

IMPACTO INFORMATIVO DE DOS PLANES DE ESTUDIO DE LICENCIADOS EN PEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

*Clemente Rodriguez Sabiote**

*Oswaldo Lorenzo Quiles***

*Departamento d Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

**Departamento de Didactica de la Expresion Musical, Plastica y Corporal de la Universidad de Garnada. Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada

RESUMEN

No debemos olvidar que uno de los principales motivos que han impulsado la reforma de las enseñanzas universitarias ha sido la de aproximar la formación universitaria a la realidad social y las necesidades profesionales del mundo actual, para que a través de una oferta amplia y rigurosa de titulaciones académicas, se pudiesen atender las nuevas demandas del mercado de trabajo. A este respecto sostenemos que el abordaje de la reforma de las enseñanzas universitarias no ha sido el adecuado, fundamentalmente porque ésta no se ha desarrollado como un verdadero diseño curricular. Una de las consecuencias de tal actuación pasa porque es probable que las nuevas cohortes de alumnos de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada, a pesar de los cambios introducidos, sigan recibiendo parecida formación a sus iguales de plan antiguo, es decir, la perspectiva de formación en que se basan ambos es la misma. Con el objetivo de verificar tal premisa hemos implementado el presente estudio.

PALABRAS CLAVE: IMPACTO FORMATIVO. PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN. REFORMA UNIVERSITARIA

ABSTRACT

We do not have to forget that one of the main reasons that have been impelled by the university reform has been the one to approximate the university education to the social reality and the professional necessities in the current world, so that through an ample and rigorous supply of academic degrees, the new demands of the work market could be satisfied. In this respect we maintain that the boarding of the university education reform has not been the adapted one, fundamentally because it has not been developed like a real curricular design. One of the probable consequences

is that the new students of the Bachelor's degree in Pedagogy of the University of Granada, in spite of the introduced changes, they continue receiving an education similar to the old plan studies, that is to say, the perspective of the university education on which both are based is the same one. With the objective to verify this hypothesis we have implemented the current research.

KEY WORDS: EDUCATIONAL IMPACT. PERSPECTIVES OF EDUCATION. UNIVERSITY REFORM

1. INTRODUCCIÓN

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

A este respecto, aunque sostengamos con De Miguel (1997) que el abordaje de la reforma de las enseñanzas universitarias no ha sido el adecuado, es decir, que ésta no se ha desarrollado como un verdadero diseño curricular, debemos admitir que la situación laboral de los egresados sigue siendo mejor que la del resto de potenciales trabajadores de niveles educativos inferiores, aunque también se den altas tasas de paro. Ésta es una opinión compartida por muchos autores. Para muestra proponemos las siguientes:

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

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

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

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

2. LAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

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

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

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

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

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

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

A) *Perspectiva Académica*

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

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

Las prácticas se articulan sobre ejercicios concretos que refuerzan los conocimientos aportados por las autoridades académicas. Por otra parte, el sistema de

evaluación practicado con más asiduidad es el examen. Los contenidos de evaluación hacen referencia al producto del aprendizaje y fundamentalmente a la capacidad memorística del alumno. La unidad de evaluación es el propio sujeto en formación, obviándose otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la toma de decisiones se practica un modelo autocrático, que recae sobre el profesor considerado como autoridad académica.

B) Perspectiva Técnica

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

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

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

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

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

C) *Perspectiva práctico-crítica*

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

Por otra parte en este enfoque, el individuo/profesional se responsabiliza de su propio aprendizaje y desarrollo, que realiza mediante un trabajo en equipo, entendiéndose éste como un colectivo natural de individuos que trabajan colaborativamente. La responsabilidad de evaluar la formación recae sobre el propio profesional en formación. La organización incorpora un sistema de auto-evaluación institucional autónomo y consciente de cara al desarrollo organizativo de los centros educativos (González, 1992). Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como formativa y procesual, de cara a que permita un conveniente desarrollo de la institución y de sus miembros.

