REVISTA DE EDUCACIÓN

315

LA EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

ENERO - ABRIL 1998

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Eugenio Nasarre Goicoechea
Secretario General de Educación
y Formación profesional

VICEPRESIDENTE
Juan Antonio Puigserver Martínez
Secretario General Técnico

VOCALES
Francisco López Rupérez
Director General de Centros Educativos

Teófilo González Vila
Director General de Coordinación
y de la Alta Inspección

Antonio Peleteiro Fernández
Director General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

José Luis García Garrido
Director del Instituto Nacional
de Calidad y Evaluación

Pedro Caselles Beltrán
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Isabel Couso Tapia
Subdirectora General de Formación
del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
José Luis García Garrido

SECRETARIO
Juan Manuel Moreno Olmedilla

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Margarita Cabañas Coribuela
Paloma Hernández Gil
Mercedes Serrano Parra

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
Ángel Riviere Gómez
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Ellis Barten Page
Jesús Beltrán Llera
Winfried Böhm
Antonio Bolívar Botía
César Cascante Fernández
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
César Coll Salvador
Mauro Laeng
Manuel de Puelles Benítez
Michel Söetard
Mercedes Vico Monteoliva
Carmen Vidal Xifré

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tels. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura
Depósito Legal: M. 57 / 1958
NIPO: 176-98-006-7
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid
Edita: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura
ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos
en los trabajos firmados

Número 315 enero-abril 1998

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 77 00 (Ext. 3020)

LA EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

sumario

MONOGRÁFICO

PRESENTACIÓN 7

JOSÉ MARÍA DE LUXÁN MELÉNDEZ: La evaluación de la Universidad en España 11

JOSÉ-GINÉS MORA: La evaluación institucional de la Universidad 29

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR: El proceso de evaluación institucional 45

MARIO DE MIGUEL DÍAZ: La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente 67

MIGUEL Á. QUINTANILLA: En pos de la calidad: Notas sobre una frontera para el sistema universitario español 85

LLUÍS JOFRE, JOSEP M. VILALTA: El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar 97

FRANCISCO PÉREZ GARCÍA: Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades: para qué debe servir 109

MIGUEL VALCÁRCEL CASES: La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo 125

BRUNO MALTRÁS, MIGUEL Á. QUINTANILLA, JAVIER VIDAL: Indicadores bibliométricos en la evaluación de la investigación 141

ESTUDIOS

MANUEL SALGUERO: La carta de derechos y deberes de los alumnos en el ámbito escolar 155

ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO: No todos somos constructivistas 179

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MANUEL SALAS VELASCO, JUAN DE DIOS JIMÉNEZ AGUILERA: Factores determinantes de la demanda de educación superior. Una aproximación a la demanda de estudios empresariales en la Universidad de Granada 201

JULIA V. ESPÍN, M.ª ÁNGELES MARÍN, MERCEDES RODRÍGUEZ, FLOR CABRERA: Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia 227

JUAN L. CASTEJÓN COSTA, LEANDRO NAVAS MARTÍNEZ, GONZALO SAMPASCUAL MAICAS: Resultados de una evaluación criterial en el área de ciencias sociales, geografía e historia de la educación secundaria obligatoria 251

INFORMES Y DOCUMENTOS

CRISTINA MORAL SANTAELLA: Modelos alternativos de formación del profesorado basados en la reflexión. 271

NURIA GARRETA TORNER: Hacia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 283

JOSÉ A. GALLEGOS: La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales 293

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN. (AÑO 1993-1997) 317

RECENSIONES 365

monográfico

PRESENTACIÓN

JOSÉ MARÍA DE LUXÁN MELÉNDEZ
La evaluación de la Universidad en España

JOSÉ-GINÉS MORA
La evaluación institucional de la Universidad

MARIO DE MIGUEL DÍAZ
La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente

MIGUEL Á. QUINTANILLA
En pos de la calidad. Notas sobre una frontera para el sistema universitario español

LLUIS JOFRE, JOSEP M. VILLALTA
Los objetivos del plan: evaluación para mejorar

FRANCISCO PÉREZ GARCÍA
Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades: para qué debe servir

MIGUEL VALCÁRCEL CASES
La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo

BRUNO MALTRÁS, MIGUEL Á. QUINTANILLA, JAVIER VIDAL
Indicadores bibliométricos en la evaluación de la investigación

PRESENTACIÓN

JOSÉ MARÍA DE LUXÁN MELÉNDEZ (*)

El presidente Azaña decía que «la falta de imaginación azota singularmente la vida pública española», y añadía que «para no inventar disparates, y sobre todo para no reinventar lo ya conocido y tal vez superado, es necesario además (de la imaginación) el conocimiento puntual de las cuestiones pendientes y del estado de la materia sobre la que se trabaja» [1].

Este número monográfico de la *Revista de Educación* que reúne a los miembros del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, pretende dar cuenta de los objetivos, resultados e instrumentos metodológicos empleados en el proceso de evaluación.

Entre 1992 y 1997 el Consejo de Universidades ha impulsado un amplio programa de actuación orientado a facilitar la incorporación de España a la práctica de evaluación de la calidad que pocos años antes habían iniciado algunos países europeos (Dinamarca; Países Bajos; Francia y el Reino Unido).

Evaluar significa valorar la *manera de hacer* de la Universidad, que enseña e investiga, para identificar sus fortalezas y debilidades con el objetivo de incorporar actuaciones concretas destinadas a mejorar la calidad.

Las circunstancias me han dado la oportunidad de poder participar en este proceso desde casi su inicio en junio de 1992, cuando me incorporé a la Secretaría General del Consejo de Universidades. En estos años he podido colaborar con un equipo de trabajo, formado por profesores y administradores del más alto nivel, entre los que desde el principio están Sebastián Rodríguez, Mario de Miguel, José Ginés Mora y Nuria Garreta.

Igualmente he podido colaborar con los impulsores del Programa: Miguel Ángel Quintanilla, Francisco Michavilla, Juan Roca y Rafael Anes, todos ellos desde la Secretaría General del Consejo de Universidades.

Sirvan estas líneas para la presentación de este número que a mi juicio, con excepción de mi contribución, que son otros quienes han de juzgarla, tiene una especial relevancia tanto por la calidad de los trabajos que en él se incluyen, como por la personalidad humana y científica de sus autores, y sobre todo porque agrupa la opinión y el análisis de los protagonistas del Programa Experimental, del Proyecto Europeo en España y del Plan Nacional.

Si el lector quiere ampliar la información que aporta este número, en el Centro de Documentación del Consejo de Universidades puede consultar todas las referencias que figuran en la relación adjunta.

Quiero igualmente destacar el interés que el Director de la Revista, José Luis Gar-

---

(*) Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades.

(1) AZAÑA, M.: *Mi rebelión en Barcelona*. Madrid, Espasa, 1935, p. 63.

cía Garrido, ha mostrado al recoger las actividades que el campo de la evaluación viene desarrollando el Consejo de Universidades y al tiempo agradecerle su amabilidad al encargarme la coordinación del monográfico del n.º 315, que tendrá una continuación en el n.º 316 con la publicación de un conjunto de trabajos en el que se recogen experiencias concretas de evaluación (Evaluación externa: El caso de Barcelona; Hector Grad; Evaluación institucional de la investigación: El caso de la Universidad de Salamanca, Javier Vidal; M.ª José Echeverría; y Sonia Martín Cerro; Autoevaluación: El caso de la Universidad del País Vasco; Pello Apodaka; La Experiencia de la Universidad Politécnica de Cataluña. Jordi Rotger).

Por último añadir que durante la corrección de pruebas del Boletín Oficial del Estado, éste publica en su n.º 101, de 28 de abril de 1998, la Orden de la Excma. Sra. Ministra de Educación y Cultura de 20 de abril de 1998 de convocatoria para el año 1998 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, que permite desarrollar el mandato de las Cortes Generales que al incorporar por primera vez en los Presupuestos Generales del Estado para 1998 una rúbrica conteniendo el Plan Nacional de Evaluación, hacen suyo los objetivos y actuaciones destinadas a mejorar la calidad de la Universidad Española.

A partir de ahora se abren nuevas expectativas, tras un balance que no puede dejar de reconocer deficiencias en la gestión, pero que en su conjunto y sobre todo gracias a la participación de las Universidades puede calificarse de positivo.

RELACION DE DOCUMENTOS DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACION

PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN

- Acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades, reunido en Cádiz el 29 de septiembre de 1992 por el que se aprueba el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario.
- Comité Técnico [2]; Protocolo de Evaluación del Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. (Consejo de Universidades. Documento de Trabajo, febrero 1993).
- Consejo de Universidades [3]; *Informe final del Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*. Documento n.º 13 del Programa». (Consejo de Universidades. Documento de Trabajo, junio 1994).

INFORME SOBRE LA FINANCIACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

- Consejo de Universidades [4]; *Informe sobre la Financiación de la Uni-*

---

(2) Este documento fue elaborado por el Comité Técnico del Programa, que presidido por el Secretario General del Consejo (M. Á. Quintanilla) y coordinado por el Vicesecretario de Estudios del Consejo (J. M.ª de Luxán) estuvo formado por los siguientes vocales: J. L. Diez Cortés; J. Bergere; P. García Moreneo; J. G. Mora Ruiz; S. Rodríguez Espinar y N. Garreta.

El Comité contó con la colaboración de A. Simón Lamparero; S. Larriba Cabezudo; J. Martínez Salazar; C. Mayeur; A. Poves; C. Vélaz de Medrano; J. A. Martín Pereda; M. Marsá; E. Bordons Gangas; B. Maltrás y J. Vidal.

(3) Este documento fue elaborado por el Comité Técnico del Programa y fue aprobado por el Comité de Coordinación, formado por los Rectores de las 17 universidades participantes y presidido por el Rector de la U. Jaume I, F. Michavilla.

El Informe se presentó en el Seminario «Evaluación de las Universidades en España», dirigido por J. M.ª de Luxán celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander. Septiembre, 1994).

(4) El informe de Financiación, aprobado por unanimidad en la sesión de la Comisión de Coordinación y Planificación del Consejo de Universidades celebrada en Salamanca, el 14 de diciembre de 1994, señala entre sus propuestas de reforma institucional el desarrollo del Programa Institucional de las Universidades.

versidad, en Universidades n.º VI. Ministerio de Educación y Ciencia. 1995.

PROYECTO PILOTO EUROPEO

- Comité Nacional [5]; Protocolo de Evaluación español del Proyecto Piloto europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior. Consejo de Universidades, documento de trabajo 1994.
- Consejo de Universidades [6], Informe español de los resultados del Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior. Consejo de Universidades, documento de trabajo, junio 1995.

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

- Acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades, reunido en Cádiz el 25 de septiembre de 1995, por el que se aprueba el *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades* [7]. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995).
- Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 294 de 9 de diciembre de 1995).
- Acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades, reunido en Zaragoza el 14 de diciembre de 1995, por el que se propone al Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia las caraterísticas y condiciones de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación.
- Orden de 21 de febrero de 1996 de convocatoria para el año 1996 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 51 de 28 de febrero de 1996).
- Orden de 13 de marzo de 1996, por la que se designan miembros del Comité Técnico [8] del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las

---

El Informe fue elaborado por un grupo de trabajo compuesto por los siguientes miembros: Presidente, M. Á. Quintanilla –Secretario General del Consejo de Universidades–; Coordinador, J. M.ª de Luxán –Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades–; Vocales: por el Ministerio de Educación y Ciencia– J. Montserrat; M. J. Sansegundo; por la Junta de Andalucía –J. L. Pino, J. Hernández–; por el Gobierno de Canarias –R. Reboso–; por la Generalidad de Catalunya –R. Plá, J. Rotger, J. Oliveras–; por la Junta de Galicia –J. M. Touriñán, M. Romero–; por la Comunidad Foral de Navarra –C. Aguilera–; por la Generalidad Valenciana –E. Villareal, J. G. Mora–; por el Gobierno Vasco –J. R. Díaz, J. Grao–.

(5) El protocolo de evaluación fue elaborado por el Comité Nacional del Proyecto Piloto Europeo, presidido por F. Michavila (a partir de 1995, por M. Á. Quintanilla), coordinado por J. M.ª de Luxán, y formado por M.ª J. Sansegundo; P. Portela; E. Llorente; M. de Miguel; J. G. Mora; A. Méndez y J. A. Martín. Contó con la colaboración de S. Rodríguez y N. Garreta.

En la estructura organizativa del Proyecto europeo se constituyó un único Comité de expertos externos, presidido por S. Rodríguez, coordinado por N. Garreta y formado por J. Bravo; P. Moreno; E. de los Reyes; N. García Santos; J. Giménez Lindon y J. Meyriat.

(6) Este documento fue elaborado por el Comité Nacional español del Proyecto europeo, con el asesoramiento del Presidente y de la secretaría del Grupo de Expertos Externos.

(7) Este documento fue elaborado por M. Á. Quintanilla con la colaboración de J. M.ª de Luxán.

(8) El Comité Técnico está presidido por el Secretario General del Consejo de Universidades (en etapas sucesivas: F. Michavila; J. Roca; R. Anes), como vicepresidente el Director General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (en etapas sucesivas: E. Montoya, A. Fernández-Miranda y T. Cuenca), y formado por los

Universidades. (BOE núm. 68 de 13 de marzo de 1996).

- Comité Técnico, *Guía de Evaluación*[9] del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Consejo de Universidades, documento de trabajo, junio 1996).
- Comité Técnico, *Guía de Evaluación*[10] *Externa* del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Consejo de Universidades, documento de trabajo, enero 1997).
- Orden de 30 de octubre de 1996 por la que se resuelve la concesión de financiación para proyectos de evaluación presentados en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 270 de 8 de noviembre de 1996).
- Acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades, en su sesión del 18 de diciembre de 1997 por la que se aprueba el *Informe sobre resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*[11] (Ministerio de Educación y Cultura, 1998).
- Acuerdo el Pleno del Consejo de Universidades, reunido en Madrid el 18 de diciembre de 1997, por el que se propone a la Excma. Sra. Ministra de Educación y Cultura las características y condiciones de la segunda convocatoria del Plan Nacional de Evaluación.

---

siguientes vocales: el Director de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (en etapas sucesivas J. Borrell y J. Casado), S. Rodríguez; M. de Miguel; J. G. Mora; M. Á. Quintanilla; Ll. Jofre; M. Valcárcel y F. Pérez, y como Secretario el Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades: J. M.ª de Luxán.

El Comité ha contado con la colaboración de: N. Garreta y F. Sánchez, funcionarios de la Secretaría General del Consejo de Universidades, y con el asesoramiento de: H. Grad, J. Vidal y P. Apodaca.

En las actividades de formación, además, ha contado con la colaboración de: J. M. Hernández, M. Chaves, J. Rotger; J. Cortadellas y J. Grao.

En la elaboración de la guía se ha contado, igualmente, con la colaboración de B. Maltrás.

(9) Este documento fue aprobado por el Comité Técnico en su sesión del 18 de junio de 1996, deriva de la experiencia del Programa Experimental y del Proyecto Europeo. Su redacción se debe a varios miembros del Comité, entre los que cabe destacar la participación de Sebastián Rodríguez.

(10) El redactor principal de este documento fue Mario de Miguel. La Guía fue aprobada por el Comité Técnico en su sesión del 23 de enero de 1997.

(11) El borrador de este documento se elaboró por el Comité Técnico, en su sesión del 7 de octubre de 1997.

Este informe no hubiera sido posible sin la participación entusiasta del Comité de Evaluación de las Universidades (alrededor de 800 miembros), de los Comités de Evaluación Externa (316 miembros), de los miembros de las Unidades Técnicas de Evaluación de cada Universidad (en torno a 125 miembros) y de los asistentes a las sesiones de trabajo con los evaluadores externos (alrededor de 5.200 personas).

LA EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ESPAÑA

JOSÉ MARÍA DE LUXÁN MELÉNDEZ (*)

La segunda mitad del siglo XX es un período de profundos cambios sociales, económicos y políticos que, se ha repetido, puede identificarse por el tránsito del Estado Liberal al Estado Social. Tras la universalización de los derechos civiles y políticos, el Estado de Bienestar persigue garantizar los derechos sociales de los ciudadanos, mientras que en términos económicos supone la externalización de los costes sociales.

Las políticas públicas no pueden exigir a los individuos «ser justos y benéficos» como propugnaba en 1812 el programa gaditano; por el contrario, son los poderes públicos, impone la Constitución en 1978, los que están obligados a «promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas» y, aun más, requiere que remuevan «los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud».

En un contexto de explosión y luego de crisis del Estado de bienestar, las políticas universitarias, agotado el impulso expansivo, huérfanas de un paradigma totalizador, están envueltas en un amplio debate[1] sobre las funciones y objetivos de la enseñanza superior, que recoge una preocupación en la que confluyen orientaciones políticas diversas y ámbitos científicos[2] plurales.

El *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo* en la Educación Superior de la UNESCO, el *Informe sobre la financiación de la universidad* del Consejo de Universidades de España, el acuerdo de la Unión Europea sobre la Sociedad del Conocimiento y *El análisis del panorama educativo* [3] de la OCDE son algunos ejem-

---

(*) Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades.

(1) En los últimos años se ha multiplicado en España las publicaciones y foros de debate sobre el futuro de la universidad. Por mi parte también he contribuido con la edición de *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, CEDECS, 1998.

(2) Puede verse Rothblatt, S. y Wittrock (compiladores) *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona, Pomares, 1996 o el Volumen XXII, n. 1, 1997 de *Enseignement Supéreur en Europe* del CEPES sobre Enseignement et recherche: quel équilibre pour les universités du vingt et unième siècle y en general puede consultarse la revista *Gestion de l'Enseignement Supérieur* que dirigida por el profesor Kogan publica la OCDE.

(3) Junto a ellos *vid.* también:

Unión Europea IRDAC; *La insuficiencia de las cualificaciones en Europa*. Comunidad Europea, 1991.

Unión Europea; *Memorándum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*. Comunidad Europea, 1991.

Unión Europea; *Crecimiento, competitividad y empleo. Libro blanco de la Comisión*. Comunidad Europea, 1991.

plos relevantes de la amplitud de esta cuestión que puede encuadrarse en un debate más amplio sobre el desarrollo económico y la función del Estado social.

El papel del Estado pero, sobre todo, la orientación de la acción de los poderes públicos, justifica una controversia que, en el dominio político, todavía oscila en un terreno recurrente [4] sobre el tamaño del sector público o en una confrontación, a mi modo de ver imposible entre la sociedad y el Estado. En el campo de las ciencias sociales puede inscribirse en el ámbito del análisis [5] de las políticas públicas.

Racionalismo y empirismo todavía enmarcan los límites de las distintas opciones; unas veces se reclama una visión global, capaz de integrar todos los problemas en el grial de la calidad. Y otras se percibe en la diversidad, en la pluralidad de soluciones *ad hoc*, la respuesta a una demanda compleja que requiere instituciones educativas capaces de adaptarse de forma dinámica a necesidades y expectativas cambiantes.

El programa de acción que la Constitución puso en marcha tiene un balance [6] sin dudad especialmente positivo, Gomà y Subirats subrayan «que los veinte años transcurridos desde las primeras elecciones democráticas en España han transformado el país de forma sustancial. Se ha doblado el gasto público en relación con el PIB. Las Comunidades autónomas han pasado de existir a controlar más de una cuarta parte de ese gasto público [...] El ingreso de España en la CEE [...] han acabado con siglos de aislamiento y han situado al país en el imparable proceso de globalización.»

Se trata de tres aspectos centrales del programa constitucional cuyo éxito ha supuesto una profunda transformación de los objetivos y de la organización del Estado. La repercusión en las funciones y en la estructura de las administraciones públicas es si cabe aún mayor. Elementos que configuran otras tantas políticas públicas a las que necesariamente y para comprender la profunda reforma administrativa que inicia la Constitución, hay que añadir las consecuencias que la consolidación del régimen representativo y la garantía de los derechos civiles y políticos tienen también en la actuación de las administraciones públicas.

Unión Europea; *Por una Europa del Conocimiento*. Bruselas 12.11.1997 COM (97) 563 final.

Consejo de Universidades; *Informe sobre la Financiación de la Universidad en Universidades*, n. VI, MEC, 1995.

UNESCO; *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. UNESCO, 1995.

OCDE; Centro para la Investigación e innovación en la enseñanza. *Análisis del Panorama Educativo 1997*. OCDE, 1997.

(4) Por señalar un último ejemplo, la revista *Temas* dedica en su número de marzo de 1998 un amplio espacio a discutir «¿Cuál es el papel del Estado en las nuevas sociedades sometidas a procesos de globalización económica, descentralización política y autoorganización social?».

(5) Sobre todo desde la década de 1970, primero en los Estados Unidos y luego en Europa, se desarrolla en el campo de la Ciencia Política un enfoque metodológico que con el rótulo «políticas públicas» centra sus preocupaciones en el estudio de la formulación de las decisiones, en los procesos y en la evaluación del impacto de las políticas públicas, marginando los problemas clásicos de orden institucional.

En España es más reciente, en su origen están los trabajos de Miguel Beltrán: «El "Policy Analysis" como instrumento de valoración de la acción política» en *Revista de Estudios Políticos*, n. 56, abril-junio 1987. Subirats, Joan: *Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración*. Instituto Nacional de Administración Pública. Madrid, 1989, o el número monográfico sobre Políticas Públicas y organización administrativa de *Documentación Administrativa*, n. 224-225, octubre 1990-marzo 1991.

(6) En relación con la situación actual del Estado Social de España *vid*. los recientes trabajos de R. Gomá, y J. Subirats; *Políticas públicas en España*. Ariel, 1998 y S. Muñoz Machado, J. L. García Delgado y L. González Seara; *Las estructuras del Bienestar*. Madrid, Civitas, 1997.

LA POLÍTICA UNIVERSITARIA

La Universidad española contemporánea, que nace con las reformas ilustradas del último tercio del XVIII [7], acabara por importar las pautas del modelo napoleónico, para configurar un servicio público, jerárquicamente integrado en la organización central del Estado, como periferia de la administración educativa, en la que los profesores se reclutan con carácter de funcionarios públicos.

Desde el punto de vista organizativo la cuestión de la *libertad de cátedra*, que domina buena parte del escenario de la universidad *tradicional* [8], podría explicarse por las contradicciones internas de un modelo burocrático que se pretende, hoy diríamos, *maquinal*, frente a la propia lógica de la actividad científico docente que reclama configurarse como burocracia *profesional* [9].

Las reformas administrativas que impulsa la Constitución de 1978 [10] modifican igualmente los mecanismos de regulación interna del sistema universitario y transforman la lógica de los intercambios entre las instituciones universitarias y la administración educativa, convertida en una pluralidad territorial de administraciones autónomas.

Desde el punto de vista organizativo el modelo universitario español [11] desarrollado tras la Constitución se caracteriza por las siguientes notas:

- Por vez primera coexisten universidades privadas [12] y públicas.
- La autonomía universitaria, eje central del programa constitucional, se concibe no sólo como un instrumento de personificación de la organización universitaria, desprendida de los lazos jerárquicos que la vinculaban a la administración educativa, si no también como un proceso de decisiones colegiado, en el que participa el conjunto de la comunidad universitaria.

---

(7) Sobre las transformaciones de la universidad del antiguo régimen *vid.* ANTONIO ÁLVAREZ DE MORALES: *La Ilustración y la Reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII.* Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública, 1988.

(8) En la evolución del sistema universitario contemporáneo suelen señalarse dos grandes etapas: la *Universidad tracicional*, de élite, a la que asisten menos del 5 % de la cohorte de edad, que domina el escenario universitario hasta finales de los años cincuenta, en España hasta mediada la década de los sesenta y la *Universidad de masas*, caracterizada por la expansión de la matrícula hasta integrar un 20 % del grupo de edad.

Etapas a la que habría que incorporar una tercera, en la que, una vez que la enseñanza primaria y secundaria, se consideran un *derecho civil*, la mayor parte de la población en edad escolar, de finales de los noventa, estará en condiciones de matricularse en la Universidad.

(9) HENRY MINTZBERG: *La estructuración de las organizaciones.* Barcelona, Ariel, 5.ª reimpresión, 1995.

(10) En el terreno normativo el programa constitucional se concreta en las siguientes: Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE n. 209, de 1 de septiembre). Ley 5/1985, de 21 de marzo, del Consejo Social de Universidades (BOE n. 73, de 26 de marzo). Ley 13/1986, de 14 de abril, de Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica (BOE n. 93, de 18 de abril). El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948 (firmado por España, en pleno proceso constituyente, el 24 de noviembre de 1977). Y el Acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, rartificado el 4 de diciembre de 1979 (BOE n. 300, de 15 de diciembre de 1979). Para una visión detallada de los antecedentes, objetivos y resultados de la reforma universitaria *vid.* L. SÁNCHEZ FERRER: *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993.* Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, Madrid, 1996.

(11) J. M. LUXÁN: «El Modelo Universitario Español» en Luxán, J. M. (editor): *Política y Reforma Universitaria*, Barcelona, CEDECS, 1998.

(12) La ruptura del monopolio público, altera la naturaleza del sistema, aunque, aparentemente, se constituyan dos subsistemas perfectamente diferenciados que tienen escasos, pero importantes puntos de conexión.

- La administración educativa se sitúa fuera del sistema universitario, y aunque adopta un papel de mediador externo, sin embargo, interviene decisivamente en la práctica totalidad de los procesos internos y en los nexos de interdependencia de la Universidad con el ambiente socioeconómico [13].
- Las pautas organizativas y los resultados de la enseñanza aparecen fuertemente condicionadas por las dificultades de absorber, en un breve plazo, un considerable incremento de los alumnos y de los recursos [14] humanos y financieros a disposición del sistema universitario.
- La incorporación de la lógica de la competencia para asignar recursos en el ámbito de la investigación [15] y también en el de la enseñanza de estudios no oficiales, supone un quinto aspecto que ha modificado sustancialmente la organización universitaria [16].

En buena medida, la patrimonialización *corporativa* de la universidad tradicional se verá sustituida o racionalizada por otra de carácter económico, en la que lo significativo no es sólo la *posición*, a través de la referencia a los cuerpos de funcionarios, como un espacio profesional y socialmente estructurado, si no también el *papel* que juegan los profesores investigadores, medido como la capacidad para obtener y gestionar los recursos de la institución (proyectos de investigación, contratos de asesoría técnica o enseñanzas no oficiales).

Si la libertad de cátedra representaba el núcleo del conflicto universitario en el modelo organizativo de la universidad tradicional, ahora es la libertad de la institución o, si se quiere, los controles sobre la institución y no sobre el profesor. Éstos controles asociados a una lógica curricular propia de la universidad de élite son los factores que expresan las dificultades de un sistema cerrado que no parece contar con instrumentos de regulación interna, adecuados a una organización *colegial* que requiere atender una multiplicidad de demandas complejas, propias de un modelo universitario de masas.

A partir de los años cincuenta dentro del cuadro de las políticas públicas desarrolladas por el estado social tras la segunda guerra mundial, el paradigma de excelencia, la interacción humboliana entre ciencia y enseñanza, que se vincula la

---

(13) Desde la creación de una universidad, pública o privada, que requiere la intervención de la representación política, en última instancia decisiva, a través de una Ley de los Parlamentos autónomos, hasta la financiación directa de las instituciones, pasando por la configuración de los programas de enseñanza o las retribuciones de los profesores y la selección de los estudiantes, son aspectos *sobre-reglamentados*, a través de una complicada trama, de un juego de pesos y contrapesos, en el que participan una pléyade de agentes institucionales y actores sociales o económicos, que acaban por bloquear los mecanismos de regulación del sistema.

(14) Durante los últimos 20 años, un crecimiento sostenido del número de alumnos, profesores, presupuestos o instalaciones, como media entorno al 5 % interanual, en un contexto de transformación institucional, configuran muchos de los problemas a los que hoy se enfrenta la universidad.

(15) Para una visión al alcance de los cambios de la política científica *vid.* Sanz Menéndez, L.: *Estado, ciencia y tecnología en España: 1939-1997.* Madrid, Alianza, 1997.

(16) El cambio de orientación de la política científica, no se refiere sólo al considerable incremento de la inversión pública, si no sobre todo a un nuevo modelo de asignación de recursos que concentra los recursos en la Administración del sistema científico-tecnológico, para asignarlos utilizando una racionalidad de *mercado* basada en la excelencia de los proyectos evaluados por una agencia pública de reconocido prestigio, y no a través del *plan*, mediante una lógica de competencia por el presupuesto expresada en las necesidades de la institución o asociada a la capacidad de presión de sus directivos. En esta misma dirección opera la movilización de los recursos de la universidad para actuar como agente directo en el proceso de producción de bienes y servicios.

universidad de élite, se altera significativamente. En España este hecho se desarrolla, no sin contradicciones, en los años sesenta –y sobre todo, a partir del impulso que representa el programa constitucional–.

En el marco de la política que impulsa la Constitución, al propugnar un Estado social y democrático de Derecho, se refuerza un *modelo de universidad de masas* a partir de 1978. En él se reconoce a todos el derecho a la educación, al tiempo que garantiza la libertad de enseñanza, de cátedra y de producción científica, y obliga a los poderes públicos a promover la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general.

Inicialmente al calificar de masas la universidad, se hace referencia a la profunda transformación que supone, en un periodo relativamente corto, de una o dos generaciones, el incremento exponencial del número de alumnos. La expansión de la matrícula es de tal magnitud que a menudo impide resaltar otros elementos, como la producción científica, que ha crecido de forma igualmente relevante.

Y en un segundo momento, al identificar el modelo con la expresión de masas, se pretende subrayar un cambio cualitativo operado en la misión de la universidad. A ella se incorporan nuevas tareas que, tal vez, acabaran por modificar tanto la configuración de la institución como sus relaciones con el sistema educativo, con el sistema de ciencia y tecnología y, de forma más amplia, con los sistemas socioeconómico y político.

A las instituciones educativas y en particular a la Universidad se le demanda un papel de regulación social. Se espera que sus aulas actúen como punto de referencia en la estratificación social, que sustituyan, o al menos modulen los factores tradicionales de estratificación (la herencia, el género, el lugar de nacimiento, etc.). Los distintos agentes que actúan sobre el sistema educativo demandan operar con el criterio de mérito y capacidad como principio regulador del papel y de la posición que el individuo puede desempeñar en la sociedad.

De forma paralela, el modelo de la *universidad de masas* interpreta un papel económico que integra un segundo grupo de insumos que se expresan desde el ámbito del sistema económico. Esta *universidad de masas* requiere no sólo multiplicar el segmento de población profesionalmente cualificada para hacer frente a las exigencias del desarrollo económico, si no también que la actividad universitaria se oriente directamente a satisfacer las necesidades de formación, asesoría y desarrollo tecnológico del sistema producción de bienes y servicios.

