

- ISABEL RIDAO GARCÍA
- JAVIER GIL FLORES

LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN LOS CONSEJOS DE DEPARTAMENTO

El desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria ha traído consigo el establecimiento de estructuras organizativas y de gestión en las que están representados todos los estamentos de la universidad. En este trabajo, a partir de la información obtenida de alumnos representantes en los Consejos de Departamento de la Universidad de Sevilla, exploramos diferentes aspectos relacionados con su participación en estos órganos colegiados, e identificamos patrones de pensamiento y conducta en relación a la participación. Todo ello nos permite sugerir ciertas actuaciones tendentes a la mejora de la participación estudiantil.

Desde que en 1983 se aprobara la Ley de Reforma Universitaria, la Universidad Española ha ido poco a poco adaptando su estructura organizativa y su dinámica interna a los nuevos planteamientos que en ella se promovieron. Después de más de una década, los Departamentos han vivido, desde sus comienzos, trayectorias diversas y no siempre fáciles. La participación de alumnos en los Consejos de Departamento, superada la etapa inicial de configuración de los mismos, merece ser analizada por cuanto puede aportar vías para el estudio y desarrollo de la cultura participativa en nuestros centros universitarios.

La Ley de Reforma Universitaria (1983) estableció un nuevo marco para la Universidad Española. Esta nueva ley venía justificada por las exigencias derivadas de la incorporación de España a las sociedades industriales avanzadas, por el número creciente de estudiantes que accedían a la Universidad y por la previsible incorporación de España al área universitaria europea, con la consiguiente incidencia en la movilidad de titulados, adaptación y homologación de títulos, etc. Suponía, además,

la democratización de los estudios universitarios, última fase del proceso hacia la democracia de la educación y la cultura. En el marco de la Constitución española, y con el desarrollo paralelo de competencias de las Comunidades Autónomas, la nueva ley vertebraba la Universidad de acuerdo con dos objetivos básicos: docencia e investigación. Se establecía un nuevo ámbito para la renovación de la vida académica en el que profesorado y alumnos habían de desempeñar papeles relevantes.

En la nueva estructura organizativa de las Universidades, los Departamentos se configuran como «los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas...» (Art.8, uno) y los Consejos de Departamento se erigen en los órganos colegiados para el gobierno de los mismos. Siguiendo esta idea básica, se confeccionan los Estatutos de las Universidades españolas.

En el caso de la Universidad de Sevilla, en la que se centrará el trabajo que presentamos, los Estatutos (De-

creto 148/1988, de 5 de abril) atribuyen a los Consejos de Departamento la responsabilidad de organizar y programar la docencia, organizar y promover el desarrollo de la investigación, impulsar la renovación científica y pedagógica de sus miembros, etc. (Art. 17). En cuanto a su composición, un 30% del total de miembros del Consejo de Departamento corresponde a estudiantes de primer y segundo ciclo o ciclo único. Siempre que este porcentaje lo permita, debe haber un representante por asignatura de curso completo, más un estudiante de tercer ciclo por cada programa de doctorado.

La participación de los estudiantes

Tal como se ha expuesto en los párrafos introductorios, la estructura de nuestra Universidad ha propiciado la presencia de un importante porcentaje de alumnos en un organismo clave de la misma, los Consejos de Departamento. Se trata de implicar a los alumnos, junto a los demás sectores, en la toma de decisiones de aspectos que afectan profundamente a la calidad de la enseñanza impartida por el Departamento. Una toma de decisiones entendida como tarea colectiva que exige la implicación de diversos sectores en procesos de reflexión y análisis.

Un análisis de las competencias asignadas a los Consejos de Departamento en los Estatutos de la Universidad de Sevilla, revela la presencia de funciones expresadas mediante términos como elaborar, aprobar, elegir, coordinar, informar, impulsar, etc. aspectos que tienen que ver con el diseño de actuaciones, elección de personas, control de proyectos elaborados. Supone, como punto de partida, aceptar que para hacer efectiva la participación todos los problemas han de ser sometidos a la valoración de todos y cada uno de los participantes en el proceso. Requiere considerar que cada agente, independientemente de la situación que en este momento ocupa, tiene algo que aportar y que dichas aportaciones deben ser consideradas en principio igualmente válidas (Guarro, 1992). Un proceso de estas características se opone de entrada a situaciones de imposición o de manipulación y da cabida, por contra, a la presencia de argumentos ideológicos y científicos, de modo que las decisiones puedan llegar a ser el resultado de un consenso racional y justificado.

Cada vez existe más evidencia sobre el hecho de que son los propios centros, su estructura organizativa preexistente, grandes barreras para que los cambios se produzcan. De modo que institucionalizar cambios supone modificar la cultura dominante de los centros, sus creencias, clima organizativo, etc. (Lieberman y Rosenhotz, 1987). Se sabe que cuando la participación se institucionaliza en el sistema educativo se producen alteraciones importantes en las interacciones, relaciones e imágenes recíprocas entre los diversos sectores. Se sabe también que la ausencia de canales participativos implica expectativas irreales pero que su presencia conduce a una cierta indiferencia o realismo acerca de sus límites y posibilidades (Viñao, 1985).

En el ámbito educativo, algunos estudios, (Duttweiler y Mutchler, 1990, Shedd y Bacharach, 1991) ponen de manifiesto que si bien, el profesorado suele aceptar como marco teórico la participación, especialmente en temas relacionados con sus responsabilidades docentes, cuando se les pide participar en situaciones concretas aparece pronto el escepticismo.

De igual modo, la amplia aceptación de la participación por los alumnos no se corresponde con la disposición activa ante ella. Llama la atención el hecho de que en los países con participación institucionalizada la actitud de los alumnos ante las estructuras participativas es más cautelosa e incluso en algunos casos de escepticismo e indiferencia. No obstante, como antes se ha apuntado, la falta de dicha participación despierta fuertes e irreales expectativas entre todos los sectores y de modo especial en el alumnado. El problema reside en que sólo una minoría de alumnos está dispuesta a aportar esfuerzo y tiempo para que dichas estructuras funcionen, mientras que en buena parte expresan de modo abierto su apatía, indiferencia cuando no frustración (Ridaó y otros, 1993).

Esta escasa relación entre la participación como principio con alto índice de aceptación y la experiencia práctica radica, al parecer, en una mezcla de sentimiento de pérdida de tiempo, ausencia de actitudes de cooperación, enfrentamientos, egoísmos, etc. Parece evidenciarse un entendimiento de la participación más como derecho y menos como obligación, lo que llevaría implícito bajas cotas de responsabilidad. Es posible que se esté poniendo de manifiesto una escasa formación para

participar y una pobre experiencia participativa, junto a una falta de liderazgo que potencie la participación y la presencia de una estructura motivacional inadecuada (Pascual, 1988)

Los análisis cualitativos en los estudios sobre participación, por ejemplo en los Consejos Escolares, están poniendo de manifiesto (Antúnez, 1992) el funcionamiento insatisfactorio de los mismos. Cuando se analizan las causas que puedan dar una explicación a esta situación, se alude a la crisis de participación social en todos los ámbitos, a la complejidad de funciones que ha de tomar el consejo, a la ambigüedad de funciones que tiene asignado, a las discrepancias en la composición, etc. Otros estudios (Sánchez Martín, 1991) señalan diferencias entre los diversos sectores participantes. La participación de alumnos es escasa a nivel de centro, el peso de la estructura hace que sus esfuerzos resulten estériles; participan en la elección de sus representantes en el Consejo Escolar de Centro, donde su voz es en general escasa. Florez y otros (1991) en un estudio sobre calidad de enseñanza universitaria ponen de manifiesto cómo la participación y protagonismo de los estudiantes es un buen indicador de calidad, pero hay que aclarar que este estudio se refiere a la organización interna del aula.