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

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

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

El modelo de **reflexión en la práctica** (Schön, 1992) se basa en planteamientos derivados de teorías cognitivas del aprendizaje. Se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo en equipo compuesto de profesor/res y alumno/s en el que el conocimiento se construye colectivamente. La práctica profesional se concibe como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor asume un rol de facilitador del proceso de reconstrucción del conocimiento experiencial. El gran inconveniente de este modelo es que la figura del profesional y su formación carecen de planteamientos didácticos y metodológicos que permitan un desarrollo y aplicación a situaciones educativas concretas.

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

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

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

Tabla 1. Elementos teóricos y metodológicos de las perspectivas de formación.
Tomado de Rebollo y García (1995:145-146)

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

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Diseño y objetivo de la investigación

El diseño metodológico del presente trabajo es claramente de tipo descriptivo. Más exactamente, los objetivos que conducen al mismo, así como el instrumento de recogida de información (diferencial semántico) apuntan hacia una investigación de tipo encuesta (survey method), cuyo fin principal es analizar comparativamente el impacto formativo de los dos últimos planes de estudio de la Licenciatura de Pedagogía (1983 y 1995) en orden a verificar las perspectivas de formación en las que se asientan y determinar si son, o no semejantes.

4.2. Instrumento de recogida de información

Para la recogida de información hemos elaborado y adaptado una escala (formato de diferencial semántico de ítems bipolares) sobre formación del pedagogo (EFP) de siete puntos: 1 a 7. Aunque se trata de una escala original elaborada a partir de los objetivos planteados, debemos indicar que se basa en una adaptación realizada a partir de unas escalas tipo Likert presentadas por Rebollo y García (1995) en un estudio sobre la formación universitaria del pedagogo. En este sentido, el instrumento está constituido por nueve ítems. El referente de cada ítem, así como el número de escalas de diferencial semántico de cada uno de ellos son los siguientes:

Tabla 2. Bloques y número de escalas que conforman la escala de diferencial semántico EFP

ITEM	Nº ESCALAS
Item 1: Contenidos de enseñanza	9
Item 2: Metodología de enseñanza	6
Item 3: Relaciones profesor-alumno	8
Item 4: Rol del profesor	3
Item 5: Rol del alumno	6
Item 6: Evaluación del aprendizaje	6
Item 7: Objeto de la evaluación	1
Item 8: Toma de decisiones	1
Item 9: Prácticas	8

4.3. Muestreo

La escala EFP fue cumplimentada por 58 participantes¹. En este sentido, debemos aclarar que fueron enviados 100 cuestionarios (50 para cada plan) a los domicilios de los licenciados. Los egresados que respondieron y cumplimentaron el cuestionario son, pues, algo más de la mitad, y el tipo de muestreo no probabilístico de conveniencia (Meltzoff, 2000). En total los titulados de plan nuevo participantes son 28 y 30 los de plan antiguo.

4.4. Criterios de calidad del instrumento de recogida de información

4.4.1. Fiabilidad

Para la determinación de la fiabilidad de la escala EFP hemos calculado la fiabilidad como consistencia interna, a través del cálculo de los coeficientes de fiabilidad (a, q y W), ya que sólo disponemos de una sola pasación. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 3. Valores obtenidos por los coeficientes de alfa de Cronbach en la escala EFP

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)	
Escala EFP	
Reliability Coefficients	
N of Cases = 58,0	N of Items = 48
Alpha = ,6150	

Tabla 4. Valores obtenidos por los coeficientes de fiabilidad de q y W en la escala EFP

Coeficientes	θ de Carmines	Ω de Heise y Bohrnstedt
Escala EFP	0,62	0,64

Aunque los valores obtenidos por los diferentes coeficientes de fiabilidad no pueden considerarse altos, sí que podemos estimarlos como aceptables.

4.4.2. Validez

Las escalas de diferenciales semánticos que se incluyen en el instrumento son una adaptación de otra escala Likert utilizada por Rebollo y García en 1995 sobre la formación del pedagogo.