Esta profunda transformación de las funciones características de la universidad en la segunda mitad del siglo XX es consecuencia directa del desarrollo de las políticas de bienestar que, sin embargo, y como consecuencia de su éxito, parecen conducir a una profunda crisis que pudiera agotar la viabilidad del paradigma de excelencia como motor del modelo de la *universidad de masas.*

¿Es posible sostener un modelo en el que todas las funciones que se reclaman del sistema educativo se concentren en un tipo único de institución, caracterizada por una estructura interna rígida? Y al mismo tiempo ¿es el poder político, mediante técnicas de intervención, el mejor instrumento para asegurar la calidad del sistema y regular las relaciones entre la universidad y la sociedad?

Ningún sistema puede aceptar y transformar en productos un número y una diversidad ilimitada de demandas. Un escenario de sobrecarga en el terreno de las demandas es una fuente de tensión que podría hacer inviable su continuidad. Igualmente una acelerada disminución de los apoyos que recibiera el sistema conllevarían una profunda crisis.

Las posibilidades de superar los problemas de crecimiento del sistema universitario aparecen encorsetadas por un

tratamiento uniformador, que concibe por igual las características de todas las instituciones universitarias. Se tratan de la misma manera demandas y apoyos distintos, que se procesan en un sistema complejo, compuesto por organizaciones que pese a contar con un perfil diferenciado y, en buena medida, contradictorio, reciben desde el sistema político un mensaje sustancialmente idéntico.

Si se ampliara la distancia entre las demandas y los productos que elabora la universidad española su situación podría caracterizarse en términos de *crisis* de objetivos y no de crisis financiera o de organización. Este diagnóstico supondría subrayar el papel nuclear de los programas de enseñanza en el flujo de intercambios entre la Universidad y la Sociedad y resaltar, al tiempo, que los títulos académicos tienen una posición central en la organización universitaria como *nudo de comunicaciones* de los procesos del interior del sistema.

Directamente asociados, con el catálogo y con la estructura interna de la oferta académica, pueden señalarse otras dos cuestiones que completan la agenda de la política universitaria; la selectividad, a la que se vinculan los momentos de transito en el interior de la Universidad; y la organización universitaria, que se conecta con la financiación.

Se trata de tres aspectos, los programas de enseñanza, la selectividad y la financiación, que permiten subrayar el margen de actuación del sistema político como agente privilegiado en la regulación de los mecanismos internos del sistema y de las relaciones entre la universidad, el sistema socioeconómico y los sistemas educativo y científico técnico.

Simplificando la política universitaria cuenta básicamente con dos tipos de opciones, puede optar entre bloquear el sistema o abrir la universidad, y entre ambas, desde luego, caben soluciones equilibradas que hagan posible una concertación de todos los actores implicados en la política universitaria.

Bloquear el sistema

Puede aceptarse como inevitable una estrategia de cierre, orientada a bloquear el sistema, que privilegie las demandas de aquellos grupos que, desde el interior o desde el exterior de la Universidad, reclaman *blindar* la organización actual mediante pautas propias de un modelo de *racionalidad burocrática.* Este modelo debería primar la intervención de las administraciones públicas y las decisiones corporativas, frente a relación directa de la universidad con la sociedad.

Abrir la Universidad

Una segunda estrategia para adecuar la configuración de la enseñanza universitaria a la complejidad y multiplicidad de demandas que recibe el sistema universitario, requiere incorporar fórmulas, ya ensayadas con éxito en el ámbito de la investigación, que permitan contar con mecanismos de regulación del sistema a partir de modelos de *racionalidad de mercado.* Se trata de abrir la universidad a pautas de conducta no burocráticas en las que se determinen los objetivos de la institución por su capacidad real de conectar con la sociedad. A la autonomía universitaria habría que incorporar las decisiones básicas sobre sus productos (nombre, estructura y alcance de los títulos universitarios), sobre sus recursos (humanos y materiales) y desde luego, también sobre sus clientes (selección de estudiantes, precio, etc.). Soluciones que requieren volver a configurar el papel del poder público, como garantía de la igualdad y de la expresión de los intereses y necesidades del conjunto de la sociedad.

El eje del debate no puede situarse en las contradicciones que se manifiestan entre la racionalidad de la corporación académica y las posiciones de las administraciones educativas. Muy al contrario la clave está en resolver adecuadamente el continuo universidad sociedad.

LA EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La evaluación de las políticas públicas, entre ellas la evaluación de la universidad, se sitúa en el núcleo central del debate sobre el papel del Estado, y desde luego también en la controversia sobre la orientación de la universidad.

Suele señalarse que en materia de evaluación, las ciencias sociales oscilan entre dos actitudes: La primera, a mi juicio la menos interesante, se orienta a estudiar el papel de los actores sociales y políticos, que en su caso, asumen una actividad de evaluación. La segunda, totalmente distinta de la anterior, pretende elaborar los conceptos y los métodos que permitan describir, explicar y valorar los objetivos, los procesos y el impacto de las políticas públicas.

La evaluación de las políticas publicas está relativamente poco extendida. Son escasas las agencias públicas especializadas, y abundan las instituciones de control, que intentan modificar sus pautas de comportamiento y extender su campo de actuación al ámbito de la evaluación. Pero como señalan Meny y Thoenig «no es fácil esta transición de un oficio –el de inspector– a otro –el de evaluador–» [17].

Evaluar [18] una política pública es, sobre todo, apreciar los efectos atribuibles a la acción de los poderes públicos (en nuestro caso a la actividad de las instituciones de enseñanza superior), lo cual exige analizar los objetivos, la implementación y los resultados.

Si, en términos generales, en el campo de las ciencias sociales la evaluación es relativamente reciente, no puede ocultarse que en el terreno de la educación, se trata de una preocupación que viene de lejos y que está detrás de las corrientes de reforma e innovación pedagógica. Estas corrientes de reforma impregnan las políticas educativas ligadas a la universalización de los niveles primario y secundario, y que más recientemente se extienden, en Europa todavía con balbuceos, a la enseñanza superior.

Evaluar no es una puesta al día de las técnicas de control. Detrás de la evaluación no se esconde la antigua inspección, tampoco las insuficiencias financieras de la crisis fiscal de Estado, en la expresión feliz de O' Connor [19] ni una imposible lista en la que se ordenara por su calidad las instituciones de enseñanza superior. Aunque, a veces, justo es reconocerlo, así lo parezca.

Como resalta Mintzberg al analizar las características de la burocracia profesional –de la que la universidad es un representante arquetípico–, los ajenos a la comunidad académica (clientes, administradores no académicos, o la sociedad en su conjunto y sus representantes) ven los problemas de la universidad como consecuencia de una falta de control externo del profesor y de su profesión. De modo que pretenden lo más obvio: intentar controlar el trabajo académico recurriendo a mecanismos de inspección. Concretamente, intentan aplicar técnicas de supervisión directa, de normalización de procesos de trabajo o de normalización de productos.

La supervisión directa suele implicar un inspector, cuya función es vigilar a los profesionales, olvidando, que más allá de la negligencia (un profesor que rara vez asista a clase), no es posible que alguien externo a la universidad controle actividades, como son las clases, de ejecución compleja y resultados vagos.

---

(17) I. MENY; J. C. THOENIG: *Las políticas públicas*. Barcelona, Ariel, 1992.

(18) Sobre las técnicas de control en la gestión pública casi con carácter monográfico ver el n. 5-6 de enero-agosto de 1996 de *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, en especial la contribución de Miguel Beltrán.

(19) J. O'CONNOR: *La crisis fiscal del Estado*. Península, 2.ª edición, Barcelona, 1994.

«Las otras formas de normalización (continúa Mintzberg) sirven a menudo únicamente para obstaculizar y desanimar a los profesionales en vez de proporcionar un control sobre su trabajo... Los procesos de trabajo complejos no pueden ser formalizados mediante reglas y los productos imprecisos no pueden (tampoco) formalizarse mediante sistemas (convencionales) de planificación y control» [20].

En definitiva, los controles de este tipo no contribuyen a mejorar la calidad de la universidad; al contrario, seguramente la empeoran.

La cuestión relevante no es cómo establecer controles, sino cómo desde la racionalidad del trabajo universitario, establecer mecanismos que permitan aprovechar las oportunidades de incrementar la calidad de la universidad.

A menudo la cuestión del nacimiento de las políticas públicas, señalan Meny y Thoenig [21], se explica acudiendo a un modo de interpretar los procesos sociales que conduce a soluciones poco satisfactorias. En este caso se pretende analizar las causas, las condiciones que han hecho posible en el sistema universitario español articular una política de evaluación de la calidad.

UNA DESCRIPCIÓN LLANA

En primer lugar, cabe contentarse con una descripción llana en la que se recuerde que, a finales de los ochenta, casi inmediatamente después de su creación, el Consejo de Universidades inició una línea de trabajo para diseñar y poner en marcha mecanismos de evaluación. Se pretendía incorporar estándares de calidad basados en requerimientos de recursos humanos y materiales; pero sus resultados fueron poco satisfactorios, cuando no imposibles, de forma que a partir de 1990, y con el objetivo favorecer la incorporación de medidas concretas para mejorar la calidad universitaria, el Consejo optó por impulsar la elaboración de pautas de evaluación basadas en una concepción análoga a los modelos de evaluación experimentados con éxito, primero en los EEUU y luego en algunos países europeos (Dinamarca; Francia; Países Bajos y Reino Unido).

El Consejo de Universidades, que reúne en un único foro a las universidades y a las administraciones educativas, impulsó en 1990 un debate cuyo primer resultado fue la publicación por Mario de Miguel, José Ginés Mora y Sebastián Rodríguez del libro *La evaluación de las instituciones universitarias*, que permitió reunir la opinión de un conjunto de especialistas de evaluación, muchos de los cuales están detrás del *Modelo Europeo de Evaluación*.

Este debate se concretó en *El Programa Experimental de Evaluación de la Calidad de la Universidad* [22], desarrollado en España entre 1992 y 1994, y conectó inmediatamente después con el *Proyecto Piloto de la Unión Europea*. Este proceso ensayo error tiene ya una continuidad institucional, de carácter regular, sistemático, en el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad* que, a propuesta del Consejo de Universidades [23], aprobó el Gobierno en diciembre de 1995.

---

(20) HENRY MINTZBERG; *op. cit.*

(21) I. MENY; J. C. THOENIG; *op. cit.*, pp. 109 y ss.

(22) El Programa, a propuesta del Secretario General del Consejo, Miguel Ángel Quintanilla, se inició por acuerdo del Consejo de Universidades de septiembre de 1992. El informe final del Programa (Documento n. 13) elaborado por la Secretaría General del Consejo de Universidades fue discutido en el Seminiario que sobre Evaluación de las Universidades se celebró en septiembre de 1994 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

(23) A iniciativa del Consejo de Universidades (Miguel Ángel Quintanilla es el redactor principal del texto que el Secretario del Consejo, F. Michavila, presentó en el Pleno del 25 de septiembre de 1995: «Programa de

En la tabla se recogen los principales hitos de este camino. Una solución de este tipo, aunque nos dé información, por si misma no es suficiente para interpretar la puesta en marcha de la política de evaluación.

DESLUMBRARSE POR LA DECISIÓN

Cabe también deslumbrase por la decisión, resaltando en primer término el papel de los principales actores, de tal forma que se subraye el impulso que realizan un grupo de profesores universitarios o el peso, sin duda significativo, de los sucesivos Secretarios Generales del Consejo de Universidades, primero en el diseño del Plan Nacional (Miguel Ángel Quintanilla) y luego en la gestión de la evaluación (Francisco Michavila, Juan Roca y Rafael Anes). O bien reflejar los argumentos puestos en escena: transparencia, rendición de cuentas, mejora de la calidad.

Tampoco esta línea argumental parece suficiente, desconoce entre otros aspectos que la decisión (finalmente el Consejo de Ministros) es en buena parte una reacción ante las circunstancias que envuelven el problema y al mismo tiempo olvidaría que todos los actores del sistema no perciben la cuestión de la misma forma.

UNA EXPLICACIÓN MECANICISTA

Una tercera tentación conduciría a una explicación macrocontextual mecanicista, que justificara la aparición de la política de evaluación en función por ejemplo de las necesidades del desarrollo económico, o de los intereses de los distintos sectores de la comunidad universitaria. Soluciones que permiten comprenderlo todo sin necesidad de explicar nada.

RECONSTRUIR EL PROCESO

Es posible que a mucha gente le parezca baladí reconstruir el proceso a través del cual una cuestión pasa a transformarse en un problema político, o dicho en otros términos y para el caso que nos ocupa ¿por qué y como la evaluación se incorpora a la *agenda* pública para transformarse en una política concreta? Sin embargo, se trata de una cuestión central, dado que con palabras de Subirats «los problemas no están *allí fuera*. No existen los problemas objetivos».

En otra ocasión [24] he resaltado que una de las diferencias más significativas

---

Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades») y a propuesta del Ministro de Educación, el Gobierno acordó mediante Real Decreto de 1 de diciembre de 1995 establecer el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan nacional de la Calidad de las Universidades –BOE núm. 294 de 9 de diciembre de 1995–), que se ejecutará a través de convocatorias anuales.

La primera convocatoria, a propuesta del Consejo de Universidades (A iniciativa del Secretario General del Consejo, Francisco Michavila, por acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades de 14 de diciembre de 1995), se realizó por el Ministro de Educación mediante Orden de 21 de febrero de 1996 (BOE núm. 51 de 28 de febrero de 1996) y a propuesta del Secretario General del Consejo de Universidades, oído el Comité Técnico del plan, se resolvió por Orden de la Ministra de Educación y Cultura de 30 de octubre de 1996 (BOE núm. 270 de 8 de noviembre de 1996).

La gestión del proceso de evaluación externa tuvo un impulso relevante en la gestión del Secretario General del Consejo, Juan Roca. Transcurrido un año desde la concesión de la financiación para la realización de los proyectos de evaluación, a propuesta de su Secretario General Rafael Anes, el Pleno del Consejo de Universidades, en su sesión celebrada en Madrid el 18 de diciembre de 1997, adoptó el 1.er INFORME SOBRE EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

(24) J. M. LUXÁN: «El Plan Nacional de Evaluación». Intervención en la *Conferencia Final del Proyecto Piloto Europeo de evaluación de la enseñanza superior*. Las Palmas, 1995.

TABLA
Cronología de la política de evaluación

	SISTEMA POLÍTICO	SISTEMA UNIVERSITARIO	
		Actividades Consejo de Universidades	Actividades Unión Europea
1978-1985	Constitución Ley de Reforma Universitaria Creación del Consejo de Universidades		
1986-1989		Estudios previos orientados a definir un estándar.	
1990-1991		Debate sobre el alcance de la evaluación (estudios, seminiarios, publicaciones) orientados a mejorar la calidad	
1992-1993		*Programa Experimental de Evaluación*	
1994-1995	*Plan Nacional de Evaluación*	Valoración del Programa Experimental (Seminario en la Universidad Internacional de Menéndez Pelayo). Acuerdo del Consejo de Universidades por el que propone un Plan de Evaluación. Coordinación del Proyecto Piloto Europeo	*Proyecto Piloto Europeo* Conferencia final del Proyecto Europeo
1996-1997	1.ª Convocatoria del Plan Nacional 1.ª Convocatoria de Comunidades Autónomas	Coordinación del Plan de evaluación *1.er Informe Evaluación* Propuesta 2.ª Convocatoria	Propuesta de recomendación de la Comisión ... de garantía de la calidad en la enseñanza superior
1998			Dictamen del Consejo Económico y Social *Modelo Europeo de Evaluación*

del modelo español de evaluación se sitúa en el origen de la política de evaluación. Frente a los sistemas de evaluación europeos, que nacen en el campo de la administración educativa, muchas veces asociados a las dificultades financieras, que en la década de los ochenta ponen en crisis la expansión de la política de bienestar,

o como réplica a la autonomía universitaria. En España el proceso parece surgir en la dirección contraria, en un impulso de abajo arriba, en el que papel protagonista lo interpreta el sistema universitario que reclama de la administración educativa la puesta en marcha de mecanismos de evaluación.

Esta explicación, no deja de ser ingenua y supondría que en el modelo español las expectativas *ascienden* conforme a pautas representativas, mientras que en los modelos europeos se dibuja un camino descendente. Solución que por sugerente que parezca es desde luego poco realista.

Por el contrario, si se tiene en cuenta que rara vez puede singularizarse claramente el comienzo de una política pública, se subrayaría la conexión de sucesivas políticas públicas en un proceso no lineal en el que interactúan una multiplicidad de actores sociales que impiden concebir su recorrido como una secuencia causal.

EL PROGRAMA EXPERIMENTAL

El objetivo principal del Programa Experimental de Evaluación [25] era desarrollar y poner a prueba una metodología de evaluación de la calidad de la universidad, inspirada en las experiencias internacionales, que permitiera desarrollar un modelo de evaluación regular.

Se optó por combinar un proceso de autoevaluación y de evaluación externa mediante expertos, para evaluar de forma integrada los programas de enseñanza, la investigación y los servicios y organización de la universidad.

El programa se estructuró en tres niveles de ensayo, que ampliaban sucesivamente la escala e incorporaban una mayor complejidad organizativa y metodológica.

En el primer nivel se inscribieron 17 universidades; su objetivo era construir un sistema de evaluación global referido a la totalidad de la institución universitaria, basado principalmente en la explotación de datos cuantitativos en el ámbito de la ENSEÑANZA, LA INVESTIGACIÓN y LA ORGANIZACIÓN.

En un segundo nivel, participaron seis de las 17 universidades; la unidad de análisis se circunscribía, en el ámbito de la enseñanza, al programa de estudios (se evaluaron 18 titulaciones de 11 disciplinas distintas); en el ámbito de la investigación, a los departamentos universitarios y áreas de conocimiento mas implicadas en la docencia de las 18 titulaciones (se evaluaron 31 áreas); mientras que el ámbito de la organización, se refería a toda la institución pero centrada en el análisis del proceso de toma de decisiones.

El tercer nivel, en el que participaron tres de las seis universidades del nivel II, se diseñó de forma que el proceso de autoevaluación pudiera completarse con elementos de juicio de expertos externos, así como con técnicas cualitativas de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas con diferentes componentes de la comunidad universitaria, incluidos los recién graduados.

La estructura organizativa, de carácter colegial, contaba con un Comité de Seguimiento, responsable del programa, formado por los Rectores de las universidades participantes y el Secretario General del Consejo de Universidades.

Un Comité Técnico, formado por expertos en evaluación y auxiliado por los servicios del Consejo de Universidades, responsable de la coordinación del programa, de la elaboración de la Guía y de los Protocolos de evaluación, de la redacción de un informe sobre cada unidad evaluada a partir de los informes de autoevaluación y del informe final del Proyecto.

---

(25) J. M. LUXÁN: «Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario» en *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, n. 3, mayo-agosto, 1995.

Y en cada universidad, un Comité de Evaluación, presidido por el Rector e integrado por técnicos y académicos de la universidad, responsable del proceso de autoevaluación.

El nivel de cumplimiento de objetivos y tareas previstas en el programa se estimó, al final del mismo, en un 80 %. El déficit afectó principalmente a las evaluaciones de nivel III en el ámbito de la investigación y la organización, por no haberse podido completar la etapa de evaluación externa.

La financiación del programa se compartió entre las universidades y el Consejo de Universidades, que atendió los gastos de coordinación y en general los derivados de la actuación del Comité Técnico.

En el seminario de discusión de los resultados, que se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en septiembre de 1994, en el que participaron numerosos responsables de las universidades españolas, miembros de los Comités de Evaluación y expertos nacionales e internacionales de evaluación, se estimó que el programa experimental había cumplido sus objetivos y permitía iniciar un proceso de evaluación regular.

En términos generales, la metodología ensayada fue valorada satisfactoriamente por los Comités de Evaluación de las universidades participantes y por el grupo de expertos internacionales a los que se les pidió una revisión de los procedimientos y de los resultados obtenidos.

El programa se desarrollo conforme a las siguientes pautas:

- El proceso de evaluación contó con el acuerdo básico de la comunidad universitaria, expresado formalmente en el pleno del Consejo de Universidades de septiembre de 1992, que por unanimidad aprobó iniciar el Programa.
- La participación en la evaluación fue voluntaria.
- La realización de la evaluación fue responsabilidad de cada institución y no tuvo un carácter gubernamental; la evaluación estaba dirigida de forma colegial por los participantes, no por una agencia gubernamental.
- La evaluación se orientó a la institución, no al control del trabajo de las personas; Se centró en todas las líneas de actividad de la universidad, utilizando al tiempo una perspectiva disciplinar y global.
- La evaluación no ha sido comparativa; y no se ha elaborado clasificación alguna.
- El método de evaluación combinó autoevaluación, evaluación externa y un informe público; sin embargo, en el desarrollo del programa experimental se puso el acento fundamentalmente en la autoevaluación.
- La guía y los protocolos de evaluación se concibieron de forma teóricamente flexible y sencilla para adaptarse al contexto de cada institución. Sin embargo, pese a sucesivas simplificaciones, resultaron excesivamente prolijos, complejos y a veces rígidos, lo cual obligó a concentrar demasiados esfuerzos en la recopilación de datos en perjuicio del análisis y de la elaboración de propuestas de mejora de la calidad, objetivo último del programa de evaluación.
- La evaluación integró la docencia, la investigación y la organización de la universidad, atendiendo, por tanto, no sólo al núcleo de operaciones (programas docentes y líneas de investigación), sino también a la tecnoestructura de la organización, por pequeña que sea en las burocracias profesionales (unidades de planificación, de innovación, de formación etc.), a las unidades de apoyo (gestión económica, de personal, o servicios académicos y asistenciales) y, desde luego, a la estructura de dirección y

al sistema de flujos e intercambios entre los diferentes elementos que componen la institución.

EL MODELO EUROPEO DE EVALUACIÓN

Coincidiendo con la conclusión del programa experimental, la Unión Europea puso en marcha un Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior que ha permitido que la Comisión de las Comunidades Europeas desarrolle un Modelo Europeo para la Evaluación de la Calidad [26].

Se trata un mecanismo común, de un verdadero Modelo Europeo para evaluar la calidad de la enseñanza superior, que incorpora los siguientes elementos:

- El sistema de evaluación requiere asegurar la *Autonomía e independencia de las autoridades encargadas* de la gestión, coordinación y desarrollo de *la evaluación y de la garantía de la calidad* [27], con respecto tanto de la administración educativa como de las universidades.
- El proceso de evaluación debe permitir la *Adecuación entre los procedimientos de evaluación y el perfil de los centros* [28].
- En el método de evaluación deben confluir elementos *internos y externos* [29], y participar *todas las partes interesadas* [30].
- *Publicación de los informes de evaluación* [31].

---

(26) En mayo de 1997 la Comisión de las Comunidades Europeas presentó al Consejo de la Unión Euroepa una *Propuesta de recomendación relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior* recoge las conclusiones de la conferencia final del proyecto piloto europeo celebrada bajo la presidencia española en Las Palmas en diciembre de 1996. Dicha propuesta fue vista por el Parlamento Europeo en primera lectura el 18 de noviembre de 1997, y como consecuencia la Comisión ha realizado una modfiicación de la propuesta de recomendación [2 de febrero de 1998. COM (97) 707 final].

(27) «Estas autoridades deberán disponer de autonomía e independencia a efectos de procedimiento y de metodología, tanto en relación con los poderes políticos como respecto a los propios centros de enseñanza superior».

(28) «Todo procedimiento de evaluación y de garantía de calidad deberá incluir preguntas sobre el concepto que los centros tienen de sí mismos, por ejemplo, en lo que se refiere a la definición de su misión, tanto en el conjunto del centro como en los departamentos o en las distintas materias, con el fin de dar respuestas diversificadas desde el punto de vista de la educación y de formación a las distintas demandas del mercado de trabajo y de la sociedad en general».

(29) Todo proceso de evaluación y de garantía de la calidad debe reunir un elemento interno de autoreflexión y un elemento externo basado en la opinión de expertos externos».

(30) «El elemento interno debería hacer participar a todos los interlocutores competentes del centro en el proceso de reflexión interno en particular, el personal docente y los administradores responsables de la orientación académica y profesional, así como los estudiantes.

El elemento externo debe basarse en un proceso cooperativo de consulta y de consejo entre expertos independientes externos e interlocutores que pertenezcan al centro en cuestión.

Los antiguos alumnos, los interlocutores sociales interesados deben estar representados en los grupos de expertos para que se tengan en cuenta los criterios sociales y profesionales pertinentes en el procedimiento de evaluación.

Sería necesario fomentar la participación de expertos extranjeros de otro Estado miembro en las evaluaciones confiadas a los expertos de otras instituciones de enseñanza superior, que podrían contribuir a la evaluación dando cuenta de las experiencias de otros países, comparando los procesos observados con las normas vigentes en el extranjero y favoreciendo la comprensión cultural.»

(31) «Los informes de evaluación de la calidad deben publicarse en una forma adaptada a cada Estado miembro y constituir un material de referencia satisfactorio para los socios y para la información de los ciudadanos en general».

La administración educativa española encargó al Consejo de Universidades [32] coordinar la participación de las instituciones españolas en el proyecto europeo [33], por un doble motivo:

De una parte, se podría contrastar la aplicabilidad de los procedimientos ensayados en el programa experimental; comprobar, como así ha sido, que la metodología y las dificultades del proyecto europeo han sido básicamente idénticas a las del Programa Español, si bien la evaluación se ha centrado en la enseñanza y sólo incluye temas de investigación y gestión universitaria directamente relacionadas con los programas de estudio.

Y de otra, para adaptar a la situación española a la guía y el cuestionario de evaluación europeo, se ha partido de la experiencia previa española, lo que permitía cubrir algunos de los déficits del programa experimental y sobre todo reducir las debilidades que hemos señalado en la evaluación española.

En España, los objetivos generales del proyecto europeo se cubrieron plenamente:

- Se intensificó la sensibilidad sobre la necesidad de la evaluación de la calidad en la enseñanza superior.
- Efectivamente, el Plan Nacional de Evaluación pretende integrarse en una dimensión europea de evaluación de la calidad.
- El proyecto europeo mejoró el proceso español de evaluación de la calidad.

No todo son puntos fuertes. También pueden señalarse algunas debilidades:

- El alcance disciplinar puede diluir la globalidad de las instituciones de enseñanza superior.
- Al igual que en el Programa desarrollado en España, el carácter experimental del proyecto europeo le obligó a limitarse, fundamentalmente, a resultados de orden metodológico.

El Plan Nacional de Evaluación

A partir de los resultados del Programa experimental y de la participación española en el Proyecto Europeo, el Decreto que aprueba el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades señala los siguientes objetivos:

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.

---

(32) El Comité Español del Proyecto Europeo estuvo constituido por representantes de la administración educativa, de la comunidad académica, de organizaciones profesionales, por expertos en evaluación y por profesionales de reconocido prestigio de las ramas que se han evaluado, y utilizó como infraestructura los servicios técnicos del Consejo de Universidades.

El grupo encargado de la evaluación externa, estuvo compuesto por expertos, tanto de evaluación como de cada rama científico-docente, y utilizó como infraestructura igualmente los servicios del Consejo de Universidades.

(33) Han participado cuatro universidades. En dos de ellas se evaluaron titulaciones de biblioteconomía y docuemntación: la Universidad Carlos III de Madrid, de reciente creación y la Universidad de Granada, de larga tradición.

Y en las otras dos universidades, titulaciones de ingeniería. La Universidad Politécnica de Cataluña, especializada en estudios de carácter técnico, y la Universidad del País Vasco, de orientación generalista; ambas instituciones se desenvuelven en un ambiente bilingüe y se crearon hace poco más de 25 años, en el primer momento de expansión del sistema universitario.

Todas ellas de carácter público, dependen de los gobiernos autónomos de su Comunidad, y, excepto una, todas participaron en el programa experimental.

- Elaborar metodologías de evaluación integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.
- Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones.

«El Plan persigue, persigue promover la evaluación de las universidades, para que adopten acciones concretas orientadas a mejorar su calidad; y proporcionar información, sobre la calidad de las universidades, a la sociedad y a las administraciones públicas» [34].

El método de evaluación coincide plenamente con el Modelo Europeo de Evaluación, formulado en las recomendaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas. «Las experiencias del Programa experimental del Consejo de Universidades (1992-1994) y del Proyecto Piloto de la Unión Europea (1994-1995) han permitido (continua el informe) adoptar un modelo de evaluación equivalente al empleado en los países con más experiencia».

«Los métodos de evaluación de la calidad, (señala la Comisión Europea) son reglas de procedimiento, pero no de contenido. Esto significa que definen el procedimiento de evaluación de la calidad (quiénes participan en la misma, en qué condiciones, los aspectos que serán examinados, etc.)», pero no establecen los criterios que determinan la calidad de un centro universitario. De esta forma y de acuerdo con las recomendaciones europeas, el empleo de un método común no implica elaborar una *clasificación jerárquica* ya que no permite establecer evaluaciones *comparativas*.

El plan, con una duración de cinco años, se concreta anualmente en convocatorias de proyectos de evaluación, en las que voluntariamente [35] pueden participar las Universidades Españolas públicas y Privadas.

El proceso de evaluación se desarrolla conforme a los siguientes elementos:

- Los proyectos de evaluación, presentados por las universidades, siguen una metodología de autoevaluación, evaluación externa mediante revisión por pares y concluyen en un informe público.
- En el marco de cada convocatoria los proyectos de cada universidad definen el alcance disciplinar o global de su evaluación. En todo caso la unidad mínima de evaluación es el programa docente tanto para los ámbitos de enseñanza, investigación y organización.
- El Consejo de universidades proporciona una metodología común y selecciona a los evaluadores externos.
- Las Administraciones educativas financian específicamente la ejecución de los proyectos de evaluación, seleccionados en una convocatoria pública por el Consejo de Universidades, en función de su viabilidad y calidad.
- Se elaboran dos tipos de informes, uno referido a la universidad evaluada y otro anual referido al conjunto del sistema universitario español.

El informe de autoevaluación y de evaluación externa de cada universidad incluye los siguientes contenidos:

---

(34) Consejo de Universidades. *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de calidad de las Universidades.* MEC, 1998.

