



## LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM POR PARTE DE LOS ALUMNOS. EL CASO PRÁCTICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA<sup>1</sup>

LUIS AYUSO SÁNCHEZ (\*)  
DIEGO GALLEGO MARTÍNEZ (\*)

**RESUMEN.** El presente artículo es consecuencia de una investigación realizada en la Facultad de CC PP y Sociología de la Universidad de Granada. Este estudio toma como referencia un marco teórico basado en varias teorías como la del capital humano, la construcción social de currículum, y la de los enfoques relacionales y de redes. Con esto se intenta descubrir los criterios que guían a los alumnos de segundo ciclo en su elección de asignaturas optativas o de libre configuración, es decir, se trata de conocer como los estudiantes diseñan su propio currículum a partir de la libertad que los recientes planes de estudios les ofrecen. Para todo ello se profundiza en lo que se ha venido a llamar «Sociología de pasillos», que permite conocer las lógicas que se esconden detrás de los criterios de matriculación.

**ABSTRACT.** The present article is consequence of an investigation made in the Faculty of Political Science and Sociology of the University of Granada. This study leaves from a theoretical frame based on several theories like the one of the human capital, the social construction of curriculum, and the one of the relational approaches and networks. With this it is tried to discover the criteria that guide the students of second cycle in their election of optative subjects or free configuration, that is to say, is to know as the students design their own curriculum from the freedom that the recent curricula offer to them. For all it is deepened in which one has come to call Sociology of corridors, that allows to know the logics that hide behind these elections.

### INTRODUCCIÓN

El origen de este estudio surge debido al interés que actualmente está suscitando la construcción del currículum en las universidades. En una sociedad competitiva como la

actual, es lógico que la formación del estudiante, cada vez más larga y continuada, sea básica, ya no sólo con vistas a un mercado de trabajo más globalizado, sino también a una formación íntegra como ciudadano de la sociedad del conocimiento<sup>2</sup>.

---

(\*) Universidad de Granada.

(1) Agradecemos a los profesores Pedro Castón, Antonio Trinidad y Manuel Herrera (Universidad de Granada) el apoyo que nos prestaron para el desarrollo de esta investigación.

(2) El futuro de las universidades se enmarca en lo que se ha denominado sociedad del conocimiento. En el *Informe Universidad 2000* se recogen algunas de las características de este tipo de sociedad –el conocimiento,

A partir del contexto general de la Universidad, este estudio desciende hasta el marco concreto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, donde está vigente un Plan de estudios del año 1986 que ha sido reformado para adecuarlo y flexibilizarlo a las demandas que tanto, el mercado de trabajo como la sociedad exigen de forma apremiada. Una de las consecuencias que se han derivado de la puesta en marcha de los planes de estudios ha sido la mayor libertad que se le ha otorgado al alumno para elaborar su propio currículum, tema este muy novedoso, y que no ha sido suficientemente estudiado. Así, en términos generales las universidades europeas han estado tradicionalmente dirigidas por la oferta (el gobierno o los académicos), que han interpretado las demandas según criterios particulares, mejor o peor conectados con la realidad. Sólo recientemente se han iniciado procesos para permitir que la demanda sea también una fuerza directora del sistema universitario. Por ello, la investigación que aquí se presenta trata de cubrir este vacío, tomando como referencia la citada facultad granadina.

La nueva situación de libertad curricular de la que disfruta el alumno marca el objeto de esta investigación, que no es otro que conocer los criterios que hay detrás de esta nueva autonomía que guía la acción y la toma de decisiones de los estudiantes. Para ello, se tendrán en cuenta dos lógicas de actuación estudiantiles, una de *educación como inversión* y otra de *educación como consumo*, que han sido utilizadas en

distintos trabajos sobre la elección de carreras y pueden servir también para conocer los criterios de elección de las diversas asignaturas<sup>3</sup>. Pero este trabajo trata de ir más allá de todas estas lógicas, al intentar conocer las fuentes de información que manejan los alumnos y que son vinculantes cuando tienen que decidir en qué matricularse.

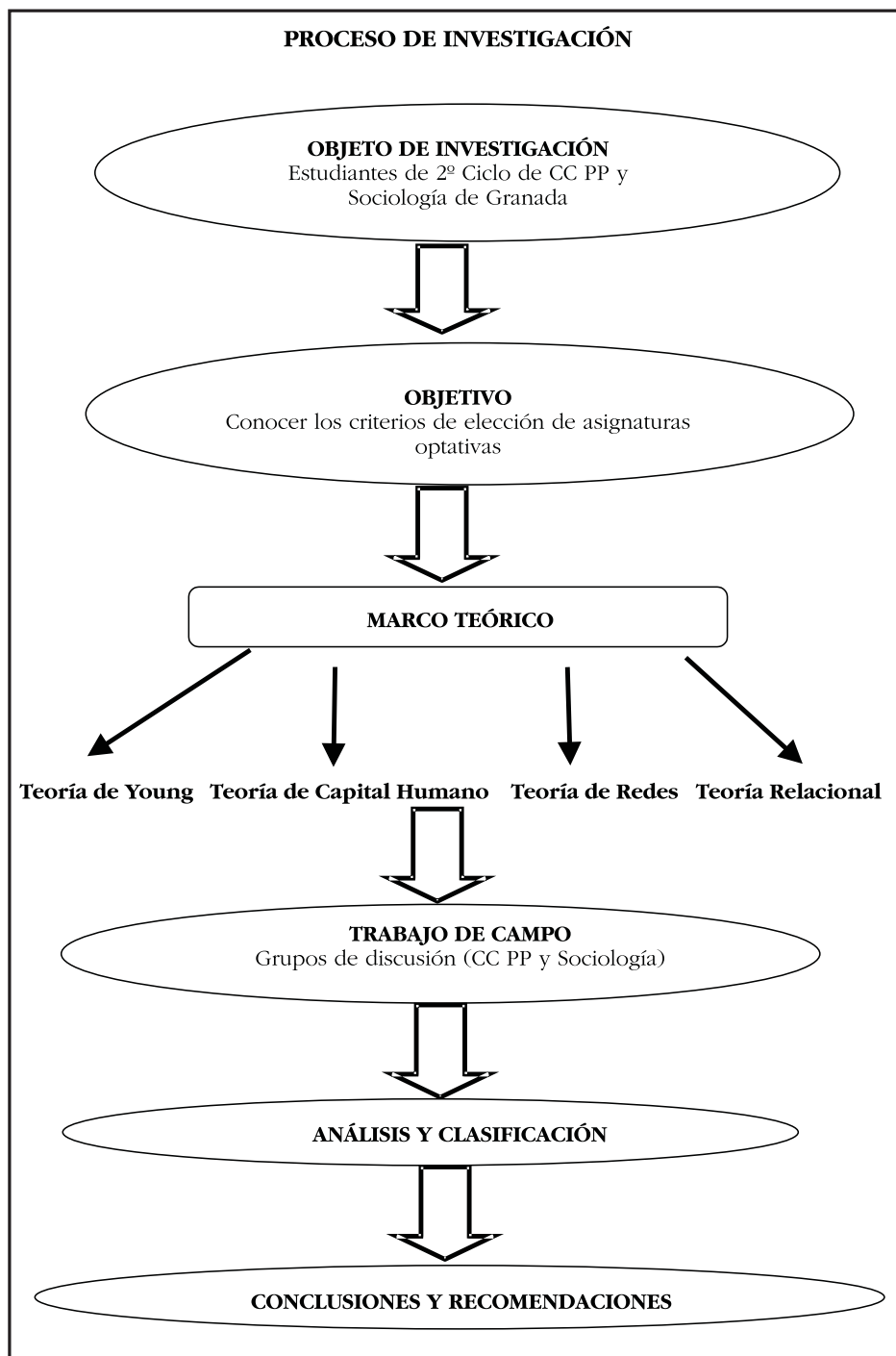
Para llevar a cabo el estudio, se hizo un breve repaso de la bibliografía existente sobre el tema, que no es muy abundante. A raíz de la misma, se consideró oportuno ampliar el marco teórico, es decir, se han tenido en cuenta algunas teorías que han ayudado a conocer de manera más adecuada el objeto de estudio, como son: la Construcción Social del Currículum, la Teoría del Capital Humano, la Teoría de Redes y la Teoría Relacional. Tomando como referencia estas perspectivas teóricas el estudio se centra, sobre todo, en las redes formales e informales que manejan los alumnos para informarse, prestando una especial atención a las relaciones de pasillos. Por ello, se estimó oportuno la utilización del método cualitativo y, dentro de éste, se optó por la técnica del grupo de discusión, al tener más en cuenta la interacción y el contexto<sup>4</sup>. A partir del trabajo de campo y su posterior análisis, se consiguieron los objetivos marcados, que quedan resumidos en unas conclusiones que se comentarán posteriormente. A continuación, y para una mayor comprensión de la investigación, se presenta un cuadro que refleja las distintas fases por las que ha pasado el estudio.