Por tanto, la validez de contenido del instrumento se ha obtenido a través de dicha adaptación. Del resto de formas de validez, es decir, de las de constructo y criterial se han obtenidos diferentes resultados. En relación a la primera, validez de constructo, se ha garantizado mediante el cálculo del análisis factorial a que han sido sometidos los datos de la escala. Por tanto, en el apartado de análisis de datos, desarrollamos los comentarios pertinentes. En cuanto a la validez criterial se han obtenido coeficientes de correlación estadísticamente significativos ($p \leq 0.05$) en la mayoría de cruces entre el total de prueba y los diferentes ítems de que consta la escala de diferencial semántico.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Al utilizar el diferencial semántico como técnica de recogida de datos debemos entender que la cercanía a un punto u otro bipolar de la escala en los items (dicotomización de las perspectivas) nos puede indicar la perspectiva predominante de formación en los dos planes de estudios incluidos en el estudio, según la opinión de los titulados encuestados, así como conocer otros aspectos. Así, valoraciones bajas indican en la escala (1 a 3) una predilección por la perspectiva académica, moderadas (3 y 4) por la técnica y altas (5 a 7) por la práctico-crítica.

5.1. Resultados descriptivos e inferenciales

Los resultados descriptivos e inferenciales obtenidos en las diferentes escalas son los siguientes:

Tabla 5. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a los contenidos de formación.

CONTENIDOS DE FORMACIÓN			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Buenos Vs Malos	3,26	3,64	0.259
Útiles Vs Inútiles	3,96	3,78	0.631
Interesantes Vs Aburridos	3,73	3,67	0.878
Teóricos Vs Prácticos**	1,40	1,75	0.085
Generalistas Vs Prácticos	2,20	2,17	0.939
Muchos Vs Pocos	3,50	3,10	0.316
Inadecuados Vs Adecuados	3,56	3,46	0.754
Complicados Vs Sencillos	4,70	4,46	0.454
Inalcanzables Vs Asequibles	5,16	5,07	0.771

* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de Student asumiendo un $\alpha=0,05$

**En negrita todos los pares de adjetivos bipolares que sirven para determinar la perspectiva de formación.

Como podemos observar los contenidos en ambos planes son considerados como levemente buenos, útiles e interesantes. También son claramente teóricos y generalistas y más bien, inadecuados y excesivos. Finalmente, se consideran sencillos y más claramente asequibles. Lo realmente importante de este apartado es comprobar como en ambos planes predominan los contenidos teóricos Vs prácticos (media de 1,40 para el plan antiguo y de 1,75 para el plan nuevo). Por tanto, podemos afirmar que en ambos planes, según la opinión de los titulados encuestados, predomina una perspectiva de formación académica en detrimento de la práctico-crítica, sobre todo teniendo en cuenta que ninguna comparación posible entre medias ha resultado estadísticamente significativa.

Tabla 6. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a la forma de trabajo.*Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de Student asumiendo un $\alpha=0,05$

FORMA DE TRABAJO			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Individual Vs Equipo**	3,96	4,03	0.829
Inútil Vs Útil	4,20	4,50	0.343
Inadecuada Vs Adecuada	3,73	4	0.455
Mala Vs Buena	3,90	4,07	0.606
Dinámica Vs Monótona	4,33	4,53	0.594
Agradable Vs Desagradable	3,50	3,67	0.545

**En negrita todos los pares de adjetivos bipolares que sirven para determinar la perspectiva de formación.

En cuanto a la forma de trabajo en clase se considera levemente individual en el plan antiguo y en equipo en el nuevo. En ambos planes es nítidamente útil, pero monótona. Se considera además inadecuada en el plan antiguo y sin posición definida en el antiguo, levemente mala en el plan antiguo y levemente buena en el nuevo. Finalmente es agradable para los dos planes.

Respecto a los adjetivos que pueden ayudarnos a dilucidar la perspectiva de formación que han tenido los titulados (Individual Vs Equipo) encontramos un posicionamiento de neutralidad y además un $p>0.05$ al comparar sus medias. En este sentido, tanto los titulados de plan antiguo, como los de plan nuevo han tomado un posicionamiento central que bien podría llevarnos a considerar como la perspectiva de formación dominante, la perspectiva técnica, una posición a medio camino entre la académica y la práctico-crítica.

Además, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas en el elemento considerado (forma de trabajo). Por tanto, podemos afirmar que la forma de trabajo en el plan antiguo y nuevo es muy similar.