En todo caso es posible que nos encontremos con dificultades conceptuales, sobre el principio de participación en centros, que requieren una mayor clarificación. Pero, sobre todo, las dificultades de la práctica participativa posiblemente haya que situarlas en la confusión entre participación entendida como tecnología representativa o sistema de representación, y otro sentido más profundo, como cultura o conjunto de estimaciones, preferencias, creencias, ideas, corrientes de opinión o comportamientos (Medina, 1988). Se trataría entonces de un confusionismo entre «representatividad» y «cultura participativa». Es evidente que se han creado las estructuras, los instrumentos, el medio o la forma que posibilita la participación, pero no se ha abordado la base cultural que aquéllos precisaban.

Una vez más se pone de manifiesto que los cambios en los centros son procesos multidimensionales en los que se implican diversidad de factores y variables (González y Escudero, 1987). No es algo elaborado por unos y desarrollados por otros. Son las prácticas individuales

y personales las que van desarrollando, impidiendo o rechazando la innovación. No puede olvidarse que los procesos innovadores se dan en contextos sociales, políticos e ideológicos concretos donde confluyen grupos con intereses muy diversos. Los cambios implican nuevas conductas, creencias, concepciones. Y, como afirma Fullan (1990), el desarrollo y gestión del cambio es problemático por cuanto requiere afrontar un proceso de aprendizaje personal y cargado de ansiedad en individuos que trabajan en un contexto organizativo. De aquí que el cambio se muestre como un proceso de aprendizaje personal y organizativo.

La participación como cultura ha de ser la expresión de valores compartidos y expectativas comunes de los miembros de la comunidad. En este sentido, la participación no se deriva sólo de la presencia de una determinada estructura sino que es un estilo de vida, en íntima relación con los procesos culturales de la organización, con el sistema de significados compartidos. Implica metas y valores compartidos, amplio sentido de la colaboración, el compromiso, la responsabilidad, supone tiempo y esfuerzo, toma de decisiones mediante procesos de consenso lo que les hace ser lentos, y requieren mantener un significativo nivel de participación para que dichos procesos sean efectivos (Bush, 1986; San Fabián, 1992).

A partir de la amplísima revisión realizada por Conway (1984), se concluye que si bien no hay evidencia de que la participación mejore la calidad de las decisiones ni el apoyo a las mismas, sí afecta de modo positivo a los sentimientos de autovaloración y autoconfianza de los individuos; como estrategia de cambio, el grado de participación se relaciona con el tipo de decisión que se adopte, aunque el grado de confianza es mejor predictor de la satisfacción que la propia participación; esta última sí parece mejorar las actitudes de los alumnos ante el centro educativo.

A medida que se va observando el progresivo abandono de los procesos participativos en ciertos sectores de los centros educativos, habría que preguntarse por los mecanismos que actúan como facilitadores o inhibidores de la acción participativa. Habría que insistir en las dos dimensiones presentes en casi todas las teorías de la participación. En primer lugar un individuo participa más en un grupo o en una institución cuanto más

identificado o integrado está en ella; en segundo lugar, en la medida que dicho grupo o institución tenga mayor capacidad de satisfacer las necesidades del individuo más identificado estará con aquella (Gregorio, A. de, 1990). La autonomía, en tanto que concesión, por sí misma no genera la calidad en el desarrollo de un proyecto. «Si la autonomía y la profundidad democratizadora, con la llamada a la participación, tienen sentido, será porque tengan algo en que comprometerse, que puedan sentir como propio todos los agentes que participan en la comunidad educativa» (Gimeno, 1992, p.67).

Objetivo del estudio

El objetivo de este estudio se ha concretado, de una parte, en conocer cuáles son las motivaciones que llevan a los alumnos a participar en los Consejos de Departamento, qué información poseen los alumnos antes de integrarse en los mismos y por qué vías acceden a ella, qué funciones departamentales resultan de mayor importancia desde la perspectiva de los alumnos, qué tipo de actuaciones dan mayor contenido a su participación y qué percepciones y sentimientos se originan en el alumno como consecuencia de la participación en estos órganos colegiados. De otra parte, nos interesaba relacionar estos aspectos con las características personales y académicas de los representantes del alumnado en los Consejos. Además, hemos tratado de identificar los patrones de pensamiento y conducta que se dan en los alumnos en relación a la participación, para lo cual hemos buscado las conexiones existentes entre los distintos aspectos explorados.

Método

Para obtener información acerca de la participación de los alumnos en los Consejos de Departamento, hemos recurrido a los propios alumnos, a los que se administró el Inventario de Participación de Alumnos (I.P.A.) elaborado por Rídao y otros (1992). Se trata de un instrumento tipo autoinforme, que consta de una serie de 6 cuestiones/formulaciones para las que se ofrecen distintas respuestas o posibilidades, cada una de las cuales debe ser valorada por el sujeto en función de su grado de acuerdo o de la frecuencia de las mismas. Además, se solicitan del encuestado una serie de datos

acerca de aspectos personales y académicos, entre los que se encuentran sexo, edad, curso, ubicación de la sede del Departamento en que participa (Escuela Universitaria o Facultad) y número de años como representante en el Consejo de Departamento.

Concretamente, los elementos del I.P.A. que centran el análisis en nuestro trabajo son los que pasamos a enumerar. Hemos asignado a cada uno de ellos el número de la variable que corresponde en nuestro estudio.

a) Funciones del Departamento que para los alumnos tienen gran importancia:

1. Organización de la Docencia.
2. Distribución del presupuesto.
3. Promover la colaboración con otras instituciones.
4. Impulsar la formación del profesorado.
5. Promoción de los profesores.
6. Promover la actualización de las disciplinas científicas.
7. Dinamizar la vida universitaria.
8. Solución de la problemática del alumnado.
9. Investigación.

b) Motivaciones para incorporarse al Consejo de Departamento como representante de los alumnos:

10. Por defender los intereses de mis compañeros.
11. Porque me lo propusieron.
12. Porque nadie se quería presentar.
13. Por relacionarme con algunos profesores.
14. Por aportar mi ayuda al Departamento.
15. Porque tenía pendiente una asignatura en ese Departamento.
16. Para conocer la dinámica del Departamento.

La participación de los alumnos universitarios
en los consejos de departamento

c) Vías de información sobre el funcionamiento del Consejo de Departamento:

17. No tenía ningún tipo de información.
18. Por los representantes anteriores.
19. Ley de Reforma Universitaria.
20. Estatutos de la Universidad.
21. Rectorado.
22. El propio Departamento.
23. El propio centro.
24. Profesores.

d) Aspectos sobre los que se poseía información antes de formar parte del Consejo de Departamento:

25. Miembros que componen el Consejo de Departamento.
26. Funciones del Director.
27. Funciones de las comisiones.
28. Los derechos que tendrías.

e) Participación real en el Consejo de Departamento:

29. Asisto a las reuniones ordinarias.
30. Asisto a las reuniones extraordinarias.
31. Asisto sólo cuando hay que elegir al Director del Departamento.
32. Asisto a las que tratan sobre problemas de los alumnos.
33. Asisto a aquéllas en las que hay que decidir cuestiones de los profesores.
34. Asisto a las convocatorias de comisiones.