(35) «El Plan no establece previamente qué universidades, ni qué titulaciones o departamentos deben evaluarse en cada una de las convocatroias; opta por que sean éstas las que determinen su alcance al solicitar una subvención, para un proyecto concreto. La evaluación se realiza conforme a las prescripciones establecidas en la Guía de evaluación, que se configura como un método común, y no como un cuestionario, para una revisión general de las características del sistema universitario». Consejo de Universidades. *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades.* MEC, 1998.

- Una descripción de las unidades objeto de evaluación, y de su contexto institucional y social.
- Información objetiva sobre los objetivos y metas institucionales de la unidad evaluada, en relación con la docencia, la investigación y la gestión.
- Información objetiva sobre los recursos, estructura, prácticas y resultados obtenidos por las unidades evaluadas.
- Información sobre la percepción que la comunidad universitaria tiene de la calidad alcanzada por las unidades evaluadas.
- Un juicio ponderado del Comité responsable de la elaboración del informe sobre los puntos débiles y fuertes que se detectan en la evaluación poniendo en relación los resultados obtenidos por las unidades evaluadas con las metas y objetivos propuestos y propuestas de actuación para mejorar la calidad y solucionar los problemas detectados.

La realización de un proyecto de evaluación tendrá consecuencias inmediatas para la universidad, en la medida en que le ayuda a tomar conciencia de sus posibilidades, de sus oportunidades de competencia y le permite diseñar planes internos de actuación para mejorar su calidad y prestigio.

La difusión de los resultados servirá también para incrementar el conocimiento por el entorno social de cada universidad sobre los niveles de calidad alcanzados por esta y de los esfuerzos que realiza para mejorar sus prestaciones y su servicio a la universidad.

Y las administraciones educativas podrán utilizar los resultados de la evaluación para diseñar sus planes de actuación en materia de desarrollo y financiación del sistema universitario.

En la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad han participado 46 universidades públicas y privadas y de acuerdo con el Informe del Consejo se han cubierto el 95 % de las acciones previstas.

El Pleno del Consejo de Universidades reunido en diciembre de 1997 valoró positivamente el desarrollo del proceso de evaluación, si bien consideró que «es susceptible de mejorar en posteriores convocatorias». A juicio del informe «La debilidad más significativa ha sido la inadecuación de los datos disponibles, que ha propiciado desequilibrios importantes en la distribución del tiempo de las fases del proceso. En ocasiones, la búsqueda de la información, necesaria para el desarrollo de la evaluación, ha consumido gran parte del tiempo que debería haberse dedicado a la valoración».

Para el Consejo de Universidades «La situación de la Universidad puede sintetizarse resaltando sus puntos fuertes y subrayando sus aspectos débiles. Entre los primeros: el incremento de la calidad y la cantidad de producción científica o la capacidad para atender una demanda de enseñanza creciente, cada vez más diversificada. Y entre los segundos: la indefinición de objetivos o la continuidad de métodos didácticos tradicionales. A los que se suman dificultades estructurales, producto de los cambios organizativos y ventajas derivadas de la diversidad y flexibilidad curricular».

CONCLUSIONES

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidades es un instrumento adecuado que permite valorar e incorporar propuestas concretas para mejorar la calidad de las titulaciones y servicios universitarios.

El método de evaluación empleado corresponde fielmente al Modelo Europeo de Evaluación diseñado por la Comisión de las Comunidades Europeas.

La evaluación de la calidad es una herramienta clave de las políticas universitarias orientadas a desarrollar mecanismos

transparentes que sitúen la especialización y la competitividad en el primer plano de las preocupaciones de la Universidad.

El proceso de evaluación tiene una doble vertiente:

- En relación con el exterior del sistema universitario su papel principal es asegurar que los «clientes» conozcan la calidad de la oferta de programas de enseñanza.
- En el interior de la institución universitaria es un instrumento que permite observar puntos fuertes y débiles, e impulsar estrategias de acción para conseguir mejoras concretas en la calidad de los procesos de enseñanza o de investigación.

Evaluar no es una puesta al día de las técnicas de control Detrás de la evaluación no pueden esconderse la antigua inspección, propia de un modelo de burocracia *maquinal*, tampoco insuficiencias financieras ni, por su puesto, una imposible lista en la que se ordenaran las instituciones de enseñanza superior.

La cuestión relevante no es como establecer controles, sino cómo desde la racionalidad de trabajo universitario, establecer mecanismos que permitan aprovechar las ventajas competitivas de cada institución y de cada programa para incrementar la calidad de la Universidad.

De la homologación a la acreditación

Actualmente el principal mecanismo de garantía de calidad a disposición del sistema universitario se basa en una lógica burocrática de racionalidad *maquinal* que emplea el binomio autorización homologación. El primero, para la autorización previa de la administración para la puesta en marcha de las enseñanzas. El segundo, para convalidar los planes de estudios.

Se supone que si se cumplen las condiciones previstas por el ordenamiento, que si se cuenta con los recursos y con un plan docente adaptado a las prescripciones normativas, necesariamente los resultados serán de calidad. En la práctica no es fácil contar con normas suficientemente detalladas y al mismo tiempo flexibles que permitan contrastar la adecuación de los recursos y del plan, más allá de una comprobación formal.

Sustituir el proceso de homologación-autorización por otro de acreditación, equivale a la transformación progresiva de los mecanismos formales de intervención previa, que ponen a salvo la responsabilidad del gestor, por instrumentos de auditoria, que ponen en cuestión la calidad de la gestión.

De la autoevaluación a la revisión

El *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* incorpora mecanismos de autoevaluación y evaluación externa coherentes con la lógica organizativa del modelo universitario actual. La experiencia del Programa Experimental, del Proyecto Piloto Europeo y de la primera convocatorias anuales del Plan Nacional confluyen en la dificultad de valorar, de emitir juicios de valor, sobre la calidad de un proceso que no cuenta con objetivos expresos para contrastar que efectivamente se han cumplido.

Desarrollar un instrumento de revisión de programas exige que las instituciones universitarias cuenten con mecanismos internos de valoración de la calidad. En este sentido el impulso del Consejo de Universidades para poner en marcha procesos de valoración interna permite pensar que pudiera abordarse un sistema de revisión periódica, a través de una agencia pública independiente, conectada con las fórmulas de acreditación.

Si hace unos años, la orientación de la enseñanza superior se dirigía a dar res-

puesta a una demanda cada vez mayor de escolarización. Hoy, el reto de la política universitaria, en un contexto de universalización de la escolarización postsecundaria, pasa por el incremento de la calidad como vía para asegurar la adecuación del output del sistema de enseñanza superior a las demandas que le requiere el sistema social en su conjunto. Este proceso de realimentación requiere contar con mecanismos transparentes de evaluación de la calidad.

Las políticas universitarias o, en general, las políticas públicas del Estado Social y Democrático de Derecho, para atender con éxito una variedad de demandas compleja e incrementar los apoyos que el sistema recibe de la sociedad, están obligadas a garantizar la calidad de sus productos. Por eso, necesitan contar con procedimientos de evaluación, no tanto como rendimiento de cuentas, sino como un instrumento privilegiado que permite asegurar la coherencia entre las demandas y las respuestas del sistema.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD

JOSÉ-GINÉS MORA (*)

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario de la política universitaria en todos los países. El creciente interés por la calidad, ha generado una situación bautizada por Neave (1988, 1997) como el «*estado evaluativo*» de los sistemas universitarios. Esta predisposición hacia la evaluación lleva implícita un cambio en la perspectiva bajo la que se considera la educación superior. Se ha pasado de una visión burocrática del sistema a una visión más autónoma y orientada a métodos de mercado, lo que implica, no sólo una mayor y mejor evaluación de las instituciones, sino también una perspectiva diferente que supone, además de una verificación del funcionamiento del sistema, un método para mejorarlo (Hüfner y Rau, 1987).

El objetivo del presente articulo es el de presentar algunas de las ideas básicas que inspiran el actual proceso de evaluación de las universidades. En primer lugar se consideran los rasgos de la evolución de la educación superior que justifican el actual interés por la calidad y su evaluación. En la segunda parte se presentan algunas ideas básicas sobre los procesos de evaluación institucional, reflexionando sobre el origen y las consecuencias de estos procesos.

LA RECIENTE EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior ha sufrido en todo el mundo transformaciones radicales en las últimas décadas. En los sesenta, las universidades iniciaron cambios importantes que transformaron instituciones de elite en instituciones de masas. El fuerte incremento en el tamaño de las cohortes de edad que alcanzaban la edad de ingreso en la universidad y el desarrollo económico generalizado fueron los factores claves para que todas las fuerzas políticas y económicas se pusieran implícitamente de acuerdo en promover el desarrollo de la educación superior. Los gobiernos se aprestaron a satisfacer la creciente demanda social mediante la creación de nuevos centros universitarios, la ampliación de los existentes y, en general, con la asignación de mayores recursos a la educación superior. El objetivo primordial durante ese período fue desarrollar el sistema universitario de modo que proporcionara oportunidad de acceso al mayor número de ciudadanos.

En la década de los setenta, se conjuntan varios hechos que provocan un cambio

(*) Universidad de Valencia. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

sustancial en la tendencia y en los puntos de vista que sustentaron la expansión de los años precedentes: a) la disminución en el tamaño de las cohortes de jóvenes [1], lo que hacia prever una disminución o estabilización en el número de alumnos de educación superior; y b) una crisis financiera de la educación superior como consecuencia de los primeros síntomas de lo que se ha llamado *crisis del estado de bienestar* y del gran crecimiento de los costes de los propios sistemas de educación superior. En los países en el que el gasto en educación superior era más elevado (especialmente en el Reino Unido) se producen recortes en el presupuesto de la educación superior, cambiando la tendencia creciente que se mantenía en los años anteriores (Kaiser y otros, 1992). La meta de los responsables del sistema universitario durante este periodo fue instaurar un sistema de gestión del proceso universitario, que valorara la efectividad y, especialmente, la eficiencia de las instituciones universitarias, generándose una amplia controversia sobre la necesidad de introducir indicadores de rendimiento del sistema universitario, en general, y de las instituciones, en particular.

Bien entrados ya los años ochenta, las universidades de los países desarrollados inician una situación de relativa estabilidad, tanto en el número de alumnos como en las aportaciones públicas al presupuesto universitario. En este periodo se produce un fenómeno importante en la mayoría de los países europeos: la ampliación de la autonomía de las universidades públicas. Este incremento de la autonomía es fruto de una nueva manera de afrontar la gestión de las instituciones públicas por parte del propio Estado. Esta nueva concepción de la gestión pública (*new public management*) se basa en los siguientes principios (Dill, 1997a): *a)* separar los intereses del gobierno como «propietario» o financiador de una agencia de sus propios intereses como «cliente» de la misma agencia; *b)* fijar los objetivos de rendimiento para las agencias gubernamentales; *c)* delegar en las agencias la responsabilidad sobre el origen y el uso de los recursos; *d)* estimular el rendimiento a través de contratos explícitos, la competencia entre agencias e incluso su privatización.

Como consecuencia de la nueva concepción de la gestión pública, de la ampliación de la autonomía y de la relativa estabilidad financiera y humana de las universidades, existe un acuerdo generalizado de que ha llegado el momento de la calidad; de que es necesario dedicar una especial atención a conseguir que las universidades se conviertan en organizaciones efectivas para los propósitos que la sociedad demanda, conectadas con sus necesidades económicas y culturales, eficaces en su gestión y capaces de dar a los individuos una educación flexible que les facilite la adaptación a un mundo tecnológica y culturalmente cambiante.

ALGUNAS RAZONES PARA EL INTERÉS POR LA CALIDAD

Además de las razones políticas y estructurales mencionadas, existen otras razones, de carácter fundamentalmente económico, que justifican que la preocupación por la calidad del servicio que proporcionan las universidades haya adquirido recientemente una especial relevancia:

(1) En España, la disminución de las cohortes de edad se produjo con diez años de retraso respecto a la mayoría de los países desarrollados.

- El proporcionar formación de calidad a una sociedad tecnológicamente avanzada es actualmente un objetivo económicamente importante para los sistemas de educación superior. En estos momentos de creciente competitividad internacional, la única solución razonable que tienen los países más desarrollados para mantener su competitividad sin deteriorar sus condiciones socio-laborales es mediante la mejora de la productividad, unida al desarrollo tecnológico (Levin y Rumberger, 1989). La educación, especialmente la superior, está siendo considerada de nuevo como una de las piezas claves para afrontar el futuro, como fuente de desarrollo económico y tecnológico (EC, 1991).
- El importante volumen de recursos dedicados a la educación superior exige el control de la eficiencia de las universidades. La educación superior, por su propia naturaleza, es una insaciable consumidora de recursos, que introduce pocas mejoras en su productividad interna, pero que tiene continuos incrementos de costes, especialmente los de su personal altamente cualificado.
- La creciente tendencia en los países desarrollados al control de calidad de todos los productos y servicios, por exigencia de los propios consumidores, esta trasladándose a campos como el de la educación superior, en los que los usuarios cada vez más demandan niveles adecuados de prestación del servicio, así como diversidad y flexibilidad para satisfacer sus necesidades personales.
- Las exigencias de información por parte de los empleadores sobre las cualificaciones de los universitarios hace necesario establecer sistemas de control de la calidad de la educación superior que sirva de referencia a los primeros.
- Recientemente ha aparecido el problema del desempleo de los universitarios, lo que obliga a reflexionar sobre la adecuación entre la oferta de las universidades y la demanda real de la sociedad, o sobre la adaptabilidad a la realidad del mercado de trabajo de la formación que se oferta desde las universidades.
- La libre circulación de trabajadores dentro de las fronteras de la Unión Europea, especialmente de los más cualificados, exige el reconocimiento comunitario de las cualificaciones con fines académicos y profesionales. Dado que los sistemas europeos de educación superior son diferentes, parece razonable pensar en la creación de mecanismos europeos de control de la calidad de las cualificaciones universitarias. En este sentido, existe una reciente propuesta de la Comisión Europea para que se instauren programas de evaluación de la calidad en los países miembros.

Cualquiera de estas razones es motivo suficiente para que la calidad de las instituciones universitarias sea en la actualidad una preocupación primordial de las políticas universitarias. Así lo han entendido la mayoría de los países, iniciando la aplicación de diferentes estrategias para la mejora de la calidad de las instituciones universitarias.

ESTRATEGIAS EN BÚSQUEDA DE LA CALIDAD

Existen al menos tres estrategias básicas aplicables a la búsqueda de la mejora de la calidad en las universidades. Estas estrategias no son alternativas, y de hecho sería aconsejable realizar esfuerzos políticos e institucionales para desarrollarlas al mismo tiempo. Son éstas:

- Una *primera* estrategia es la de utilizar los mecanismos de financiación de la educación superior como instrumentos en la búsqueda de la eficacia y la equidad del sistema universitario. Este ha sido un objetivo de la política financiera universitaria en los Estados Unidos desde principio de los ochenta y que está actualmente implantada en la mayoría de los estados norteamericanos (Layzell, 1998). Políticas semejantes han sido propuestas más recientemente en muchos otros países desarrollados (OCDE, 1990; Hölttä, 1998). En la última década los gobiernos han descubierto que los incentivos financieros son un mecanismo más efectivo para influir en el funcionamiento de las universidades que la pura intervención administrativa que usaron en otros momentos, ya que estos incentivos cambian las actitudes de las instituciones y el comportamiento del profesorado en la búsqueda de la calidad. Dentro de esta estrategia, se dan tres tipos de actuaciones: la diversificación de las fuentes de financiación, los cambios en los mecanismos de asignación de recursos a las instituciones públicas y los cambios en los criterios de distribución interna. En los tres casos el objeto es ligar, en alguna medida, la financiación pública a la consecución de objetivos de calidad y eficiencia. Algunas propuestas recientes en España también van en la misma dirección (Consejo de Universidades, 1995; Mora, 1997a; Montserrat, Mora y San Segundo, 1997; UPC, 1997).
- La *segunda* estrategia que esta siendo puesta en práctica por la mayor parte de los países europeos es la de la evaluación de la calidad de las universidades. Los recientes experimentos de evaluación realizados en Europa (Frazer, 1997) y los programas vigentes ya en varios países europeos, entre ellos España (Mora, 1997b; Consejo de Universidades, 1998; Mora y Vidal, 1998; y el resto de los artículos de esta revista), son una muestra del creciente interés por esta estrategia de búsqueda de la calidad.
- La *tercera* estrategia es dejar que sea el mercado quien decante la calidad, como sucede en gran medida en los Estados Unidos. Las condiciones de un mercado amplio, en el que existe un alto nivel de diferenciación y de competitividad entre las instituciones educativas, con un elevado nivel de información publica sobre ellas, junto con una gran movilidad de los estudiantes, hacen viable que el mercado actúe como promotor de la calidad. Sin embargo, la mayoría de esas condiciones no se dan actualmente en los países europeos, por lo que la atención por la calidad no parece posible dejarla solamente en manos del mercado aunque éste deba tener una influencia cada vez más activa. Al análisis de esta estrategia dedicaremos el siguiente apartado.

EL MERCADO, FUERZA COORDINADORA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

Los sistemas universitarios públicos están sometidos a dos fuerzas contrapuestas: el control estatal y la autonomía universitaria. Todos los sistemas universitarios se ubican en algún punto intermedio en la línea de interacción de ambos factores. A partir de los primeros años de la década de los ochenta, en todos los países europeos se ha producido un incremento en la autonomía de las universidades, posiblemente porque los gobiernos han percibido la difi-

cultad e inconveniencia de seguir manteniendo un control rígido sobre la Universidad en un mundo tan cambiante (Neave y van Vught, 1991, 1994).

Desde otro punto de vista, las universidades son unidades productivas en las que existe una lógica tensión entre los que ofertan el producto y los que lo demandan. Debemos entender por demandantes, no sólo a los alumnos que desean recibir una enseñanza, sino también a los empleadores, a la sociedad con sus demandas culturales, y a las empresas que necesitan servicios y conocimientos innovadores necesarios para su desarrollo. En términos generales, las universidades europeas han estado tradicionalmente dirigidas por la oferta (el Estado o los académicos) que han interpretado las demandas según sus 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.

Clark (1983) conjugó ambas líneas de tensión en lo que llamó el triángulo de coordinación de los sistemas universitarios. Según Clark, todo sistema universitario se puede ubicar en algún lugar interior de un triángulo cuyos vértices son: el *Estado*, la *oligarquía académica* y el *mercado*. Entendiendo el mercado no en un sentido economicista, sino como la manifestación de las demandas y necesidades de la sociedad respecto a la educación superior. Dadas las connotaciones negativas que para muchos académicos europeos tiene el término *mercado* (contrariamente al sentido positivo que tiene en la cultura americana del autor del esquema) podíamos llamar *sociedad* a este vértice del triángulo, sin que por ello cambiara su sentido original.

La experiencia acumulada enseña que los sistemas universitarios deben mantenerse distantes del poder directo del *Estado*. Éste, como fuerza reguladora de la educación superior, muestra una clara tendencia hacia la burocratización, lo que resulta esterilizante en unas instituciones como las universitarias en las que, hoy más que nunca, la adaptabilidad constante debe ser una norma. Por otro lado, la experiencia muestra que dejar en manos de los académicos el gobierno de las universidades genera peligrosas tendencias corporativas [2].

El cambio de una universidad de elites a una universidad de masas; la necesidad de mejora; la creciente complejidad de las universidades; la competitividad y la diversificación a escala internacional y nacional, hacen que una creciente proporción de la comunidad universitaria, los gobiernos de los países occidentales y los expertos en educación superior estén de acuerdo en que los sistemas universitarios deben inclinarse más hacia el *mercado* (*sociedad*) como medio de estimular la sensibilidad de las instituciones a satisfacción de las demandas sociales (Neave y Van Vught, 1991). Esta *marketization* de la educación superior (Williams, 1995) está basada en la creencia de las nuevas tendencias de mercado en la educación superior proporcionará incentivos a las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación. Así mejorarán, también, la productividad académica, para estimular la innovación en los programas de enseñanza y los servicios que proporciona a la sociedad en general (OCDE, 1990; World Bank, 1994; UNESCO, 1995; Dill, 1997b).

La decantación hacia el *mercado* (sociedad) pondría de manifiesto las preferencias de los usuarios directos (estudiantes) e indirectos (empleadores), generándose un clima de competencia por los recursos y por los clientes estimulante para la calidad de las instituciones. Sin embargo, como en otros as-

(2) La reforma de los planes de estudio en la Universidad española es un ejemplo claro de como los intereses corporativos de los académicos pueden prevalecer sobre los de la sociedad e incluso sobre los de la institución.

pectos, el mercado tiene una limitación generada por deficiencias en la información. La correcta información, imprescindible para un buen funcionamiento del mercado, tiene algunos problemas en el mundo de la educación superior: *a)* en primer lugar, la información sobre las universidades y sobre las oportunidades de las distintas elecciones que han de hacer los usuarios suele ser escasa, sobre todo en los sistemas públicos de educación superior; *b)* aunque la información de que dispusieran los usuarios fuera mucho más completa, la lentitud de los procesos educativos hace que el lapso de tiempo entre el momento en que esa información fue generada, la toma de decisión del usuario y el momento en el que se van a producir los resultados de su decisión, estén demasiado distantes en el tiempo; y *c)* los usuarios directos de la educación superior, jóvenes en su mayoría y con una lógica falta de madurez, no usan siempre correctamente la información disponible [3]. Por estas razones, el mercado no puede ser el único modo de estimular la calidad de las universidades. Aunque es necesario introducir componentes de mercado en el sistema universitario, hay que compatibilizarlos con otras estrategias financieras y de evaluación que corrijan las deficiencias del mercado. Al análisis de los rasgos básicos de evaluación institucional, como estrategias para la mejora de la calidad dedicaremos el resto del artículo.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: UN CAMINO HACIA LA CALIDAD

ORIGEN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

La discusión sobre los distintos modos de ejercer el gobierno de las universidades y sobre el control de sus procesos se puede remontar a la Edad Media cuando ya se perfilaron al menos tres modos de ejercer el control de las instituciones (van Vught, 1995). Un modelo de control externo (la Universidad de París), otro modelo en donde los propios académicos ejercían plenamente el gobierno de las instituciones (universidades de Oxford y Cambridge) y un caso extremo de mercado (la Universidad de Boloña), en donde los estudiantes controlaban la organización, teniendo incluso la potestad de contratar y despedir a los profesores (Amaral, 1997).

En la universidad moderna que se crea en el siglo XIX encontramos tres tipologías básicas de sistemas universitarios en lo que respecta a los mecanismos de garantizar la calidad:

- La universidad nacional de carácter estatal, que se da preferentemente en la Europa continental y en Iberoamérica, en la que los gobiernos ejercen un control rígido sobre las instituciones, ya que éstas son básicamente dependencias de la administración del Estado [4]. En este modelo de universidad los procesos están regulados *ex-ante* por el propio Estado, por lo que la «evaluación» se reduce a la comprobación del nivel de cumplimiento de las normas previamente establecidas.
- La universidad inglesa, en la que las tres universidades más antiguas (Oxford, Cambridge y Londres) ejercían tradicionalmente el control de la calidad de las universidades y revisaban los procesos educativos del resto de las institu-

(3) Las preferencias que suelen manifestar los estudiantes de COU respecto a los estudios a seguir son una muestra clara del uso inadecuado de la información que disponen.

(4) Se olvida, con frecuencia, que el carácter estatal de las universidades nace como mecanismo de los estados nacionales-liberales del siglo pasado para independizar a las universidades de los poderes eclesiásticos y aristocráticos del Antiguo Régimen a los que habían estado sometidas. En su momento, la «estabilización» fue un mecanismo de liberación de las universidades.

ciones. Esta tradición pasa con posterioridad a agencias colegiadas, pero manteniéndose el mismo espíritu de que son los propios colegas los responsables de mantener los estándares de calidad.

- La universidad norteamericana que nace con una estructura de instituciones privadas [5]. Incluso cuando se fundan las universidades públicas, éstas gozan de una amplia autonomía frente a los poderes públicos. Un modelo de instituciones autónomas y diversificadas en objetivos y funciones (3,700 instituciones de educación superior en la actualidad) se ha inclinado hacia el mercado como manera de estimular la calidad. Sin embargo, para garantizar la información hacia los clientes sobre la calidad se instauró el sistema de acreditación que describimos a continuación.

LA ACREDITACIÓN NORTEAMERICANA

La acreditación es la forma más antigua de evaluación de la calidad en las universidades estadounidenses, públicas y privadas [6]. La acreditación es realizada por agencias especializadas, organismos de carácter privado sustentados por las propias universidades. La principal misión de este proceso es la de promover las mejoras e identificar aquellas instituciones y programas que están alcanzando las propias metas que se han establecido (Kells, 1988). La acreditación es solicitada voluntariamente por las instituciones universitarias, y aunque no son necesarias para el funcionamiento de las instituciones, existen toda una serie de beneficios que no es posible obtener si se carece de la acreditación pertinente. Existen dos tipos de acreditación: la institucional y la de programas. En la primera se acredita una institución como un todo, es decir, de sus programas docentes, de su actividad investigadora, de los servicios que se ofrecen a los estudiantes y de los servicios administrativos. El segundo tipo de acreditación está dedicado a la evaluación de programas académicos específicos de tipo profesional (medicina, derecho, etc.) con el objetivo básico de certificar la calidad de la formación de esos programas para el ejercicio de la profesión. Existen varias agencias regionales que realizan el proceso de acreditación del primer tipo, y más de cuarenta agencias de acreditación especializadas en programas o grupos de programas, todas ellas con carácter nacional y controladas por las propias asociaciones profesionales del ramo correspondiente.

Los rasgos básicos del proceso de acreditación han sido importados a Europa y están en la base de los actuales procesos de evaluación europeos. Es por eso que merecen considerarse con algún detalle. El proceso de acreditación sigue unos pasos comunes:

- La institución o programa que desea ser acreditado presenta un autoestudio realizado en la propia institución en el que se describe y se auto-analiza.
- Un equipo de evaluación formado por colegas elegidos de otras instituciones, visita la institución o programa, evaluándola a la luz de los documentos del autoestudio presentado por la institución y de las

(5) En este caso la privatización fue también un mecanismo para liberar a las universidades norteamericanas de la influencia de la metrópoli.

(6) En 1847 se inició el proceso de acreditación de las facultades de Medicina y en 1885 la acreditación global de las universidades de New England. Procesos que, paulatinamente, fueron extendiéndose a otras profesiones y a otras regiones.

propias normas de la agencia. Como resultado el equipo elabora un informe que envía a la propia institución y a la agencia de acreditación.

- La institución, o el programa, responde formalmente al informe del equipo de evaluación.
- La comisión de acreditación de la agencia decide conceder, denegar o confirmar la acreditación a la luz del autoestudio, del informe del equipo y de la respuesta de la institución.

La acreditación ha de ser confirmada cada diez años, pero las propias agencias han estimulado en los últimos tiempos métodos de autoestudio continuos para que las propias instituciones estén controlando continuamente el propio funcionamiento de la institución y de sus programas.

Algunos de los rasgos que definen el proceso de acreditación y que se han acabado imponiendo como mecanismos de evaluación de la calidad en casi todos los países son éstos:

- No se evalúa la calidad absoluta, entendida como excelencia, sino la relación entre las metas propuestas y los resultados obtenidos.
- El proceso es auto-regulado, es decir, son las propias instituciones las que generan el proceso.
- El proceso se articula a través de un autoestudio que realizan las propias instituciones y que es revisado por una comisión externa.
- Los indicadores de rendimiento no son una herramienta central en el proceso.
- Los resultados de la acreditación no se utilizan para elaborar *clasificaciones* entre universidades.

Tras muchos años de práctica de estos procesos de acreditación, en Estados Unidos hay actualmente un debate sobre la utilidad del proceso. Una de las consecuencias de la aplicación reiterada de este proceso es que las instituciones ya han interiorizado los mecanismos de calidad, incorporándolos a su práctica habitual, de modo que los procesos de acreditación tienden a ser un proceso burocrático de interés decreciente. La madurez del sistema es precisamente la causa de su crisis. Para superarla, se ha propuesto convertir los procesos de acreditación en procesos de auditoria de la calidad, es decir, en procesos de meta-evaluación de la calidad.

EXPERIENCIAS EUROPEAS DE EVALUACIÓN

En estos momentos existen sistemas de evaluación de la calidad de las universidades en la práctica totalidad de los países europeos. Un reciente informe sobre esta cuestión (Frazer, 1997) revela que en prácticamente todos los países de Europa (del este y del oeste) se han establecido agencias para la evaluación de la calidad de la educación superior, aunque la mayoría de ellas acaban de iniciar ahora su andadura. Independiente de estos procesos nacionales existe una recomendación reciente de la UE para establecer mecanismos de evaluación transnacionales. Como ejemplo de sistemas de evaluación más arraigados presentamos unas breves reseñas sobre los modelos utilizados en los Países Bajos, Inglaterra y Francia.

LA EVALUACIÓN EN LOS PAÍSES BAJOS

Los Países Bajos es uno de los países europeos donde mayor interés y dedicación ha suscitado el problema de la calidad de la educación superior. En 1985 el gobierno holandés hizo público un documento en el que definía su nueva política respecto a las universidades. En este docu-

mento se introducían planes para desarrollar la autonomía de las instituciones, a la vez que se proponían métodos para aumentar el control de calidad sobre ellas (Westerheijden, 1998). Básicamente el objetivo del informe era el de cambiar el control *ex-ante* de las instituciones por un control *ex-post*, de tal modo que la intervención del Estado debería reducirse a aquellos casos en los que por alguna razón se produzcan efectos contraproducentes.

Como contrapartida al aumento de la autonomía de las instituciones, el gobierno holandés pidió a las universidades que iniciaran procesos de evaluación. La respuesta de la VSNU, organismo formado por todas las universidades holandesas, fue poner en marcha la evaluación de la enseñanza de las distintas disciplinas académicas. El proceso de evaluación está basado en el autoestudio realizado por los propios departamentos que es contrastado posteriormente por un comité que visita las instituciones. Es decir, se estableció un mecanismo semejante al de la acreditación norteamericana, aunque con objetivos distintos. Posteriormente, se ha implantado un sistema de evaluación de la investigación, también gestionado por la VSNU, basado en los autoestudios que realiza cada departamento.

La evaluación en Inglaterra

Tradicionalmente, la calidad docente de las universidades inglesas ha estado garantizada por examinadores externos, nombrados por las mismas universidades, que controlan la calidad de la formación de los graduados que salen de ellas. Este sistema sigue en vigor en la actualidad, sin embargo, ha sido creado recientemente un nuevo organismo, la *Académic Audit Unit*, con el fin de asistir a las universidades en sus responsabilidades para la garantía de la calidad. Se trata de un organismo que inspecciona las universidades por «invitación negociada» de ellas. Su función es la meta-evaluación, es decir, «que sólo evalúa lo adecuados que son los mecanismos internos de cada institución para asegurar la calidad de la enseñanza y la gestión. La evaluación la realiza un comité externo que se basa en el informe que presenta cada universidad, así como en la propia visita. Los resultados pueden ser públicos si la universidad lo desea.