Tabla 7. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a la relación profesor-alumno * Diferencias estadísticamente significativas a partir de la "t" de Student asumiendo un $\alpha=0,05$

RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Jerárquica Vs Horizontal**	3,40	2,53	0.051
Rígida Vs Flexible	4,26	3,57	0.060
Seria Vs Distendida	4,06	3,50	0.103
Buena Vs Mala	3,03	4,03	0.001*
Adecuada Vs Inadecuada	3,06	4,10	0.004*
Agradable Vs Desagradable	3,10	3,64	0.049*
Fluida Vs Inaccesible	3,10	3,67	0.042*
Personal Vs Distante	3,73	4,07	0.362

**En negrita todos los pares de adjetivos bipolares que sirven para determinar la perspectiva de formación.

La relación profesor-alumno en ambos planes se considera más jerárquica que horizontal ($p>0.05$, sin diferencias estadísticamente significativas), lo cual nos induce a afirmar que de nuevo se da un predominio de la perspectiva de formación académica en detrimento de la práctico-crítica. En los otros adjetivos bipolares se han obtenido los siguientes resultados: las relaciones profesor-alumno se consideran levemente flexibles, distendidas, buenas, adecuadas y personales en el plan antiguo y levemente rígidas, serias, malas, inadecuadas y distantes en el plan nuevo, si bien es verdad que en los dos primeros adjetivos no se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p>0.05$). Para ambos planes son también levemente fluidas y agradables, aunque en la comparación fluida Vs inaccesible sí se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p=0.042$).

*Tabla 8. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos al rol del profesor.*Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de Student asumiendo un $\alpha=0,05$*

ROL DEL PROFESOR			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Transmisor Vs Facilitador**	1,76	1,71	0.802
Inadecuado Vs Adecuado	2,90	2,89	0.983
Malo Vs Bueno	3	3,14	0.682

**En negrita todos los pares de adjetivos bipolares que sirven para determinar la perspectiva de formación.

El profesor se percibe en ambos planes claramente como un agente de transmisión del conocimiento, en vez de como un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje (ninguna comparación posible ha resultado significativa; $p>0.05$ en todas). De nuevo se da un claro predominio de la perspectiva de formación académica, respecto de la práctico-crítica. Por otra parte, también se considera que el rol que cumple el profesor es inadecuado y malo.

*Tabla 9. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos al rol del alumno.*Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de Student asumiendo un $\alpha=0,05$*

ROL DEL ALUMNO			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Pasivo Vs Activo**	3,36	2,42	0.051
Receptivo Vs Dinámico**	4,30	2,07	0.006*
Contemplativo Vs Creativo**	3,33	2,17	0.053
Estudioso Vs Crítico**	3,03	2,50	0.103
Adecuado Vs Inadecuado	4,23	4,21	0.964
Malo Vs Bueno	4,03	4,17	0.717

**En negrita todos los pares de adjetivos bipolares que sirven para determinar la perspectiva de formación.

Tanto para los graduados de plan nuevo como los de plan antiguo, el rol que cumple el alumno es pasivo ($p > 0.05$). Sin embargo, mientras los graduados de plan nuevo consideran el rol del alumno como receptivo, los del antiguo lo consideran más bien dinámico ($p \leq 0.05$). En el resto de comparaciones no se han producido diferencias estadísticamente significativas. El rol del alumno se considera contemplativo, estudioso, inadecuado y bueno. Podemos afirmar que la perspectiva de formación de los alumnos se considera más académica que práctico-crítica, sobre todo desde la opinión de los graduados del plan nuevo.

Tabla 10. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a la evaluación del aprendizaje. Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de Student asumiendo un $\alpha = 0,05$*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Sumativa Vs Formativa**	2,06	1,75	0.100
Final Vs Procesual**	2,06	1,71	0.096
Sancionadora Vs Informativa**	1,90	1,60	0.090
Inadecuada Vs Adecuada	2,30	2,42	0.580
Mala Vs Buena	2,60	2,85	0.406
Inútil Vs Útil	2,56	2,85	0.418

**En negrita todos los pares de adjetivos bipolares que sirven para determinar la perspectiva de formación.

La evaluación del aprendizaje en los dos planes de estudio se considera claramente sumativa, final y sancionadora-clasificativa, pero sobre todo desde el punto de vista de los titulados del plan nuevo, aunque ninguna comparación haya resultado estadísticamente significativa. De nuevo se da un predominio de la perspectiva académica, en detrimento de la práctico-crítica. También se considera la práctica evaluativa en ambos planes de estudio como más bien inadecuada, mala e inútil.