35. Solicito reuniones del Consejo de Departamento.

36. Hablo directamente en las reuniones del Consejo de Departamento.

37. Participo en las comisiones.

38. Reúno a los compañeros para estudiar el orden del día de las reuniones del Consejo de Departamento.

39. Informo a los compañeros después de un Consejo de Departamento.

f) Percepciones y sentimientos relacionados con la participación en el Consejo de Departamento:

40. He sido bien acogido por parte de los profesores en el Consejo de Departamento.

41. Me siento integrado en el Consejo de Departamento.

42. Me encuentro con total libertad en el Consejo de Departamento a la hora de expresar lo que verdaderamente pienso.

43. Creo que puede influir en mi nota lo que diga en el Consejo de Departamento sobre un profesor.

44. Creo que la opinión del alumno se tiene en cuenta.

45. Cuando he participado en comisiones me sentía condicionado por la presencia de algún profesor.

46. Pienso que se tratan más los temas de los profesores que de los alumnos.

47. Me siento apoyado por aquéllos que me eligieron.

En cada uno de los elementos de los apartados a, b, c y d, la respuesta de los alumnos consistía en indicar su posición de total acuerdo, acuerdo, desacuerdo o total desacuerdo con el contenido expresado por los mis-

mos en relación a la formulación general del apartado en el que cada elemento se inserta. En el caso de los apartados e y f, la respuesta también se ofrecía en una escala de tipo Likert con cuatro opciones, esta vez indicando cualitativamente la frecuencia: siempre, muchas veces, pocas veces o nunca.

Este instrumento fue administrado a alumnos de la Universidad de Sevilla que durante el curso 1991/92 formaban parte de los Consejos de Departamento como representantes del alumnado, haciéndolo llegar a través de las Secretarías de los Departamentos o las Delegaciones de Alumnos de los Centros. De los 94 Departamentos existentes en el curso 1991/92, el estudio se circunscribió a los que tenían sus sedes en la E.T.S. de Ingenieros, las Facultades de Bellas Artes, Biología, Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Farmacia, Filología, Filosofía y Ciencias de la Educación, Física, Geografía e Historia, Matemáticas, Medicina y Química, y las Escuelas Universitarias de Arquitectura Técnica, Enfermería y Formación del Profesorado de EGB. El total de cuestionarios recogidos ascendió a 95, cifra que a pesar de no ser demasiado importante debe valorarse como suficiente, ya que había Departamentos en los que aún no estaban elegidos los representantes de los alumnos o, como consecuencia de su baja participación en los Consejos, resultaba difícil localizarlos.

El análisis de datos ha seguido varias fases. En primer lugar, hemos llevado a cabo un estudio descriptivo de las respuestas, tratando de determinar cuáles han contado con mayor frecuencia. En una segunda fase, se ha procedido a calcular la correlación existente entre los diferentes elementos del I.P.A. y las variables personales y académicas consideradas en los alumnos. El coeficiente de correlación usado ha sido la r de Pearson, a pesar de que las variables que se construyen a partir de los elementos del Inventario no están medidas en una escala de intervalos. Respecto a este punto, cabe citar la opinión de autores que consideran este aspecto con cierta flexibilidad, para los cuales los estadísticos de tipo paramétrico, como es el caso de la correlación de Pearson, pueden ser aplicados a variables medidas en escala ordinal, si bien es preciso extremar la prudencia en la interpretación de los resultados, sobre todo cuando éstos se encuentran en la zona limítrofe de significación estadística (Amón, 1980; Kerlinger, 1981).

Finalmente, hemos recurrido al análisis de correspondencias múltiples. Este tipo de análisis pone de manifiesto relaciones entre las categorías de diferentes variables, y detecta constelaciones de éstas que aparecen próximas entre sí, de acuerdo con las respuestas dadas por los sujetos. No obstante, este tipo de análisis no permite hacer valoraciones cuantitativas; nos informa de estructuras presentes en los datos, pero no nos dice qué importancia cuantitativa tienen las mismas. Sin embargo, es una herramienta idónea para detectar los posicionamientos, los patrones en los modos de pensar y actuar característicos de los alumnos en relación a la participación en los Consejos de Departamento.

Se han llevado a cabo dos análisis de correspondencias múltiples de los elementos del Inventario por separado: uno para los elementos de los apartados a, b, c y d (aquéllos que hablan de motivaciones, expectativas e información sobre el funcionamiento departamental) y otro para los elementos de los apartados e y f (aquéllos referidos al modo en que se concreta la participación real y se percibe la propia integración en el seno de los Departamentos).

El análisis de los datos se ha realizado recurriendo a los paquetes de programas estadísticos SPSS/PC+, en el caso del análisis descriptivo y correlacional de las respuestas, y SPAD.N para el análisis de correspondencias múltiples.

Resultados

De acuerdo con los datos aportados por los alumnos que respondieron al Inventario, la media de edad para los representantes en Consejos de Departamento supera ligeramente los 22 años, valor éste que representa además la mediana y la moda para la variable edad. El 89.5% de los alumnos se encuentran comprendidos en el tramo de edades que va desde los 19 a los 25 años. Se aprecia un cierto predominio de las mujeres (53.2%) frente a los hombres (46.8%), en consonancia con la superioridad numérica del sexo femenino que parece tomar consistencia en el nivel de estudios universitarios.

En cuanto al curso en que se encontraban matriculados estos alumnos, las cifras más altas corresponden a 3º (27 alumnos), 4º (21 alumnos) y 5º (19 alumnos). Si

La participación de los alumnos universitarios en los consejos de departamento

tenemos en cuenta que un 14.7% de los sujetos pertenecen a Departamentos ubicados en Escuelas Universitarias, en las que sólo se cursan estudios de primer ciclo, estos valores resultan aún más relevantes y permiten pensar en una mayor presencia, en los Consejos de Departamento, de aquellos alumnos que cursan los niveles superiores de las respectivas carreras. Ello podría deberse bien a una mayor importancia concedida a la participación o bien a un mayor nivel de integración en la vida universitaria a medida que se incrementa el número de años cursados. En general, la experiencia departamental de los alumnos es bastante reducida, si consideramos que más de dos tercios de los encuestados (67.1%) cuentan con sólo un año como miembros de este órgano colegiado.

a) Las respuestas de los alumnos

El análisis descriptivo de las respuestas obtenidas permite afirmar que los alumnos dan importancia, sobre todo, a las funciones conectadas directamente con la docencia o la investigación. El interés por defender a los compañeros fue la principal razón que les motivó para ofrecerse como representantes, a pesar de que la información previa que poseían era limitada. Los profesores constituyeron la primera fuente de información sobre el funcionamiento de los Consejos de Departamento. Una vez elegidos miembros de estos órganos colegiados, los alumnos concretan su participación principalmente en la asistencia a las reuniones. Matizaremos todas estas afirmaciones ofreciendo algunos de los datos.

Respecto a las diferentes funciones, destaca el acuerdo o total acuerdo sobre la importancia atribuida a la organización de la docencia (96.8% de los encuestados), la actualización científica de las disciplinas (91.2%) o de la función investigadora (97.8%). Por contra, la menor importancia (mayores tasas de desacuerdo o total desacuerdo) se confiere a las funciones relacionadas con el profesorado: la formación del profesorado (25.3%) o la promoción de éste (36.3%).

En cuanto a las motivaciones de los alumnos, al deseo de defender los intereses de los compañeros (95.5% de acuerdo o completo acuerdo), siguen en importancia el interés por conocer la dinámica del Departamento (82.5%) o por contribuir al funcionamiento del mismo (79.3%). Los motivos que parecen haber pesado menos

son el tener una asignatura pendiente o el interés por relacionarse con algunos profesores, elementos a los que ha correspondido respectivamente el 96.4% y el 74.7% de rechazo o completo rechazo.

Un alto porcentaje de alumnos está de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación de que no han contado con ninguna vía de información sobre el funcionamiento de los Consejos (45.3%). En los casos en que sí existieron, las principales fuentes de información han sido los profesores (53.1% de acuerdo o completo acuerdo) y los propios Departamentos (42.6%). La información previa que poseían los alumnos cuando entraron a formar parte de los Consejos de Departamento se refería a la composición de los mismos, aspecto sobre el que se ha alcanzado el mayor porcentaje de alumnos que manifiestan su acuerdo o completo acuerdo (50%), mientras que la mayor desinformación parece haber estado en las funciones que corresponden al director (el 67.4% de los alumnos está en desacuerdo o total desacuerdo con la afirmación de que poseían información sobre este particular).