---

la innovación y la capacidad de aprendizaje-, que influyen de manera directa en la Universidad y que obligan a esta institución a replantearse muchos de sus objetivos (p. 97).

(3) Véase Latiesa (1989), M. Duru, y A. Mingat, (1986) y L. Levi-Garboua (1976).

(4) La elección del grupo de discusión viene motivada porque «... se utiliza una metodología cualitativa que permite captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos» I. Ruiz Olabuénaga (1996, p. 15).



## CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza ha cambiado mucho a lo largo de todo el siglo xx, pasándose de un sistema que tenía como prioridad la alfabetización de toda la sociedad, a otro que intenta promover la investigación y el aprendizaje para toda la vida. El contexto educativo en el que se sitúa este trabajo está caracterizado por el *lento crecimiento demográfico* que sufre España, y cuyas repercusiones han empezado a notarse tanto en los colegios y centros educativos de primaria y secundaria, como en la enseñanza universitaria pública<sup>5</sup>. Este factor posiblemente resuelva el problema de la saturación y permita una mayor calidad docente e investigadora. En segundo lugar, destaca la aparición de *nuevas universidades*, tanto públicas como privadas, lo cual debe configurar a priori un marco cada vez más competitivo, pues como recuerda De Miguel y otros «... no hay mecanismos de mercado (tales como la libertad de los estudiantes para matricularse en la Universidad que deseen) que motiven a las instituciones la mejora de su actuación para atraer a los mejores estudiantes y así obtener más recursos...»<sup>6</sup> (2001, p. 38). En tercer lugar, existe un déficit presupuestario y de planes de estudios –homologación de títulos– con respecto a las *universidades europeas*, elemento éste que puede ser solucionado mediante la Declaración de Bolonia (1999). En cuarto lugar, sobresale el carácter marcadamente homogéneo de la Universidad tradicional, es decir, no se ha tenido en cuenta el entorno local y europeo a la hora de realizar la oferta docente. En último

lugar, destaca la escasa *cultura de la movilidad*<sup>7</sup> que tienen tanto profesores como alumnos, este déficit debe ser solucionado, pues es un buen medio para fomentar la competencia y garantizar una mayor calidad.

Todos estos factores y algunos más, obligan a las universidades a tener que venderse mejor y adaptarse de forma más adecuada a las demandas del mercado, tienen que competir, pues la homogeneidad que presentan es incompatible con el objetivo de la excelencia<sup>8</sup>. Estos cambios permitirán a corto plazo mantener un número mínimo de estudiantes necesarios para impartir docencia y, a largo plazo, posibilitarán alcanzar un nivel de mayor calidad tanto en la enseñanza, como en la investigación y en la gestión. Por otro lado, hay que tener en cuenta la *crisis financiera de la educación superior*, como consecuencia de los primeros síntomas de la crisis del *Welfare State*, repercutiendo en los presupuestos de la enseñanza universitaria. Así, la universidad del futuro, debe sustentarse en cuatro pilares básicos: excelencia, exigencia, calidad y servicio a la comunidad. Esta nueva situación, puede resultar problemática para las universidades que estén acostumbradas a funcionar de manera muy centralizada y jerarquizada.

Las características del sistema educativo han producido un giro en muchos planes de estudios de las titulaciones españolas. Estas modificaciones rompen la rigidez tradicional de las instituciones universitarias, intentan adaptarse a la nueva realidad social y a un mercado laboral cada vez más cambiante, flexible y selectivo, el cual exige una mayor flexibilización de los planes

(5) Véase Consejo de Universidades (2001, pp. 11 y ss.).

(6) Lo planteado por J. De Miguel; J. Caïs y E. Vaquera es cierto, pero no hay que olvidar, como también señalan en este libro, que desde el Gobierno central se están dando los pasos necesarios para erradicar el distrito único y establecer el abierto, es decir, que cada alumno pueda estudiar en la Universidad que quiera.

(7) Consejo de Universidades (id. p. 23).

(8) Para conseguir la excelencia, entre otras cosas «... habrá que introducir mecanismos para la captación de profesores y estudiantes. Y en nuestro país es particularmente urgente el estimular la movilidad del profesorado» J. IGLESIAS DE USSEL (2000, p. 164).

de estudio, que permitan preparar de manera más adecuada a los futuros profesionales. «El espacio de libertad que crean las reformas de la enseñanza, está permitiendo mayor libertad a la Universidad en sus planes de estudio, en un doble sentido de opción, para que ella misma cree sus especialidades de posibilidad de combinación real» (Fernández Vallina, 1991, p. 160).