Tabla 11. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos al objeto de evaluación. Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de Student asumiendo un $\alpha = 0,05$*

OBJETO DE EVALUACIÓN			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
El alumno Vs El centro	1,60	1,50	0.719

El objeto de evaluación son claramente, y para los dos planes de estudio, los alumnos, en vez del centro ($p > 0.05$). Sigue predominando la perspectiva de formación académica.

Tabla 12. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a la toma de decisiones.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la “ t “ de Student asumiendo un $\alpha = 0,05$

TOMA DE DECISIONES			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
El profesor Vs Negociación profesor-alumno	1,63	1,57	0.786

En cuanto a la toma de decisiones en la formación del alumnado los resultados obtenidos revelan un clarísimo predominio de la perspectiva académica en ambos planes, ya que es el profesor y no la negociación entre éste y el alumnado de quién depende la toma las decisiones sobre la formación del alumnado ($p > 0.05$).

Tabla 13. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a las prácticas. *Diferencias estadísticamente significativas a partir de la “ t “ de Student asumiendo un $\alpha = 0,05$

PRÁCTICAS			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Actividades prácticas Vs desarrollo de un Prácticum**	1,20	6,78	0.000*
Malas Vs Buenas	1,63	3,60	0.000*
Inadecuadas Vs Adecuadas	1,63	3,32	0.000*
Inútiles Vs Útiles	1,66	3,82	0.000*
Ordenadas Vs Desordenadas	6,13	5,27	0.007*
Coordinadas Vs Descoordinadas	6,33	5,17	0.002*
Cuidadas Vs Descuidadas	6,20	5,10	0.004*
Sin planificar Vs Planificadas	1,76	3,25	0.000*

**En negrita todos los pares de adjetivos bipolares que sirven para determinar la perspectiva de formación.

Las prácticas se consideran para ambos planes malas, inadecuadas, inútiles, descoordinadas, descuidadas y sin planificación, sobre todo en el plan antiguo. Ahora bien, se producen diferencias estadísticamente significativas en todas las anteriores comparaciones ($p \leq 0.05$) que nos inducen a afirmar que la intensidad de las opiniones es significativamente diferente, aunque estén orientadas hacia una misma posición. Encontramos, por otra parte, una acusada diferencia entre el plan antiguo y el nuevo respecto de lo que consideran han consistido sus prácticas. Así, los titulados de plan antiguo opinan que consistieron en meros ejercicios prácticos sin más, mientras que los de plan nuevo en el desarrollo de un Prácticum. Desde ese punto de vista podemos decir, que si bien desde la opinión de los titulados en el plan antiguo siguen predominando la perspectiva académica de formación, hemos encontrado al menos una opinión que nos induce a afirmar que desde el posicionamiento de los titulados del plan nuevo se da una perspectiva práctico-crítica matizada, sin duda, por las críticas que después ha recibido al ser considerado dicho Prácticum como malo, inadecuado...

5.2. *Resultados multivariantes*

Para consolidar los resultados obtenidos incluimos, además, el cálculo de dos análisis factoriales. Estos análisis factoriales se refieren a cada plan de estudios y solamente incluyen las 14 escalas que forman parte de los elementos metodológicos que nos sirven para dilucidar la perspectiva de formación en cada plan de estudios, es decir, aquellas escalas señaladas en negrita en cada una de las tablas contempladas anteriormente.

Evidentemente el objetivo de esta aproximación es determinar las dimensiones que conforman la formación del alumnado en cada plan y comprobar las divergencias y similitudes que se producen.