La evaluación en Francia

La preocupación en Francia por la evaluación de su sistema de educación superior se concretó en 1985 cuando se creó el Comité National d'Evaluation (Staropoli, 1998). Éste es un organismo autónomo diseñado para hacer juicios sobre la calidad de la investigación y de la docencia, no sólo de las universidades en su conjunto, sino también de otros centros educativos superiores y de centros de investigación. El método operativo de este comité es el de nombrar un pequeño equipo de expertos que visitan cada institución, examinan todas sus componentes *in situ*, e informan directamente al comité. Las universidades no han de hacer necesariamente ningún informe previo para el equipo, pero han de facilitar toda la información disponible para que el equipo pueda conocer todos los datos que desee. Todos los aspectos de la universidad deben ser objeto de evaluación. En las evaluaciones realizadas hasta la fecha, han sido utilizados expertos en las principales áreas que visitan cada universidad durante un corto periodo de tiempo, siguiendo una metodología preparada de antemano por el secretariado del comité. Los datos recogidos por estos observadores son posteriormente analizados en ese secretariado, quien, basándose en ellos, elabora un informe final sobre la institu-

ción. La publicación del informe final es potestad de la universidad.

Los rasgos básicos de la evaluación institucional

Los procesos de evaluación de Estados Unidos y de los países europeos que iniciaron estos procesos han ido decantando un amplio asenso sobre la manera de evaluar la calidad de las instituciones universitarias que está siendo mayoritariamente seguido por las agencias de evaluación de todo el mundo. Los rasgos básicos de estos procesos de evaluación institucional son presentados a continuación.

¿Qué es la evaluación institucional?

Aunque la calidad es un concepto difícil de definir, todos estaríamos de acuerdo en que una institución universitaria se acerca a ella sólo cuando combina, en una proporción adecuada, un amplio conjunto de elementos básicos, cada uno de los cuales, por su parte, funciona correctamente. Una universidad sólo puede alcanzar un nivel de calidad aceptable cuando los elementos humanos, financieros y físicos, la enseñanza y la investigación, la organización y la dirección, son en conjunto apropiados para los fines que la institución persigue. Por tanto, la evaluación de la calidad de una universidad sólo es posible hacerla globalmente, evaluando cada una de sus piezas, pero dedicando especial atención al funcionamiento del conjunto. Este es el enfoque que adopta la *evaluación institucional.*

La evaluación institucional se define como un intento de valorar globalmente como se están cumpliendo las metas preestablecidas de una institución universitaria. Evidentemente, y como se desprende de la propia definición, la evaluación exige haber definido previamente y con claridad cuáles son las metas que persigue la institución. Ésta es una primera dificultad, sobre todo en instituciones como las españolas, que empiezan a ejercer su autonomía y que provienen de un origen común de completo control estatal, en el que los objetivos estaban implícitos y no diferenciados. Pero, por otro lado, esta dificultad es a su vez uno de los primeros beneficios que pueden extraerse de la evaluación: la necesidad de las instituciones de definir sus objetivos. Ante esta dificultad generalizada, en las instituciones europeas el punto de vista para la evaluación es esencialmente pragmático: la calidad se valora por la conjunción de opiniones de las partes interesadas y por un conjunto de criterios cualitativos y cuantitativos relacionados con la calidad basados fundamentalmente en el análisis de los procesos. Se podría afirmar que la calidad no se mide, pero se crean mecanismos de aproximación a ella.

¿Para qué evaluar?

Hay dos enfoques básicos para las evaluaciones institucionales (in't Veld, 1990): el que centra su atención en las medidas de rendimiento y de rendición de cuentas, y el que enfatiza los aspectos de *mejora* del proceso. Aunque estos dos enfoques básicos pueden darse combinados, existe obviamente una cierta tensión entre ellos.

La opinión mayoritaria entre los expertos en evaluación es que la mejora de la calidad de las instituciones debe ser el objetivo esencial de la evaluación. Mejorar la efectividad del sistema debe ser prioritario frente a otros objetivos, también importantes y legítimos, como pueden ser mejorar la eficiencia, facilitar la gestión, reasignar recursos, premiar o penalizar en función

del rendimiento. Por otra parte, por motivos tácticos es razonable que la calidad sea el objetivo esencial de la evaluación ya que este enfoque resulta el más conveniente para dar los primeros pasos en la instauración de un sistema de evaluación, permitiendo implantar la evaluación con la mayor suavidad y colaboración posible.

Durante la década de los ochenta hubo, especialmente en el Reino Unido, una tendencia a desarrollar el enfoque más conectado con valoraciones de la eficiencia y de los factores económicos, en detrimento de otros aspectos como la efectividad y el desarrollo profesional y educativo (Pollitt, 1987). Aunque esta tendencia ha perdido importancia, en el caso de instituciones públicas, la rendición de cuentas es un objetivo que no puede ser obviado en los procesos de evaluación.

En el informe ya citado (Frazer, 1997), las agencias europeas consultadas consideran que el objetivo más importante de la evaluación es ayudar a las instituciones de educación superior a mejorar. El segundo objetivo más destacado es el de hacer socialmente más responsable el sistema de educación superior, mientras que suministrar información a los usuarios directos de las instituciones y a los empleadores es el tercer objetivo que las agencias de evaluación europeas señalan como más relevante.

¿QUÉ SE EVALÚA?

Realizar una evaluación institucional supone fijar la atención del evaluador sobre aquellas cuestiones que se consideren básicas para la consecución de los objetivos de la institución. Aspectos que deben ser objeto de revisión en toda evaluación institucional son los siguientes:

Enseñanza:

- Aprendizaje de los estudiantes.
- Rendimiento docente del profesorado.
- Programas académicos.
- Medios docentes disponibles (espacio, bibliotecas, ordenadores, etc.)

Investigación:

- Productividad investigadora.
- Calidad de la investigación.
- Dotaciones para la investigación.

Servicios:

- Gobierno de la institución.
- Gerencia y administración.
- Servicios disponibles para estudiantes y profesores.

Aceptando la necesidad de evaluar los tres aspectos básicos de la función universitaria, esta evaluación puede llevarse a la practica conjuntamente o por separado, pudiéndose usar criterios y mecanismos diferentes para cada uno de los tres aspectos citados. Sin embargo, es muy importante que se evalúen todas las dimensiones del sistema (*input*, proceso y *output*), evitando centrarse solo en aquellas características que son más sencillas de evaluar.

En el citado informe de Frazer (1997), todas las agencias europeas consultadas realizan evaluación de la enseñanza, en torno a dos tercios evaluaban, además, la eficacia y la eficiencia de las instituciones, y sólo un tercio evaluaban la investigación, posiblemente porque esta evaluación se realiza a nivel no institucional (individual o por proyectos) en otras agencias evaluadoras.

¿CUÁLES SON LOS MECANISMOS DE LA EVALUACIÓN?

Tres son los instrumentos básicos de evaluación que en la práctica se encuentran entremezclados con diferentes intensidades:

Auto-evaluaciones. Un autoestudio realizado por las unidades evaluadas.

Revisiones por colegas. Visitas externas de expertos que realizan, totalmente o en parte, el proceso de evaluación.

Indicadores de rendimiento. Indicadores, generalmente cuantitativos, que suministran información operativa sobre el funcionamiento de las instituciones y sobre su eficacia.

El mecanismo de autoevaluación seguido por visitas externas de colegas es el más típico proceso de evaluación. Este método se fundamenta en la hipótesis de que el sistema universitario es tan complejo que los que están inmersos en él son los más capacitados para opinar sobre la calidad o el buen funcionamiento de las instituciones universitarias. Los indicadores de rendimiento son defendidos por los más interesados en los mecanismos de gestión y control de las instituciones, aunque no son considerados ya por ningún experto como un método alternativo de los otros mecanismos, aunque si tienen un interés indudable como complemento de otros procesos evaluadores.

Los autoestudios seguidos por revisiones por colegas son utilizadas por todos los países europeos que han iniciado procesos de evaluación. En muchos de ellos los indicadores de rendimiento son también recomendados por la propia agencia evaluadora (Frazer, 1997).

EL AUTOESTUDIO

La pieza clave del proceso de evaluación institucional, tal como es entendido actualmente en todos los países, es el autoestudio. El autoestudio es un método para estimular la auto-reflexión, ofreciendo a una institución la oportunidad de preguntarse acerca de sí misma, con el objetivo básico de mejorar la calidad de sus programas y servicios. El proceso de autoestudio es una revisión completa de medios, funcionamiento y resultados de la institución. El autoestudio permite encontrar los puntos débiles y fuertes de una institución, facilitando de este modo la misión de los que han de tomar decisiones para mejorar la calidad de los servicios.

Un rasgo básico del autoestudio es que es una empresa conformada por las propias instituciones evaluadas. La institución debe encontrar en el autoestudio un mecanismo que satisfaga sus propias necesidades internas de auto-conocimiento para saber exactamente qué se está haciendo, con qué grado de perfección y a qué precio, de modo que se pueda establecer un sistema racional de prioridades para aumentar la efectividad de la institución. Bajo esta perspectiva, los autoestudios deben adaptarse a la idiosincrasia de cada institución. Así por ejemplo, la utilización de protocolos preestablecidos puede ser útil en fases iniciales, pero posteriormente, pueden (y deben) adaptarse a las propias necesidades de cada institución [7].

Basándose en su larga experiencia como promotor de autoestudios, Kells (1988) señala las siguientes características deseables para el éxito de un autoestudio, y que, con nuestra experiencia española, también consideramos importantes:

- El proceso debe ser motivado internamente. Es imprescindible que el autoestudio sea visto por los implicados como una necesidad de la institución, no como una obligación que se impone desde fuera.
- Los dirigentes de las instituciones deben estar comprometidos en el

(7) Alguna universidad española, en las que hay planes estratégicos incluso a niveles de unidades menores, se están utilizando, para realizar, el autoestudio protocolos propios basados en el modelo EFQM (European foundation for Quality Management). Este es un paso positivo en el caso de instituciones con sistemas organizativos más desarrollados.

proceso y manifestarlo a todos los componentes de la institución. Si no es así, la utilidad del estudio será muy pequeña.

- El diseño del autoestudio debe ser apropiado a las circunstancias de cada institución.
- El proceso debe contener un verdadero propósito de clarificar las metas de la organización, y de valorarlas con el fin de mejorar la situación de la institución.
- Deben intervenir en el proceso de autoestudio personas adecuadas, útiles y representativas de todos los estamentos de la institución.
- El proceso debe estar bien dirigido por un grupo eficaz.
- Los resultados del proceso deben presentarse en un informe que sea legible para audiencias de diversos niveles e intereses.
- El principal resultado del proceso debe ser la puesta en marcha de un sistema de investigación institucional, de auto-análisis y de auto-mejora.

¿POR QUÉ ESTE TIPO DE EVALUACIÓN?

La larga experiencia internacional y la más corta española muestran que el enfoque de evaluación institucional que ha sido presentado en estas páginas funciona adecuadamente, alcanzando razonablemente los objetivos perseguidos. Por un lado, genera una movilización real por la calidad, interiorizando estos procesos en las instituciones y provocando mejoras como consecuencia del auto-análisis sobre los puntos débiles. Por otro lado, el escrutinio de visitantes externos y, sobre todo, la publicidad de los informes finales proporciona una información a la sociedad, que puede considerarse aceptable.

Sin embargo, hay dos tipos de reticencias, no siempre explícitas, respecto a estos procesos de evaluación. Por un lado, están los que creen que estos procesos *atentan* contra la autonomía de las instituciones universitarias, propugnado que los procesos externos se reduzcan a establecer auditorias de calidad. En nuestra opinión hay dos razones que pueden alegarse en contra de esta posición: *a)* al menos en una fase inicial hay que promover externamente estos procesos, ya que de otra manera instituciones más débiles quedarían rezagadas en los procesos de calidad; y *b)* en el caso de las universidades públicas, es insoslayable la necesidad de rendir cuentas y de informar a la sociedad, algo que las meta-evaluaciones no cumplen por si solas.

Por otro lado, están aquellos que consideran este tipo de procesos de evaluación demasiados «suaves», que no son todo lo rigurosos que cabría esperar. Hay dos respuestas posibles a esta opinión: *a)* las instituciones universitarias son organismos peculiares en las que los objetivos son múltiples y no jerarquizables, por los que los sistemas de control de calidad más cuantitativos que pueden instaurarse en otras empresas son de difícil aplicación aquí; y *b)* el poder en las universidades es difuso, no sólo por sus peculiares formas de gobierno (que podrían cambiar) sino por la importancia y autonomía de los «trabajadores» en el proceso universitario. Esto hace que haya que contar necesariamente con los distintos grupos que configuran la institución, tanto para su análisis como para la implementación de mejoras.

Porque las universidades son instituciones intrínsecamente complejas; porque sus empleados son autónomos en la manera cómo organizan su trabajo; porque hay que introducir mecanismos consensuales de mejora y porque hay que rendir cuentas. La metodología de evaluación que hemos presentado ha mostrado una utilidad razonable, de tal modo que todos los expertos y políticos recomiendan la implantación y el avance en tales mecanismos.

¿CUALES SON LAS CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN?

Una evaluación institucional, cuando es correctamente realizada debe alcanzar los objetivos directos que se han señalado: mejorar, rendir cuentas e informar. Sin embargo, otras consecuencias, algunas más deseables que otras, son también posibles. Entre las consecuencias indirectas de la evaluación podemos citar las siguientes:

- Crear una cultura interna de calidad. Los fenómenos de evaluación implican a muchos individuos que necesariamente pasan a ser conscientes de la necesidad de valorar la calidad. Este resultado es valioso por si sólo y tiene, además, un efecto difusor importante. El actual proceso de evaluación español da suficientes evidencias de esto.
- Crear cultura de responsabilidad ante la sociedad en general y ante los usuarios de la institución, en particular. Un efecto que es especialmente importante en instituciones, como las españolas, con unas raíces todavía recientes en la administración del Estado.
- Crear sistemas de información estadística para la gestión interna de las instituciones y para la información a la sociedad acerca de cómo son los productos que la universidad esta generando.
- Crear sistemas de indicadores de rendimiento que sirvan para recoger una información sintética, razonable y útil, del funcionamiento de las instituciones.
- Crear un estímulo a la competencia positiva de las instituciones por la calidad, que deberá trasformarse paulatinamente en competencia por los alumnos y por los contratos con las empresas que dispondrán crecientemente de criterios rigurosos en que basar sus decisiones.

La evaluación puede tener otras dos consecuencias importantes. En la opinión del autor, la primera es deseable, la segunda no. Son estas:

- Disponer de unos criterios validos para asignar recursos públicos a las instituciones en función de sus niveles de calidad y eficiencia. La introducción paulatina y moderada de financiación por rendimiento es un objetivo deseable de la evaluación.
- Establecer clasificaciones de instituciones. Aunque la comparación entre instituciones es deseable como fruto de la información sobre ellas, existe el peligro cierto de que se establezcan clasificaciones simplificadoras. Su elaboración por la prensa, por ejemplo, será inevitable, aunque no necesariamente grave si no se le da mayor valor que el que tienen.

Posiblemente muchas otras consecuencias indirectas se derivarán de la evaluación, la mayoría de ellas positivas. Aunque tampoco hay que pensar que la evaluación sea por si sola un bálsamo maravilloso que cure todos los males de las instituciones universitarias, podemos pensar razonablemente que los efectos serán benéficos, sobre todo si se acompañan de otras estrategias de búsqueda de la calidad: mejoras en los sistemas de financiación y, sobre todo, una decidida apertura de las universidades a las demandas de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

AMARAL, A.: «Mobility: from the Middle Ages to Maastricht». Ponencia presentada en el *EU Seminar Higher Education and the National State*, Universiteit van Twente, Enschede, abril, 1997.

CLARK, B. R.: *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective.* Berkeley: University of California Press, 1983.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: «Informe sobre financiación de la Universidad», *Universidades*, VI, pp. 2-46, 1995.

– *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación.* Madrid, Consejo de Universidades, 1998.

DILL, D. D.: «Evaluating the Evaluative State: Implications for Research in Higher Education». Ponencia presentada en el *10th CHER Conference*, Alicante, septiembre, 1997.

– «Higher education markets and public policy» *Higher Education Policy*, 10, 3/4, pp. 167-185, 1997.

EC: *Memorandum on Higher Education in the European Community*, Bruselas: European Communities Commission, 1991.

FRAZER, M.: «Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997», *Higher Education in Europe*, XXII, 3, pp. 349-401, 1997.

HÖLTTÄ, S: «Funding of Universities in Finland. Towards a goal oriented government steering», *European Journal of Education*, 33, 1, 1998.

HÜFNER, K.; RAU, E:. «Measuring performance in higher education: problems and perspectives». *Higher Education in Europe*, 12, 4, pp. 5-13, 1987.

INT VELD, R.: «The dynamics of evaluation: threats and opportunities». En el Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education, presentado a la *10th General Conference of Member Institutions* del Programme on Institutional Management in Higher Education. Paris, OCDE, septiembre, 1990.

KAISER, F. Y OTROS: *Public expenditure on higher education.* London, Jessica Kingsley, 1992.

KELLS, H. R: *Self-Study Processes. A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs.* 3.ª Edición. New York, American Council of Education, 1988.

LAYZELL, D.: «Linking Performance to Funding Outcomes For Public Institutions of Higher Education: The U.S. Experience». *European Journal of Education*, 33, 1, 1998.

LEVIN, H. M.; RUMBERGER, R. W.: «Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados: situación y desafíos para el futuro». *Perspectivas*, 19, 2, pp. 221-242, 1989.

MONSERRAT, J.: MORA, J. G.; SAN SEGUNDO, M. J.: «Financiación y Gestión de las Universidades». Ponencia presentada en las *Jornadas Objetivos de la Universidad ante el Nuevo Siglo*, CRUE y UNESCO, Salamanca, noviembre, 1997.

MORA, J. G.: «Financiación y diversificación de la educación superior». Ponencia presentada en las *Jornadas: Retos presentes y futuros de la Universidad*, IVIE y Consejo de Universidades, Valencia, septiembre, 1997.

– «Quality assessment in Spain: an ongoing process», *Higher Education Management*, 9, 1, pp. 59-70, 1997.

MORA, J. G.; VIDAL, J.: «Introducing Systematic Quality Assurance in Spain». En J. Gaither (Ed.), *Quality Assurance in Higher Education*, New Directions on Institutional Research, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

NEAVE, G.: «On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988». *European Journal of Education*, 23, 1/2, pp. 7-23, 1988.

– «The Evaluative State: The Moment of Truth from an Imagined Spanish Perspective». Ponencia presentada en las *Jornadas: Retos presentes y futuros de la Universidad*, IVIE y Consejo de Universidades, Valencia, septiembre, 1997.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A.: *Prometheus Bound*, Oxford, Pergamon, 1991.

– *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*, Oxford, Pergamon, 1994.

OCDE: *Financing Higher Education: Current Patterns*, Paris, OECD. 1990.

POLLITT, Christopher (1987): The Politics of Performance Assessment: lessons for higher education? *Studies in Higher Education*, 12, 1, pp. 87-98.

STAROPOLI, A.: «L'evaluation por améliorer la qualité: l'éxemple français». Ponencia presentada en el *Seminario Universitat: Estatègies per avançar*, Barcelona, UPC, enero, 1998.

UNESCO: *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*, Paris, UNESCO, 1995.

UPC: *Contracte Programa 1997-2000*. Barcelona, UPC, 1997.

VAN VUGHT, F. A.: «The New Context of Academic Quality». En D. Dill y B. Sporn (Eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford, Pergamon, 1995.

WESTERHEIJDEN, D.: «Information and Strategies for Quality». Ponencia presentada en el *Seminario Universitat: Estatègies per avançar*, Barcelona, UPC, enero, 1998.

WILLIAMS, G.: «The "marketization" of higher education: reforms and potential reforms in higher education finance». En D. Dill y B. Sporn (Eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford, Pergamon, 1995.

WORLD BANK: *Higher education: The Lessons of experience. Development in practice*. Washington, D. C., World Bank, 1994.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR (*)

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: CONCEPTOS Y TIPOLOGÍA

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario de la política universitaria en numerosos países. El creciente interés por la calidad ha derivado en una preocupación generalizada por la evaluación que ha generado una situación bautizada por Neave (1988) como el estado evaluativo de las universidades europeas. En las dos últimas décadas los gobiernos de los estados han venido emprendiendo diversas acciones, directas o indirectas, en orden al control de calidad y a la eficiencia de las instituciones públicas; introduciendo sistemas de indicadores de rendimiento que no siempre han sido bien aceptados por las instituciones (Boyer *et al.*, 1987). Por su parte, las instituciones pusieron en marcha mecanismos de evaluación de su propio funcionamiento así como de planeamiento estratégico, dando lugar a un panorama evaluativo definido por muy diferentes tipos de evaluación.

En primer lugar, existe unanimidad en admitir que toda práctica científica de la evaluación consiste en obtener evidencia (información objetiva de índole cuantitativa y cualitativa) de modo sistemático para informar algún tipo de decisión. En el contexto de la enseñanza superior se ha practicado la evaluación a través de:

- Revisión y permiso de los estados.
- Acreditación por agencias regionales.
- Autoestudios.
- Indicadores de rendimiento.

En el apartado de programas:

- Pruebas estatales la validación de títulos profesionales.
- Revisiones cíclicas de programas (con carácter obligatorio o voluntario).
- Acreditaciones especializadas para los programas profesionales.

En anteriores trabajos (Rodríguez, 1995; 1997) hemos examinado con detenimiento los tipos de evaluación más usados (Acreditación, Revisión de Programas, Indicadores de rendimiento, *Peer Review*). En ocasiones los modelos de evaluación institucional combinan el uso de diferentes tipos. Las diferencias más significativas que podemos encontrar en la práctica de la evaluación universitaria radican en las diferentes combinaciones resultantes.

Para adentrarse en los enfoques de la evaluación institucional, el lector es invitado a la consulta, entre otras, de la obra del profesor Mora (1991) *Calidad y rendimiento en*

(*) Universidad de Barcelona. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

las instituciones universitarias, o de la interesante *publicación Peer Review and Perfomance Indicators* (Goedegebuure *et al.* 1990) o del compendio internacional publicado por el Consejo de Universidades *La evaluación de las instituciones universitarias* (De Miguel *et al.* eds. 1991) y en la que se recogen trabajos de ámbito internacional y con enfoques y temáticas diferentes. Finalmente, la compilación del especialista M. Kogan (ed. 1993) *Evaluating Higher Education* es ya un clásico en el tema que nos ocupa.

El debate sobre los modelos de evaluación institucional está centrado, fundamentalmente, en la confrontación de dos dimensiones o criterios: evaluación interna versus evaluación externa, y evaluación basada en juicios de expertos versus evaluación basada en indicadores de rendimiento. Si queremos un esquema más simple, podemos decir que en el fondo esta la confrontación entre el modelo autorregulado (*self-regulation*) y el modelo de control externo gubernamental (Vroejenstijn y Acherman, 1990). Aunque tal vez sea una aclaración innecesaria, conviene señalar que la autoevaluación institucional debe incluir la presencia de expertos ajenos a la propia universidad si se desea una correcta evaluación de la calidad intrínseca (bien sean no pertenecientes a la misma universidad que se autoevalúa o, y para determinados aspectos, ajenos a los estamentos universitarios).

El término *evaluación institucional* no es muy utilizado en la práctica norteamericana, sí el término Autoestudio como denominación del proceso interno de evaluación, bien de un programa o, mas genéricamente, del global de la institución. Su uso se extiende en el contexto europeo como consecuencia del carácter público –en su titularidad y financiación– del sistema universitario y tiene como nota distintiva la implicación de un conjunto de audiencias intra y extra institución. La autoridad educativa gubernamental, en su doble función de garante de la calidad y de la financiación, desempeña un papel específico en el proceso.

La evaluación institucional se caracteriza por tener una doble orientación; es decir, atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia. Por otra parte, no sólo atiende a *inputs y outputs*, sino que debe atender también a los procesos. Así mismo, ha de conjugar las perspectivas intrínseca (disciplina) y extrínseca (pertinencia) de la calidad de la educación universitaria.

ALGUNOS CONCEPTOS QUE SE HAN DE PRECISAR

El uso del término *evaluation* o *review of quality* es propuesto por van Vught (1996), siguiendo a Trow (1994), como el más libre de las matizaciones o especificaciones añadidas en la práctica de cada uno de los países o sistemas establecidos. Así mismo se considera que la Evaluación institucional forma parte de la gestión de [la] calidad: *Quality management* es definido como: *that aspect of the overall management function that determines and implements the quality policy [i.e. intentions and direction of the organisation] (ISO 8402).*

Desde la perspectiva de la práctica británica, dos dimensiones –en cuanto a la responsabilidad de ejecución– y cuatro procedimientos definen un modelo integral de evaluación institucional (DES, 1991):

- **Dimensión interna**: la responsabilidad en la iniciativa y ejecución recae en la propia institución universitaria. Los dos procedimientos que se deben realizar son realizar son:
  - *Quality Assurance* (ISO 8402): «all those planned and systematic actions necessary to provide adecuate confidence...».
  - *Quality Control*: «the operational techniques and activities that are used to fulfil the requeriments for quality».
- **Dimensión externa**: La responsabilidad de ejecución descansa en ór-

ganos externos a la institución. Dos procedimientos:

- *Quality Audit* (Dependiente del Higher Education Quality Council): «external scrutiny aimed at providing guarantees that institutions have suitable quality control mechanisms in place».
- *Quality Assessment* (Dependiente del Founding Council).
  Este término no es definido en la ISO 8402, a diferencia del de *quality audit*. Sin embargo, *quality assessment* es más común en el marco de la educación superior definiéndose como: *a systematic examination to determine whether quality activities comply with planned arrangements and whether the «product» (i.e. the educational process) is implemented effectively and is suitable to achieve objectives*. Este procedimiento de evaluación no es sino *an external review of, and judgement about, the quality of teaching and learning in institutions*.

La diferencia importante entre *quality assessment* y *quality audit* está en que la primera está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza o de la investigación mientras que la segunda centra su atención en la forma en que la calidad (de la enseñanza o de la investigación) está gestionada por la institución. *Quality audit* es una parte del *management review*, por usar otro término ya popular (van Vught, 1996, p. 191).

Con alguna frecuencia se observa una cierta confusión al identificar como sinónimos estos dos procedimientos externos El primero hace referencia a la auditoría de adecuación. Sin embargo, y desde nuestro punto de vista, el término y concepto de *Quality assessment* responde plenamente al concepto y procedimiento de la auditoría de eficacia. No es de extrañar, por tanto, que en la reciente modificación británica este procedimiento caiga bajo la jurisdicción del Consejo de Financiación. La distinción de los dos términos es obvia y se impone, como señalan Dochy *et al.* (1990), distinguir entre garantía de la calidad y medida de la calidad en la educación superior. La primera reclama un proceso continuo de evaluación; es decir, la periodicidad en la obtención de medidas de la calidad, que deben ser establecidas con anterioridad y conocidas públicamente.

EL *CONTINUUM* DE LOS MODELOS EUROPEOS DE EVALUACIÓN

El análisis de los trabajos de Dahllsf *et al.* (1990), Godegebuure *et al.* (1990), De Miguel *et al.* (1991), Kells (1993) y el informe de la CEE (1993) pone de manifiesto dos grandes tipos de cuestiones presentes en la evaluación institucional. La primera de ellas hace referencia a la base conceptual-ideológica que subyace en el propio planteamiento de la evaluación; la segunda se relaciona con los *modus operandi* adoptados.

Se ha repetido hasta la saciedad que la evaluación institucional no es una práctica aséptica; bien al contrario, está claramente influida por el marco ideológico en el que se enmarca el propio sistema universitario. Como señalábamos al comienzo de este trabajo, ha sido M. Bauer (1988, 1991) quien ha puesto de manifiesto el enfrentamiento ideológico que está presente en algunos sistemas europeos. La cuestión que se plantea es si superar tal enfrentamiento mediante una síntesis operativa y justa es posible:

- Igualdad de tratamiento a las instituciones. Financiación basada en sus necesidades y que asegure igualdad de oportunidades a los alumnos y equivalencia en la calidad de los programas. En consecuencia, deben darse sistemas semejantes que garanticen la calidad como forma de lograr que ningún programa está por debajo

de los estándares mínimos requeridos.

- Se admite la variabilidad de calidad en las diferentes instituciones y programas. Se estimula la diferenciación (competitividad) y se aplica una financiación selectiva. En consecuencia, deben darse juicios comparativos sobre la calidad de programas e instituciones.

Una vez más habrá de recurrirse al análisis de la realidad de cada sistema universitario para comprender la pertinencia de uno u otro enfoque. Como queda patente en la obra de Craft (1992), el modelo de evaluación que se adopte ha de estar enraizado con la realidad de cada sistema universitario.

UN HACER CON MÚLTIPLES MATICES

Todo proceso de evaluación institucional, tal y como de practica en el contexto europeo y propone el programa español, se articula en dos grandes fases: Autoevaluación y Evaluación externa, exigiéndose previamente la existencia de una serie de datos estadísticos de gestión y para la gestión, es decir, datos de carácter cuantitativo o cualitativo orientados a informar los juicios de valor consustanciales a todo proceso evaluativo.

Un pertinente y efectivo modelo de evaluación ha de estar diseñado de tal forma que permita recorrer de manera progresiva tres estadios o niveles, generando en cada uno de ellos productos específicos de utilidad. El intento de lograr uno de ellos sin tener conseguido el anterior es tanto como condenar al fracaso la práctica evaluadora. Difícilmente podrá abordarse una correcta evaluación si previamente no se ha logrado una fiable y válida base de datos de gestión sobre la que poder armar tanto el proceso de autoevaluación como el de evaluación externa. El siguiente esquema ejemplifica las tres fases de un proceso de evaluación institucional:

DATOS ESTADÍSTICOS DE GESTIÓN
+
AUTOEVALUACIÓN
+
EVALUACIÓN EXTERNA
(Incluyendo las Auditorías de adecuación, conformidad y eficacia)

En consecuencia:

- Todo sistema de Enseñanza Superior necesita consensuar una Base de Datos Estadísticos de Gestión que permita la comunicación intra e intersistemas. Es obligado el asenso a la hora de determinar dicha base, así como es pertinente distinguir los diferentes niveles de intercomunicación: interno de una universidad, universidad-sociedad, interuniversidades, universidad-gobierno, sistema universitario-sociedad e intersistemas universitarios.
- Los propios Centros de Enseñanza Superior, asumiendo su responsabilidad institucional para con la sociedad deben asegurar la calidad de sus actividades, ofreciendo claros indicadores del logro de sus objetivos y cumplimiento de su misión.
- El mecanismo de Autovaluación debe ser complementado con los informes de expertos externos, desarrollando mecanismos de mutua cooperación entre instituciones.
- Las Agencias Centrales de Evaluación, independientes de Universidades y Gobierno, a fin de asegurar su credibilidad, deben ejercer la función de Auditoras de los procedimientos y mecanismos adoptados por las instituciones para asegurar la calidad de sus actividades.