La consecuencia de esta nueva situación se concreta en un mayor protagonismo del estudiante en la configuración de su propio currículum. Esto es debido no sólo al menor número de alumnos, sino sobre todo, a la capacidad que hoy por primera vez se les otorga a los estudiantes para elegir diferentes asignaturas dentro de las diversas titulaciones que cursan. De esta nueva situación se deriva un replanteamiento en los trabajos educacionales encargados de estudiar la estructura curricular del sistema educativo, los cuales, a partir de ahora tienen que tener en cuenta el poder, aunque limitado, que se le ha otorgado a la masa estudiantil para expresarse a través de su matriculación. Por ello, cada vez es más necesario conocer las fuentes de información, motivaciones, actitudes, etc., que conducen al alumno a formarse un criterio propio con el que decidir entre diversas opciones educativas, o asignaturas dentro de una determinada titulación. En

definitiva, los beneficiarios de este trabajo son, no sólo, determinados centros donde se imparten carreras universitarias concretas, sino también, profesores, sociólogos, educadores, psicólogos y personas en general relacionadas con el mundo educativo. Igualmente, no hay que olvidar a aquellos que tienen la responsabilidad de tomar decisiones en materia educativa y que deben tener en cuenta estos criterios, ya que este nuevo «poder» otorgado a los alumnos, puede considerarse también un nuevo criterio o indicador en la evaluación de nuestro sistema educativo.

Dentro de este marco concreto, el estudio se centra en la Facultad de CC PP y Sociología de la Universidad de Granada, en la cual, como se advirtió anteriormente, está vigente un Plan de estudios aprobado en 1986 que establece un marco semi-cerrado dentro del cual se ofertan una serie de asignaturas optativas y de libre configuración. El Plan de estudios debe tenerse siempre en cuenta, pues como ha señalado M. Young (1990) en su idea de la construcción social del currículum, existen unas fuerzas sociales y políticas que están marcando los diferentes proyectos curriculares, actuando de forma estructural sobre la elección de asignaturas por parte del alumno, condicionando por tanto esta elección.

TABLA I  
*Distribución por créditos de la licenciatura de CC PP y Sociología de la Universidad de Granada*

CICLO	ASIGNATURAS	CRÉDITOS
1 <sup>er</sup> Ciclo (1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> )	Asignaturas troncales	216
	Asignaturas de libre configuración	24
2 <sup>o</sup> Ciclo (4 <sup>o</sup> , 5 <sup>o</sup> )	Asignaturas troncales	53 CC PP / 52 Sociología
	Asignaturas optativas	54
	Asignaturas de Libre configuración	12

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Guía de la Facultad de CC PP y Sociología de Granada*.

Como se observa, el Plan de estudios de esta Titulación que entra en vigor en 1988 se encuentra dividido en dos ciclos. El primero de ellos, abarca a los tres primeros años, debiéndose cursar 216 créditos de asignaturas troncales (obligatorias) y sólo 24 de libre configuración, dejando al alumno al margen a la hora de configurar su currículum. El segundo ciclo, comprende los dos últimos cursos, y es donde se plasma el nuevo papel que desempeña el alumno para construir su propio currículum, ya que existe un número de créditos importante que depende de la «libre» elección del alumno (66 créditos de libre elección frente a los 52 o 53 de asignaturas troncales). Con ello se intenta cumplir uno de los objetivos fundamentales de los nuevos planes de estudio, según el cual, el alumno por medio de la elección de asignaturas optativas puede establecer su especialización siguiendo sus propios criterios y motivaciones.

Para analizar de forma más adecuada el objeto de estudio se revisó la bibliografía existente sobre el tema en relación con la Sociología del currículum, así como, las aportaciones desde otras disciplinas como la Pedagogía, la Psicología e incluso la Economía. A pesar de esta labor, no se ha encontrado en España ningún trabajo concreto que aborde el tema de la elección de asignaturas o que intente conocer los criterios o motivaciones de los alumnos a la hora de decidir sus materias. Sin embargo, sí existen estudios que tratan sobre la elección de carreras universitarias, pero enfocados o desde el punto de vista del contexto, o del individuo, olvidando con ello el enfoque relacional y de redes, que abren las puertas al estudio de las relaciones informales dentro de los diversos grupos y organizaciones. Posiblemente, la falta de este tipo de investigaciones en España pueda ser debido a la rigidez de los planes de estudio que han estado vigentes hasta ahora. Sólo a partir de la flexibilización de éstos es cuando se empieza a plantear el

papel que juega el alumno en la construcción curricular.

De las aportaciones relacionadas con este tema, llama la atención los resultados de diversos estudios sobre la elección de carreras, los cuales han servido de base a este trabajo, aunque sin olvidar que el contexto y los factores que rodean el objeto de investigación son diferentes. Siguiendo los trabajos de Arias Blancos y otros (1993) sobre los criterios en la elección de estudios, según una muestra de titulados universitarios, el aspecto más influyente en la elección de carrera es el criterio personal o propio (90,9%), mientras que la influencia de otras personas queda reducida a un 6,5%, en el caso de los amigos o grupo de iguales, y a un escaso 3% en los padres. De este estudio también se desprende que las motivaciones principales que siguieron los jóvenes para elegir sus carreras fueron las salidas profesionales, aptitudes, gustos y facilidades y consejos de otras personas.

Dentro de las investigaciones de elección de carrera hay que destacar el estudio realizado por Latiesa (1991). En este trabajo se pone de manifiesto que los motivos para la elección de carrera son principalmente de vocación personal y profesional para la que cada uno cree estar capacitado, la independencia económica futura y la obtención de una cultura general elevada. Por otro lado, los factores de menor influencia a la hora de elegir los estudios superiores son: la tradición familiar, la facilidad de la carrera, etc.

Los estudios consultados sobre la elección de licenciatura muestran que el principal criterio que siguen los alumnos a la hora de elegir su carrera es el personal o vocacional. Pero el nuevo fenómeno de la optatividad obliga a elegir al menos una vez al año, y no sólo una opción, sino varias opciones o asignaturas diferentes. Este estudio pretendía descubrir las lógicas que hay detrás de estas motivaciones y elecciones, teniendo en cuenta, sobre todo, la perspectiva relacional dentro de un

marco cerrado como es la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de Granada. Sobre estas titulaciones destacan también los trabajos de evaluación que desde una perspectiva holística ha llevado a cabo el profesor Trinidad<sup>9</sup>, en concreto los referidos a la Facultad. Sus investigaciones realizadas, entre otros, a los titulados de las primeras promociones de Ciencias Políticas y Sociología aluden a la adecuación de los estudios al mundo laboral y establecen que cuatro de cada cinco licenciados opinaban que sus estudios se adecuan poco o nada a la inserción en el mercado de trabajo. Algunos de los motivos para argumentar esto fueron:

- La relación teoría/práctica (40,8% de los licenciados) dado que a la carrera se le da un enfoque demasiado teórico. Algunos opinan que «introducirían más asignaturas prácticas, prácticas de empresa y materias útiles a la hora de buscar trabajo».
- La introducción de elementos puntuales o pequeños reajustes sobre algunas asignaturas (31,8%). Destaca sobre todo la opinión de los politólogos que «introducirían asignaturas de informática, inglés, historia y élites políticas». Así como, los de Sociología que «profundizarían en las asignaturas de métodos y técnicas e introducirían otras asignaturas relacionadas con los recursos humanos».
- Reformas importantes en el Plan de estudios (27,4%). «En general la gran mayoría de los licenciados solicita que los estudios sean más prácticos, más enfocados al mundo laboral y no tan teóricos».