Los alumnos participan en los Consejos de Departamento fundamentalmente asistiendo a las reuniones tanto ordinarias (el 65.3% de los alumnos manifiestan asistir siempre) como extraordinarias (el 58.8% de los encuestados), y especialmente a las que tratan sobre problemas de los alumnos (69.1%). El 56.7% de los alumnos declara no solicitar nunca la convocatoria de reuniones, y el 20.9% dice hacerlo pocas veces.

En el seno de los Consejos de Departamento, los alumnos se sienten bien acogidos por parte de los profesores (el 77.7% siempre o muchas veces); en cambio, pocas veces (25.4%) o nunca (31.3%) se sienten apoyados por quienes los eligieron. Piensan que se tratan más temas relativos a profesores que a alumnos (el 74.7% de los alumnos manifiesta que esto ocurre siempre o muchas veces), y son mayoría los que opinan que pocas veces (44.8%) o nunca (11.9%) se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos. No estiman que influiría en su calificación lo que pudieran decir durante las reuniones acerca de un profesor (44.9% nunca y 31.9% pocas veces) y, por tanto, no se han visto condicionados por la presencia de éstos (el 79.7% nunca o pocas veces).

b) Rasgos personales y perspectivas sobre la participación

Una vez realizado el estudio descriptivo de las respuestas al I.P.A., podemos cuestionarnos acerca de las posibles relaciones entre ciertas variables personales y académicas de una parte, y las opiniones reflejadas por los alumnos de otra. Para tratar de responder a esta

cuestión, hemos llevado a cabo un estudio correlacional con el que hemos puesto de manifiesto ciertos vínculos entre las variables *sexo*, *edad*, *curso*, *tipo de centro* o *antigüedad como representante*, y cada uno de los elementos recogidos en el I.P.A. Los resultados de este análisis aparecen recogidos en la Tabla 1, en la que se muestran únicamente las correlaciones significativas a un nivel de significación $\alpha = 0.01$.

Tabla 1
Elementos del I.P.A. que correlacionan significativamente ($\alpha = 0.01$) con ciertas características personales y académicas de los alumnos (entre paréntesis aparece el signo de la correlación)

Dimensiones	Sexo	Edad	Curso	Centro	Antigüedad
Importancia concedida a las funciones	2(+)			2(-), 3(-)	1(+), 2(+)
Motivos y expectativas			14(-), 16(-)		13(-)
Vías de información			20(+)		20(+)
Tipos de información					
Ámbitos de participación					
Percepción de la acogida				41(+)	43(+)

Aunque en general son escasos los elementos que guardan alguna relación con las características de los alumnos, podemos destacar, de acuerdo con los valores de la Tabla 1, que los rasgos personales de los alumnos (sexo y edad) no parecen muy relacionados con el modo en que éstos se pronuncian acerca de los distintos aspectos considerados en la participación de los alumnos. En cambio, rasgos académicos como el curso, el tipo de centro, y sobre todo la antigüedad como representantes, muestran tímidamente alguna conexión con parte de las opiniones vertidas en el Inventario. La antigüedad como representante de alumnos en el Consejo de Departamento parece ser la variable que más correlaciona con las respuestas al I.P.A., y a la reflexión sobre tales correlaciones dirigiremos buena parte de nuestros comentarios.

La variable antigüedad correlaciona positivamente con los elementos 1 ($r=0.27$) y 2 ($r=0.29$). Así, los alum-

nos que llevan más tiempo como representantes tienden a conceder más importancia a la organización de la docencia o la distribución del presupuesto, como funciones propias del Departamento, mientras que el poseer menor experiencia como representante se asocia a una menor consideración de la importancia de tales funciones. Con la experiencia participativa de los alumnos, aumenta la importancia concedida a funciones que ineludiblemente son asumidas por el Departamento y que tienen una repercusión inmediata en la enseñanza, mientras que otras funciones, tal vez más «intangibles» (v.g. promover la actualización de las disciplinas científicas, dinamizar la vida universitaria) no registran esta evolución.

Dada la correlación negativa ($r=-0.30$) entre antigüedad y el elemento 13, que recogía el relacionarse con algunos profesores como motivo para haberse presentado al Consejo de Departamento, podemos pensar tam-

bién en una cierta evolución en relación a este aspecto. Los alumnos que accedieron hace algunos años (los de mayor antigüedad) presentan un menor acuerdo con que el motivo que influyera en su decisión fueran las posibilidades de relación con el profesorado, mientras que el haber accedido recientemente a la condición de representante se vincula a un mayor grado de acuerdo con que el citado motivo les hubiera movido a presentar su candidatura. En cierto modo, esto indica una tímida tendencia en los últimos años (tímida, toda vez que el valor de la correlación, aunque significativo, es relativamente bajo) a que se vea incrementado el instrumentalizar la participación en los Consejos de Departamento para servir a fines distintos de los que justifican la presencia del alumnado en esta ámbito de la vida universitaria. No obstante, y a pesar de que advertimos esa tendencia, los alumnos están mayoritariamente en desacuerdo (casi el 75% de los encuestados) con que ése sea un motivo que haya pesado en su decisión.

Existe una tendencia a que los alumnos que en mayor grado se han informado del funcionamiento de los Consejos de Departamento a través de los Estatutos de la Universidad sean los que cuentan con una mayor antigüedad como representantes. Así lo indica la correlación positiva detectada entre la variable antigüedad y el elemento 20 ($r=0.37$). Tal vez el paso del tiempo hace que los Estatutos, que no constituyen en ningún caso una fuente importante de información para los alumnos, sean aún menos conocidos por éstos. En años anteriores, más próximos a los de su elaboración y aprobación, la divulgación de este documento normativo entre los alumnos posiblemente haya alcanzado sus cotas más altas.

Un aspecto preocupante es el revelado por la correlación entre la antigüedad y el elemento 43: «Creo que puede influir en mi nota lo que diga en el Consejo de Departamento sobre un profesor». Aunque un bajo porcentaje de alumnos (23%) muestra su acuerdo con esta afirmación, el signo de la correlación observada ($r=0.31$) indica una asociación entre el contar con una mayor trayectoria de participación en los Consejos y el rechazo menos enérgico de esta afirmación. De acuerdo con esta constatación, la experiencia modificaría ligeramente el juicio de los alumnos sobre este aspecto, llevándoles a incrementar su temor por las repercusiones derivadas de posibles posicionamientos o intervenciones

acerca de los profesores del Departamento. Cabría cuestionarse si esta evolución en las opiniones obedece a la existencia de experiencias negativas en este sentido o si se trata simplemente de una toma de conciencia por parte de los alumnos, una vez conocido el funcionamiento de los Consejos de Departamento, sobre la trascendencia que determinadas decisiones pueden tener para los profesores o para el Departamento y, en consecuencia, del riesgo real de despertar antipatías en determinados profesores.

Antes de terminar nuestro comentario sobre los vínculos observados entre características de los alumnos y respuestas al I.P.A., queremos destacar la relativamente elevada correlación observada entre la variable tipo de centro y el elemento 41 ($r=0.45$). La interpretación de esta correlación nos lleva a afirmar una tendencia a que los alumnos que más integrados se sienten en los Consejos de Departamento sean los que participan en órganos de este tipo pertenecientes a Departamentos ubicados en Escuelas Universitarias. Generalmente, los Departamentos que tienen su sede en Escuelas Universitarias suelen estar integrados en la mayoría de los casos por profesores y representantes de alumnos que desarrollan su actividad en Escuelas Universitarias. La configuración de estos Departamentos es más homogénea (y quizás también más propicia para la integración de sus miembros) que la de Consejos de Departamentos que tiene sus sedes en Facultades, donde suelen integrarse profesores y alumnos procedentes tanto de Escuelas como de Facultades.

c) Posicionamientos de los alumnos en relación a la participación.