Supuestos básicos subyacentes del análisis factorial

- a) Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y prueba de Esfericidad de Bartlett

Tabla 14. Resultado de los supuestos subyacentes a los análisis factoriales calculados

Estadísticos	Análisis Factorial Plan Antigo	Análisis Factorial Plan Nuevo
Número de egresados	30	28
Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	0.56	0.72
Prueba de Esfericidad de Bartlett	187.34	311.95
Significación estadística de la prueba de Esfericidad de Bartlett	.000	.000

Puede apreciarse como en ambos casos el estadístico KMO alcanza valores que pueden considerarse como moderadamente adecuados. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett con probabilidades asociadas = 0.000 y, por tanto, estadísticamente significativas apuntan hacia la conveniencia de cálculo del análisis factorial. A estos datos hay que añadir, además, la presencia de dos determinante de la matriz de correlaciones cercanos a 0, exactamente de 0.034 y 0.045 . Con todos estos datos podemos afirmar:

- 1) Las correlaciones entre pares de variables pueden explicarse por otras variables.
 - 2) La matriz de correlaciones no es una matriz identidad.
 - 3) Existen altas intercorrelaciones entre las variables que conforman la matriz de datos.
- b) Medida de Adecuación de la Muestra de cada una de las variables (MSA) y correlaciones parciales

La matriz de correlaciones anti-imagen suministrada por SPSS muestra valores MSA, en todos los casos superiores a 0,7 a la par que valores de correlación

parcial muy bajos. Ambos indicadores sirven como criterio de garantía para el desarrollo del AF.

Resultados de los análisis factoriales

1. Soluciones Factoriales

Tabla 15. Soluciones factoriales de los dos planes de estudio. Cargan aquellas correlaciones $r \geq 0.301$

VARIABLES	FACTOR I		FACTOR II		FACTOR III		FACTOR IV		h ²	
	PA	PN	PA	PN	PA	PN	PA	PN	PA	PN
1. Contenidos						.79	.67		.62	.72
2. Forma de trabajo					.68			.66	.56	.59
3. Relaciones profesor-alumno	.44	.56							.70	.59
4. Rol del profesor	.45	.45							.58	.52
5. Rol pasivo del alumno			.90	.87					.83	.79
6. Rol receptivo del alumno				.34	.63				.49	.42
7. Rol contemplativo del alumno			.95	.91					.90	.89
8. Rol estudioso del alumno			.83	.81					.74	.69
9. Evaluación sumativa	.77	.82							.74	.75
10. Evaluación final	.78	.88							.76	.79
11. Evaluación sancionadora	.68	.81							.63	.68
12. Objeto de la evaluación							.74	.78	.65	.66
13. Toma de decisiones	.81	.64							.70	.44
14. Prácticas	.78					.54			.66	.45
λ de cada factor	3.58	3.21	2.69	2.69	1.67	1.64	1.66	1.49		
% σ^2 explicada por cada factor	25.57	22.95	19.26	19.23	11.93	11.76	11.88	10.66		
% σ^2 total explicada por cada solución factorial	SOLUCIÓN FACTORIAL DE PLAN ANTIGUO: 69%									
	SOLUCIÓN FACTORIAL DE PLANNUEVO: 65%									

LEYENDA

PA: Plan Antiguo.

PN: Plan Nuevo.

Interpretación y comentarios de los resultados obtenidos

Aun habiéndose registrado divergencias entre los resultados obtenidos en ambos soluciones factoriales, podemos apreciar una gran similitud entre las opiniones de los egresados de plan antiguo y nuevo sobre la formación recibida en sus respectivos planes de estudio.

Una posible de denominación de cada factor en cada solución factorial puede ser la siguiente:

Tabla 16. Factor I

FACTOR I	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
1. Denominación: Relaciones profesor-alumno jerárquicas, donde el profesor ejercía un rol exclusivo de transmisor, la evaluación era sumativa y las prácticas estaban basadas sólo en ejercicios prácticos.	1. Denominación: Relaciones profesor-alumno jerárquicas, donde el profesor ejerce un rol exclusivo de transmisor y la evaluación es sumativa.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 3: .44 ✓ Escala 4: .45 ✓ Escala 9: .77 ✓ Escala 10: .78 ✓ Escala 11: .68 ✓ Escala 13: .81 ✓ Escala 14: .78	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 3: .56 ✓ Escala 4: .45 ✓ Escala 9: .82 ✓ Escala 10: .88 ✓ Escala 11: .81 ✓ Escala 13: .64
Valor de λ_1 : 3.58	Valor de λ_1 : 3.21
% σ^2 explicada por el factor: 25.57%	% σ^2 explicada por el factor: 22.95%