Dentro de este contexto es donde se enmarca la siguiente investigación. Así, el objetivo principal era descubrir los criterios y las motivaciones de los alumnos a la hora

de elegir las asignaturas optativas y de libre configuración. Con ello se pretendía encontrar las lógicas que hay detrás de estas motivaciones y criterios, a través del análisis de la información que se mueve en las redes informales propias de la comunidad universitaria, es decir, «redes de pasillos». Para ello y teniendo en cuenta el contexto donde se situaba esta investigación se consideró conveniente utilizar varias perspectivas teóricas, que ayudaran a realizar este trabajo.

#### CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

En primer lugar, y desde una perspectiva inductiva, uno de los posibles criterios que llevan a los alumnos a elegir sus asignaturas es el de «racionalidad económica». Por ello, es necesario utilizar la Teoría Económica del Capital Humano, que en su adaptación a las Ciencias Sociales es la que más se ha acercado al estudio de comportamientos basados en este tipo de racionalidad. Siguiendo este enfoque, que tiene sus orígenes en la Teoría Económica Clásica, su adaptación al campo de las Ciencias Sociales se ha desarrollado en los trabajos de J. Mincer (1974), T.W. Shultz (1972) y G.S. Becker (1964), basado en la racionalidad del alumno como inversor a la hora de tomar decisiones educativas.

No obstante, se decidió utilizar la perspectiva seguida por Latiesa (1989 y 1991) en sus trabajos sobre la elección de carrera, pues las lógicas que ella establece pueden ser aplicadas, en líneas generales, a la elección de asignaturas optativas. Según la Teoría de Capital Humano los estudiantes pueden ser clasificados en dos grupos:

- Los que demandan la *educación como inversión*, donde prima el cálculo anticipado del beneficio económico y profesional.

(9) Véase A. Trinidad Requena (1995) y A. Trinidad y M. Pérez (2000).

- Los que demandan la *educación como consumo*, donde prima la educación presente y el beneficio inmediato de la satisfacción.

Los dos criterios ponen de manifiesto que «según la Teoría Neoclásica, los alumnos consideran los estudios como una inversión, donde el coste será compensado con la obtención de la licenciatura, y la consiguiente inserción profesional. Pero también puede considerarse su formación como un bien suplementario, como un consumo, ya que la educación es un bien que se satisface de forma inmediata» (Latieisa, 1989, p. 103).

Esta perspectiva ha sido tenida en cuenta para analizar el objeto de estudio, al igual que las limitaciones y condicionantes estructurales propios de esta licenciatura (oferta de plazas, disponibilidad de horarios, etc.), así como las críticas tanto de M. Duru (1978) sobre el supuesto de la perfección de la información, como de A. Mingat (1977) sobre la teórica libertad de elección. Por tanto, uno de los objetivos fue descubrir si imperaba la racionalidad económica a la hora de elegir las asignaturas, analizando si como dice esta teoría, el criterio que prima es el de educación como inversión, o lo que es lo mismo, que los estudiantes eligen sus asignaturas pensando en su formación (las que más les enseñan), o de educación como consumo, es decir, que eligen las asignaturas por su facilidad o dificultad a la hora de la evaluación (pensando en la búsqueda de buenas calificaciones o aprobados fáciles).

Pero consideramos que estos criterios no eran suficientes y que habría que profundizar en otras lógicas y motivaciones. Así, elegimos también una perspectiva exploratoria que permitiera encontrar nuevas explicaciones bajo otros prismas de conocimiento. Por ello, este marco teórico se complementa con un punto de vista más ambicioso, profundizando en las lógicas personales que llevan a la elección. Para ello, se utilizó, como se apuntó

anteriormente, la perspectiva relacional y el enfoque de la Teoría de Redes, con las que se intenta fundamentar lo que se ha llamado «Sociología de Pasillo».

Quizás, sería recomendable acercarse de forma muy escueta a los dos enfoques citados con anterioridad. Así, se pueden encontrar los orígenes de la Teoría de Redes en los primeros estudios de la sociedad centrados en el hombre, destacando autores y escuelas de gran relevancia como Aristóteles, la Escuela Escolástica, los Ilustrados, hasta los padres de la Sociología como Durkheim, Marx, Weber, Simmel, etc. Pero el primer autor que utilizó la denominación de Teoría de Redes propiamente dicha fue Moreno (1934) con su *Sociometría*. Sus estudios se centraron en la estructura del grupo de amigos, aunque esto estaba motivado por razones terapéuticas.

La evolución de esta teoría ha tomado un impulso importante gracias a dos corrientes que surgen a mediados del siglo pasado. Por un lado, el Interaccionismo Simbólico que de la mano de Mead (1982) y de la Psicología Social buscan un acercamiento, un modo de observar y entender la realidad social a través de algunos conceptos e instrumentos expresamente definidos. Por otro lado, están los planteamientos Etnometodológico de Garfinkel (1967) y Goffman (1993) donde el individuo es visto como un jugador, un sintetizador entre las múltiples relaciones que lo ligan a los múltiples círculos sociales, dando una especial atención a los rituales de interacción (conductas, relaciones cara a cara, juegos de azar, etc.).

Sin embargo, antes de seguir explicando de forma más detallada este enfoque, sería bueno establecer lo que se entiende por redes sociales. Éstas, en palabras de Mitchell, serían «el conjunto bien delimitado de actores vinculados unos a otros a través de una relación o conjunto de relaciones sociales» (1969). Este concepto de red no sólo intenta poner de manifiesto que los individuos existen en un contexto de relaciones,



es decir, que tienen ligámenes referenciales y estructurales entre sí, sino que existe una relación entre estos ligámenes, o sea, que lo que sucede entre dos nudos de la red influye en las relaciones entre los otros nudos, bien sean las más próximas (relaciones directas), bien sean las más distantes (relaciones indirectas). La red no es un conjunto de individuos entre sí, sino que es el conjunto de sus relaciones, éstas por tanto merecen un estudio más profundo.

En segundo lugar, el paradigma relacional conduce a una específica pragmática relacional, entendida como forma de intervención desarrollada en la sociedad. Partiendo de esta base, la operatividad de este paradigma se puede aplicar a diversos tipos de acciones, teniendo en cuenta que:

- Cuando se interviene no existen sujetos y objetos aislados, sino complejas tramas relacionales en las que sujeto y objeto se definen relacionamente.
- En un sujeto u objeto se deben considerar los otros sujetos y objetos del entorno, y los «efectos de red» que las acciones pueden implicar.
- Siempre se debe ser consciente de que existe una relación entre quien observa y quien es observado, entre quien actúa y sobre quien se actúa.