En este apartado presentamos los análisis de correspondencias múltiples realizados a partir de las respuestas al I.P.A. Con ellos, podemos identificar posiciones de los alumnos en relación a la participación departamental, aunque tendríamos que auxiliarnos del anterior análisis descriptivo para valorar la importancia cuantitativa de los mismos. Aquí hemos centrado nuestra atención en describir tales posicionamientos.

En el primero de los análisis de correspondencias, hemos incluido los elementos relativos a motivaciones, expectativas e información sobre el funcionamiento departamental (modalidades activas), junto con las va-

riables personales y académicas de los sujetos (modalidades ilustrativas). En las Figuras 1 y 2 presentamos el

primer y segundo planos factoriales resultantes del análisis.

Figura 1
Primer plano factorial para los elementos sobre importancia de las funciones, motivos, vías y tipo de información

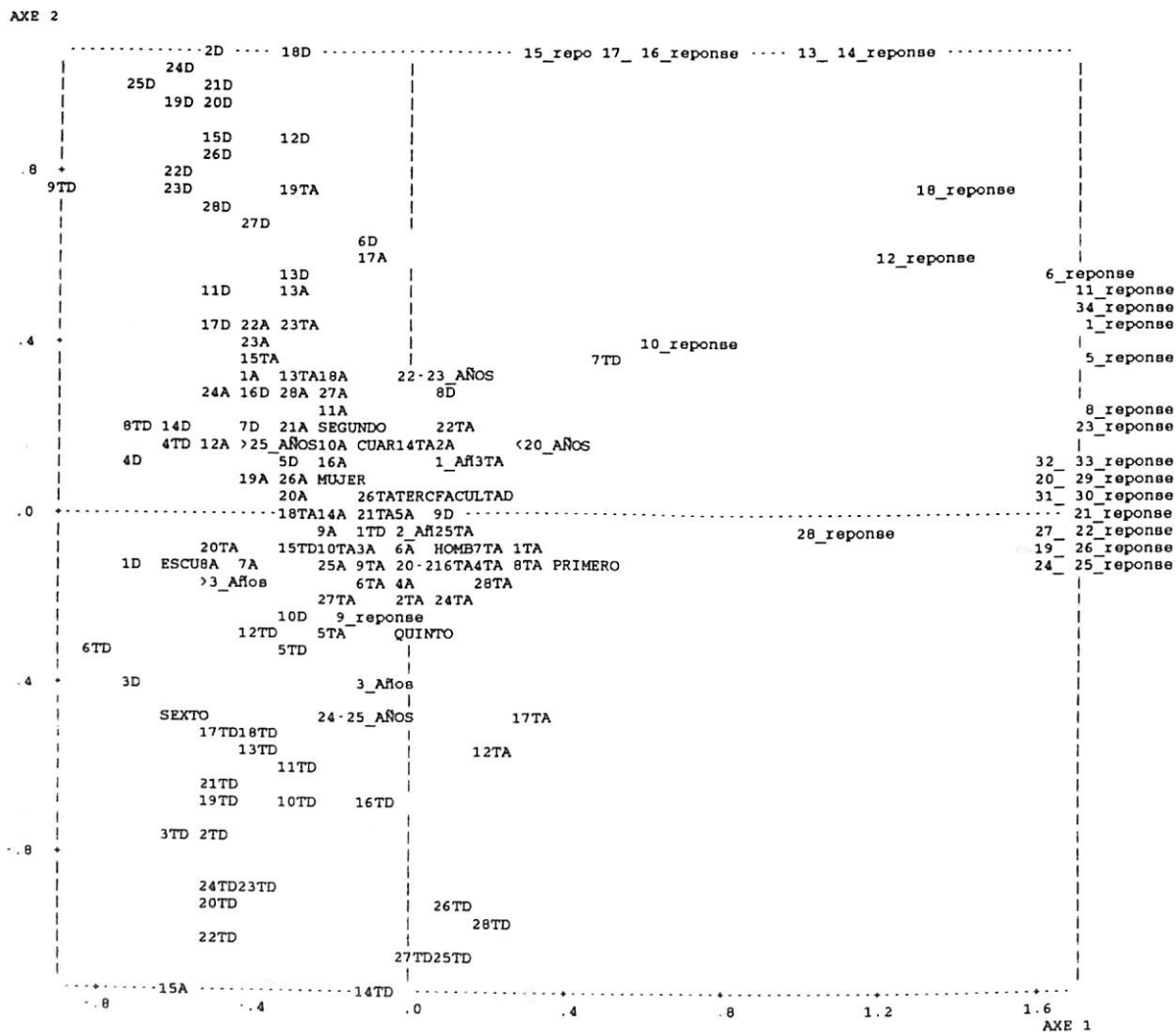
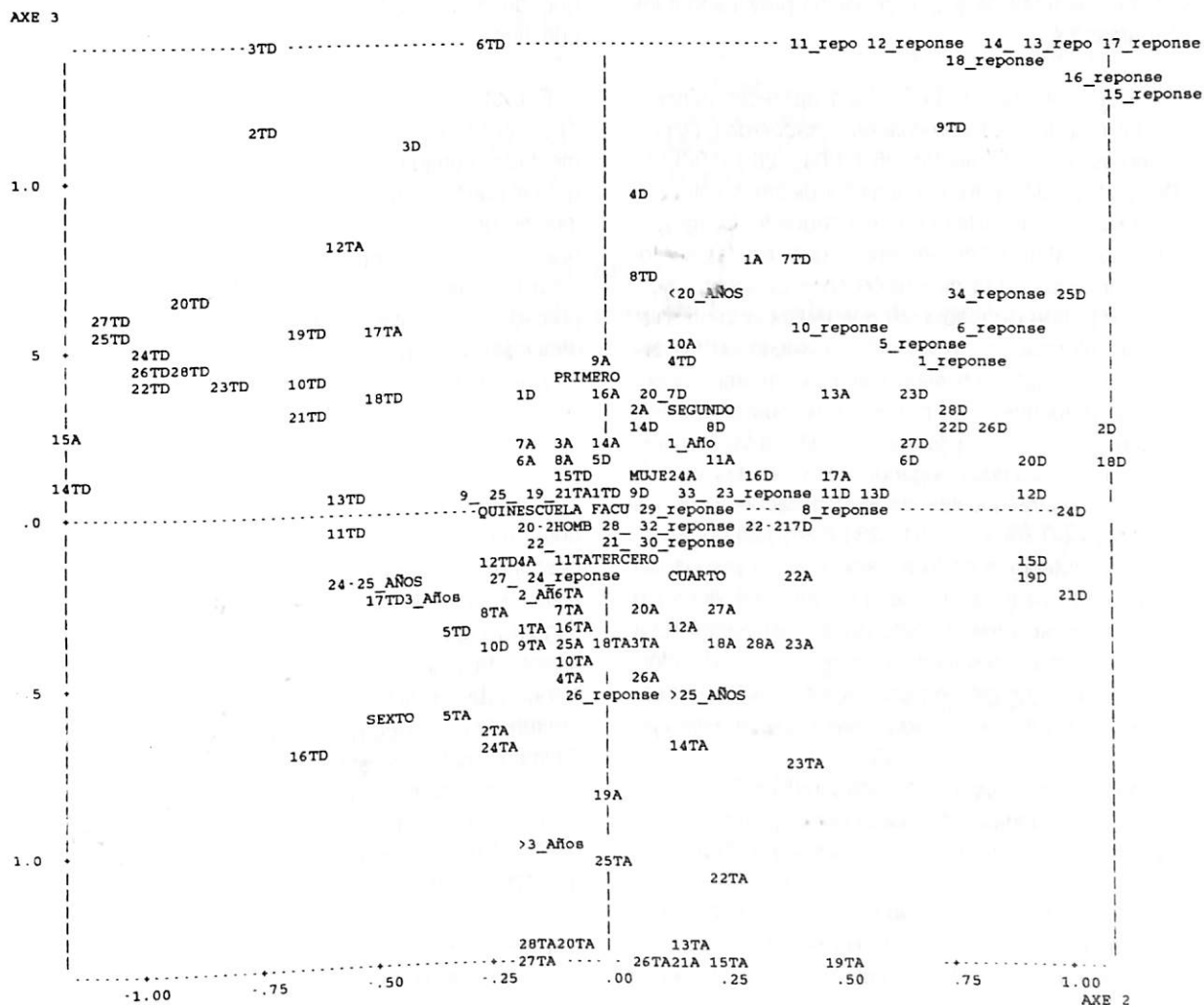