Tabla 17. Factor II

FACTOR II	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: El alumno desarrollaba diferentes roles basados en la pasividad, la contemplación y el estudio.	Denominación: El alumno desarrolla diferentes roles basados en la pasividad, la contemplación, el estudio y, además, la no creatividad.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 5: .90 ✓ Escala 7: .95 ✓ Escala 8: .83	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 5: .87 ✓ Escala 6: .34 ✓ Escala 7: .91 ✓ Escala 8: .81
Valor de λ_2 : 2.69	Valor de λ_2 : 2.69
% σ^2 explicada por el factor: 19.26%	% σ^2 explicada por el factor: 19.23%

Tabla 18. Factor III

FACTOR III	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: El trabajo de clase era individual y en equipo y en él, el alumno desempeñaba un papel activo.	Denominación: Los contenidos son eminentemente teóricos y las prácticas están basadas en el desarrollo de un prácticum.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 2: .68 ✓ Escala 6: .63	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 1: .79 ✓ Escala 14: .54
Valor de λ_3 : 1.67	Valor de λ_3 : 1.64
% σ^2 explicada por el factor: 11.93%	% σ^2 explicada por el factor: 11.76%

Tabla 19. Factor IV

FACTOR IV	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: Los contenidos eran eminentemente teóricos y el objeto de la evaluación era el alumno y no otros aspectos.	Denominación: El trabajo en clase es individual y en equipo, mientras el objeto de la evaluación es el alumno y no otros aspectos.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 1: .67 ✓ Escala 12: .74	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 2: .66 ✓ Escala 12: .78
Valor de λ_4 : 1.66	Valor de λ_4 : 1.49
% σ^2 explicada por el factor: 11.88%	% σ^2 explicada por el factor: 10.66%

En resumen, podemos afirmar que la perspectiva de formación predominante según los alumnos de plan antiguo y plan nuevo por cada uno de los elementos metodológicos considerados ha sido la siguiente:

Tabla 20. Perspectiva predominante de formación, según el elemento metodológico considerado

ELEMENTO METODOLÓGICO	PERSPECTIVA PREDOMINANTE
Contenidos de aprendizaje	Para ambos planes Académica
Forma de trabajo en clase	Para ambos planes Técnica
Relación profesor-alumno	Para ambos planes Académica
Rol del profesor	Para ambos planes Académica
Rol del alumno	Para ambos planes Académica
Evaluación del aprendizaje	Para ambos planes Académica
Objeto de la evaluación	Para ambos planes Académica
Toma de decisiones respecto de la formación	Para ambos planes Académica
Prácticas	Para el plan antiguo Académica y para el plan nuevo Práctico-Crítica

6. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Los resultados de la escala EFP a nivel descriptivo (cálculo de medias), inferencial (contrastes por parejas mediante “t” de Student para grupos independientes con superioridad manifiesta de las comparaciones con $p > 0.05$) y multivariable (desarrollo de 2 Análisis Factoriales exploratorios con un alto grado de simetría en las dimensiones obtenidas) indican, que tanto para los titulados de plan nuevo, como para los de plan antiguo las perspectivas de formación predominantes, según cada elemento metodológico, son muy similares. En ambos planes de estudio una formación basada en el modelo convencional o clásico totalmente contrapuesto a la perspectiva práctico-crítica. En congruencia con ello, los contenidos que se imparte eran y son fundamentalmente teóricos, la metodología expositiva, o en el mejor de los casos una mezcla entre esta tipología y la colaborativa, las relaciones profesor-alumno unidireccionales, las prácticas evaluativas sumativas... Quien pretendiera, si quiera creer, que un cambio como el fraccionamiento de los contenidos estaría acompañado de reformas que afectaran a la estructura educativa no está en lo cierto. Si los objetivos y metodologías de enseñanza y las prácticas de evaluación del aprendizaje continúan intactas, o en el mejor de los casos, han experimentado cambios producto de la inercia de funcionamiento del engranaje institucional, no debe sorprendernos que la formación de los licenciados en Pedagogía de plan antiguo y nuevo no haya cambiado sustancialmente, puesto que en gran medida ésta descansa sobre los elementos educativos obviados por la reforma universitaria (objetivos y metodologías de enseñanza...).