La idea central del análisis relacional reside en el supuesto de que lo que la gente piensa y hace, tiene su origen y se manifiesta en las pautas de las relaciones situacionales que se dan entre actores. Según esto, la base de la Teoría Relacional se centra en el estudio de las relaciones sociales, las cuales en palabras del profesor Herrera «deben entenderse como la realidad inmaterial de lo inter-humano, es decir, aquello que está entre los sujetos agentes. Como tal constituye su orientarse y obrar recíproco, distinguiéndose de lo que está en los singulares actores (individuales o colectivos)

considerados como polos o términos de la relación» (2000, p. 38).

Como se observa, en todo proceso de relación social se dan dos elementos. Por un lado, el aspecto objetivo independiente del sujeto y propio del sistema y por otro, el subjetivo, dependiente de las condiciones y características de la comunicación intersubjetiva. Todo ello conforma la integración de los individuos en la sociedad, estableciendo las bases dinámicas de la vida social. Así, la idea central del paradigma relacional consiste en que el análisis no se construye tanto a través de categorías sociales o atributos, sino a través de lazos o vínculos entre actores, incluso no estando directamente relacionados y unidos.

Adaptando estas teorías a este estudio, se analizaron las relaciones informales que se dan entre diversos grupos de iguales en la Facultad y que son básicas a la hora de elegir las diferentes asignaturas ofertadas por los distintos departamentos. Todo ello, conformaría lo que se ha llamado «Sociología de pasillo», la cual hace referencia a aquella materia que estudia el conjunto de relaciones informales que se dan entre diversas personas dentro de grupos micro-sociales, expresando diversas actitudes, comportamientos, y juicios de valor, así como manejando información subjetiva sobre diversos temas. Este tipo de relaciones se da sobre todo dentro de las instituciones burocráticas, en ámbitos poco formales como cafeterías, pasillos, despachos de alumnos, colas a la hora de rellenar la matrícula, etc. Siguiendo la terminología *goffmaniana*, la Sociología de Pasillo estudiaría la información que surge de ese espacio que el autor denomina «entre bastidores»<sup>10</sup> donde el actor o individuo se prepara para su representación en la vida social, es el espacio donde el actor se encuentra consigo mismo.

A partir de esta terminología, y gracias al marco teórico establecido, se observa

---

(10) Véase E. Goffman (1993).

que el estudiante utiliza principalmente dos vías de información para configurar su currículum:

- Las vías formales, a través del personal adjunto, profesores, cuadernos informativos, etc., de donde se obtiene una información «más objetiva» propia del sistema.
- Las vías informales, las cuales se canalizan a través de redes sociales en las que se inserta el alumno, «redes de pasillo», donde se puede conseguir información subjetiva que quizás sea la que más influya en el estudiante a la hora de hacer su elección y en la que se ha puesto mayor énfasis.

Siguiendo estos principios, se intentó descubrir cuales eran las lógicas que guían los criterios y motivaciones que siguen los estudiantes para elegir sus asignaturas y configurar su currículum. Así, se pretendía descubrir las influencias que tienen las redes sociales a la hora de diseñar la matrícula del curso, para responder a algunas preguntas básicas que se hace todo alumno a la hora de elegir diversas materias. Por ejemplo: ¿se eligen las asignaturas en función de las expectativas de la nota final?, ¿en qué medida influyen los gustos y los horarios?, ¿quizá es el profesor o su forma de dar clase?, etc.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo general que pretendía esta investigación era: conocer el criterio que siguen los alumnos de segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada para la elección de asignaturas optativas y de libre configuración. Teniendo presente el marco

teórico, se estimó oportuno utilizar metodología cualitativa<sup>11</sup>. Así, y siguiendo el objetivo inicial, este trabajo se divide en varios objetivos específicos:

- Conocer la opinión de los alumnos sobre el plan de estudios y las asignaturas que cursan.
- Profundizar en las fuentes que utilizan los estudiantes para informarse a la hora de realizar su elección y su influencia.
- Analizar si los alumnos para hacer sus demandas educativas siguen criterios de «educación como inversión» o de «educación como consumo», o lo que es lo mismo, cálculo anticipado y racional por un lado y satisfacción inmediata por otro.
- Conocer que otros posibles criterios guían a los estudiantes en la configuración de su currículum, teniendo siempre presente el efecto estructural como se ha aclarado en el marco teórico.
- Analizar la existencia de diferentes criterios de elección según se curse una especialidad u otra.

Para cumplir los objetivos anteriormente expuestos y teniendo en cuenta que el estudio se basaba en las redes sociales del alumno a través de la «Sociología de Pasillo», se optó por utilizar los grupos de discusión. La elección de esta técnica se justifica por su dinamismo y por tener más en cuenta la interacción y el contexto, siendo además más apropiado para descubrir si existe o no consenso intersubjetivo detrás de estas acciones. Lo que se pretende es descubrir la influencia que tiene la interacción y el tipo de información que se transmite a través de los círculos sociales estudiantiles, tanto formales como informales, gracias a los cuales los estudiantes de Ciencias Políticas y

---

(11) La elección de metodología cualitativa está motivada porque se ha optado por utilizar la complementariedad de las perspectivas cuantitativas y cualitativas. Así, los resultados que aquí se presentan no son definitivos, pues en una segunda fase se realizará un cuestionario para completar los objetivos propuestos.

Sociología se informan. Así, y siguiendo a Ortí, el grupo de discusión ofrecía «un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones marginales y afectivas, etc., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global» (1989, p. 198).

La selección muestral que se realizó no era de tipo estadístico, sino estructural o relacional, siguiendo la recomendación del profesor Ibáñez donde «para la selección de los actuantes en el grupo se ha de tener más en cuenta las relaciones que los elementos en sí» (1986, p. 264), pues una muestra estadística selecciona elementos, mientras que una muestra estructural busca relaciones entre los mismos. Los aspectos que se tuvieron en cuenta para establecer el perfil de los participantes en los grupos de discusión fueron: ser alumno matriculado oficialmente, que ambos sexos estuvieran representados, la asistencia y la no asistencia a clase, ser alumno de segundo ciclo, estar matriculado en horario de mañana o de tarde, y también se realizó una distinción según los diversos expedientes académicos.

Así, se realizaron cuatro grupos de discusión, dos para la especialidad de Ciencia Política y de la Administración y otros dos para Sociología con siete participantes cada uno. Esta diferencia se justifica porque a pesar de que en los tres primeros años se tiene un diseño curricular muy parecido, en los dos últimos las diferencias son considerables. Una vez realizados los grupos de discusión se llevó a cabo el análisis de los mismos, para ello se utilizó el programa informático *Atlas.ti* en su versión 4.0, que permite ordenar la información de manera simple y fácil. El material recogido fue clasificado en categorías significativas para analizarlo por medio de la hermenéutica social, con el objetivo de delimitar las partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo.