Figura 2
**Segundo plano factorial para los elementos sobre importancia de las funciones,
motivos, vías y tipo de información**



Las modalidades que corresponden a características de los sujetos se sitúan en zonas próximas al origen de coordenadas, lo cual hace difícil detectar las relaciones entre ellas. En el análisis de correspondencias, cuanto más alejada del origen se encuentre, más significativa resultará la proximidad entre modalidades. Las mayores contribuciones al primer eje factorial han correspondido a la modalidad no-respuesta (*_reponse*, en el gráfico), es decir, a la respuesta en blanco de los sujetos. De ahí,

que la mayor parte de las respuestas efectivas de los alumnos se dispongan en la dimensión vertical, correspondiente al segundo eje. Nos basaremos en las posiciones relativas de las modalidades a lo largo de este eje, y en la representación del segundo plano factorial (ejes 2 y 3) para describir los resultados.

El gráfico del primer plano factorial (Figura 1) permite apreciar la aparición de ciertas constelaciones de ele-

mentos próximos en el espacio que se traducen en otras tantas estructuras de opinión puestas de manifiesto por el I.P.A. El examen visual de las modalidades que se disponen a lo largo del eje nos permite destacar la oposición entre dos expresiones de desacuerdo respecto a los elementos relativos a la información previa sobre los Departamentos.

En la parte inferior de la Figura 1 aparecen concentradas las respuestas *totalmente en desacuerdo* (TD) pertenecientes a los elementos 25 (-1.04), 26 (-0.96), 27 (-1.06) y 28 (-0.94), para los cuales indicamos entre paréntesis sus coordenadas en el eje segundo. El agrupamiento espacial de estos elementos, que resultan ser todos los incluidos en la dimensión *tipos de información*, reflejan un patrón de respuesta que indicaría la no existencia de información previa sobre ninguno de los aspectos considerados en esos elementos (composición, funciones, derechos). Ese patrón de respuesta aparece vinculado, lo cual no resulta nada extraño, a las manifestaciones de los alumnos negando determinadas *vías de información*: las respuestas de total desacuerdo en los elementos 22 (-0.86), 20 (-0.91), 23 (-0.86) y 24 (-0.89) indican la no obtención de información previa por vía del Departamento, los Estatutos de la Universidad, el propio Centro o los profesores. El resto de las respuestas TD a los elementos que completan la dimensión *vías de información* aparece también en una región próxima del espacio, aunque con coordenadas más bajas en este eje.

La línea de respuesta que configuran los 8 elementos comentados queda confirmada por su proximidad en el plano factorial formado por los ejes 2 y 3 (Figura 2), donde se sitúan en las posiciones más extremas del semiplano izquierdo. A este modo de reponder habría que vincular igualmente las modalidades de total desacuerdo con el elemento 14 (14TD) y acuerdo con el elemento 15 (15A). Es decir, la afirmación de inexistencia de *vías de información* previa y de la consecuente desinformación sobre los Departamentos se encuentran próximas a una motivación para acceder al Consejo de Departamento no cifrada en el interés por ayudar a éste (lógico, puesto que no se estaba informado sobre el mismo), sino explicada por el hecho de tener alguna asignatura pendiente impartida por ese Departamento.

Por último, el patrón de respuesta que venimos describiendo parece aproximarse (ver Figura 1) a las

modalidades *sexto curso, edad de 24-25 años* y *antigüedad como representante de 3 años*. Sin embargo, esta hipótesis pierde consistencia si observamos en la representación del segundo plano factorial (Figura 2) que el eje 3 aleja tales características del bloque de modalidades formado por los elementos en cuestión.

El extremo superior del segundo eje factorial (Figura 1) concentra nuevamente los elementos que hemos comentado, aunque esta vez, las modalidades que integran el patrón de respuesta correspondiente son las que indican una postura menos radical al calibrar la información previa que poseen los alumnos o valorar determinadas *vías de información*. El desacuerdo con lo expresado en los elementos 18 al 24 (todos ellos de la dimensión *vías de información*) y con los elementos de la dimensión *tipo de información* caracterizan este modo de responder, sin llegar en ningún caso al total desacuerdo.

Si examinamos las modalidades próximas a este bloque —menos compacto que el anterior—, tenemos que descartar la modalidad 19TA que aparece en el primer plano factorial (Figura 1), ya que en el segundo plano (Figura 2) aparece alejada. Téngase en cuenta que las representaciones gráficas que ofrecemos son proyecciones sobre distintos planos (subespacios de 2 dimensiones) de una nube de puntos situados en un espacio *n*-dimensional, y de ahí que la pérdida de perspectiva sufrida por una figura plana pueda inducir a considerar falsas proximidades (por ese motivo, es conveniente examinar más de un plano factorial antes de hacer ningún tipo de afirmaciones). En cambio, los puntos 2D, 12D y 15D sí parecen vincularse a esta configuración de respuestas. Así, la moderación al valorar la desinformación previa sobre los Departamentos quedaría de algún modo asociada a no considerar importante la función de distribución de presupuestos y a rechazar que los motivos para presentarse como candidato al Consejo fueran el que nadie se quisiera presentar o el tener pendiente una asignatura.

Finalmente, cabría destacar la proximidad espacial entre el total acuerdo (TA) con los elementos de la dimensión *tipo de información* y la permanencia como representante durante más de 3 años. Esta estructura se aprecia con claridad al localizar sobre el tercer eje fac-

La participación de los alumnos universitarios
en los consejos de departamento

torial (zona inferior en Figura 2) las modalidades implicadas. De acuerdo con ella, estar informado de todos los aspectos contemplados en los elementos 25, 26 27 y 28 (composición, funciones del director, funciones de las comisiones y derechos) se acerca a la permanencia de más de 3 años como representantes. Además, tales sujetos se informaron a través de la LRU sobre el funcionamiento de los Consejos de Departamento (modalidad 19A próxima a >3_años). Cabría cuestionarse si tal relación obedece a un mayor grado de preocupación de los alumnos, de difusión de los Estatutos y a esfuerzos por informar sobre los Departamentos en épocas ante-

rioros (más de 3 años atrás), o si está influyendo el hecho de que sean los alumnos con más experiencia los que más informados estén por efecto mismo de su participación en estos órganos.

En el segundo análisis de correspondencias hemos incluido, junto a las características personales y académicas de los sujetos (modalidades ilustrativas), los elementos relativos a los ámbitos de participación real y a las percepciones y sentimientos relacionados con la participación (modalidades activas). Los gráficos factoriales obtenidos aparecen en las Figuras 3 y 4.