EL PROCESO GLOBAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

El modelo de evaluación holandés (Vroeijenstijn,1994; Westerheijden, 1996) ha constituido un claro y seguido referente para los modelos emergentes de evaluación en la Europa continental. En la figura I puede observarse la adaptación que hemos realizado de *the quality assessment spiral* (Westerheijden, 1996, p. 274) y en la que se recoge el proceso circular y cíclico (seis años en el caso holandés) de la evaluación de las titulaciones (unidad de análisis). Las fases del proceso aparecen claramente explicadas:

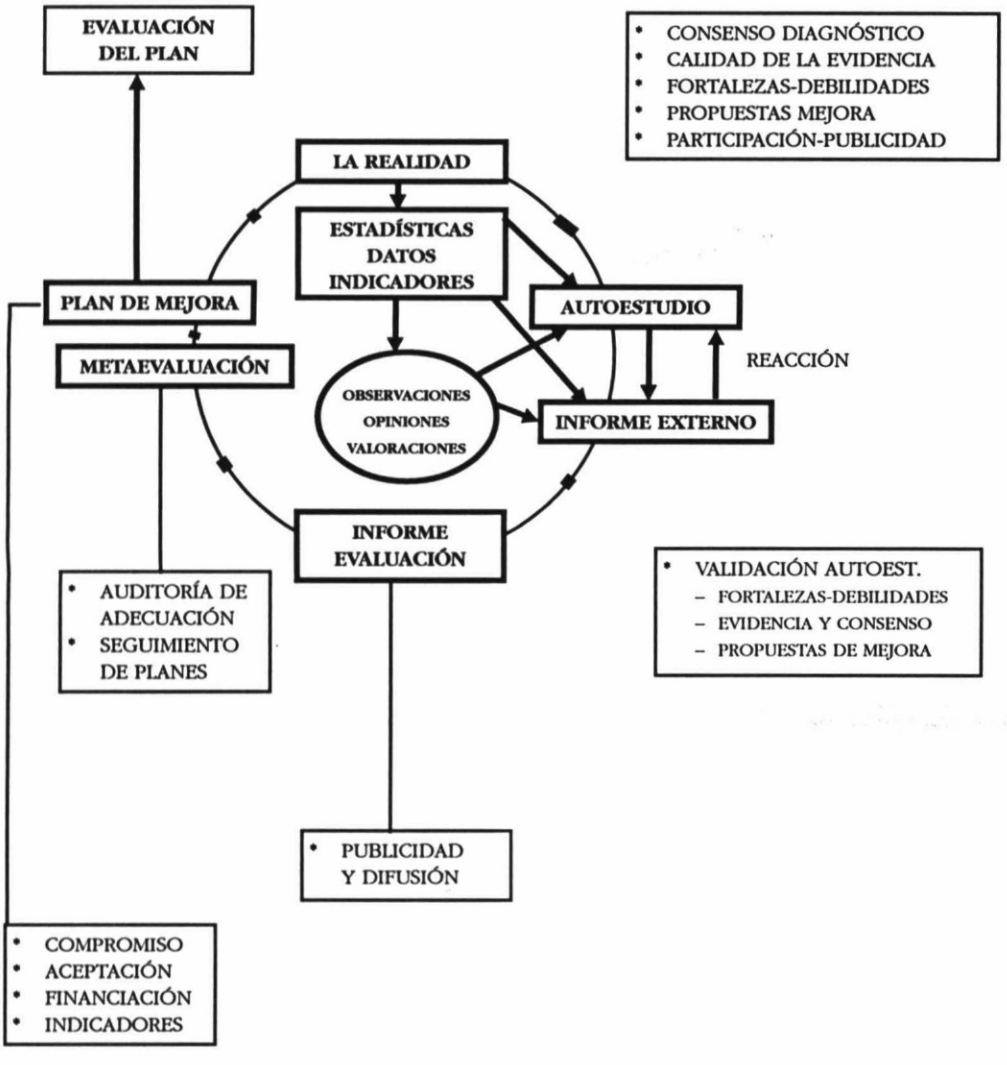
- *Evaluación interna.* Se inicia con la recogida y sistematización de la información referida a la unidad objeto de evaluación (realidad). Esta información está compuesta de estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre los *inputs*, procesos y resultados de la actividad de la propia unidad. El Autoestudio elaborado por el Comité interno de evaluación integrará esta información con las nuevas observaciones, opiniones y valoraciones generadas en el propio proceso.
- *Evaluación externa*: Un Comité externo de evaluación (*Peer Review*) analiza el Autoestudio y realiza una visita *in situ* a la unidad evaluada. A partir de sus propias observaciones y de las informaciones, opiniones y valoraciones recogidas en el contacto con las diferentes audiencias entrevistadas emitirá un Informe externo. Este informe será sometido a la consideración de la propia unidad evaluada a fin de que presente las alegaciones o consideraciones pertinentes.
- *Informe de evaluación*: La síntesis ponderada y comprensiva del Autoestudio y del Informe externo dará lugar al definitivo informe de la unidad evaluada que deberá tener la adecuada y pertinente difusión y publicidad.
- *Metaevaluación*: En toda evaluación, pero de modo especial en las orientadas a la mejora de la calidad (con las consiguientes decisiones sobre diversos tipos de acciones), es necesaria una fase de análisis y reflexión sobre el propio proceso de evaluación. Su objetivo es el de validar la evaluación realizada y analizar el contexto y condiciones en el que se ha de generar el plan de mejora que naturalmente seguirá a la fase evaluativa.
- *Plan de mejora.* Un modelo de evaluación institucional orientado a la mejora de la calidad ha de incluir el diseño de las acciones que se consideran pertinentes para eliminar o aminorar las debilidades detectadas en la evaluación. La expresión de los objetivos, acciones e indicadores de logro, así como de los responsables de su ejecución, son algunas de las exigencias de un plan de mejora.
- *Seguimiento y evaluación del plan de mejora.* Esta fase permitirá valorar los cambios reales acontecidos (mejora de la calidad) en la unidad evaluada. Se inicia así, unido a los cambios acontecidos en el contexto externo e interno de la unidad, un nuevo ciclo de evaluación continua de la calidad en la referida unidad.

Las características del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades adoptan este marco de referencia si bien es cierto que su planteamiento formal se circunscribe a las cuatro primeras fases, dejando a la autonomía de las universidades las fases correspondientes a los planes de mejora y su seguimiento y evaluación. Por ello, a continuación abordaremos la descripción de cada una de las primeras cuatro fases tal y como han sido diseñadas en el mencionado Plan y cuya forma de desarrollo queda reflejada en los documentos institucionales:

- *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación.*
- *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de los Evaluadores Externos.*
- *Informe Anual del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1997).*

FIGURA 1

La espiral de la evaluación de la calidad



EVALUACIÓN INTERNA

La Evaluación Interna o Autoevaluación, como primera fase del proceso global de Evaluación Institucional es liderada y ejecutada en el seno de las unidades objeto de evaluación y, de manera especial, en la titulación.

El Autoestudio que ha de elaborarse, como consecuencia y producto de la autoevaluación, no ha de entenderse como la simple descripción de la realidad presente de la titulación, a través de una masiva aportación de información. Por el contrario, ha de constituir un ejercicio participativo de reflexión profunda a partir del cual aflore una visión valorativa de las fortalezas y debilidades de la titulación y, sobre todo, la manifestación de los objetivos y acciones pertinentes para mejorar la situación presente. En el logro de este objetivo radica la utilidad de este primer documento-producto del proceso de evaluación.

La voluntariedad con la que se inicia una evaluación regulada internamente por la propia institución, contrasta con los mandatos gubernamentales que tan erróneamente se han impuesto con el exclusivo fin de control presupuestario. En ocasiones el término autoestudio se aplica a la evaluación global de la institución, denominándose revisión de programas cuando de evalúa específicamente un programa-titulación-departamento. No es necesario que se confronte con criterios previamente fijados, sino que se pretende describir y valorar los antecedentes de la unidad o programa, su rendimiento actual así como sus planes futuros de mejora. La filosofía que subyace es claramente la de una evaluación orientada a la mejora de la calidad. Algunas de las notas que definen el Autoestudio son:

- Se da una motivación interna de emprender una evaluación con el objetivo claro de mejora y con manifiesta aceptación por parte de sus líderes.
- Ha de verse la institución como un organismo vivo en el que el análisis de la relación entre metas y logros pasa por el marco de las relaciones en el sistema.
- El potencial humano de la institución debe ser puesto al servicio del autoestudio.
- El autoestudio deberá desembocar en la manifestación de una serie de recomendaciones de mejora y sus estrategias de logro.
- El proceso debe estar adecuadamente planeado y debidamente dirigido a través de una Guía de Evaluación Interna que tomará en consideración la realidad de la institución.
- Los procedimientos que se adopten han de permitir recoger la opinión de los diferentes agentes y niveles de la organización.

LAS UNIDADES DE EVALUACIÓN

La propuesta recogida en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades propone la evaluación conjunta de las dimensiones de enseñanza, investigación y gestión, con la Titulación como referente en cuanto a la delimitación de los diferentes *conjuntos o unidades orgánicas* que serán objeto de evaluación.

La experiencia de la primera convocatoria de evaluación ya desarrollada ha puesto de manifiesto la problemática de integrar adecuadamente, dada la constatada variabilidad organizativa, de volumen y de amplitud del proyecto de cada universidad, las interrelaciones diferenciales que según la dimensión que se vaya a evaluar (Enseñanza-Investigacuón-Gestión-) se dan entre Titulación –Departamento– Área de Conocimiento –Centro– Servicio. De aquí la necesidad de posibilitar la adopción de un modelo que se adapte al pro-

yecto institucional de cada universidad pero manteniendo la homogeneidad en el contenido y proceso de evaluación, una vez elegida(s) la(s) unidad(es) que se van a evaluar.

La titulación, unidad de evaluación de la enseñanza

La Titulación, entendida como referente de formación para el alumno, constituye la unidad significativa en la que pueden analizarse el conjunto de *inputs*, procesos y actividades conducentes a la obtención de un graduado/a universitario/a. El Programa de Formación –diseño, organización, desarrollo y resultados– constituirá el núcleo central del contenido que se van a evaluar.

Ahora bien, el marco jurídico de la LRU considera al Departamento como el órgano *proveedor* de los *inputs* más significativos y responsable en la ejecución de buena parte de los procesos centrales para la producción de un determinado titulado/a. Puede darse una alta variabilidad en cuanto a la intensidad-magnitud de la presencia de un Departamento en las diferentes Titulaciones en la que participa.

De los dos aspectos señalados se deduce una doble alternativa:

- Considerar que la participación –como unidad orgánica– del Departamento en la Evaluación Interna tiene el carácter de facilitador de las evidencias necesarias y originadas en su seno. Los componentes del mismo –con participación en la titulación– participarán como integrantes de la comunidad de dicha Titulación. La *Guía de Evaluación de la Enseñanza* utilizada está estructurada desde esta perspectiva.
- Considerar que, dada la alta aportación de los recursos y actividad del Departamento a una Titulación, o que el conjunto de Titulaciones que se evalúan agotan su marco de referencia, es pertinente a los planes de la institución que el Departamento se constituya en unidad de evaluación, con las consecuencias de generar en su seno el proceso interno de evaluación y la realización del correspondiente Autoestudio comprensivo, que tomará en consideración no solo la dimensión de la enseñanza, sino también las de investigación y gestión. En este caso, la elaboración de una Guía de Evaluación Departamental debería permitir la mecanización del proceso desde esta perspectiva. Si bien las directrices internas de la Universidad habrán de velar para que el Autoestudio de la Titulación sea lo suficientemente comprensivo y globalizador y no quede desfigurado el sentido de unidad de referencia que la titulación tiene para buena parte de las audiencias de la evaluación.

El Área de conocimiento/Departamento, Unidad de Evaluación en la investigación

Dado que en esta misma publicación se aborda de forma específica la evaluación de la investigación, sólo señalaremos que si bien el Área de Conocimiento es el referente científico a efectos de la evaluación de individuos (acceso-sexenios) y que en el Departamento se integran dichos *individuos*, bien es cierto que se dan situaciones como las de:

- Equipos/Grupos de investigación de carácter interáreas y/o interdepartamental.
- Existencia de Institutos con organización propia.
- Departamentos que integran Areas de Conocimiento diversas (en oca-

siones con metodologías de investigación muy diferentes)

Estas situaciones, junto a la transversalidad de la docencia de un Departamento en diversas titulaciones, aconseja fijar ciertos criterios a la hora de establecer las pertinentes unidades de evaluación de la investigación:

- Incluir todas las Áreas de Conocimiento integradas en un Departamento.
- Seleccionar los Departamentos con mayor participación docente en la(s) titulación(nes) evaluada(s)

MULTIPLICIDAD DE UNIDADES EN LA EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN

La decisión sobre la(s) unidad (es) más adecuadas para la evaluación de la Gestión no se puede tomar sin tener presente:

- Las Titulaciones que son objeto de evaluación.
- Las relaciones de adscripción de las Titulaciones a Centro(s).
- El marco estatutario que tienen Titulaciones y Centros, específicamente por lo que se refiere a la autonomía de decisiones y organización de la propia gestión.
- Si se realiza o no evaluación global de determinados Servicios o Procesos.
- Si se ha considerado o no al Departamento como unidad de evaluación.
- La existencia o no en curso de planes de mejora de la gestión.
- La adopción de un enfoque más orientado a la evaluación estructural de la gestión o a la gestión de la calidad.

Si a todo lo anterior unimos el carácter instrumental y/o final de los diferentes tipos de Servicios universitario/a, así como la doble condición de receptor y generador de decisiones y procesos que se dan en los diferentes niveles-órganos de decisión y gestión, varias pueden ser las unidades de referencia en la Evaluación de la Gestión:

LA TITULACIÓN

Pese a la posible consideración de unidad virtual de gestión (dependiendo de la existencia o no de órganos propios y competencias específicas), la Titulación es la receptora final de múltiples decisiones y actividades generadas en las unidades orgánicas (Departamento-Centro-Servicios- Equipo de Gobierno). Por tanto, no se puede obviar su consideración como unidad de referencia en el análisis de la gestión.

EL CENTRO

La posible identificación de Titulación y Centro hace transferibles los planteamientos generales de evaluación de la titulación con los específicos añadidos que se derivan de la naturaleza especial del centro o de la singularidad organizativa de la universidad.

La existencia de varias Titulaciones adscritas a un mismo Centro y no evaluadas simultáneamente, y cuando el poder de decisión y gestión radica en el Centro, puede desvirtuar tomar a la Titulación como la unidad adecuada para la evaluación de la gestión. En este supuesto sería más pertinente considerar al Centro como unidad de referencia. Un paso previo y necesario sería la adecuación-adaptación de la Guía de evaluación de la Gestión a la realidad organizativa del Centro.

EL DEPARTAMENTO

En el supuesto de adoptar al Departamento comunidad de evaluación, la Guía

de evaluación de Departamento debería tomar en consideración la integración de esta dimensión como contenido específico dentro del proceso de evaluación.

El Servicio

La toma de consideración de un Servicio como unidad independiente de evaluación está justificada principalmente en dos casos:

- Cuando el Servicio tiene un carácter terminal, pese a que no abarque a la totalidad de la institución (p.e. El Servicio de Biblioteca en la Facultad de Derecho, en la División de Humanidades, o en el campus norte).
- Cuando el Servicio tiene un carácter instrumental y transversal y que abarca a la totalidad de la institución (p.e. El Servicio de Gestión Académica).

En ambos casos, y si se quiere mantener el espíritu de la fase de Evaluación Interna, habrá de diseñarse *ad hoc*, tanto la Guía de evaluación del Servicio y la constitución de su Comité Interno de Evaluación, como los mecanismos de integración de sus aportaciones a las otras unidades objeto de evaluación.

EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL AUTOESTUDIO

El Autoestudio constituye la pieza clave del modelo de evaluación adoptado en el Plan Nacional. De aquí la importancia del cumplimiento de toda una serie de requisitos formales y de la calidad del contenido objeto de evaluación de cada una de las dimensiones (enseñanza, investigación y gestión) y en cada una de las titulaciones evaluadas.

La responsabilidad de su elaboración recae en el Comité Interno de Evaluación de la Unidad (Titulación). Dicho Comité, y a través de lo especificado en la Guía de Evaluación, pondrá a disposición pública su Autoestudio, que será validado por la comunidad de la unidad y puesto a disposición del Comité Externo de Evaluación.

Los Comités Internos de Evaluación

El Comité de Universidad

En el proyecto presentado por la Universidad queda explicada la composición del Comité de Evaluación de la Universidad, así como su organigrama de relaciones con el mapa de unidades a evaluar y con los órganos de gobierno y representación al más alto nivel de la institución.

El Comité de Titulación

Se constituirá Comité *ad hoc* en el seno de cada Titulación que reportará al Comité de Universidad y que asumirá la responsabilidad de elaboración del Autoestudio. La implicación de agentes significativos de la Titulación de los ámbitos de la Dirección, Profesorado, Personal de Administración y Servicios y Alumnado es un requisito si se desea dar credibilidad al proceso. La práctica pone de manifiesto que un número total de ocho miembros (cuatro por la parte académica, dos por la parte de la administración y servicios y dos por parte del alumnado) es suficiente para cubrir los objetivos de representatividad y operatividad.

El Comité de Departamento/Área de Conocimiento

La composición y funciones de este Comité presenta diferencias significativas según sea la perspectiva adoptada de par-

ticipación del Departamento en el proceso de evaluación y que queda reflejada en el apartado de unidades de evaluación.

Otros tipos de Comités

La elección del Centro o los Servicios como unidades de evaluación reclama composiciones *ad hoc*. En el caso del Centro, y a efectos de evitar la dispersión de esfuerzos, el Comité de Titulación debería de dar cabida a esta opción (presencia del Director/a y Administrador/a de Centro o sus equivalentes). En el Caso de los Servicios, y dada la gran variabilidad existente en cuanto a su naturaleza, estructura y dimensión, el buen criterio del Comité de Universidad determinará su composición.

Mecanismos de publicidad y participación

Los procedimientos que se adopten han de permitir recoger la opinión de los diferentes agentes y niveles de la organización. Desde la propia Universidad, a través de su Comité, han de realizarse las oportunas acciones que permitan dar a conocer a toda la comunidad universitaria no sólo el compromiso con la evaluación sino también el plan de la propia constitución y los apoyos técnicos y logísticos de que dispondrán las diferentes unidades implicadas en procesos de evaluación interna.

Así mismo se llevarán acciones de información específica en el seno de las unidades en proceso de evaluación que aseguren el conocimiento del propio proceso de evaluación. La publicidad del Autoestudio y su remisión a los órganos significativos (departamentos, comisiones, asociaciones de estudiantes, servicios) es condición indispensable para la validación interna del propio proceso.

NIVELES DE INFORMACIÓN EN EL AUTOESTUDIO

Como se ha señalado anteriormente, la obtención de información constituye el primer paso de toda evaluación. La diversa naturaleza de los objetos de evaluación a considerar pone de manifiesto la necesaria diversidad informativa con la que deberá tratar el Comité de evaluación. Dicha diversidad traerá como consecuencia diferentes niveles de evidencia en el apoyo de los juicios evaluativos que se emitan. Así, puede aportarse:

- Información objetiva cuantitativa o cualitativa debidamente documentada.
- Información documentada pero basada en opiniones de diferentes agentes de la comunidad universitaria.
- Inferecnias, juicios de valor del propio Comité basados en la evidencia de la información y opiniones recabadas.
- Inferecnias, juicios de valor del propio Comité basados en sus propias opiniones.

Para cada uno de los aspectos (contenidos) de evaluación se reclama una aportación mínima de los dos primeros tipos de información. En la redacción del autoestudio debe hacerse el esfuerzo de matizar los juicios evaluativos en virtud del tipo de información-evidencia aportados.

DESTINATARIOS DEL AUTOESTUDIO

Los primeros destinatarios y validadores del Autoestudio (Autoestudios en los supuestos contemplados en el apartado de las unidades de evaluación) son los integrantes de las unidades de referencia (Titulación-Departamentos-Centros-Servicios).

Destinatarios específicos serán todos los integrantes de las diferentes audiencias con las ha de contactar el Comité de Expertos Externos en la fase de Evaluación Externa. El Comité de Universidad, salvo directrices en contra de la propia institución, será receptor de los mismos.

Posteriormente constituirá una de las piezas (la otra será el Informe del Comité de Expertos Externos) que servirán para construir el informe final de evaluación de la Titulación.

LA ESTRUCTURA DEL AUTOESTUDIO

El índice del documento público del Autoestudio responderá al de cada uno de los capítulos que conforman el contenido de la *Guía de Evaluación* de las diferentes dimensiones y/o unidades de evaluación, con un capítulo introductorio (0) dedicado al análisis y valoración del propio proceso de Evaluación Interna. En el cuadro I se presenta el índice del contenido que se aborda en la *Dimensión de Enseñanza.*

Las cuestiones planteadas en dicha Guía habrán de considerarse como *reactivos* para la construcción de un discurso evaluativo, no como cuestiones aisladas que exigen respuestas puntuales. La argumentación de los juicios de valor, en la medida de lo posible, debería aportar la información específica o la cita de remisión a los documentos complementarios: anexos, tablas u otra información pública institucional (especialmente propuestos en la propia *Guía de Evaluación*).

El análisis de cada apartado contemplado en la *Guía de Evaluación* debería concluir con una síntesis de los puntos fuertes y débiles así como de la presentación de los objetivos y acciones pertinentes para mejorar la calidad. En el anexo se incluye una Guía para la elaboración de la *Síntesis evaluativa* de la dimensión de la Enseñanza. Su cumplimentación permitirá poner de manifiesto, de una forma fácil de observar, los aspectos de mayor interés para ser considerados objeto de atención y

Los posibles anexos que se van a incluir deben ser pertinentes y sintéticos. Otra cuestión son las fuentes de datos o compendios informativos que en todo momento pueden ser consultados por los miembros de la comunidad de la titulación o por el Comité de Expertos Externos. De especial interés se considera la presencia de los siguientes documentos:

- Listado nominal del profesorado implicado en la enseñanza de la titulación (nombre, títulos, posición académica, antigüedad, asignaturas y grupos a su cargo y tipo de docencia –teórica, práctica, etc.).
- Plan de Estudios y Programas de las Asignaturas (tal y como se hacen públicos a los estudiantes).
- Protocolos de exámenes del último año en cada una de las asignaturas.
- Listado de las publicaciones periódicas que versan sobre el campo disciplinar de la titulación y que está a disposición pública de la totalidad de alumnos y profesores.
- Liquidación del capítulo 2 del presupuesto del año anterior y presupuesto del capítulo 2 del año en curso del centro que tiene adscrita la Titulación.

La extensión de Autoestudio debe ser razonable. Podría decirse que lo breve y bien expuesto, doblemente bien expresado (30-50 páginas), sin contar tablas, anexos y relaciones documentales.

CUADRO I

El contenido del autoestudio

(Dimensión de la Enseñanza)

0. EL PROCESO DE EVALUACIÓN
1. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL 1.1. Los datos cuantitativos globales. 1.2. Las grandes etapas en el desarrollo de la titulación. 1.3. La estructura formal y dinámica de gestión de la toma de decisiones.
2. METAS, OBJETIVOS Y PLANIFICACIÓN 2.1. Análisis y valoración de los objetivos. 2.2. Datos de acceso y de matrícula. 2.3. Análisis de la demanda y empleo en la titulación.
3. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN 3.1. Estructura del Plan de Estudios. 3.2. Programas de las asignaturas del Plan de Estudios. 3.3. Organización de la Enseñanza. 3.3.1. Órganos responsables de la organización de la enseñanza. 3.3.2. El periodo de docencia. 3.3.3. El horario semanal de docencia. 3.3.4. Planificación de exámenes finales. 3.3.5. Distribución departamental de la docencia. 3.3.6. Tipología del profesorado implicado en la docencia. 3.3.7. Las prácticas en el Plan de Estudios. 3.3.8. Distribución total de alumnos.
4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA 4.1. Atención tutorial. 4.2. Metodología docente. 4.3. Evaluación de los aprendizajes. 4.4. Resultados de la enseñanza. Tasa de abandono. Tasa de presentados. Tasa de éxito. Tasa de rendimiento. Diferidos. Tasa de empleo a corto y medio plazo. Grado de satisfacción de graduados y empleadores.
5. ALUMNADO – Específicas políticas de acceso (potenciación de la vía de FP, por ejemplo). – Atención especial a los alumnos de nuevo ingreso. – Los Servicios específicos de atención. – Nivel de participación de los alumnos. – Calidad de los alumnos de nuevo ingreso.
6. PROFESORADO Y PERSONAL INVESTIGADOR 6.1. Política de contratación. 6.2. Política de plantillas. 6.3. Política de movilidad del PDI.

CUADRO I. (Continuación)

6.4. Política de innovación y ayuda a la docencia.
7. INSTALACIONES – Aulas, laboratorios y biblioteca adquieren especial significación.
8. GESTIÓN DE LA CALIDAD 8.1. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la enseñanza. 8.2. Política de evaluación del profesorado.
9. RELACIONES EXTERNAS – Proyección académica y de representatividad en el seno de la universidad. – Proyección en el contexto académico nacional e internacional. – Proyección social en el contexto social próximo. – Proyección en el contexto económico próximo. – Acciones específicas de análisis de la imagen de la titulación.
10. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES

EVALUACIÓN EXTERNA

La credibilidad y validez del Autoestudio realizado por una unidad-universidad ha de ser confirmada por la pertinente evaluación externa, fundamentalmente realizada a través de un *Comité de expertos externos* (*peer review*). Los remotos orígenes de este tipo de evaluación los podemos situar en los comités de acreditación de programas , en los referees de las revistas científicas y en las asesoras de los fondos de investigación. Como lógica consecuencia de estos orígenes, la orientación científico, académica y disciplinar –con alta reputación– constituyen las notas distintivas del experto. Así mismo, la cultura del grupo de pertenencia del experto será un factor mediador, explícito o no, de sus juicios, en los que inevitablemente habrá un componente de subjetividad.

La validez y fiabilidad de este tipo de evaluación es motivo de controversia. Las ventajas de la evaluación basada en expertos son, por una parte, su mayor validez de contenido al contar con la observación y estudio directo de la realidad que se va a evaluar mediante la visita *in situ* a la unidad-universidad evaluada, teniendo la posibilidad de precisar y contextualizar la información que se va a examinar. La riqueza que supone la interacción personal de los expertos con agentes significativos del sistema que se va a evaluar permite que el informe de evaluación no sea algo frío o impersonal. Por otra parte, es posible abarcar todas las dimensiones del concepto de calidad siempre y cuando, claro está, la correspondiente Guía de Evaluación las contemple.

Si la validez puede ser alta, la fiabilidad de los juicios de expertos está condicionada, en gran medida, por las evidencias (información objetiva) aportadas en el autoestudio o recogidas por el propio comité externo así como a la metódica cumpli-

mentación de la Guía de Evaluación Externa diseñada para tal fin. En la citada Guía se señala que el objetivo general de la Evaluación Externa es el de:

> *Formular juicios de valor sobre el diseño, la organización, el desarrollo de los procesos y los resultados de la enseñanza, la investigación y la gestión, en relación con los objetivos propios de las unidades evaluadas, con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora. Es decir, analizar cómo una institución gestiona la calidad e su oferta educativa (p. 5).*

EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL INFORME EXTERNO

Composición de los Comités de Expertos Externos (CEE)

Su composición deberá ser equilibrada y conjugar experiencias de tipo académico, investigador, profesional y evaluativa. Los miembros del Comité (3) deben cubrir los perfiles de:

- Experto académico: amplia experiencia y prestigio en el campo disciplinar de la unidad que se va a evaluar.
- Experto profesional: amplia experiencia y prestigio en el campo profesional referente a la titulación evaluada.
- Experto en evaluación institucional: Profesional del ámbito universitario, o externo al mismo, con conocimientos y experiencia en la metodología de evaluación de programas o instituciones.

Los miembros de los Comités son nombrados desde el Órgano de Gestión del Plan, ostentando uno de ellos la condición de Presidente del Comité.

Análisis y valoración del Autoestudio

La primera tarea del CEE es la de analizar y valorar el documento del Autoestudio remitido por la unidad evaluada (titulación). Para tal análisis, la Guía de Evaluación Externa plantea (p. 8) una serie de cuestiones o indicaciones que deberán tener presente los miembros del CEE. En el cuadro II se presenta un esquema más detallado de los puntos que se han de tener presentes en dicho análisis.

CUADRO II
Análisis del Autoestudio

EL MARCO DE REFERENCIA

Guía de Autoevaluación

- Contenido de evaluación
- Factores de calidad
  - Datos // Indicadores
    - Evidencia cuantitativa
    - Evidencia cualitativa
    - Opiniones sistemáticas
      - Opiniones *ad hoc*
      - Del Comité Interno
      - Otros agentes
- Ausencia de estándares

CUADRO II. (Continuación)

Concepciones propias
- Comité Interno
- Comunidad de la titulación
  - Comité de Expertos Externos

EL PROCESO DE ANÁLISIS

Sobre el contenido presente
- Información que avala el juicio
  - Validez
  - Fiabilidad
- Inferencia sobre el estándar
  - Razonable vs. arbitrario
- Nivel de atribución causal
  - Externo vs. Interno
    - Sistema - Centro
    - Universidad - Dpto. / Individuos
  - Estable vs. variable
- Adecuación de la evaluación
  - Centralidad del diagnóstico
  - Identificación de mejoras
  - Factibilidad de las mejoras

Sobre el contenido ausente
- Factores no evaluados
- Falta de información
  - Subsanable (Petición)
  - No subsanable (Mejora)
- Ausencia de evaluación (Sólo Desc.)