Para dar validez a este estudio se siguieron algunas de las recomendaciones

realizadas por distintos expertos como Ruiz Olabuébaga (1996) y Vallés (1997). Así, en primer lugar, los participantes de los grupos de discusión fueron seleccionados de forma anónima y aleatoria. En segundo lugar, se hicieron grupos de discusión hasta que la información se saturó. Por último, y con la finalidad de evitar la subjetividad del análisis cualitativo se optó por la triangulación en la codificación, ya que esta herramienta permite la verificación del control en la calidad en la investigación cualitativa.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tras la realización del trabajo de campo y su posterior análisis, se establecieron unas conclusiones que respondían a los objetivos propuestos, o más concretamente, en los grupos de discusión aparecieron de forma clara las lógicas de matriculación y las motivaciones que determinaban la elección de las asignaturas. Así, y tras haber realizado el trabajo de campo y analizar los resultados, se presentan algunas de las conclusiones más importantes, que pueden dividirse en dos grupos. Por un lado, las relacionadas con factores estructurales y objetivos propios de la estructura del plan de estudios (los horarios, número de asignaturas que se ofertan, etc.) y por otro lado los condicionantes informales y subjetivos, que son las que más influyen en la toma de decisión del alumno (charlas en cafetería, redes de pasillo, ideología del profesor, etc.).

Al incluirse la Sociología y la Ciencia Política como licenciaturas de Ciencias Sociales y constituir una rama relativamente novedosa en este país, los alumnos no saben muy bien cual es la utilidad de los futuros egresados en el mercado de trabajo. Ante esto, se constata que existe una especial preocupación en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

El carácter demasiado teórico de la licenciatura hace que se demande un enfoque más práctico de las mismas, que les permita salir al mercado laboral mucho mejor preparados. En palabras de algunos participantes la enseñanza impartida tiene un carácter marcadamente genérico, lo que da lugar a la formación de «alumnos de todos y profesores de nada». Esto, ya quedó reflejado en la evaluación que llevó a cabo el profesor Trinidad (1995), donde el carácter demasiado teórico de la licenciatura era interpretado por los alumnos como un elemento débil.

La solución que a este problema aportan los alumnos es la de dotar a los planes de estudio de una mayor especialización. Así, consideran que han de crearse ramas específicas, pues según ellos, sería un buen mecanismo para acercarse al mercado laboral de manera más efectiva. Este tema estuvo especialmente presente en el discurso de los politólogos, que incluso plantearon diversas ramas de especialización, seguramente motivado por la escasa vertebración de su plan de estudios. El análisis de este discurso refleja la creencia generalizada de que la especialización trae consigo una relación directa con el mundo laboral, elemento éste que puede ser cierto, pero que no soluciona el marcado carácter teórico de la licenciatura. En este sentido se aprecia que el discurso de los estudiantes de esta facultad se asemeja al modelo utilitarista americano ante el cual se opone el modelo alemán de Humboldt que tiene su origen en la Universidad de Berlín<sup>12</sup>.

En lo que se refiere a las materias que constituyen el plan de estudios, los alumnos afirman que es escaso el número de asignaturas que se ofertan, no permitiendo una especialización en una rama concreta

de la Ciencia Política o de la Sociología. Esto está muy relacionado con la teoría de Young sobre la construcción del currículum, según la cual el estudiante a la hora de conformar éste se encuentra determinado por factores estructurales, es decir, no es él el que decide, sino que todo está planificado de antemano. Así, se recogieron discursos en este sentido, tanto entre los futuros sociólogos: «si no hay opciones, si es que cuando acabas la carrera las has tenido que hacer todas, de todas las que nos ofrecen sobran dos», como entre los politólogos «si te coges tres asignaturas por ejemplo en el primer cuatrimestre, no te puedes coger otras tres u otras dos en el segundo cuatrimestre que estén centradas en la especialidad que te guste».

Una justificación de la escasa diversidad de asignaturas optativas, puede estar motivada por el equilibrio de fuerzas internas dentro de una organización como es la Universidad. En ocasiones está por encima el espíritu corporativista de los grupos –equipos y líneas de investigación de los profesores, intereses particulares de los representantes de alumnos, etc.– que la función principal de la misma institución, es decir, preparar de la mejor manera posible a los estudiantes para su posterior inserción en el mercado laboral.

Profundizando en los puntos débiles del plan de estudios, y más concretamente en las asignaturas, se destacaron algunas conclusiones importantes referidas a la organización y a los contenidos de las mismas, que influyen en la elección de asignaturas optativas. Así, resalta un discurso, tanto entre estudiantes de Políticas como de Sociología, que demandan una mayor coordinación entre profesores al impartir contenidos, con el objetivo de que éstos no

---

(12) En España tanto Giner de los Ríos (1990) como Ortega y Gasset (1999) se manifiestan partidarios de una enseñanza superior de carácter general. El primero de ellos considera la ciencia como un todo orgánico y por tanto cree que el conocimiento de no se puede desmembrar. Por su parte, Ortega cree que la especialización ha creado «sabios ignorantes» (p. 131) y afirma que el hombre de ciencia que nace de una enseñanza departamentalizada es «un personaje discreto, ya que, conoce una ciencia determinada y aún de esa ciencia sólo conoce bien la pequeña porción en que él es el activo investigador» (p. 130).

coincidan con el de algunas asignaturas trocales y se repitan. Un ejemplo puede ser las afirmaciones realizadas en los grupos de Sociología, donde «las asignaturas optativas son horribles, porque es que son las mismas que había cursado en años anteriores». Otra de las aportaciones más repetidas fue la demanda de un mayor número de asignaturas, sobre todo de orientación profesional. Igualmente y muy unido con lo anterior, los alumnos comentaron su descontento con las clases prácticas, ya que «en las horas prácticas se repite la teoría, es decir, las prácticas son escoger un texto y volver a redundar en la teoría».

Otro de los discursos referidos a la organización de las diversas materias alude a la unificación de temarios en asignaturas, es decir, según los participantes un mismo licenciado puede haber recibido una formación diferente según el profesor que le haya impartido la materia, dando lugar a que alumnos que diseñan el mismo currículum reciban una formación diferente: «... a lo mejor una persona que es licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Granada no sabe nada de lo que yo sé, y yo no sé nada de lo que él sabe, pues a pesar de tener una misma asignatura los contenidos pueden ser distintos». En relación con los temarios el análisis de los grupos reveló que los alumnos creen que los programas deben cumplirse en su totalidad, pues consideran que si no es así su formación es incompleta. En la misma línea aparecieron algunas alusiones referidas a la necesidad de profundizar en las diferentes asignaturas, para permitir que los estudiantes puedan aprovechar más su etapa universitaria.