Figura 3
Primer plano factorial para los elementos sobre ámbitos de participación, y percepciones y sentimientos

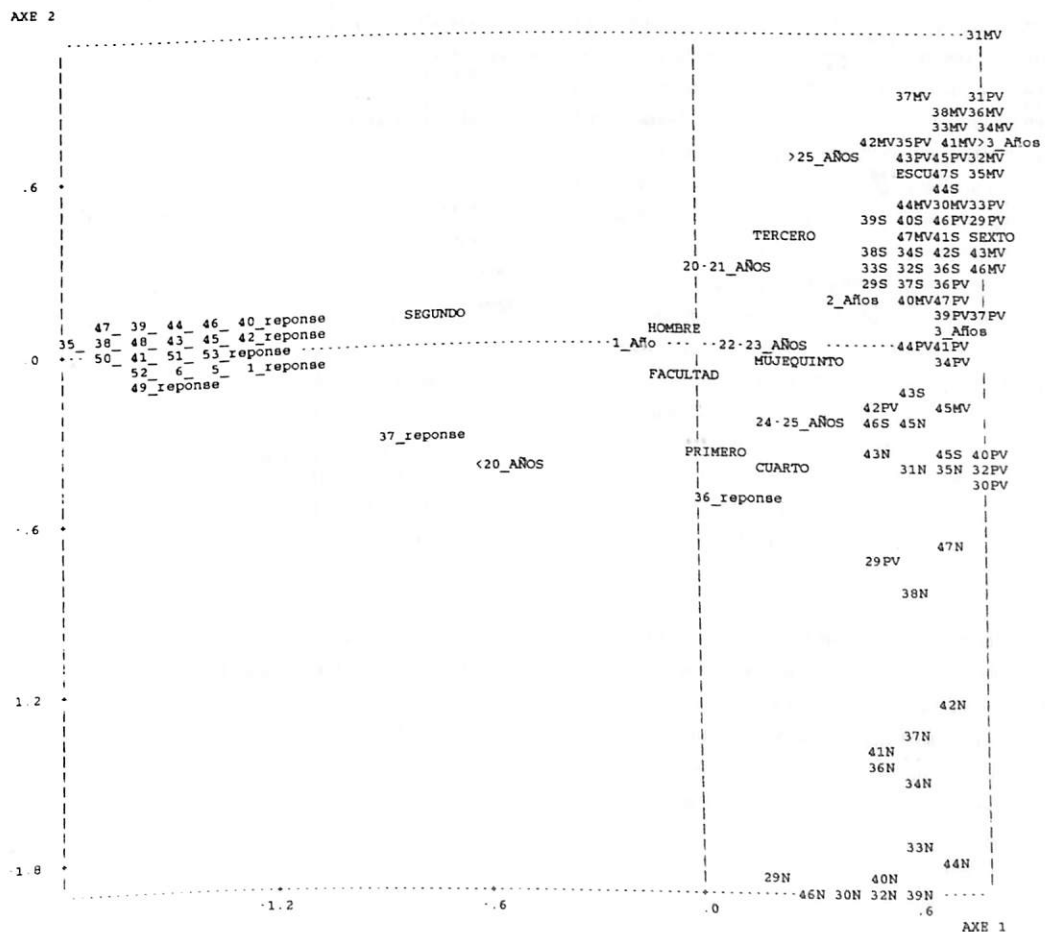
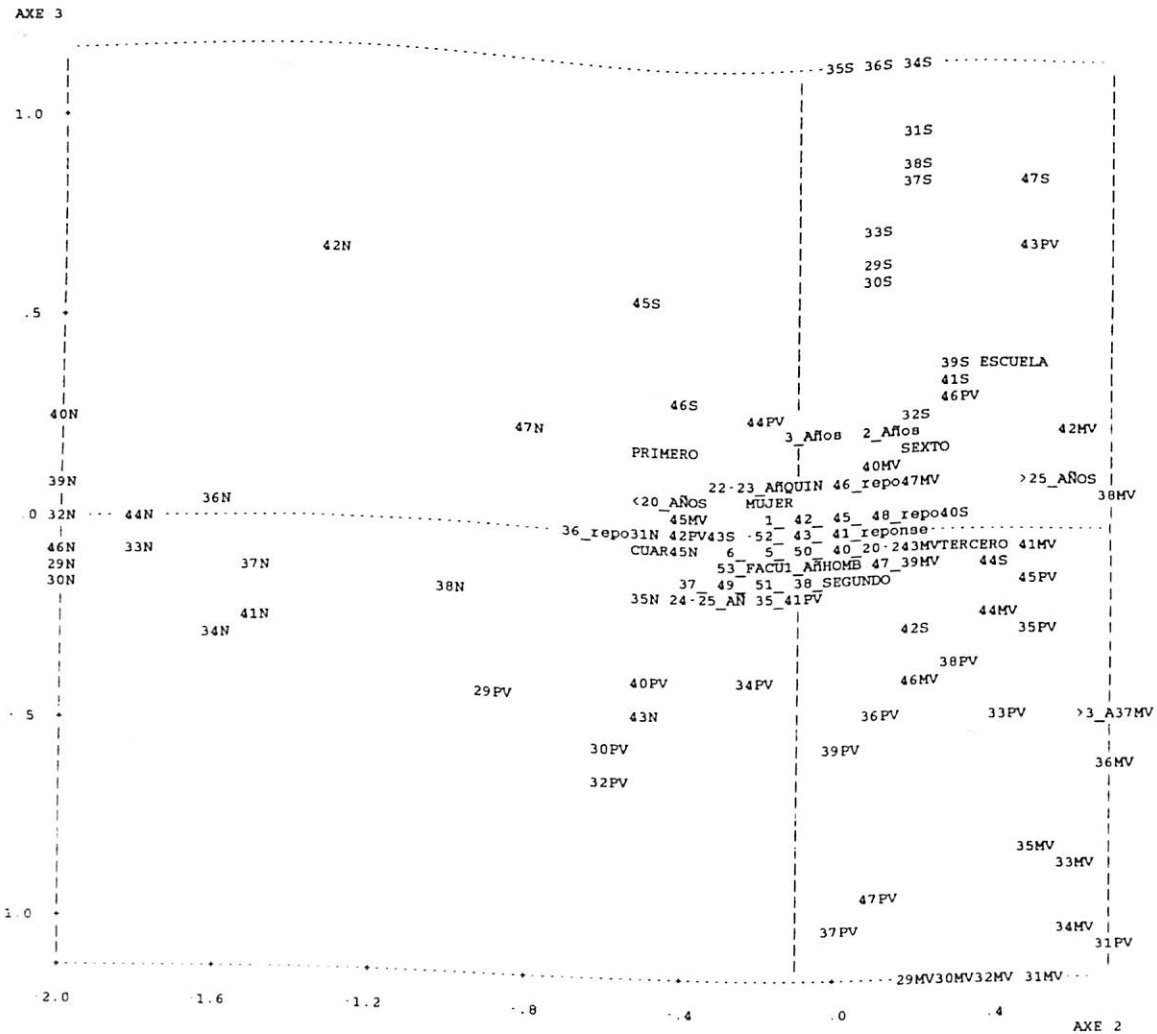


Figura 4
Segundo plano factorial para los elementos sobre ámbitos de participación,
y percepciones y sentimientos



Revisaremos el primer eje factorial y nos centraremos nuevamente, y por las mismas razones que en el caso anterior, en los ejes factoriales segundo y tercero (ver Figuras 3 y 4). El primer eje revelaba que la estructura de respuestas más clara es la constituida por la no respuesta a la práctica totalidad de los elementos, como refleja el agrupamiento de estas modalidades en el extremo del semieje izquierdo. Tal modo de comportarse aparece próximo a los alumnos de segundo, con una edad inferior a 20 años.

Las contribuciones más altas al segundo eje factorial corresponden a la modalidad nunca (N) de una serie de elementos que pasamos a comentar. El patrón de respuesta dibujado apunta hacia casos en los que el alumno no asiste nunca a reuniones ordinarias y extraordinarias (elementos 29 y 30), bien traten sobre alumnos o sobre profesores (elementos 32 y 33), o a las comisiones (34) y, por tanto, no participan en ellas (36 y 37), ni informan a los compañeros sobre su desarrollo (39). Como es lógico pensar, tales alumnos perciben que no

se sienten integrados en el Consejo de Departamento (41N), consideran que no son bien acogidos por los profesores (40N) y que nunca se tiene en cuenta la opinión del alumno (44N).

