseñanza-aprendizaje, produce desánimo y fomenta las tensiones en la relación alumno-profesor, y de los alumnos entre sí. En definitiva, esta minoría tóxica genera mal ambiente y supone un verdadero foco de insatisfacción.

Para dar solución a este problema habría que estudiar la labor docente de los profesores mejor y peor valorados por los alumnos. En el caso de los primeros, para establecer un conjunto de *best practices* a partir de ellos, que sirva de modelo para el conjunto del claustro. En cuanto a los peor valorados, el estudio de su forma de dar clase nos permitiría comprender si existe un problema didáctico-pedagógico o solamente relacional entre ellos y los alumnos, con objeto de elaborar estrategias que conduzcan a su mejora, pues no hay que olvidar que, como afirma Torres González (1995), las escuelas mejorarán en la medida en que mejore el profesorado.

El equipo directivo es valorado muy positivamente por el alumnado, en especial el director, por su trabajo y su actitud con respecto a los alumnos, y por la manera en la que afronta los problemas que sufre cotidianamente la Escuela. Al haber sido señalado de forma tan positiva, merecería la pena establecer cuales son las claves de su éxito

para fijar un conjunto de *best practices* que de seguro serían de gran utilidad tanto para equipos posteriores en la misma escuela como para otros externos a la misma.

En cuanto a la relación con las instituciones educativas, Delegación y Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, los estudiantes las perciben de forma muy negativa y ven en ellas una fuente de pauperización de las enseñanzas a las que ellos pertenecen; lo que confirma nuestra segunda hipótesis. El alumnado no se siente apoyado por sus responsables políticos, sino más bien ignorado. Probablemente, los graves problemas que la ESAD de Córdoba sufre a causa de la pasividad de sus gestores políticos no se resuelvan hasta que estos cargos sean ocupados por personas responsables y conscientes de la importancia de la educación y la cultura para el desarrollo de una sociedad justa, democrática y humana. En cualquier caso, eso no parece afectar demasiado al nivel de satisfacción del alumnado con respecto a la ESAD de Córdoba, sino todo lo contrario, pues entiende que tanto el equipo directivo como los mismos alumnos han hecho cuanto ha estado en su mano para solventar los problemas que los gestores políticos no han resuelto.

Para concluir, podemos afirmar que la satisfacción de los estudiantes de la sección de Interpretación Textual de la ESAD “Miguel Salcedo Hierro” de Córdoba, es muy alta, lo que confirma nuestra primera hipótesis; y que a esto contribuye el que la enseñanza ofrecida en esta Escuela Superior de Arte Dramático cumple en gran medida sus expectativas, y el buen ambiente creado por alumnos, profesores y equipo directivo.

Por otro lado, como sospechábamos, hemos constatado la eficacia del grupo de discusión para evaluar la satisfacción del alumnado de una institución de educación superior, con objeto de mejorarla. Por eso mismo, esperamos que este estudio contribuya al diseño de una estrategia global para la mejora de la calidad de este centro que, como ya avanzamos, debería incluir en su fase de diagnóstico tanto el presente estudio, como el de la satisfacción del alumnado de la sección de Escenografía, de los egresados de ambas secciones y del profesorado.

Por otro lado, esperamos poder extender nuestra investigación, así como el plan de calidad al que debería de dar pie, a las otras dos Escuelas de Arte Dramático que hay en Andalucía. De llevarse a cabo, esto contribuiría significativamente al aumento de la calidad de las enseñanzas de Arte Dramático, lo que nos parece condición *sine qua non* para su supervivencia en el marco concurrencial en el que potencialmente se encuentra ya.

Agradecimientos

Agradecemos su apoyo y colaboración a don Miguel Ángel García López, director de la ESAD de Córdoba durante el curso 2013-2014.

Referencias bibliográficas

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, (7 de febrero de 2015), Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, *por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, España (2015)
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, (5 de junio de 2010), *Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, Anexo I, “Perfil profesional del Título de Graduado o Graduada en Arte dramático en la especialidad de Interpretación”, España (2007)
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, (27 de octubre de 2009), Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006*, España (2009)
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, (30 de octubre de 2007), Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, España (2007).
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, (24 de diciembre de 2001), Ley 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades, España (2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (Boletín Oficial del Estado, 13 de abril de 2007), España (2007)
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, (19 de julio de 2001), Ley 28/2006, de 18 de Julio, *de Agencias estatales para la mejora de los servicios públicos*, España (2001)
- BOLETÍN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, (26 de diciembre de 2007), Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación, Andalucía (2007)
- BASKY, J. D. (1995). *World-Class Customer Satisfaction*, New York: Richard D. Irwin.
- CANCELA, Á., SÁNCHEZ, Á., GANDÓN, R., Y REY, M. J. (2010). La Gestión de Calidad ante la Actual Dimensión Universitaria en España. *Formación universitaria*, 3(2), 29-36
- CARDOSO ESPINOSA, E. O., Y CERECEDO MERCADO, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 68-82
- DAVIDOW, V. H. Y UTTA, B. (1989). *Total customer Service*, New York: Harper Perennial.
- GIL FLORES, J. (2009). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- KAUFMANN, J.C. (2006). *L'entretien comprehensif*. Paris: Armand Colin.

- LINDER-PELZ, S. (1982) Social psychological determinants of patient satisfaction: A test of five hypotheses. *Soc Scie Med*, (16), pp. 583-589
- LÓPEZ CACHERO, M. (2013). Carta del presidente. En AENOR, *Informe Annual 2013* (pp. 8-9). Madrid: AENOR
- PUGA, M. P. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84.
- PUGA, M. P. (2014). *Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados* (Tesis doctoral inédita), Departamento de Sociología, Ciencia Política y de la Administración, Universidade da Coruña.
- REYERO, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143. doi: 10.5944/edu-cxx1.17.2.11482
- TEJEDOR, F. J. (2002). La Complejidad Universitaria del Rendimiento y la Satisfacción. En L. M. Villar, *La Universidad. Evaluación Educativa e Innovación curricular*. (pp. 3-40) Sevilla: Kronos.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1995). La formación del profesorado como factor favorecedor de la calidad educativa. En M. Pérez Ferra y J. Ruiz Carrascosa, *Factores que favorecen la calidad educativa* (pp. 69-132). Jaén: Universidad de Jaén

Correspondencia con el autor

Miguel Francisco GIL PALACIOS

c/ Blanco Belmonte, nº 14

14003 Córdoba

e-mail: palacios_miguel@hotmail.com