Otra de las cuestiones relacionadas con el plan de estudios son las asignaturas de libre configuración, donde los estudiantes apenas diferencian entre éstas y las optativas para configurar su currículum. Sin embargo, en algunos casos el discurso de la educación como consumo predomina cuando se habla de estas asignaturas, es

decir, hay alumnos que cuando eligen las materias de libre configuración buscan una mayor facilidad, o lo que es lo mismo, suelen tender a rellenar créditos sin importarle mucho la materia que escogen, buscan principalmente la facilidad.

El análisis de los grupos de discusión, pone de manifiesto que las fuentes de información utilizadas por los alumnos de esta Facultad son muy diversas. Como era de esperar, el nivel de información con el que se accede a la Facultad es bastante bajo en todos los aspectos, y esto es algo que influye directamente en la elección de las asignaturas. Sin embargo, el grado de conocimiento sobre el tema va cambiando a medida que pasan los años, ayudando a formar un criterio propio que es utilizado sobre todo en los últimos cursos; hasta llegar a éstos la capacidad de elección del alumno es limitada debido a la configuración del plan de estudios, como se ha visto anteriormente, por lo que los alumnos no se preocupan tanto de la configuración del currículum, ni de movilizar sus propias redes relacionales para buscar la información que complementen sus criterios.

Cuando llega el momento de informarse, y como se apuntó en el marco teórico, se distinguen dos canales de indagación. Por un lado los formales, basados sobre todo en la guía que publica la facultad, que ofrece una escueta presentación de cada una de las asignaturas y que no es muy utilizada por los alumnos, pues según afirman algunos de ellos «en el libro las definiciones que vienen de las asignaturas presentan deficiencias, es decir, que te quedas casi igual que sin leerlas». Por otro lado destacan las fuentes informales, que son las más requeridas y utilizadas, pues son fáciles de conseguir, de cómodo acceso y cercanas a todos los estudiantes.

Dentro de estas vías –informales– los universitarios distinguen dos tipos de «informadores». En un primer plano se encontrarían los compañeros, que constituyen lo que en este trabajo se ha llamado

*redes de pasillos*, y que tienen una influencia importante, pues lo que se dice, se comenta, y lo que se habla en los pasillos es fundamental para los alumnos a la hora de matricularse de una determinada asignatura o de crearse un juicio propio previo a la matriculación, «el criterio que tengo es que en los pasillos se encuentra toda la información, quizás porque sea la más fácil, aunque no por ello la menos interesante». En un plano más secundario, y no tan accesible para todos los alumnos, se encuentran otro tipo de informaciones más personales, como son los profesores/tutores, el personal de secretaría, etc. Estos dos canales de información son conocidos tanto por los estudiantes de Políticas como por los de Sociología, aunque son estos últimos, sin explicación racional aparente, los que conocen más fuentes y además suelen utilizarlas en mayor medida.

El análisis de los discursos establece que las fuentes informales de pasillo, no sólo son las que más importancia tienen en el alumnado cuando realizan su matriculación, sino que además, son utilizadas por casi todos los estudiantes; asistentes y no asistentes, con expediente bajo o alto, etc. No obstante, se aprecian diferencias en la utilización de esta información. Son sobre todo los alumnos que se guían por un criterio de consumo a la hora de elegir sus asignaturas los que más abusan de este tipo de redes. Es curioso destacar como, por ejemplo, los estudiantes con expediente alto utilizan estas fuentes para saber la forma de dar clase de los profesores, o si es factible sacar nota con ellos, etc. Mientras que por otro lado, los alumnos con menor expediente utilizan estas mismas redes, no sólo para saber si es posible aprobar una determinada asignatura, sino también para conocer si se dan muchos o pocos apuntes, el número de horas que requiere la asignatura, o si es necesaria la asistencia a clase.

El tercer objetivo que pretendía cubrir esta investigación, consistía en aclarar cuáles eran las lógicas dominantes que guían

la elaboración curricular de los alumnos. Estos criterios, que han sido utilizados por algunos autores para explicar la elección de carreras por parte de los estudiantes, han servido también para conocer los distintos discursos de los futuros licenciados. Así, y tras analizar la diversidad de explicaciones y motivaciones aportadas, se estimó oportuno clasificarlas en dos grupos: educación como inversión y educación como consumo.

Los alumnos cuyo discurso de asemeja al criterio de *educación como inversión*, que como se apuntó anteriormente, se caracterizan por los gustos personales, el interés por cursar esa asignatura, y sobre todo el matricularse de esa materia pensando en el beneficio personal, intelectual y cultural que le puede aportar, se asemejan más a los que tienen un perfil de estudiante con expediente alto o medio alto. Muchos de ellos omiten las recomendaciones por parte de sus compañeros o lo que se dice en el pasillo, es decir, tienen un criterio muy marcado y personal, en busca de un beneficio principalmente intelectual. Muestra de ello puede ser la siguiente afirmación: «yo creo que lo fundamental, es una asignatura que te guste, y que te interese hacerla, y luego lo demás es secundario».

Aquellos que siguen el discurso de *educación como consumo*, se suelen guiar por la comodidad y la facilidad. Así, y por medio de un criterio puramente economicista los estudiantes buscan satisfacer un beneficio inmediato (facilidad de aprobar), que suele ser muy superior al coste (número de horas de estudio, asistencia a clase, presentación de trabajos, tipo examen, etc.). Independientemente de la especialidad, las personas que siguen este criterio suelen tener un expediente bajo o medio bajo, y en líneas generales suelen justificar esta decisión por la rapidez que tienen de acabar la carrera: «te guías por coger créditos y ver cual es más fácil y evidentemente a ver con qué profesor tienes más opciones de aprobar».

Un grupo ambivalente en el discurso lo componen aquellas personas que no son asistentes, esto viene motivado por su condición, pues pierden la oportunidad de relacionarse con sus compañeros y tienen menos acceso a la información que se genera en los pasillos. Así, llevan a cabo dos formas de conductas diferenciadas. En primer lugar, si su no asistencia es por motivos laborales suelen guiarse más por la tendencia de educación como inversión, mientras que si su no asistencia es por otros motivos (por ejemplo, falta de motivación, etc.), se suelen guiar por el criterio de educación como consumo y suelen usar más que los otros la información de pasillo: «yo he dejado de ir a clase porque allí aprendo poco, pero me han dicho que luego hacen un examen muy fácil y asequible, tanto si vas a clase como si no».

En definitiva, se ha de destacar que las lógicas difieren de unos estudiantes a otros. Así, los alumnos que tienen un expediente alto parecen tener más definido su futuro, mientras que los que tienen un expediente bajo lo único que tienen claro es que quieren terminar la carrera. La disonancia más importante la presentan los estudiantes de expediente medio, que suelen ser más indecisos, pues no saben si quieren terminar la carrera o cual sea su futuro laboral, por tanto, no siguen una lógica claramente definida, siendo su comportamiento menos predecible.