A excepción de la inclusión de unas prácticas profesionales más o menos bien articuladas ($p \leq 0.05$ en todos los contrastes referidos a las prácticas), pocas son las divergencias encontradas entre ambos planes de estudios. Otro argumento más que sumar a la colección de razones que apuntan hacia una reforma universitaria carente de Innovación Pedagógica.

Por otra parte, son pocos los pares de adjetivos bipolares (no determinantes para establecer la perspectiva de formación) incluidos en cada elemento metodológico, donde se han alcanzado diferencias estadísticamente significativas (mayoría manifiesta de $p > 0.05$). Si los titulados en ambos planes piensan que éstos siguen adoleciendo de las mismas fortalezas y debilidades debe ser porque se asemejan bastante, según su opinión. Y si es así, será porque realmente han cambiado más bien poco.

BIBLIOGRAFÍA

- BARLOW, D.H. y otros. The scientist-practitioner. Research and accountability in clinical and educational settings. *Oxford. Pergamon General Psychology Series. 1984.*
- DE MIGUEL, M. "Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria". En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona. Laertes, pp. 53-70. 1997.*
- ELLIOT, J. "Implications of classroom research for professional development". En HOYLE, E. y otros (Eds): *Professional development of teachers: World year book of education. London. Kogan Page. 1980.*
- FEIMEN-NEMSER, S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En HOUSTON, M: *Handbook of research on teacher education. New York. Mc Millan. 1990.*
- GARCIA PASTOR, C. La formación de los profesores y los estudios superiores de educación en educación especial y necesidades educativas especiales en Inglaterra y Gales. En *X Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Roviri y Virgili. Tarragona. Marzo-Abril de 1993. 1993.*
- GIMENO, J. La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. *Madrid. Morata. 1992.*
- GONZÁLEZ, M.T. Autoevaluación del Centro. *Documento policopiado. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia. 1992.*
- KIRK, G. El currículo básico. *Barcelona. Paidós-MEC. 1989.*
- MARTÍN-MORENO, Q. El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos. En *el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Universidad de Sevilla. 1992.*
- MELTZOFF, J. Crítica a la interpretación: psicología y campos afines. *Madrid. Alianza Editorial. 2000.*
- MORA, J.G. «Universidad y trabajo». En DE LUXÁN, J.M. (Edit): *Política y Reforma Universitaria. Barcelona. Cedecs. pp.199-215. 1998.*
- O'HALON, C. La investigación-acción en el desarrollo profesional de los profesores. En GARCIA PASTOR, C. (Edit): *Investigación sobre integración. Salamanca. Amarú. 1993.*
- PÉREZ GÓMEZ, A. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO, J. (Edit): *Comprender y transformar la escuela. Madrid. Morata. 1992.*

- PÉREZ RUBALCABA, A.»Prólogo». En *CONSEJO DE UNIVERSIDADES*: La reforma de las titulaciones universitarias y su incidencia en el mundo de la empresa. Madrid. Fundación Universidad-Empresa. 1993.
- POCKEWITZ, T.S. Ideología y formación social en la educación del profesorado. En *POCKEWITZ, T.S. (Edit): Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Universitat de Valencia. 1990.
- QUINTANILLA, M.A.“Nuevas ideas para la Universidad”. En *DE LUXÁN, J.M. (Edit): Política y Reforma Universitaria*. Barcelona. Cedecs, pp. 331-353. 1998.
- REBOLLO, M.A. y GARCIA, R. *La formación universitaria de los pedagogos: un estudio descriptivo*. Revista de Enseñanza Universitaria nº 9, pp. 139-158. 1995
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. *Problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores*. Enseñanza, 3, pp. 179-209. 1985.
- SCHÖN, D.A. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós. 1992.
- ZEICHNER, K. *Traditions of reform in U.S. Teacher Education*. Journal of Teacher Education”. Tomado de *PEREZ GOMEZ, A. (1992): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En *GIMENO, J. (Edit): Comprender y transformar la escuela*. Madrid. Morata. 1990.