El eje factorial 3, parece identificarse fundamentalmente con los ámbitos de participación, disponiendo las modalidades de los correspondientes elementos en sus extremos. Con coordenadas positivas, es decir, en la parte superior del gráfico factorial (Figura 4), aparecen los puntos 34S, 35S, 36S, 31S, 38S, 37S, reveladores de una configuración de respuestas que denotan una participación total en el Consejo de Departamento. La participación se asocia a una confianza en el apoyo de quienes eligieron al representante para ocupar ese puesto (47S). En el extremo inferior del eje, aparece la posición de los que participan muchas veces (MV), pero no siempre, los cuales se sienten poco apoyados por quienes los eligieron (47PV).

Para finalizar, sintetizamos algunos de los resultados más relevantes en torno a formas de responder al instrumento, extraídos tras el análisis factorial de correspondencias. Recordamos de nuevo que tales patrones son detectados con independencia de que exista una mayor o menor número de sujetos que los sostienen.

- Los alumnos con mayor información previa sobre los Consejos de Departamento son aquéllos que llevan más de 3 años como representantes.
- La participación en los Consejos de Departamento se asocia a la percepción de apoyo por parte de los compañeros, de tal forma, que quienes más participan en ellos tienen mayor confianza en el apoyo de quienes los eligieron.
- Los alumnos que en menor medida asisten y participan en los Consejos de Departamento, no se sienten integrados, piensan que no son bien acogidos y consideran que no se tiene en cuenta la opinión de los alumnos.
- Los alumnos más jóvenes (menos de 20 años), de segundo curso, son los que en mayor medida parecen eludir la respuesta a los elementos sobre integración en los Consejos de Departamento.

- Existe un patrón de respuesta según el cual algunos sujetos que niegan radicalmente el poseer información previa sobre los Consejos de Departamento se presentaron a los mismos motivados, no por el intento de ayudar a éstos sino porque tenían alguna asignatura pendiente impartida por ese Departamento.

Conclusiones

Tras presentar los resultados de este estudio, y con la cautela que aconseja el bajo número de respuestas obtenidas, podemos apuntar a modo de conclusión una serie de tendencias apreciadas. Llama la atención el hecho de que los alumnos acceden a los Consejos de Departamento con bastante desinformación acerca de los mismos. Parece claro que una consecuencia natural de esta conclusión sería la necesidad de llevar a cabo algún tipo de actuaciones para dar a conocer a los alumnos universitarios los órganos de gestión y gobierno que forman parte de la estructura organizativa de nuestra Universidad, así como del funcionamiento de los mismos. Aunque las posibilidades de participación están contempladas en la normativa universitaria, la concreción real de las mismas se ve limitada por la desinformación que parece caracterizar al alumnado. En el caso concreto de los Departamentos, la convocatoria de elecciones de representantes de los alumnos deberían ir acompañadas de la difusión de información acerca de la composición y funciones de este órgano colegiado. Por otra parte, si tenemos en cuenta los patrones de respuesta identificados en el estudio, la información constituiría un modo de eludir la instrumentalización de los Consejos de Departamento al servicio de intereses académicos personales.

La participación de los alumnos en los Consejos de Departamento no siempre va precedida de consultas previas a los compañeros ni se traduce en informes posteriores sobre los acuerdos adoptados, lo cual hace que el funcionamiento departamental continúe siendo un aspecto oscuro en la realidad universitaria a la que la generalidad de los alumnos tiene acceso. En cierta medida, una mayor información a los alumnos podría generar el establecimiento de cauces naturales de participación, en los que los representantes en el Consejo de Departamento se constituyeran en portadores de las opiniones

e iniciativas del resto de los compañeros. Además, el contar con el respaldo de los compañeros parece erigirse en un factor potenciador de la participación. Sin embargo, no podemos perder de vista los obstáculos que para ello se dan en la vida cotidiana de nuestros centros, en los que la actividad docente-discente absorbe la mayor parte del tiempo, mermando las oportunidades para la celebración de encuentros o reuniones entre los alumnos.

El hecho de que la antigüedad como representante en los Consejos de Departamento guarde cierta relación con algunos aspectos analizados en este estudio, refleja la evolución que con el paso de los años se advierte en la participación del alumnado. Sin embargo, este fenómeno merecería un estudio de mayor profundidad. Cabría pensar que los alumnos recientemente incorpo-

rados se enfrentan a la participación desde opiniones y actitudes diferenciadas con respecto a los que accedieron años atrás. Pero también cabe la posibilidad de que sea la experiencia participativa en los Consejos de Departamento la que determine una evolución en los alumnos que acceden a ellos.

Por último, las posiciones típicas observadas revelan además que la participación de los alumnos en los Consejos de Departamento disminuyen en los casos en que éstos se sienten poco integrados. Procurar una buena acogida a los alumnos, teniendo en cuenta sus opiniones y realizando esfuerzos para que en la práctica el Consejo de Departamento no se convierta en un órgano de profesores que se ocupa de cuestiones de interés para el profesorado, parece una vía útil de cara a promover la participación.

Referencias bibliográficas

- AMÓN, J. (1980): *Estadística para psicólogos*. Madrid: Pirámide.
- ANTÚNEZ, S. (1990): Los consejos escolares y la gestión de los centros educativos: ¿Ayuda o estorbo?, en *La dirección factor clave de la calidad educativa*. Universidad de Deusto: ICE, 281-290
- BUSH, T. (1986): *Theories of Educational Management*. London: Harper
- CONWAY, J.A. (1984) The myth, mystery and mastery of participative decision making in education, *Educational Administration Quarterly*, 3, 11-40.
- DUTTWEILER, P.C. y MUTCHLER, S.E. (1990): *Organizing the educational system for excellence: Harnessing the energy of people*. Austin: Southwest Educational Development Lab.
- FLOREZ, J. y otros (1991): Calidad pedagógica en el ámbito universitario, *II Jornadas de didáctica universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades, 21-25.
- FULLAN, M.G. (1986): El desarrollo y gestión del cambio, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 9-21.
- GIMENO, J. (1992): Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica, *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.
- GONZÁLEZ, M.ª T. y ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación Educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GREGORIO, A. de (1990): *La participación de los padres en los centros educativos*. Bilbao: Ed. Deusto.
- GUARRO, A. (1990): El diseño del currículum y el consenso como mecanismo decisorio, *Curriculum*, 2, 27-40.
- KERLINGER, F.N. (1981): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, Interamericana.
- MEDINA, R. (1988): Estructura y naturaleza de la participación educativa, *Revista Española de Pedagogía*, 181, 475-490.
- RIDAO, I. y otros (1992): *Inventario de Participación de Alumnos*. Sevilla: Facultad de Fª y Ciencias de la Educación.
- RIDAO, I. y otros (1993): Análisis de la participación de alumnos en la enseñanza universitaria, *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Univ. de Sevilla: GID.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992): Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales, *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Univ. de Sevilla: GID.
- SÁNCHEZ MARTÍN, M.E. (1991): La participación educativa y su relación con la motivación. Iniciativa y satisfacción en el trabajo, *Educación y Sociedad*, 8, 85-104.
- VIÑAO, A. (1985): Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativa, *Educación y Sociedad*, 3, 129-150.

Abstract

The implementation of higher education reform legislation has driven to the creation of new organizational and management pattern where every parts of university community are represented. In this study we explore par-

ticipation thinking and behaviour patterns of the students representants in department councils of University of Seville. This work let us to suggest actions for improving the student participation.