VALIDACIÓN DEL AUTOESTUDIO (Criterios del CEE + Visita *in situ*)

El proceso del Autoestudio
- Liderazgo (Interno y externo)
- Publicidad
- Participación
- Las fuentes de evidencia y su uso
- El compromiso de evaluar

Las debilidades - fortalezas evaluativas
- Contenido
  - Presencias y ausencias
- La calidad de la evidencia
  - Triangulación de la información
- Adecuación de los criterios implícitos
- Pertinencia de las atribuciones
- Identificación y prospectiva de las mejoras

LA VISITA *IN SITU*

Su duración es de tres días (cubre cuatro fechas), estado previamente concertada y con un espacio de al menos tres semanas entre la recepción del Autoestudio y la visita a la institución-unidad que se va a evaluar.

Se inicia con un encuentro del Comité Externo en la tarde del primer día que servirá para hacer una valoración individual del Autoestudio y preparar el enfoque de actuación con cada una de las audiencias previamente concertadas. A continuación se sugiere un encuentro social (cena) con el Comité de Universidad, máximos representantes de la Institución y miembros del CIE de la unidad (titulación).

A partir del segundo día se inicia el contacto con:

- Comité Interno de Evaluación.
- Equipo Directivo del Centro/titulación.
- Profesorado (8-15 miembros).
- Personal de Administración y Servicios (8-10).
- Alumnado (8-l0 alumnos/as de primero/ciclo y de último curso/segundo ciclo).
- Graduados (8-10 de los últimos años).
- Visitas a instalaciones

La visita concluye (mañana del 41/4 día) con un encuentro final con el Comité Interno de Evaluación y en el que el CEE presenta oralmente un borrador de informe.

ESTRUCTURA DEL INFORME EXTERNO

En un plazo no superior a las 4-6 semanas, el Presidente del CEE deberá remitir al Presidente del CIE el *Informe Externo de Evaluación*. Su estructura queda recogida en la Guía de Evaluación Externa (p.27) y sus epígrafes hacen referencia a:

- Introducción.
  - Objetivos, composición del Comité, plan de trabajo e incidencias.
- Análisis del Proceso de Evaluación Externa.
  - Dinámica del proceso.
  - Contenido del Autoinforme.
- Valoración del Comité Externo.
  - Enseñanza.
  - Investigación.
  - Gestión.
- Valoración general.
  - Fortalezas y debilidades.
  - Conclusiones y recomendaciones.
- Valoración del proceso de Evaluación Externa.

REACCIÓN DE LA UNIDAD EVALUADA

Una nota distintiva del proceso de evaluación institucional asumido en el Plan Nacional es de la transparencia en el propio proceso de evaluación. Frente al anonimato presente en otros procesos evaluativos o a la consideración de última palabra de la decisión de un comité de evaluación, aquí se considera que la unidad evaluada ha de tener la posibilidad de reaccionar (matizando o alegando) al *Informe externo*. Ello no significa que haya de darse pleno acuerdo entre ambos Comités (interno y externo), sino que se establece el procedimiento formal para que quede constancia de las argumentaciones valorativas que se aportan por parte de ambos Comités.

Consignadas las conformidades y disconformidades, el CEE elevará a definitivo su informe y se dará por finalizada la fase de evaluación externa. Se iniciará así la fase de redacción de los informes definitivos de evaluación.

LOS INFORMES FINALES DE EVALUACIÓN

Será necesario un período de experiencia para que se ajusten y clarifiquen las directrices que sobre la elaboración de los

Informes finales de evaluación aparecen en la Guía de Evaluación. Será necesario definir con mayor precisión tanto las audiencias destinatarias de los Informes como el contenido de los mismos, así como sus niveles de publicidad y difusión.

INFORME FINAL DE LA UNIDAD EVALUADA

Corresponde al Comité Interno de Evaluación realizar el *Informe Final* a partir de las *dos piezas evaluativas* que obran en su poder: *Autoestudio e Informe Externo.* Dicho informe debería contener una síntesis de la valoración de las diferentes dimensiones y su contenido de evaluación, una relación de los puntos fuertes y débiles y, como elemento fundamental del documento, una identificación de las acciones que han de ponerse en marcha y que permitirán profundizar en los puntos fuertes y resolver o mejorar los puntos débiles detectados.

Este *Informe Final* será difundido ampliamente en la comunidad de la unidad evaluada y remitido al Comité de Universidad. De esta manera se cumplirán cuatro funciones:

- Rendir cuentas ante el órgano superior (Comité de Universidad) del desarrollo y resultados del proceso de evaluación.
- Servir de referencia para que el Comité de Universidad elabore el Informe Global del Proyecto presentado.
- Comprometer a la comunidad de la unidad para que ejecute adecuadamente el conjunto de acciones propuestas en el informe.
- Conseguir que la Institución asume las propuestas de mejora propuestas y de apoyo a las medidas necesarias para su ejecución.

Desde esta perspectiva el contenido del Informe Final se articula en los siguientes apartados:

- Introducción: Descripción de los mecanismos y estructuras formales adoptadas.
- Valoración del proceso de evaluación interna.
- Valoración del proceso de evaluación externa.
- Principales puntos fuertes y débiles.
- Acciones estratégicas de mejora.

Dado el modelo organizativo y de gobierno de la universidad, la inclusión de las propuestas de mejora en el informe final reclama una previa fase de interacción unidad evaluada institución (Comité de Evaluación de la Universidad). De lo contrario se correría el riegos de procesos paralelos que no llegan a encontrarse. De aquí que podamos hablar de dos fases en el Informe Final: La primera, es aquella que concluye con el claro y preciso diagnóstico de la situación y una primera aproximación a las acciones que se han de emprender; la segunda, aquella que concreta, tras el correspondiente proceso negociador, el *Plan de mejora* de la unidad evaluada.

Es evidente que desde la perspectiva del usuario *externo* (sociedad - futuros clientes) aparece una indefinición en cuanto a la disponibilidad (publicidad y difusión) de dicho informe, así como de la pertinencia la información recogida en el mismo. ¿Qué datos interesan al futuro alumnado de una titulación? ¿Qué datos interesan a una posible *financiador* de investigación? ¿Qué datos interesan a los empleadores?

Debería consensuarse el diseño y contenido del Informe Final destinado a dicho usuario externo. La experiencia en países como Holanda nos dice que el modelo de evaluación alcanzará plena credibilidad cuando la universidad sea capaz de establecer un perfil informativo (contenido del

informe de evaluación) que satisfaga las necesidades de ese usuario.

Informe Final de Universidad

Una de las características del Plan Nacional es el de la voluntariedad de participación de las Universidades y la necesidad de presentar un proyecto de evaluación si deciden su participación. La concesión de dicho proyecto (y su correspondiente subvención) exige la presentación de un *Informe de Universidad* sobre el desarrollo del mencionado proyecto.

En este informe es dónde deben concretarse las acciones de mejora asumidas para cada unidad evaluada así como el diseño de su seguimiento y evaluación. El Comité de Universidad, como comité de calidad institucional, ha de exigir que sobre los aspectos más débiles de la titulación con relación a cada uno de los capítulos que conforman el contenido de evaluación aparezcan:

- La fiabilidad de la evidencia que apoya las debilidades.
- La relación de las debilidades con los objetivos de calidad.
- Precisión-claridad en la explicación de las debilidades (causas).
- Adecuación en los niveles de atribución de las debilidades (quién ha de cambiar).

Por lo que respecta a las propuestas de mejora deberá valorarse:

- Pertinencia de las mejoras en relación con las debilidades detectadas.
  - Relevancia (prioridad) de las mejoras.
  - Precisión-claridad en los objetivos de mejora.
  - Viabilidad de las mejoras (con relación al nivel que las asume).

El Informe de Universidad ha de ser un documento fundamental para extender y profundizar en la cultura evaluativa de la institución y para dar credibilidad al proceso de evaluación institucional.

Informe anual del Plan Nacional de Evaluación

Corresponde al Pleno del Consejo de Universidades aprobar el *Informe Anual* del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Dicho informe es elaborado por el Secretario General Del Consejo de Universidades, con la colaboración del Comité Técnico del Plan y oídos los miembros de la Comisión Ejecutiva del Plan. En diciembre de 1997 el Pleno del Consejo de Universidades aprobaba el primer Informe Anual del Plan de Evaluación. La estructura de dicho Informe responde al esquema general que orienta la elaboración de los otros informes anteriormente referidos:

- Introducción: marco jurídico y procedimental del Informe.
- El Plan Nacional de Evaluación.
  - El Procedimiento de evaluación.
  - Balance de la participación en la primera convocatoria.
  - Valoración del desarrollo de la evaluación.
    - El proceso de Evaluación Interna.
    - El proceso de Evaluación Externa.
- Situación de la Universidad española. Conclusiones evaluativas sobre las dimensiones de:
  - Enseñanza.
  - Investigación.
  - Organización universitaria.
- Propuestas para mejorar la calidad para cada una de las anteriores dimensiones:

- Medidas internas de la Universidad.
- Medidas de carácter general.

- Propuestas de mejora del Plan Nacional de Evaluación

UN COMENTARIO FINAL

En el período de un quinquenio se ha recorrido un largo camino en el desarrollo del modelo de evaluación institucional de la calidad de las universidades españolas. El Plan Experimental de 1992 apostó por un enfoque de nula tradición y experiencia, pero que estaba siendo desarrollado en los países de la UE. La participación en el Proyecto Piloto Europeo confirmó que no se había elegido una ruta equivocada. El contenido del Informe Anual del Plan de Evaluación ratifica la idoneidad del proceso adoptado. La UE confirma la bondad del planteamiento. Pero nuestra impaciencia por saber lo que deberíamos saber por otros medios o por que no sale o resulta aquello que cada uno de los diferentes actores del sistema cree que debe salir de un proceso de evaluación institucional puede crear incertidumbres. Hemos de asumir que con relación a la evaluación, y teniendo presente lo acontecido en países como Holanda en su primera fase de experiencia evaluadora, todos deberíamos armarnos con un poco de paciencia (Vroeijenstijn, 1994, p. 99) señala:

> *During the first five years (1988-1993) all efforts were aimed at development and implementation of the system of external quality assessment. Also, it was necessary to protect the improvement function against the goverments wishes to emphasise the control function. The coming period of the second cycle will be characterised by the question whether it is possible to satisfy the expectations of the government and the expectations of the universities in a single system of quality assessment.*

BIBLIOGRAFÍA

BOYER, C. M.; EWEL, P. T.; FINNEYJ, E. y MINGLE, J. R.: «Assessment and Outcomes Measurement. A View from the States». *AAHE Bulletin*, 39 (7), pp. 8-12, 1987.

BAUER, M.: «Evaluation in Swedish Higher Education: recent trends and the outlines of a model». *European Journal of Education*, 23,(1-2), pp. 25-36, 1988.

– «National Evaluation Systems: The Swedish Case». *Paper presented at Project Columbus Workshop on National Evaluation Systems.* Sao Paolo, pp. 26-28 November, 1991.

COMMISION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms.* Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1993.

CRAFT, A. (Ed.): *Quality Assurance in Higher Education*, London, Falmer, 1992.

DAHLLÖF, W.: «Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centered approach». En DAHLLF, U. et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education.* OCDE. Tenth General Conference of Members Institutions. París, junio, 1990.

DE MIGUEL, M., MORA, J. G.y RODRÍGUEZ, S.(Eds): *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid, Consejo de Universidades. Secretaría General. 1991.

DOCHY, F., SEGERS, M., WIJEN, W.: «Selecting Perfomance Indicators. A proposal as a result of research». En: L. GOEDEGEBUURE, P. MAASSEN & D. WESTERHEIJDEN (Eds) *Peer Review and Perfomance Indicators.* Utrecht, Lemma. B.V. pp. 135-153, 1990.

GODEGEBUURE, L., MAASSEN, P. & WESTERHEIJDEN, D.: «Quality Assessment in Higher Education». En: L. GOEDEGEBUURE, P. MAASSEN

& D. WESTERHEIJDEN (eds): *Peer Review and Perfomance Indicators.* Utrecht, Lemma. B.V., pp. 15-36, 1990.

KELLS, H. R. (Ed.): *The Development of Perfomance Indicators for Higher Education. A Compendium for Twelve Countries.* (2nd. ed.) París, OCDE, 1993.

MORA, J. G.: *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias.* Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 1991.

NEAVE, G.: «On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in Higher education in Western Europe, 1986-1988». *European Journal of Education,* 23, (1/2), pp. 7-23, 1988.

RODRÍGUEZ, S.: «Evaluación de la Enseñanza Universitaria». En: E. OROVAL (Ed.) *Planificación, Evaluación y Financiación de Sistemas Educativos.* Madrid, Civitas, pp. 99-131, 1995.

– «La evaluación institucional universitaria». *Revista de Investigación Educativa* (En prensa).

TROW, M.: *Academic Reviews and the Culture of Excellence,* Studies of Higher Education and Research, 1994, 2, Stockholm, The Council of Higher Education, 1994.

VROEJENSTINJN, T. I., ACHERMAN, H.: «Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment». En: L. GOEDEGEBUURE, P. MAASSEN & D. WESTERHEIJDEN (Eds.) *Peer Review and Perfomance Indicators.* Utrecht, Lemma. B.V., pp. 81-101, 1990.

VROEJENSTINJN, T.: *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis: guide for external quality assessment in higher education,* London, Jessica Kingsley, 1994.

WESTERHEIJDEN, D. F.: «Use of Quality Assessment in Dutch Universities». En P. M. A. MAASSEN y F. A. VAN VUGHT (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession.* Enschede, CHEPS, pp. 269-289, 1996.

VUGHT, F. van: «The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education». En: P. M. A. MAASSEN y F. A. VAN VUGHT (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession.* Enschede, CHEPS, pp. 185-226, 1996.

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. CRITERIOS Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA FUNCION DOCENTE

MARIO DE MIGUEL DÍAZ (*)

INTRODUCCIÓN

Uno de los tópicos sobre la Enseñanza Superior que ha generado mayor número de comentarios y polémicas durante los últimos años ha sido la evaluación del profesorado. Dos tipos de razones justifican este hecho. Por un lado, todos los análisis que se realizan sobre la enseñanza universitaria tienden a señalar el papel que juegan los profesores a la hora de evaluar la calidad de las enseñanzas ya que el prestigio de una institución depende de la calidad de su profesorado. De otro, los estudios e informes coinciden igualmente en resaltar que mientras la calidad de la actividad investigadora del profesorado universitario se ha potenciado notablemente durante los últimos años la función docente se halla sometida a una progresiva devaluación tanto desde el punto de vista profesional como social.

Nos encontramos, pues, ante una situación pedagógica dado que, al mismo tiempo que hacemos recaer la responsabilidad de la calidad de la enseñanza universitaria sobre el profesorado, constatamos que se potencia primordialmente la función investigadora en detrimento de la docente. Lamentablemente, la mayoría de los equipos de gobierno de nuestras universidades no asumen como criterio prioritario establecer políticas orientadas a fomentar la selección y formación de buenos profesores que mejoren la calidad de la docencia. Al contrario, en ocasiones promueven y premian actuaciones y medidas que inciden en su devaluación.

Una de estas medidas que ha tenido una clara influencia en la postergación actual de la docencia universitaria ha sido la normativa establecida para su evaluación y la forma utilizada en la mayoría de nuestras universidades para llevarla a cabo. El modelo y los procedimientos utilizados para evaluar la actividad docente del profesorado por las instituciones universitarias lejos de cooperar a resaltar y potenciar esta función han contribuido claramente a su marginación, especialmente cuando se compara con lo que ha sucedido en el ámbito de la investigación (De Miguel, 1997a).

Desde una visión comprensiva, la evaluación del profesorado universitario debe abarcar las tres funciones que configuran esta profesión: las tareas docentes, los trabajos de investigación, y la participación en tareas de gestión y extensión universitaria. Lógicamente, estas tareas no son entre sí independientes, por lo que –tal como recomiendan algunos informes internacionales al respecto (IRDAC,1994)– conviene plantear los procesos evaluativos teniendo

(*) Universidad de Oviedo. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

en cuenta la conexión entre estas funciones, especialmente entre investigación y docencia. Sin embargo, la situación actual en nuestro país es que, cuando las universidades se plantean la evaluación del profesorado siempre se circunscribe a su función docente ya que, para evaluar la actividad investigadora han depositado la confianza en un órgano externo a la institución y la evaluación de la gestión se limita a los procesos de elección de los órganos unipersonales o colegiados.

Esta limitación de los procesos evaluativos en las universidades tiene, desde nuestro punto de vista, dos problemas que consideramos graves dadas sus repercusiones. De una parte, plantea la evaluación de la docencia como «una cuestión individual de cada profesor» sin tener en cuenta que la calidad de esta función en el ámbito institucional depende de la coordinación y actuación conjunta de todo el equipo de profesores que coinciden en una determinada titulación. De otra establece procedimientos diferentes –duro y blando– para evaluar investigación y docencia lo que implícitamente conlleva una lectura de que –oficialmente– se reconocen como más importantes para evaluar al profesorado criterios basados en sus contribuciones científicas que en sus actuaciones pedagógicas.

Como ya hemos analizado en otro momento (De Miguel,1996), tanto el RD 1086/1989 de 28 de agosto como la Resolución de 20 de junio de 1990 (BOE del 30 de junio) –donde se propone el modelo y los criterios para esta evaluación– no han tenido ningún tipo de consecuencias a efectos de la «continuidad y promoción del profesorado» tal como establece el art. 45.3 de la LRU. El hecho de que hasta la fecha no se hayan tomado decisiones al respecto ha determinado que las estrategias evaluativas utilizadas no tengan «credibilidad», por lo que consideramos urgente revisar esta situación.

Desde una perspectiva educativa esta situación es preocupante ya que cuestiona el objetivo fundamental que debe orientar toda estrategia evaluativa: «promover la mejora». En la medida que los procedimientos regulados para evaluar la función docente del profesorado no son percibidos como estrategias que contribuyen a la mejora de sus actuaciones deberemos cuestionar el sistema establecido y promover su revisión. Y esto es lo que sucede actualmente: la mayoría de los profesores, de los alumnos e, incluso, las mismas autoridades académicas no consideran los procedimientos actuales como un sistema útil que pueda incidir significativamente en la mejora de la calidad de la enseñanza.

De ahí la necesidad de replantear este tema con el fin de avanzar algunas reflexiones teóricas y metodológicas que permitan reconducir la situación actual. No obstante, queremos dejar claro que no se puede abordar la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria de forma unilateral; es decir, centrado sólo sobre el profesorado. Es preciso partir de un enfoque evaluativo sobre toda la institución, y dentro del cuál analizar las políticas sobre los recursos humanos relativas tanto a los problemas de selección y formación de todo el personal de la misma como a los de evaluación y promoción. Resulta contradictorio que las universidades comiencen a evaluar al profesorado sin que, previamente, haya sido seleccionado y formado adecuadamente para la función que se les exige.

Igualmente tampoco se puede evaluar la función docente de un profesor sin tener en cuenta la conexión de la misma con su actividad investigadora y con su participación en la gestión ordinaria que conlleva toda organización académica. Por ello, aunque los procesos se orienten a resaltar el papel de la evaluación para la mejora de la calidad de la docencia, es importante que el profesor perciba la interrelación que existe entre sus actuaciones docentes y su dedicación a las otras funciones académicas. Especialmente los procesos evaluati-

vos deberán ayudar al profesorado a percibir el binomio investigación-docencia como una pareja que necesita más vinculación y consolidación (Marczely, 1992; Romainville, 1996).

NECESIDAD Y UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

El análisis que hemos efectuado sobre la situación de la evaluación de la función docente nos exige que inicialmente clarifiquemos por qué es necesaria dicha evaluación y cuál es su utilidad. Al igual que sucede en otros campos, la valoración de una herramienta depende de que se considere necesaria y útil. Consideramos que la evaluación constituye una herramienta necesaria en la medida que «es indispensable para el fin que nos proponemos». Entendemos que es útil porque «su aplicación produce algunas ventajas o provechos para los sujetos que la utilizan». Estos conceptos aunque son diferentes se implican mútuamente. De ahí que el éxito de una herramienta sea mucho mayor en la medida que, además de necesaria, se considera muy útil.

El problema del sistema actual establecido para evaluar la calidad de la docencia universitaria es que su utilidad es juzgada de distinta forma por profesores, alumnos y autoridades académicas. La mayoría de los alumnos no la consideran útil y sólo una minoría de profesores perciben alguna ventaja en su aplicación. La opinión más generalizada es que solamente es útil para las autoridades ya que disponen de una información «privada» que pueden utilizar según sus intereses. Así pues, los sistemas establecidos más que ventajas suponen desventajas, lo que incrementa las actitudes de rechazo. De alguna forma se podría decir que la escasa utilidad de los procesos que se vienen realizando para evaluar la función docente del profesorado ha tenido efectos perversos al incrementar el desencanto y negatividad hacia los mismos.

Ante este hecho procede exponer las razones que desde nuestro punto de vista justifican la necesidad de utilizar estrategias de evaluación del profesorado agrupadas en tres bloques en función del tipo de argumentos y criterios evaluativos utilizados:

LA EVALUACIÓN COMO RENDICIÓN DE CUENTAS

Desde la perspectiva de las políticas públicas, la evaluación constituye la herramienta que permite a las administraciones e instituciones rendir cuentas ante la sociedad tanto del grado de cumplimiento de sus fines como de la eficiencia que demuestran en el uso de los recursos que se les asigna. La actividad docente de un profesor en modo alguno puede sustraerse a esta función de *accountability* necesaria en todo servicio o programa de intervención social, máxime cuando está financiado con recursos públicos. La institución le contrata para realizar un servicio que necesariamente deberá ser «útil y provechoso».

LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PROMOCIÓN

Al igual que sucede en todas las organizaciones, la evaluación constituye la estrategia mediante la cual se pone de relieve la calidad del trabajo o servicio que cada profesor concreto desarrolla dentro de una institución. El reconocimiento y la promoción del profesorado necesariamente deberá tener en cuenta aspectos relativos a su eficacia y competencia docente para lo cual es imprescindible arbitrar estrategias evaluativas apropiadas que permitan recabar la información pertinente que se pueda utilizar con esta finalidad. Este enfoque se conoce como función sumativa de la evaluación.

LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA

Finalmente, existe un tercer tipo de argumentos que justifican la implementación de estrategias de evaluación del profesorado como una herramienta necesaria para estimular la mejora en su actividad profesional. Desde esta perspectiva, la finalidad primordial de todo proceso evaluativo es su función formativa en tanto que posibilita al profesorado tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales –tanto en el ámbito individual como institucional– y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo como profesional.

Aunque cada uno de estos tres tipos de argumentos o razones justificaría por si sólo la necesidad y utilidad de implantar procesos de evaluación del profesorado, en la práctica no se excluyen ya que utilizan planteamientos y modelos evaluativos que parten de supuestos radicalmente diferentes en función del tipo de audiencia que demanda la evaluación. Mientras que desde la perspectiva de la institución se tiende asumir preferentemente el punto de vista de la eficiencia, generalmente los profesores y los alumnos postulan que la finalidad primordial de todo proceso evaluativo debe ser la promoción y la mejora. Así pues, teniendo en cuenta las audiencias implicadas, cabe hablar de tres enfoques diferentes de la evaluación del profesorado –economista, técnico y profesional– que postulan modelos y criterios evaluativos claramente distintos (Mc. Macpherson, 1996).

PRINCIPALES CRITERIOS EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Desde la perspectiva del proceso, la evaluación implica una recogida de información sobre el objeto que se pretende evaluar y juzgar dicha información en función de unos criterios establecidos al respecto. Si la información recogida no es pertinente, o adolece de objetividad y fiabilidad, las valoraciones pueden ser consideradas como no fundamentadas. Si los criterios de evaluación no están claros los juicios del evaluador pueden ser considerados como gratuitos. Ambos aspectos - la delimitación de criterios y la selección y recogida de la información pertinente -constituyen la clave de los problemas teóricos y metodológicos que encierra todo proceso evaluador.

Por ello, a la hora de decidir el modelo y los procedimientos que se van a utilizar en la evaluación del profesorado, la primera cuestión a delimitar sea el criterio que vamos a utilizar para juzgar la calidad de sus actuaciones y resultados profesionales. Desde el punto de vista teórico, aunque existe una abundante literatura al respecto, no existe un único modelo o teoría sobre el concepto de «buen profesor» lo cual implica que tampoco exista consenso sobre los criterios que debemos utilizar en su evaluación (Haertel 1991, Rodríguez 1993). La complejidad de los factores implicados en la enseñanza universitaria dificulta el diseño de un modelo de profesor ideal y, en consecuencia, de un sistema de evaluación que sea mayoritariamente aceptado. De ahí que, generalmente, los criterios se establezcan en función de los intereses de las audiencias que promueven las evaluaciones.

Los principales criterios utilizados en relación con la evaluación del profesorado universitario son los siguientes:

EL CRITERIO DE LA PRODUCTIVIDAD

La primera estimación del rendimiento de un profesor generalmente se establece a partir de los resultados que ofrece al sistema y a la institución para la que trabaja. Cuando se entienden las instituciones educativas como organizaciones orientadas a la producción es lógico que se utilice

como criterio de evaluación del profesorado el valor añadido que su trabajo aporta. En este caso, la evaluación asume la perspectiva de la eficiencia comparando los *outputs* en relación con los *inputs*, lo que constituye la definición clásica de productividad. Esta aproximación nunca ha sido bien acogida por el profesorado dado que plantea un criterio economicista para evaluar su trabajo ya que se estima a través de su valor de mercado (Schalock y otros 1993).

Este criterio es, por otra parte, el que asume la normativa actual relativa a la evaluación de la actividad investigadora (RD 1086/1989, de 28 de agosto) al señalar que la finalidad esencial del proceso es «fomentar la productividad del trabajo investigador del profesor universitario y su mejor difusión tanto nacional como internacional». Dicha normativa establece como aportación evaluable «toda producción que constituye una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico-técnico y que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica». De lo cual se deduce que la productividad investigadora debe ser evaluada teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) que la aportación haga referencia a resultados b) que constituya una contribución real al conocimiento y c) que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica (De Miguel, 1997b).

La utilización del término productividad en el ámbito de la docencia es más controvertido dadas las dificultades para su operativización. Generalmente se suelen utilizar dos criterios de referencia: la carga docente (servicios) y los resultados académicos (beneficios). Se entiende como «carga docente» la cuota de trabajo y responsabilidades que asume un profesor dentro de una institución. La productividad de un profesor es distinta en función de la carga docente que desempeña. El profesor que desempeña más carga es más rentable para la institución ya que, lógicamente, genera menos costos (Bieber y Blackburn, 1993).

Para estimar dicha carga, siguiendo a algunos de los autores que se ocupan del tema (Noble, Cryns y Laury, 1992), se suelen utilizar diversos indicadores –número de asignaturas que tiene a su cargo, tiempo que lleva impartiendo las materias asignadas, tipo de materia (troncal, obligatoria, optativa), número de créditos que imparte, tipo de créditos teóricos o prácticos, número de estudiantes que reciben sus enseñanzas, etc.– combinados mediante la aplicación de fórmulas que les otorgan pesos ponderados según las diversas situaciones docentes.

Aunque todos sabemos que no se puede evaluar la docencia de un profesor mediante una simple aplicación de fórmulas, lo cierto es que esta estrategia pone en evidencia las desigualdades que existen entre las cargas docentes que asumen los profesores. Las diferencias son tan acusadas que, para no cometer agravios comparativos, necesariamente deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar la calidad docente de un profesor. No se puede evaluar del mismo modo a un profesor que imparte una asignatura que al que imparte seis, o el que tiene veinte alumnos frente al que imparte docencia a más de quinientos. Parece lógico que cada cual deba ser evaluado en función de las cargas y responsabilidades académicas que tiene asignadas dado que el volumen de las mismas repercutirá en la forma de desempeñarlas.

Por otro lado, también cabe plantear la productividad en términos de los beneficios que el profesor aporta a la institución. Desde esta perspectiva, un profesor será más productivo en la medida que sea mayor el valor añadido que aporta su trabajo al progreso académico de sus alumnos. Ahora bien, la dificultad radica en la forma o modo de evaluar dicho «progreso» dada la pluralidad de criterios que se pueden utilizar para estimar los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por

ello, aunque el profesorado se oponga mayoritariamente a ser evaluado en función de las calificaciones que obtienen sus alumnos, desde el punto de vista de la institución no se puede obviar el análisis de los resultados académicos a corto (tasas de éxito, fracaso, abandono, etc..) y largo plazo (tasa de empleo, niveles de renta, etc.) como criterio de productividad colectiva o bien considerando la posible evaluación del aprendizaje de los alumnos por profesorado distinto al implicado en la docencia.

EL CRITERIO DE LA COMPETENCIA DOCENTE

El criterio que con mayor frecuencia se utiliza para evaluar al profesorado es el de la competencia docente (*teacher / faculty effectiveness*). Aunque desde una perspectiva general se podría definir como profesor competente aquel que demuestra eficacia en el logro de los objetivos que son propios de su trabajo a nivel universitario –docencia, investigación y servicios a la comunidad–, en la práctica, habitualmente se suele operativizar este constructo haciendo referencia exclusivamente a la dimensión docente (Dwyer, 1994).

Este reduccionismo del concepto de competencia o eficacia del profesor se debe a que, entre las diversas líneas de investigación abiertas para caracterizar y validar este constructo, ha tenido más desarrollo aquella que operativiza este concepto en función de las «características de buen profesor». De ahí que la mayoría de estudios al respecto traten de concretar dichas características, en forma de variables de presagio, proceso y producto, con el fin de determinar cuáles son los indicadores o predictores que configuran la eficacia docente y que, por tanto, puedan ser utilizados como criterios de evaluación.

Ahora bien, todos sabemos que la selección y el peso de los predictores está en función del criterio que utilicemos para validar el constructo. Aunque ciertamente es posible utilizar diferentes indicadores para validar la eficacia de un profesor (resultados académicos, juicio de colegas y expertos, indicadores de productividad, etc.), la mayoría de los trabajos vienen utilizando únicamente como criterio el juicio que manifiestan los estudiantes. Lo cual debe entenderse como otro reduccionismo ya que restringe la definición de competencia docente a la perspectiva de una audiencia; es decir, a aquellas conductas que son percibidas por los estudiantes y que se recogen en un instrumento de evaluación.