La riqueza de la información que se mueve a través de las «redes de pasillo» hace que determinadas asignaturas, tanto de Políticas como de Sociología tengan «cierta fama», es decir, el pasillo establece las diferencias entre las asignaturas y los profesores que las imparten, que no tienen porque estar basadas en evidencias reales. Todo esto supone un freno o un fomento a la hora de matricularse, sobre todo a aquellos alumnos que siguen pautas de educación como consumo. Uno de los grupos de políticas trató este tema ampliamente, pero el discurso predominante se sintetiza muy

bien en esta idea: «esto es como los grandes poetas, simplemente con el nombre no hace falta decir el apellido, pues todo el mundo sabe quien es Federico, no tienes que decir García Lorca, pues tu dices tal profesor de la Facultad y eres un alumno que llevas un año dentro de la misma, y sabes perfectamente quién es ese profesor y lo que hay con él».

Tras conocer las pautas generales que guían a los alumnos en la elaboración de su currículum hay que analizar cuales son los factores que pueden influir en dichos comportamientos, pues esto refleja que existen tendencias cuando se eligen las asignaturas optativas. Esto se concretiza en diversas motivaciones, las más repetidas pueden agruparse en:

- *Los horarios*: muchos alumnos prefieren coger un turno continuado, bien por la mañana o bien por la tarde. Otros, sobre todo los identificados con la lógica de educación como inversión no les importa tener horario partido, pues el valor que le dan a la realización de esa asignatura está por encima de la comodidad de la jornada continuada.
- *El profesor*: para muchos alumnos es una pieza clave, pues lo consideran una figura muy importante cuando hacen su elección. Entre los criterios relacionados con éste, destaca en primer lugar, la evaluación que hacen los compañeros de aula de los mismos, es decir, la forma de explicar la asignatura, la incentivación, la calidad del profesor y la forma de evaluar. Otro aspecto más personal, pero que tiene un peso importante, es la experiencia particular que se haya tenido con el profesor en años anteriores. Como aspecto llamativo, algunos alumnos aludieron a la ideología de los profesores para cursar unas asignaturas u otras.
- *Las asignaturas*: las características de éstas pueden estar directamente

relacionadas con la elección de las mismas. Así, sobresalen algunos criterios importantes; como tener acceso a los apuntes del año anterior, muy relacionado con los que siguen el criterio de educación como consumo, conocer las notas de otros años, e incluso la forma de presentar las asignaturas el primer día de clase. Como aspecto curioso destaca que algunos alumnos cuando hacen su matrícula se guían por el nombre de las asignaturas.

Tras conocer las tendencias y los criterios que guían a los estudiantes de esta joven Facultad cuando tienen que configurar su currículum, se puede concluir a modo de recomendación que falta información antes, durante y después de la licenciatura, es decir, es necesario una mayor difusión de fuentes formales que aporten información objetiva al alumno, tanto sobre el funcionamiento de la facultad y sus asignaturas, como sobre las salidas laborales. Igualmente, se denota que algunos estudiantes no pueden configurar su currículum de la manera que desean, pues los horarios suponen un impedimento importante. Del mismo modo, es necesario un aumento en la oferta de asignaturas optativas que configuren itinerarios de especialización y que seguramente darán al alumno una mayor libertad curricular.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS BLANCOS, J. M.; MIGUEL DÍAZ, M.: *El acceso a los estudios universitarios: análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. Madrid, CIDE, 1993.
- BECKER, G. S.: *Human Capital*. Nueva York, NBER, 1964.
- BRICALL, J. (Ed.): *Informe Universidad 2000*. <http://www.mec.es>.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Estadística universitaria. Periodo 1994-1999*. Madrid, MEC, 2001.
- DE MIGUEL, J. M.; CAÍÑS, J.; VAQUERA, E.: *Exce-lencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid, CIS, 2001.
- DURU, M.; MINGAT, A.: «Las disparidades de carreras individuales en la Universidad: una dialéctica de la selección y de la autoselección», en M. LATIESA (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid, CIDE, 1986.
- DURU, M.: *La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire*. Dijon, Université de Dijon, 1978.
- FERNÁNDEZ VALLINA, F.: «Problemática de la Universidad española». Actas de las Jornadas *La investigación educativa sobre la Universidad*. Madrid, CIDE, 1991.
- GARFINKEL, H.: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J, Prentice-Hall, 1967.
- GINER DE LOS RÍOS, F.: *Escritos sobre la Universidad española*. Madrid, Espasa, 1990.
- GOFFMAN, E.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 1993.
- HERRERA GÓMEZ, M.: «La relación social como categoría de las Ciencias Sociales», en *Reis*, 90 (2000) pp. 37-77.
- IBÁÑEZ ALONSO, J.: *Más allá de la Sociología: el grupo de discusión, técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI, 1986.
- IGLESIAS DE USSEL, J.: «La universidad en la sociedad del conocimiento», en A. TRINIDAD (Coord.): *Evaluación y calidad de las organizaciones públicas*. Madrid, INAP, 2000.
- LATIESA, M.: «Demanda de educación superior: Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carreras», en *Reis*, 46 (1989), pp. 101-139.
- *Los jóvenes ante el sistema educativo*. Madrid, Serie de estudios y encuestas del CIS, 1991.
- LEVI-GARBOUA, L.: «Les demandes de l'étudiant, ou les contradictions de l'université de masse», comunicación a la *Table*



- Ronde Internationale. Les determinants de la réussite scolaire*, 1976.
- MEAD, G. H.: *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, Paidós, 1982.
- MINCER, J.: *Schooling, Experience and Earnings*. Nueva York, National Bureau of Economic Research, 1974.
- MINGAT, A.: *Essai sur la demande d'éducation*. Dijon, Université de Dijon, 1977.
- MITCHELL, J. C.: *Social in Urban Settings*. Manchester, University Press, 1969.
- MORENO, J. L.: *Who Shall Survive?* Nueva York, Beacon Press, 1934.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la Universidad*. Madrid, Alianza, 1999.
- ORTÍ, A.: «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo», en M. GARCÍA FERRANDO et als.: *El análisis de la realidad social*. Madrid, Alianza, 1986, pp. 171-203.
- RUIZ OLABUÉNAGA, I.: *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1996.
- SCHULTZ, T. W.: «Inversión en capital humano», en M. BLAUG (Ed.): *Economía de la educación*. Madrid, Tecnos, 1972.
- TRINIDAD REQUENA, A.: *La evaluación de instituciones educativas: el análisis de la Facultad de CC PP y Sociología de la Universidad de Granada*. Granada, Universidad de Granada, 1995.
- TRINIDAD REQUENA, A.; PÉREZ SÁNCHEZ, M.: «Evaluación institucional de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada», en *Revista de Educación*, 323 (2000), pp. 423-454.
- VALLÉS, M.: *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Síntesis, 1997.
- YOUNG, M.: «Currículum y democracia. Lecciones de la crítica de la nueva Sociología de la Educación», en *Revista de Educación y Sociedad*, 6 (1990).