A partir de este enfoque han sido tan numerosos los trabajos realizados que cabe pensar que constituye una línea de trabajo de la que no cabe esperar grandes novedades. Más allá de la nomenclatura que cada autor utiliza, las conclusiones de los estudios son bastante coincidentes hasta el punto que muchos de los informes son claramente reiterativos. Desde la perspectiva de los alumnos la competencia docente se define por un conjunto de criterios que se aglutinan en torno a unas dimensiones claramente definidas: la preparación y organización de la actividad, la presentación y dominio de la materia, la preocupación e interés que manifiesta por la enseñanza, las relaciones interactivas que establece con los alumnos y los criterios y procedimientos que utiliza en los procesos de evaluación.

Desde un punto de vista técnico, esta línea de trabajo ha supuesto, igualmente, una forma sesgada de operativizar el constructo de referencia porque define la competencia desde una perspectiva individualista sin tener en cuenta que la eficacia de un profesor debe estimarse en función de su contribución al logro de los objetivos que persigue la institución donde trabaja. Lo cual significa que la evaluación de la competencia de un profesor deba plantearse desde una perspectiva colegial, es decir, en

tanto que es miembro de una institución que tiene unos fines específicos.

Por otro lado, los procedimientos utilizados para la evaluación tampoco ha cooperado a clarificar el concepto de competencia docente ya que muchos desconocen que el significado que dicho constructo tiene un referente claramente sumativo y como tal su mayor utilidad es la promoción del profesorado. Independientemente de que las encuestas sean o no un instrumento idóneo, toda evaluación de la competencia o eficacia de un profesor fundamentalmente está orientada a la obtención de un diagnóstico o valoración –que se puede formular en términos de calificación– para tomar decisiones (retributivas, sancionadoras, etc.), por lo que si de su aplicación no se derivan medidas que incidan sobre su «continuidad y promoción» el proceso evaluativo resulta inútil.

Resumiendo, aunque consideramos que alumnos constituyen una de las fuentes principales a tener en cuenta en la evaluación del profesorado, los instrumentos que actualmente se utilizan para evaluar la competencia docente basados en encuestas de opinión presentan limitaciones muy evidentes. De una parte operativizan este constructo de forma restrictiva y sin tomar conciencia de que toda evaluación sumativa exige la toma de decisiones para que el proceso adquiera credibilidad. De otra, las limitaciones de la mayoría de las escalas utilizadas –reducido número de ítems, conductas solamente relativas al aula, condiciones de aplicación...– determinan que la información que aportan sea considera como poco relevante para que el profesor pueda percibir con claridad los aspectos en los que está fallando y en los que debe mejorar; es decir, para que dicha evaluación pueda tener una finalidad claramente formativa.

EL CRITERIO DE LA EXCELENCIA/DESARROLLO PROFESIONAL

Esta diferencia entre evaluación formativa y sumativa es fundamental a la hora de establecer los criterios de evaluación. Cuando nuestro objetivo se orienta a promover la mejora del profesorado, el proceso evaluativo no puede establecerse partiendo de un reducido número de indicadores sobre las conductas que manifiesta en el aula ya que supone un reduccionismo insostenible de la actividad docente que realiza un profesor. Más que una puntuación sobre la competencia docente nos interesa, por tanto, obtener una valoración sobre el desarrollo profesional que ha alcanzado en todas las tareas que son propias de su función docente dentro de la institución.

La implementación de un proceso evaluativo con una finalidad formativa exige una clara distinción entre competencia y excelencia. La excelencia académica constituye igualmente un constructo difícil de definir y que puede ser operativizado a través de diversos criterios. Uno de estos criterios puede ser el nivel de competencia que manifiesta el profesor, pero sólo uno de ellos ya que el concepto de excelencia tiene muchas más dimensiones que la competencia (Astin, 1991;Dunkin, 1995; Elton, 1996). Un profesor excelente, además de ser muy competente en el sentido que hemos apuntado anteriormente, deberá demostrar su capacidad y habilidades en otra serie de funciones y tareas –organizador de cursos, diseñador de curricula, innovador didáctico, investigador pedagógico, etc.– que se consideran imprescindibles en el ejercicio de su tarea docente.

Para captar este enfoque evaluativo centrado sobre la excelencia es preciso asumir dos supuestos que consideramos básicos. De una parte, el trabajo de un docente no puede ser evaluado al margen de la realidad de una institución, lo cual significa que uno de los componentes básicos de la excelencia individual hace referencia al modo en el que esta contribuye a la excelencia institucional. Aunque la calidad de una institución en tanto que constituye un trabajo en equipo es algo más que la

suma de las partes, lo cierto es que cada una de ellas debe cooperar a incrementar la excelencia institucional. De otra, la evaluación de un profesor con fines formativos exige una perspectiva de análisis centrada sobre los procesos ya que sólo mediante la mejora de los mismos cabe abordar el desarrollo profesional docente. De ahí que el criterio de la excelencia puede ser igualmente denominado como «desarrollo profesional».

En relación con el primero de estos supuestos cabe señalar la escasa cultura existente en nuestras instituciones de que la prestación de los servicios que se ofrecen a la sociedad exigen un alto nivel de coordinación y trabajo en equipo. Habitualmente, la actividad docente es considerada como una cuestión individual de cada profesor sin tener en cuenta que la calidad de las enseñanzas exige un proyecto en común con unas metas claras y una coordinación tanto en el ámbito de los objetivos como de procedimientos. Por ello la posible consideración de la excelencia en un nivel supraindividual –unidad departamental– podría generar efectos multiplicadores en la cultura de calidad de la docencia.

Por otro lado, la evaluación de la excelencia académica debe entenderse más como un «camino» que una «meta». El profesor a lo largo de su vida profesional debe ir mejorando su formación y sus actuaciones docentes de forma progresiva, lo que justifica la implantación de procesos de evaluación formativa. Ahora bien, para que la evaluación pueda cooperar a dicho desarrollo es necesario partir de un enfoque centrado fundamentalmente sobre los procesos a fin de que cada profesor pueda percibir con nitidez las relaciones causa-efecto que se establecen entre sus actuaciones y la calidad de los procesos y los resultados académicos a escala institucional (Stuffebleam y Sanders, 1990). Una evaluación centrada en resultados –tal como es entendida por quienes utilizan las escalas de opinión al alumnado– no aporta el *feedback* necesario para que tenga una incidencia significativa sobre el desarrollo profesional docente.

Sintetizando, hemos presentado los tres constructos que habitualmente se utilizan para definir los criterios de la evaluación del profesorado universitario de acuerdo con las diferentes perspectivas o finalidades del acountability. Es lógico que cada una de las audiencias implicadas tenga sus preferencias. Así, mientras desde la institución se considera prioritario evaluar la productividad y la competencia que el docente manifiesta en el ejercicio de su función, los profesores entienden que toda evaluación debe contribuir a potenciar su reconocimiento y promoción, y los alumnos opinan que la principal finalidad debe ser mejorar los procesos de enseñanza. La lectura del proceso es distinta para las diferentes audiencias implicadas.

Desde nuestro punto de vista estos tres tipos de finalidades no son excluyentes ya que constituyen distintas dimensiones de un mismo proceso. El hecho de que cada audiencia tienda a potenciar un criterio específico que le interesa no significa que se anulen las otras. Desde un planteamiento comprensivo debemos considerar que es posible integrar en un sistema de evaluación de la función docente del profesorado los tres criterios que responden a las tres finalidades a las que hemos aludido anteriormente: como estrategia de rendición de cuentas, promoción y mejora. Ahora bien, el hecho de que las tres sean necesarias no significa que cualquier procedimiento sirva para todo. Al contrario, debemos ser más rigurosos y seleccionar en cada caso aquella estrategia evaluativa que más de adecua a la finalidad que nos proponemos.

LA EVALUACION DEL PROFESOR DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

Aunque somos conscientes de que se deben potenciar y aplicar procedimientos

de evaluación que respondan a las diversas finalidades que hemos señalado, desde un punto de vista estratégico consideramos prioritario enfocar el proceso, resaltando especialmente su finalidad formativa a fin de que toda la comunidad universitaria perciba la utilidad de esta herramienta para la mejora de la calidad de la enseñanza. En la medida que esta utilidad sea percibida será más fácil su aplicación posterior con fines sumativos (Cavanagh,1996). El profesor debe descubrir que un proceso evaluativo eficaz le ayuda a mejorar su práctica y , en esa medida, puede ser utilizado como criterio para su promoción profesional. Invertir este orden no es razonable tanto desde el punto de vista educativo como profesional. El profesor debe asumir que es el primer responsable de su cualificación.

Los problemas se plantean a la hora de decidir el modelo y los procedimientos a utilizar en la práctica ya que, como hemos apuntado anteriormente, evaluar la excelencia es algo más que estimar la competencia docente, ya que requiere analizar otra serie de funciones y roles que el profesor desarrolla a escala institucional. Lo cual implica que las dimensiones y los aspectos concretos a tener en cuenta en la evaluación de un profesor deben estructurarse partiendo de la evaluación institucional y no al revés como habitualmente se efectúa (Ellis, 1993). Esta es la referencia en la cual se inscribe nuestra aportación al tema situando la evaluación del profesorado en el marco de la Evaluación Institucional de la Calidad de la Enseñanza Universitaria.

Asumiendo, pues, una perspectiva institucional y un criterio o enfoque evaluativo orientado hacia el desarrollo profesional, procede identificar los aspectos que deben ser evaluados dada su influencia sobre el desarrollo y mejora de las actuaciones docentes y, posteriormente, abordar los procedimientos metodológicos que se consideran más idóneos para llevar a cabo esta evaluación de manera eficaz. Es decir, determinar lo qué queremos evaluar o contenido de la evaluación y, posteriormente, precisar los métodos apropiados para ello.

Contenidos de la Evaluación

Para establecer las distintas dimensiones y aspectos del perfil docente de un profesor universitario, los autores utilizan diversas aproximaciones teóricas y/o modelos –que ya hemos abordado en otro momento (De Miguel 1989, 1991, 1996)– a partir de los cuales proceden a la justificación y estructuración de los contenidos que deben ser objeto de evaluación. En nuestro caso vamos a realizar esta tarea asumiendo una perspectiva integradora que permita abordar las distintas funciones en las que se haya comprometida la actividad de un profesor universitario a escala institucional así como los aspectos más implicados en su desarrollo profesional.

Partiendo de este enfoque, establecemos la siguiente propuesta elaborada a partir de las aportaciones de diversos autores que se ocupan del tema (Elton y Partington, 1993, Gregory, 1996) y que presentamos de forma abierta con el fin de suscitar un debate entre el profesorado respecto a la misma. Para establecer estas dimensiones hemos considerado oportuno utilizar una perspectiva multidimensional que nos aproxime a la evaluación del desarrollo profesional de un profesor universitario a través de los diversos factores de contexto, entrada, proceso y resultados de una institución en los que, de una u otra forma, se haya implicado un docente e intervienen en su desarrollo profesional.

Situados en esta perspectiva, los principales aspectos que configuran el desarrollo profesional de un docente son los siguientes:

Factores contextuales de la actividad docente de un profesor

Inicialmente debemos considerar que cada profesor desarrolla su actividad docente dentro de una institución, en uno o varios centros y en una o más titulaciones que, en cada caso tienen sus propias características. Es necesario, por tanto, recabar informaciones sobre aquellos factores relativos a cómo se planifican, organizan y desarrollan los procesos docentes a nivel institucional dado que son aspectos que condicionan la actuación del docente y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta en su evaluación. De manera especial se deberán recoger datos relativos al interés que la propia institución manifiesta por la calidad de la docencia así como sobre las estrategias y estímulos que tiene establecidos para intensificar su mejora.

Condicionantes iniciales de la actividad docente

Desde la perspectiva individual de cada profesor existen, igualmente, otra serie de factores iniciales que van a condicionar los resultados de su actividad profesional. Entre estos factores cabe señalar como más importantes, además del nivel de carga docente que soporta, la formación pedagógica obtenida, el esfuerzo que realiza en la preparación de las actividades académicas y la participación activa en los procesos de gestión y coordinación de las enseñanzas dentro de cada institución y/o titulación. Fácilmente se advierte que el desarrollo profesional de un docente está condicionado por estos factores ya que en la medida que sea mayor su «carga» y menor su «preocupación» por la formación pedagógica, la preparación de las clases y la coordinación inter e intradepartamental cabe suponer que la calidad de la docencia no es una cuestión prioritaria para el profesor.

El desarrollo y dedicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje

La docencia, en tanto que actividad, conlleva el desarrollo de una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje de los que no podemos prescindir a la hora de evaluar al profesor. Ahora bien, dada la multiplicidad de aspectos que se pueden considerar a la hora de analizar estos procesos vamos a efectuar una estructuración de los mismos en cuatro grupos, cada uno de los cuales podría a su vez ser subdividido en diversos apartados. Utilizando este criterio consideramos que los análisis evaluativos sobre los factores procesales deberán estar orientado a estimar la competencia docente que el profesor manifiesta en las aulas, la dedicación y calidad de las relaciones que establece con los estudiantes, los procesos de innovación que introduce en las enseñanzas que imparte y los medios que utiliza para su autoevaluación y para la reflexión sobre su practica educativa. Ello significa que, además de los factores que habitualmente se consideran predictores de la eficacia docente debamos tener en cuenta otros que determinan los nuevos roles (práctico reflexivo, innovador curricular, investigador pedagógico, etc.) que debe desempeñar el profesor desde la perspectiva del desarrollo profesional.

Indicadores relativos a los resultados e impactos

Finalmente en toda evaluación de la función docente de un profesor es fundamental tener en cuenta los resultados. Ahora bien, el análisis de los resultados se puede establecer desde diferentes perspectivas y aproximaciones. Por un lado cabe considerar los resultados obtenidos por sus alumnos a corto, medio y largo plazo a través de las estimaciones que en cada caso se consideren pertinentes y

oportunas. Por otro, procede igualmente considerar los reconocimientos que su labor docente tiene tanto dentro de la institución (satisfacción de los alumnos, valoraciones de las autoridades competentes, etc.) como fuera de ella (reconocimientos, invitaciones, nombramientos, etc.). Queremos insistir que estos reconocimientos deben ser considerados cuando se deben exclusivamente a méritos docentes ya que, de los contrario, introduciremos elementos de confusión en nuestra valoración.

Nuestra postura es que, desde una perspectiva institucional, la docencia debe ser evaluada de forma comprensiva; es decir, contemplando tanto los factores que condicionan las actuaciones de un profesor como la forma de desarrollar los procesos y los resultados que obtiene. Por ello, entendemos que el contenido concreto de cada proceso evaluativo debe establecerse dentro del marco de la Evaluación Institucional de la Universidad –al igual que el del resto de personal de la institución– y, por tanto, su delimitación estará en función de la unidad que en cada caso constituye objeto de la evaluación (titulación, centro, departamento, servicio, etc.). Una evaluación global del desarrollo profesional de un profesor implicaría abordar el conjunto de funciones y tareas docentes en las que se haya implicado en el ámbito institucional.

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Una vez que hemos establecido las dimensiones implicadas en el ejercicio de la función docente del profesor universitario que deben ser objeto de la evaluación procede abordar la concreción de los métodos que se estiman más oportunos para recoger las «informaciones pertinentes» y formular los «juicios de valor» oportunos. Ante la multidimensionalidad de los contenidos implicados en este proceso, fácilmente se intuye que es posible utilizar diversas fuentes para recabar informes –colegas, alumnos, responsables de centros, el propio profesor, etc.– y, en consecuencia, instrumentos y estrategias metodológicas diferentes: autoinformes, escalas de opinión, revisión de pares, análisis de documentos, registros, etc. (De Miguel, 1989, 1996).

Hasta la fecha constatamos que, la estrategia habitualmente utilizada –basada mayoritariamente en la fuente de los alumnos y las encuesta de opinión– no ha tenido el éxito esperado, sin duda porque el profesor, al permanecer al margen del proceso evaluador, no ha asumido e integrado los datos que se le facilitan como un indicador de su competencia docente y, por tanto, menos aún de su desarrollo profesional. Generalmente, considera el proceso como algo ajeno que no compromete y cuestiona su carrera como profesor universitario. De ahí la escasa valoración que los profesores otorgan a los resultados.

Ante esta situación, cada día somos más los que consideramos necesario efectuar un fuerte giro en la metodología de evaluación del profesor con el fin de lograr su implicación, dado que constituye una condición necesaria para el proceso pueda tener una finalidad formativa. El cambio que proponemos se puede expresar en términos sencillos: *en lugar de ofrecerle al profesor datos e indicadores sobre sus actuaciones docentes deberá ser él quién los busque, acumule y presente como pruebas que acreditan su profesionalidad en los procesos de evaluación.* En otros términos, planteamos como necesaria una estrategia similar a la que el profesor realiza para evaluación de su actividad investigadora.

El objetivo, por tanto, de las metodologías a utilizar en el proceso es que sea el propio profesor quien, al recabar las informaciones pertinentes, obtenga «evidencias» sobre cada uno de los aspectos y/o dimen-

siones implicadas en su trabajo docente y al mismo tiempo acumule los soportes documentales que le permitan estimar su desarrollo profesional como docente. De ahí que, actualmente, las propuestas metodológicas al respecto se orienten hacia el uso de «portafolios o carpetas sobre la enseñanza» en las que los profesores van acumulando la documentación pertinente en relación con el ejercicio de su función docente (Brown, 1996; Gibbs, 1996).

Ciertamente, plantear una estrategia metodológica similar para docencia e investigación puede parecer novedosa dado que, actualmente, se consideran que ambas funciones son claramente distintas y, en consecuencia, se utilizan criterios diferentes para su evaluación. Aunque ambas implican procesos y productos, el enfoque evaluativo en cada caso es distinto ya que mientras la docencia se centra más sobre los procesos (las conductas que realiza en el aula desde la perspectiva de los alumnos), el de la investigación se centra en los resultados (aportaciones al progreso del conocimiento evaluadas por la comunidad científica). Dado que las instituciones fundamentan su prestigio por los éxitos que alcanzan a nivel de investigación es lógico que apliquen distintas políticas de estímulos y sistemas de control sobre ambas funciones (Boyer, 1990; De Miguel, 1997a).

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL MODELO

La elaboración de un modelo exige tomar una opción entre las diversas alternativas que surgen ante las cuestiones claves implicadas en todo proceso evaluativo: qué queremos evaluar, cómo lo vamos a hacer y para qué. En un modelo debemos integrar tanto los aspectos a evaluar (contenidos), como los métodos (fuentes, agentes y procedimientos) y los fines (De Miguel, 1989; Braskamp y Ory, 1994).

En relación con los fines, ya hemos avanzado que, conscientes de que las tres finalidades son necesarias, fundamentalmente nos interesa resaltar la dimensión formativa de la evaluación. Ello implicaba, además, que la delimitación de los contenidos de la evaluación deba efectuarse desde la perspectiva del desarrollo profesional, es decir teniendo en cuenta todas las funciones y tareas en las que se haya comprometido el docente dentro de la institución. Nuestra aportación se plantea en el ámbito de los métodos ya que consideramos que es el propio profesor quien prioritariamente debe asumir el proceso de recogida de la información pertinente sobre sus actuaciones docentes.

Con el fin de ayudar al profesor en esta tarea nos parece oportuno señalar algunos de los procedimientos que le pueden aportar «fuentes de evidencia» en relación con sus actuaciones docentes y la forma de obtenerlas. En este sentido, procede indicar que las informaciones recabadas tendrán mayor o menor grado de certeza en la medida que se apoyen sobre indicadores cuantitativos y cualitativos construidos a partir de datos y opiniones sistemáticas debidamente contrastadas, por lo que los procedimientos utilizados para ello deben ser empleados adecuadamente.

A continuación presentamos un modelo orientativo para la elaboración del portafolio o carpeta sobre las actuaciones docentes dentro del marco de una institución:

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL	
Características y preocupación por la docencia en el centro y/o titulación	– tamaño, ratios profesor/alumnos/grupos, etc. – calificaciones de entrada, servicios de ayuda al estudiante, etc. – preocupación por la calidad de la enseñanza, estímulos para la docencia, etc.
2. CONDICIONANTES INICIALES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	
Volumen y rango de la enseñanza impartida (carga docente)	– cumplimiento de la gestión ordinaria – cantidad del tiempo dedicado a la enseñanza – número y complejidad de las materias impartidas – numero y diferencias en el alumnado
Actividades de formación y perfeccionamiento docente	– asistencia a cursos, congresos y eventos sobre formación pedagógica – participación en grupos de trabajo y asociaciones sobre docencia – publicaciones sobre aspectos relacionados con la enseñanza
Preparación de las clases	– claridad y adecuación de las metas y objetivos de cada asignatura – actualización de los contenidos – preparación de materiales y equipos
Coordinación de la enseñanza en el ámbito institucional	– actividades de coordinación de la docencia – responsabilidades institucionales – participación en programas orientados a la mejora de la actividad docente
3. DESARROLLO Y DEDICACIÓN A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Valoración de la competencia docente	– evidencias sobre la eficacia en las clases – evidencias sobre la adecuación de los métodos a los objetivos educativos (teóricos, prácticos, etc.)
Innovación en la Enseñanza	– innovaciones en los contenidos curriculares – innovaciones metodológicas – interdisciplinariedad y trabajo en equipo – innovaciones relativas a programas nacionales e internacionales
Relaciones con los estudiantes y servicios de apoyo	– disponibilidad fuera de las clases – sistemas de orientación y consulta
Procedimientos de evaluación y autoevaluación	– evidencias sobre los métodos utilizados – innovación en las técnicas de evaluación – sistemas de *feedback* utilizados – reflexión sistemática y regular sobre la práctica docente – uso de la evaluación de los alumnos y colegas – revisión de la enseñanza en relación con: a) los fines y objetivos de la titulación b) los contenidos curriculares de las materias

(Continuación)

4. INDICADORES RELATIVOS A LOS RESULTADOS E IMPACTOS	
Resultados académicos de los alumnos	– tasas de éxito, fracaso y abandono
Reconocimientos dentro de la institución	– valoraciones de los estudiantes y colegas – evaluaciones de los responsables académicos – cargos docentes desempeñados por elección
Reconocimientos fuera de la institución	– invitaciones para impartir docencia en otros centros: a) conferencias, seminarios, cursos nacionales e internacionales b) estancias regulares en otros departamentos universitarios (máster, doctorados, postgrados, etc.) – servicios profesionales a otras Universidades y Organizaciones en tanto como evaluador, consultor y experto sobre docencia – becas y contratos conseguidos para mejorar la enseñanza

A la vista de los diferentes aspectos relacionados para evaluar la función docente fácilmente se intuye que, aunque consideramos que debe ser el propio profesor el más interesado en recabar las evidencias sobre sus actuaciones, en el proceso necesariamente deben intervenir diversas fuentes y/o agentes evaluativos. Lo importante es que sea el propio profesor el más interesado en conseguir las informaciones pertinentes respecto a sus actuaciones docentes para que éstas tengan realmente efectividad. Para que esto sea posible es necesario que previamente asuma que él es el «primer responsable» de su cualificación docente.

PROPUESTAS QUE SE DEBEN CONSIDERAR

Al igual que sucede en todo informe evaluativo, consideramos importante finalizar con una propuesta relativa a la toma de decisiones. De análisis que hemos efectuado en torno a la situación actual de la evaluación de la función docente del profesorado universitario también se deducen algunas medidas que consideramos necesarias para mejorar la calidad de nuestro profesorado. Entre estas medidas queremos incidir especialmente sobre aquellas que estimamos más urgentes:

- *Promover estrategias que incidan sobre la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior.* La situación actual de desequilibrio entre docencia e investigación debe ser replanteada con urgencia estableciendo medidas y recompensas que posibiliten enfocar el desarrollo profesional del profesor uiversitario sobre la base de criterios docentes. En esta línea cabe apuntar algunas propuestas (Keesen y Vermeulen, 1995) que consideran oportuno establecer programas de formación para profesores noveles que se acreditarían mediante una certificación –«Teacher in Higher Education»– que en algunos contextos tiene el mismo reconocimiento que el título de

Doctor en el ámbito de la investigación.

- *Plantear la evaluación de la función docente del profesorado desde la perspectiva institucional.* La función docente no tiene sentido al margen de los objetivos, actividades y procedimientos de la institución a la que presta sus servicios. Ello significa que, además de las tareas relativas a las enseñanzas que tiene a su cargo, la función docente exige desempeñar otras actividades y ocupaciones como miembro de una institución, cuya eficacia depende de su contribución. De ahí que no proceda evaluar la calidad de la función docente de un profesor desde una perspectiva individual sin tener en cuenta su contribución e integración dentro de la institución y/o titulación en la que desarrolla esta actividad.
- *Cambiar el constructo competencia docente por el desarrollo profesional.* Dada la diversidad de funciones y tareas que configuran el perfil docente del profesor universitario es imprescindible abordar su evaluación desde una perspectiva multidimensional. Esta es la razón por la cual es necesario cambiar el constructo «competencia docente» como objetivo de la evaluación de un profesor por el de «desarrollo profesional» (entendido como camino hacia la excelencia) en la medida que este tiene en cuenta, además de los factores determinantes de la competencia, otros indicadores de calidad sobre la actividad docente tanto desde el punto de vista individual como institucional.
- *Resaltar primordialmente la finalidad formativa en los procesos de evaluación.* Nadie cuestiona que la evaluación del profesor exige poner en práctica procesos con fines sumativos y formativos. Ambas finalidades no sólo no se excluyen sino que se necesitan mútuamente. Sin embargo, queremos insistir que en tanto que tienen propósitos diferentes requieren igualmente distintas estrategias metodológicas. La excesiva polarización sobre la finalidad sumativa no sólo ha resultado inoperante sino que ha impedido que las estrategias utilizadas puedan ser consideradas como herramientas de «feedback» y mejora. De ahí la necesidad de reorientar la finalidad de los procesos evaluativos del profesorado priorizando la dimensión formativa a fin de que sea el propio profesor quien perciba la repercusión e impacto de su actividad tanto en el ámbito de los alumnos como en el ámbito de la titulación y la institución, e incluso fuera de ella.
- *Establecer el uso de portafolios o carpetas sobre las actividades docentes del profesor como estrategia para la evaluación.* La necesidad de dar prioridad a la dimensión formativa y de que todos los criterios a utilizar en la evaluación estén bajo el control del docente determina que sea el propio profesor quien deba aportar las pruebas o evidencias sobre la calidad de sus actuaciones. Para ello resulta muy útil la utilización de «carpetas sobre las actividades docentes» en las que el profesor va acumulando de acuerdo con una guía o perfil profesional los materiales, informes, méritos y evaluaciones obtenidas con el fin de que pueda estimar en todo momento su desarrollo como docente. En determinadas situaciones, los materiales acumuladas en dichas carpetas pueden igualmente ser evaluados con fines sumativos.

Somos conscientes de que estas propuestas exigen procesos de toma de deci-

siones que competen a niveles distintos. Desde el plano de la política educativa es necesario y urgente estimular y reconocer la función docente del profesor para relativizar la actual polarización del prestigio académico sobre la función investigadora. Las instituciones deben potenciar medidas que den prioridad a la función docente como una tarea colectiva y que reorienten los procesos de evaluación del profesorado asumiendo un perfil profesional multidimensional. Ello exige, igualmente, que desde el punto de vista de la metodología de la evaluación efectuar un giro cambiando el enfoque técnico centrado sobre el constructo de competencia docente por un enfoque profesional basado en el concepto de desarrollo o mejora continua.

En esta línea consideramos que una de las decisiones más urgentes que deberían tomar nuestras universidades es cambiar el sistema de evaluación de los tramos docentes. Nuestra propuesta es cada cinco años el profesor se vea obligado a solicitar el tramo aportando «evidencias» sobre sus actuaciones docentes basándose en las actividades realizadas, los materiales elaborados y reconocimientos obtenidos durante ese periodo. Ello no sólo le serviría para darse cuenta de cuál es su situación en un momento concreto sino también para valorar su progreso a lo largo del tiempo. Entendemos que de esta forma, al igual que ha sucedido con la investigación, la evaluación de la actividad docente del profesor puede tener una incidencia significativa en la mejora de su calidad.

Ahora bien, para que esta evaluación tenga efectos tangibles sobre el perfeccionamiento docente y la mejora permanente de la calidad de la docencia no debemos olvidar el capítulo de los incentivos. Como ya hemos dicho en otro momento (De Miguel, 1997a), «actualmente la preocupación e interés por impartir una buena enseñanza no constituye mérito a efectos de promoción». Por ello, toda propuesta realista de evaluación de la función docente del profesorado debe contemplar una programación explícita de las recompensas al igual que sucede con la actividad investigadora. En la medida que el profesor considere que su actividad docente condiciona su reputación profesional prestará más atención a esta función.

BIBLIOGRAFÍA

ASTIN, A.: *Asseseement for Excelence.* New York, MacMillan, 1991.

AYLETT, R. y GREGORY, K.: *Evaluating Teacher Quality in Higher Education.* London, Falmer Press, 1996.

BIEBER, J. y BLACKBURN, R.: «Faculty Research Productivity 1972-1988: Development and application of constant units of measure». *Research in Higher Education*, 34 (5), pp. 551-566, 1993.

BOYER, E.: *Scholarship reconsidered: priorities for the professorate.* New Jersey, Carnegie Foundation for teaching, 1990.

BRASKAMP, L. y ORY, J.: *Assesing Faculty Work.* S. Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1994.

BROWN, R.: «Teaching Profiles: The quality context». En AYLETT y GREGORY (eds.). *Ob. cit.*, pp. 28-32, 1996.

CAVANAGH, R.: «Formative and sumative evaluation in the faculty peer review of teaching». *Innovative Higher Education*, 20 (4), pp. 235-241, 1996.

DE MIGUEL, M.: *Criterios para la evaluación del profesorado universitario.* Oviedo, KRK Ediciones, 1989.

– «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria». En DE MIGUEL, MORA y RODRÍGUEZ (eds.): *La evaluación de las Instituciones Universitarias.* Madrid, Consejo de Universidades/MEC, 1991.

– «La evaluación de la función docente del profesorado universitario». En RODRÍGUEZ, J. M. (ed.). *Actas del Seminario de formación y evaluación del profesorado universitario.* Huelva, Ser-

vicio de Publicaciones de la Universidad/ICE, 1996.
- «Evaluación y reforma pedagógica en la enseñanza universitaria». En APODAKA y LOBATO (eds.). *Calidad de la Universidad: Orientación y Evaluación.* Barcelona, Laertes, 1997a.
- «La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación». En *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), pp. 171-186, 1997.

DUNKIN, M.: «Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education». *Higher Education Research and Development*, 14 (1), pp. 21-33, 1995.

DWYER, C. A.: «Criteria for performance-based teacher assesments». En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), pp. 135-150, 1994.

ELLIS, R. (ed.): *Quality Assurance for University Teaching.* London, The Society for Research into Higher Education /Open University Press, 1993.

ELTON, L.: «Criteria for Teaching Compewtence and Teaching Excellence in Higher Education». En AYLETT y GREGORY (eds.): *Ob.cit.*, pp. 33-41, 1996.

GIBBS, G.: «Promoting Excellent Teachers at Oxford Brookes University: From Profiles to Peer Review in Ten Years». En AYLETT y GREGORY (eds.): *Ob. cit.*, pp. 42-66, 1996.

HAERTEL, E. H.: «New forms of teacher assesment». En *Review of Research in Education*, 17, pp. 3-30, 1991.

IRDAC: Informe *Quality and Relevance: The Challenge to European Education.* Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission, 1994.

KEESEN, F. y VERMEULEN, E.: «Acknowledging teaching qualities in academic careers». Paper presented at AIR Conference. Boston, 1995.

MACPHERSON, R.: *Educative Accountability.* London, Pergamon, 1996.

MARCZELY, B.: «Teacher evaluation: Research versus practice». En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), pp. 279-290, 1992.

NOBLE, J.; CRYNS, A. y LAURY, B.: «Faculty Productivity and Costs». En *Evaluation Review*, 16 (3), pp. 288-314, 1992.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas». *III Jornadas sobre Didáctica Universitaria.* Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad (ULPGC), 1993.

ROMAINVILLE, M.: «Teaching and Research at University: A difficulty pairing». En *Higher Education Management*, 8 (2), pp. 135-144, 1996.

SCHALOCK, M. D. y otros: «Teacher productivity revisited: Definition,theory, measurement and application». En *Journal of Personnel Evaluation in Eduation*, 7 (2), pp. 179-196, 1993.

STUFFEBLEAM, D. y SANDERS, J.: «Using the Personnel Evaluation Standars to Improve Teacher Evaluation». En MILLMAN y DARLING-HAMMOND, (eds.): *The New Handbook of Teacher Evaluation.* London, Sage, 1990.

EN POS DE LA CALIDAD: NOTAS SOBRE UNA NUEVA FRONTERA PARA EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

MIGUEL Á. QUINTANILLA (*)

El día en que tomé posesión del cargo de Secretario General del Consejo de Universidades (14 de noviembre de 1991), el Vicesecretario me informó de la conveniencia de asistir a la clausura de un Seminario Internacional sobre la Evaluación de las universidades. Este seminario se estaba celebrando entonces en Almagro y lo organizaba el propio Consejo con la colaboración de la Universidad de Castilla la Mancha. Así que me presenté en Almagro y presidí la clausura del seminario en cuestión. Fue mi primer contacto con un grupo de expertos nacionales e internacionales a los que debemos en gran parte la introducción en España de las ideas y la metodología de la evaluación institucional [1]. Desde entonces, la puesta en marcha de un sistema de evaluación de la calidad de las universidades constituyó uno de los objetivos prioritarios de mi gestión al frente de la Secretaría General. La historia de este proyecto se ha expuesto ya en varias ocasiones, así que no repetiré aquí datos ya ampliamente difundidos [2]. Sólo diré que éste ha sido uno de los proyectos en los que se ha producido, hasta muy recientemente, una mayor continuidad y efectividad en la colaboración de todos los agentes del sistema universitario español, incluidas las Administraciones Central y Autonómicas. Baste decir, en apoyo de esta afirmación, que los pasos previos (edición de libros, organización de seminarios, reunión de Almagro) se dieron antes de que yo llegara a la Secretaría General del Consejo de Universidades. Los últimos se han dado después de varios cambios al frente de esta institución, incluso al frente del Gobierno de la Nación, y cuando ya se habían transferido las competencias en política universitaria a todas las Comunidades Autónomas.

Durante los años siguientes a Almagro, ya bajo mi responsabilidad, se puso en marcha el Plan Experimental de Evaluación (1992-94) y se inició la colaboración del Consejo en el Proyecto Piloto Europeo (1995). Tras mi dimisión en mayo de 1995, pude asistir a la presentación de las conclusiones finales de este proyecto en las Palmas, coincidiendo con el final de la Presidencia Española de la Comisión Europea. Mi sucesor al frente de la Secretaría General, Francisco Michavila, se propuso desde el primer día culminar la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y me pidió que yo mismo redactara el documento que ser-

(*) Universidad de Salamanca. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

(1) Una referencia obligada es la obra de: DE MIGUEL, MORA y RODRÍGUEZ (eds.) (1991).

(2) Ver entre otros RODRÍGUEZ (1998).

viría para articular el acuerdo del Consejo. Fue un honor y una satisfacción que debo agradecerle, aunque también debo reconocer que, en aquel momento, empezando, como estaba, a disfrutar de las mieles de la vida académica, después de una buena cantidad de años bregando en el Parlamento y en la Administración, no fue un encargo fácil de cumplir [3]. Fue el mismo Michavila quien, con admirable tesón, logró articular el acuerdo del Consejo, redactar el Decreto de creación del Plan y llevar cabo, en muy pocos meses, todas las iniciativas necesarias para resolver la primera convocatoria del mismo [4]. Desde entonces el proceso ha continuado por su propia inercia, contando siempre con el consenso de todos los actores implicados en la política universitaria española, a pesar de que, tras la dimisión de Michavila, en un breve espacio de tiempo se han sucedido dos equipos diferentes al frente de esta política [5]. El año 1997 concluyó, sin embargo, sin que el Gobierno hiciera pública la nueva convocatoria del Plan, prevista para 1997-98, a pesar de que ya ha sido aprobada por el Pleno del Consejo y de que sigue en vigor el Decreto que obliga a su convocatoria [*].

Pues bien, dejando a un lado las vicisitudes posteriores, por las que ha pasado este ambicioso proyecto que se gestó en Almagro, me propongo en lo que sigue exponer algunas reflexiones personales sobre las ideas y experiencias que han servido para concebir, organizar y alentar el proceso de implantación de la evaluación de la calidad de las universidades en España.

Centraré mi exposición en tres puntos: 1) Las transformaciones del sistema universitario que sirven de marco a la evaluación institucional. 2) El concepto de calidad en la evaluación de las universidades. 3) La metodología de evaluación institucional.

DE LA LRU A LA UNIVERSIDAD DE MASAS

El conjunto de transformaciones que se han operado en el sistema universitario español durante los últimos 15 años se puede resumir en una sola expresión: en estos años se ha consolidado el cambio de una universidad tradicional a una universidad de masas [6]. Se trata de un proceso que, como en el resto de los países occidentales, se inició en los años sesenta, pero que en España se ha producido con cierto retraso y se ha concluido en los 90. Algunos de los rasgos con los que podemos caracterizar el modelo universitario de la universidad de masas son los siguientes:

- Una amplia capa de la población (en torno al 20 % de la cohorte de edad correspondiente) accede a los estudios universitarios.

(*) NOTA DEL AUTOR: Durante la Convención de las pruebas de este artículo el BOE n.º 101 de 28 de abril de 1998 ha publicado la Orden de 20 de abril de 1998 de convocatoria para el año 1998 del Plan Nacional de Educación de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

(3) De hecho, debo reconocer aquí, como descargo de conciencia, que si no hubiera sido por la insistencia de mi buen amigo Francisco Michavila y la labor que, por encargo suyo, ejerció mi otro buen amigo, José María Luxán, Vicesecretario de Estudios del Consejo, seguramente no hubiera cumplido el encargo en tiempo útil. Terminé de redactar el mencionado documento en mi propia casa de Salamanca, bajo la estricta vigilancia de José María Luxán que se vino una tarde desde Madrid con una serie de ideas para incorporar al texto y con un mandato expreso de Michavila: no volver a Madrid sin el texto definitivo.

(4) MICHAVILA y CALVO (1998) ofrece amplia información sobre las principales problemas, actuaciones y proyectos de la política universitaria de esta etapa.

(5) Con frecuencia, la «inercia» de la Administración suele tener nombre y apellidos. En este caso es de justicia señalar que la presencia de José María Luxán y Nuria Garreta en la Vicesecretaría de Estudios del Consejo ha sido decisiva para garantizar la ejecución del PNECU hasta el momento.

(6) QUINTANILLA (1998).

- Se incorporan a la Universidad una gran variedad de estudios, tanto académicos como profesionales, que anteriormente no existían o no tenían carácter universitario.
- La Universidad es una institución abierta a su entorno social, con en el que mantiene intensas relaciones de prestación de servicios, ligados no sólo a la enseñanza formal sino también a la investigación, la formación continuada, la colaboración con las empresas, etc.

La universidad de masas se contrapone tanto a la universidad elitista como a la que podríamos llamar universidad de «funcionarios». Desde luego, «elitista» y «funcionarial» no son sinónimos, pero a efectos de caracterización de la universidad tradicional en España, se pueden considerar coextensivos. En la actualidad no consideraríamos modelo de universidad elitista a una universidad pública centroeuropea o mediterránea, sino más bien a algunas minoritarias instituciones académicas privadas de Estados Unidos o a algunas prestigiosas universidades tradicionales británicas. Pero la universidad «funcionarial» tradicional centroeuropea y la universidad elitista angloamericana tienen algo en común: forman casi exclusivamente a grupos muy reducidos de ciudadanos, de los que se nutren los altos cuerpos de la administración pública, de las profesiones públicamente regladas y protegidas y de las grandes empresas, un conglomerado de grupos sociales, por cierto, que a veces resulta difícil diferenciar. Frente a este modelo, la universidad de masas forma a amplias capas de la población, en todo tipo de competencias profesionales y académicas y sus egresados ejercen muy diferentes funciones profesionales, tanto en el sector público como, de forma mayoritaria, en el privado. Además, en una sociedad con un sistema universitario que responde al modelo de la universidad de masas, la correspondencia tradicional entre titulaciones académicas y posiciones en el mercado de trabajo se debilita, dando lugar a fenómenos de desempleo y subempleo de titulados superiores, y de aparente sobrecapacitación de una buena parte de la fuerza laboral del país [7].

Estas transformaciones se producen con cierta rapidez, lo que genera desajustes en el sistema universitario, tanto desde el punto de vista organizativo como financiero. Pero sobre todo nos interesa aquí resaltar las consecuencias que estos cambios tienen para la determinación de los criterios de calidad en la Enseñanza Superior. Por el momento, señalemos una primera nota característica: en la universidad tradicional la calidad es un supuesto, no un problema; sólo en la universidad de masas se plantea la calidad como un problema específico.

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LAS EMPRESAS Y EN LA UNIVERSIDAD

El movimiento de la calidad en la gestión de las organizaciones tiene unos orígenes bien conocidos en las técnicas de gestión empresarial y ha dado lugar a una ingente y valiosa literatura, e incluso a todo un sector de actividad de agencias y consultores que prestan a las empresas servicios de auditoría, asesoramiento, evaluación y acreditación o certificación de calidad. La expresión más significativa de este amplio «movimiento de la calidad» es la llamada Gestión de la Calidad Total (*Total Quality Management*). Estas y otras técnicas de gestión bien conocidas están muy relacionadas histórica y conceptualmente

(7) San Segundo (1998) y Mora (1998) son referencias imprescindibles para demostrar que, a pesar de todo, invertir en educación superior es rentable y que la Universidad, en expresión de Mora, es «una fábrica de ocupados» no de parados.

con las técnicas de control de calidad de la producción en los procesos industriales (Peña y Prat, 1986).

La gestión de la calidad total tiene su origen en las ideas de Demming [8], que propone un cambio considerable en la filosofía del «control de calidad». La idea básica es muy simple: en vez de controlar a posteriori los defectos de la producción y corregir el proceso cuando éste se desvía de los límites de tolerancia admitidos, pongamos el énfasis en cada paso del proceso para reducir las posibilidades de error. Pero llevar a la práctica esta idea sencilla requiere todo un cambio de perspectiva en la gestión empresarial en la que se han ido implantando principios nuevos como la orientación al cliente, la mejora continua, la visión sistémica de la calidad de la producción, etc.

El éxito de las técnicas de gestión de calidad total se debe a factores diversos y complejos, que tienen que ver con las características de la economía actual y con las transformaciones tecnológicas que ha experimentado el sistema de producción en la segunda mitad del siglo XX. Uno de los factores de ese éxito, sin embargo, es algo que todos los expertos reconocen y que, por desgracia, no es tan fácil de formalizar: se trata del cambio de «cultura» organizativa o de actitud que la GCT requiere. Las técnicas de control estadístico de la calidad de una línea de producción son independientes de la mentalidad de los trabajadores que intervienen en el proceso o de los controladores que realizan los muestreos y las mediciones. En cambio las técnicas de gestión de la calidad total no se pueden llevar a cabo sin una implicación personal de los agentes involucrados en ellas. Esta es una de las razones de la dificultad de su implantación (y de la facilidad con la que estas técnicas puede degenerar en rutinas sin valor), pero también de su éxito, y de esa apariencia de «movimiento ideológico» que ofrece la idea de Calidad Total, cuando es expuesta por sus apóstoles más entusiastas.

Las técnicas de gestión de la calidad pueden extrapolarse con cierta facilidad desde la empresa industrial a cualquier tipo de organización de servicios, tanto pública como privada. En la práctica, sin embargo, cuando se inician programas de gestión de calidad en los organismos públicos aparecen problemas específicos, tanto de carácter conceptual como metodológicos, que no siempre se resuelven fácilmente. En el caso de las universidades estos problemas están bastante bien localizados [9]. Entre los problemas conceptuales señalaré dos: las dificultades para transferir el concepto de calidad empresarial a la universidad y las dificultades para identificar claramente al «cliente» del servicio de la enseñanza superior. Los problemas de diseño metodológico tienen que ver con la necesidad de articular diferentes dimensiones y niveles en la evaluación de la calidad de las universidades y de encajar la metodología de la evaluación de la calidad con otras prácticas usuales en la cultura académica.

CALIDAD Y EXCELENCIA ACADÉMICA

El concepto de calidad es uno de esos que todo el mundo entiende aunque nadie sabe definirlo. En el contexto de la GCT, la noción de calidad tiene dos dimensiones fundamentales: la calidad del *producto* y la calidad del *proceso de producción*. La calidad del producto depende, por una parte,

(8) Deming (1986). Una presentación ágil y entusiasta del movimiento de la Calidad Total en Drummond (1995) y un manual técnico y riguroso: Rao et al. (1996).

(9) Peña (1997). Más información en el monográfico de *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. LII, n. 161 (agosto, 1997).

de las especificaciones definidas a través del *diseño* y, por otra, del nivel de *cumplimiento efectivo de esas especificaciones*, que a su vez depende del proceso de producción. El resultado final es el conjunto de características que definen el producto concreto que se entrega al mercado y que son responsables del nivel de *satisfacción que alcanza el cliente.*

Hay diferencias notables entre el enfoque de la calidad total y el enfoque tradicional del control de calidad. El objetivo de que todos los productos que se ponen en el mercado respondan a las especificaciones del diseño, dentro de unos márgenes de tolerancia preestablecidos, se puede conseguir utilizando técnicas de control para eliminar los productos defectuosos. Pero el objetivo de la gestión de la calidad es, por una parte, anticiparse a la aparición de defectos reorganizando los procesos de manera que se pueda reducir el número de defectos que se producen y, por otra parte, aumentar la calidad de diseño teniendo siempre a la vista la máxima de la satisfacción del cliente. Es el objetivo de *mejora continua*, como alternativo al control de fallos.

A partir de estas ideas se pueden concretar algunas condiciones o principios básicos de la calidad que seleccionamos teniendo en cuenta su posible significación en relación con la calidad de las universidades:

- *Diseño y especificación precisa de las características del producto.* Una condición previa para la calidad es determinar claramente cuáles son los objetivos que se desea alcanzar [10].
- Incorporación al diseño de *atributos satisfactorios para el cliente.* Hay que proponerse objetivos intrínsecamente valiosos, capaces de satisfacer a los destinatarios de nuestra actividad.
- *Ajuste del producto final a las especificaciones* previstas: no se pueden defraudar las expectativas del cliente.
- *Estabilidad de las características del producto*: la calidad no puede ser casual y efímera, sino robusta y duradera.
- Hay que *definir claramente los procesos* a seguir para la producción o la prestación de un servicio. La condición imprescindible para evitar errores es definir claramente lo que se debe hacer.
- *Eficiencia en la producción*: reducir los desperdicios innecesarios y evitar las pérdidas de tiempo. Hacer las cosas bien.
- Aprovechar las *oportunidades de mejora.*
- En el caso de los servicios: cuidar la *relación personal* y directa con el cliente.

Uno de los obstáculos para aplicar estos principios de gestión a las universidades, proviene de las dificultades que existen para poner en relación el concepto de calidad empresarial que subyace a ellos con la percepción de la excelencia académica que predomina en la universidad.

Para empezar en las teorías de la gestión de la calidad, el concepto de calidad es siempre relativo a la satisfacción del cliente. En el caso de los organismos que prestan servicios públicos no es difícil adaptar esta definición desde el punto de vista de la satisfacción de usuarios, etc. Por ejemplo, la calidad de la prestación de un servicio de salud en un hospital sí está directamente relacionada con la satisfacción

(10) Como información de contraste, diremos que uno de los déficits más frecuentemente advertidos en los informes de evaluación de las universidades que han participado en el Plan Nacional consiste en que no existen definiciones precisas de los objetivos de las titulaciones evaluadas ni de la estrategia que deben seguir los departamentos ni de la misión que asume la universidad.

el «cliente», es decir, del paciente o usuario del servicio: si entra enfermo y sale curado estará más satisfecho que si entra enfermo y no se cura. En general, los atributos de la salud y la enfermedad en la mayoría de los casos están perfectamente definidos tanto de forma técnica objetiva, como con relación al nivel de satisfacción del usuario. Una situación similar aunque algo más complicada se produce en los niveles preuniversitarios de enseñanza: el conjunto de saberes y habilidades que los alumnos tienen que adquirir y que los profesores deben transmitir están definidos previamente y se puede evaluar con cierta precisión el grado de ajuste entre los objetivos pretendidos y los resultados alcanzados. Salvando todas las distancias que se supone existen entre unos procesos y otros, podríamos decir que los alumnos en el sistema educativo no universitario se pueden considerar como «materia prima» que hay que transformar, mientras que los padres son los verdaderos clientes de la institución educativa. En el caso de la universidad el problema es más complejo [11]. Para empezar, la mayoría de los profesores universitarios (y en todo caso la totalidad de las instituciones universitarias) se consideran a sí mismos una autoridad definitiva e inapelable en cada una de las especialidades científicas y académicas [12]. De manera que no existe un criterio de calidad externo e independiente del que la propia institución (o el conjunto del sistema universitario o de sus profesores) define. Esto seguramente explica, aunque no justifica, algunos hechos bastante comunes en muchos cursos universitarios: no se usan libros de texto, a veces ni siquiera se especifica de antemano el programa de las asignaturas, en todo caso es frecuente que no se cumpla todo el programa y que cuando varios profesores imparten la misma asignatura, rara vez coincidan en sus contenidos y no digamos ya en sus enfoques, lo que hace difícilmente comparable el nivel de «calidad» de cada una de las diferentes prestaciones de lo que en teoría debería ser un mismo servicio. Pero lo peor no es esto: lo peor es que todos estos evidentes rasgos de falta de calidad, en la universidad no se suelen percibir como tales, sino más bien al contrario, como componentes esenciales de la *excelencia* académica: no es que la enseñanza de tal o cual materia por tal o cual profesor esté mal diseñada y mal implementada, es que lo que él hace es por definición el canon de excelencia precisamente en esa materia que se supone que él domina en el máximo nivel de competencia esperable.

La noción de *cliente* resulta también bastante difícil de incorporar a la cultura universitaria. No se trata sólo de que el término tiene connotaciones mercantiles que las tradiciones universitarias no son propensas a reconocer, sino que incluso desde un punto de vista puramente conceptual, resulta bastante difícil identificar los roles de cliente y proveedor de servicios en el seno de la universidad. Por ejemplo, en la universidad está muy extendida la idea de que el estudiante es una parte de la institución y, desde ese punto de vista, resulta ilógico considerarle como un usuario o cliente externo. Por otra parte, existe bastante confusión respecto al papel y la importancia que tienen las diferentes demandas sociales que se dirigen a la universidad: las administraciones públicas, las empresas, las familias, etc. Finalmente se puede considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje

(11) En el trabajo de Álvarez y Rodríguez (1997) se hace una detallada exposición de las diferentes posiciones sobre la consideración de los estudiantes como «clientes» de la universidad.

(12) Y en cierto modo lo son. Colectivamente, la última instancia de apelación en el campo científico es la propia comunidad científica internacional; e individualmente, en el seno de cada institución resulta generalmente difícil discutir el criterio del especialista local en un área científica sin echar mano del juicio de sus propios pares de dentro o de fuera de la institución. Ver Maltrás (1996).

que se lleva a cabo en la universidad es un proceso interactivo, en el que el usuario aparente (el estudiante) es en realidad coproductor del servicio (Álvarez y Rodríguez, 1997).

Todos estos problemas para identificar los parámetros básicos de la gestión de la calidad en las universidades tienen que ver con una percepción de la universidad, tanto interna como externa, propia de la universidad tradicional, pero que no se corresponde con el modelo actual de la universidad de masas. En efecto, en el modelo ideal de la universidad *tradicional la calidad de la enseñanza se daba por supuesta*: la universidad es la excelencia por definición en el plano académico y científico. La satisfacción del cliente no dependía, en esencia, ni del diseño del servicio a que accedía, ni del nivel efectivo de calidad alcanzado en su prestación, ni de la calidad del proceso de enseñanza. La satisfacción quedaba garantizada por el mero acceso a esa prestación. Es un fenómeno bien conocido, y que no tiene nada de extraño: para muchas personas, el mero hecho de entrar en un club altamente selectivo es un motivo de satisfacción mucho mayor que el que proporciona la suma de los servicios efectivos que se obtienen en él. La universidad tradicional se comportaba socialmente como un club muy selecto: entraban pocos en él y los que lo hacían, si realizaban el esfuerzo que se esperaba de ellos y lograban permanecer el tiempo suficiente para obtener la graduación, tenían reservados los puestos directivos de la Administración y de la sociedad. Ante esta perspectiva la calidad efectiva de lo que allí dentro les ofrecieran no tenía mucha importancia. Lo que la universidad ofrecía era, por definición, la excelencia académica. En este contexto no tendría ningún sentido considerar al estudiante como un usuario o cliente de la institución universitaria, aunque sí tendrá cierta importancia vigilar que la institución cumpla con las expectativas que sobre ella tienen sus verdaderos «clientes»: las autoridades públicas que la financian, las corporaciones profesionales o funcionariales que van a recibir a los graduados universitarios y que esperan de ellos ciertos niveles de formación y ciertas pautas de comportamiento, etc. Todo esto es compatible con una organización interna de carácter colegial, basada en la autonomía de la institución, en la participación democrática o la concertación corporativa y en una cierta relación de paternalismo «suave» de los profesores hacia los estudiantes.

Pero en la universidad de masas todas las bases de este escenario se vienen abajo. En primer lugar, el acceso a la universidad por sí mismo no es un valor seguro ni una garantía de satisfacción. Aunque el título universitario sigue teniendo gran prestigio social y elevada rentabilidad económica (San Segundo, 1998 y Mora, 1998), ha perdido el valor garantizado que antes tenía. Ser universitario ahora no es suficiente; además, hay que estudiar en un centro de prestigio, una carrera con buenas salidas profesionales y conseguir un buen expediente académico: el nivel de satisfacción del estudiante va a depender cada vez más de cada uno de estos factores que del hecho de que tenga o no un título universitario. Son síntomas de estos cambios en la percepción de la calidad de la universidad: el dramatismo, en gran parte exagerado, de las calificaciones de las pruebas de selectividad (ver Tiana, 1998 y Latiesa, 1989); el debate sobre el nivel de satisfacción de las primeras opciones de carrera que eligen los estudiantes; la creciente preocupación por la movilidad estudiantil; los programas de intercambio internacionales, etc.

Lo mismo ocurre con el papel del estudiante como cliente de la institución. Es cierto que el servicio que presta la Universidad al estudiante tiene algunas características especiales. Pero puesto que la calidad homogénea no está ya garantizada, el estudiante se comporta cada vez más ante la

institución como el usuario de un servicio cuyo nivel de satisfacción va a depender de parámetros equivalentes a los de cualquier otro servicio: el diseño del producto, el nivel de cumplimiento de las especificaciones, la forma de su prestación, etc.

En este contexto las técnicas de gestión de la calidad aplicadas a las universidades tienen pleno sentido. Se trata de adoptar una perspectiva activa en la persecución de objetivos de calidad en lo que respecta a la prestación del servicio por parte de le universidad, con la misma orientación que se puede adoptar en cualquier otra actividad empresarial. Los estándares de la universidad tradicional no son viables en el nuevo contexto. Así que, si queremos evitar la degradación de la calidad universitaria, sólo hay una salida: adoptar iniciativas explícitas de gestión de la calidad que nos permitan conseguir con inteligencia y una gestión adecuada lo que la inercia del sistema ya no nos puede garantizar. Una de estas técnicas es la evaluación institucional puesta en marcha por el Plan Nacional.

CALIDAD Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Una condición necesaria para que sea viable la introducción sistemas de gestión de la calidad en las universidades es que se genere una nueva cultura académica capaz de asumir la necesidad de esta búsqueda activa de la calidad. Y el paso fundamental en esta dirección consiste en lograr que la comunidad académica perciba la conveniencia y la necesidad de evaluar el rendimiento de la propia institución como tal.

En cierto modo esta metodología es un híbrido de las técnicas de gestión de la calidad y de las prácticas de evaluación académica. Y por ello mismo se tienen que enfrentar a críticas y dificultades que provienen de ambos frentes: el gerencial y el académico.

Desde el punto de vista de la gestión de la calidad las universidades pueden considerarse –ya lo hemos visto– como organizaciones complejas cuya gestión debe guiarse por principios d eficiencia y calidad equivalentes a los que se pueden aplicar a cualquier otra empresa de servicios. Es posible que la enseñanza universitaria y la investigación tengan algunas peculiaridades, como las que hemos señalado, pero en todo caso lo importante para conseguir mejorar la calidad reside en técnicas de gestión y de organización que se pueden aplicar lo mismo a la producción de conocimientos o a procesos de aprendizaje que a cualquier otra prestación de servicios.

Desde el punto de vista de las tradiciones académicas de evaluación, la dificultad está en otra parte. La comunidad académica está muy acostumbrada a los procesos de evaluación, pero se trata siempre de *evaluación de individuos*, bien sea de los estudiantes por sus profesores, bien de los profesores investigadores por sus pares o bien, incluso, de los profesores por sus alumnos. Lo que resulta difícil de percibir es la posibilidad y el interés de una *evaluación de la institución*, del sistema como tal, hecha con participación de todos los agentes y referida no sólo a los aspectos generales de la gestión universitaria, sino a los procesos específicos de la enseñanza y la investigación.

De manera que la situación podría definirse como un dilema: o bien enfocamos la evaluación institucional hacia la *gestión general* de la universidad como una organización compleja a la que se pueden aplicar criterios de calidad total similares a los de cualquier empresa u organismo de prestación de servicios de interés público, o bien enfocamos la evaluación hacia los *procesos de enseñanza e investigación universitaria*, pero entonces la metodología debe ser adaptada a la evaluación o control del comportamiento de los individuos (profesores e investigadores) y no de la institución como tal.

La existencia de este dilema explica la proliferación de enfoques y metodologías de evaluación en la universidad. Todas ellas podrían ordenarse en un continuo: al principio podríamos situar la aplicación de técnicas de control y de gestión de la calidad sobre los servicios no académicos y sobre la gestión administrativa de la universidad (más próximo al modelo de la CRE 1995 o de la EFQM 1997); al final de este continuo se situaría la aplicación de técnicas evaluadoras del profesorado mediante encuestas de satisfacción realizadas a los alumnos. En el medio de ambos extremos está la metodología de evaluación institucional del PNECU, con sus propias ambigüedades y vacilaciones.

En efecto, en el propio diseño de la metodología de la evaluación institucional existen indicios que nos permiten pensar que el conflicto de estos dos enfoques contrapuestos no está completamente resuelto y que solo la experiencia de su aplicación en la primera fase del Plan nos ha permitido descubrir. He aquí algunos de esos «indicios»:

- Aunque el objetivo de la evaluación es la institución, la unidad básica de evaluación que se elige es en realidad un proceso (una titulación).
- La unidad de evaluación de la investigación sí es institucional (el Departamento) pero en la *Guía* se define con ambigüedad y de forma subordinada a la evaluación de las titulaciones. De hecho algunas universidades han limitado esta parte de la evaluación a la actividad investigadora de los profesores involucrados en la correspondiente titulación.
- El protocolo de evaluación de la gestión y los servicios es doble y fluctúa entre la incorporación del modelo de la EFQM, que sería más apropiado para la evaluación de la gestión de servicios generales y una metodología más orientada a la evaluación participativa de las actividades del Personal de Administración y Servicios involucrado en el funcionamiento de una titulación.
- Por último, aunque la metodología de evaluación es básicamente cualitativa, se utilizan indicadores cuantitativos, pero se renuncia a diseñar un modelo o sistema de comparación que podría servir como referencia objetiva para la evaluación de las instituciones.

En mi opinión es deseable y previsible que estas ambigüedades se vayan deshaciendo en un futuro inmediato. Para facilitar el proceso de depuración metodológica, puede ser útil tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El objetivo de la evaluación es la mejora de la *calidad global de la universidad*. Ésta se compone de los siguientes elementos [13]:
  - Un *plan integrado de calidad* aplicado a todos los niveles de la gestión universitaria y a todos los servicios que presta, asumiendo con todas las consecuencias el enfoque de la satisfacción de los clientes de los servicios universitarios (en especial de los estudiantes y de las instituciones sociales que demandan servicios de la universidad).
  - Un sistema de evaluación de la calidad de la enseñanza y la investigación basado en una metodología mixta de evaluación interna, indicadores objetivos y auditoría externa.
- La calidad de la universidad es el resultado de agregar los niveles de

(13) Apodaca y Grao (1997).

calidad alcanzados en cada uno de los servicios que presta.

- Es preciso avanzar en la definición de modelos de calidad institucional que permitan comparar los niveles alcanzados por las distintas instituciones.
- Es preciso avanzar en un sistema de homologación o acreditación de servicios de calidad de las universidades que sirva de estímulo para introducir enfoques de mejora de la calidad en la gestión universitaria y facilitar la emulación competitiva entre las instituciones (Luxán, 1998).

Estos principios están implícitos en los documentos que han servido par definir el Plan Nacional, pero es preciso desarrollarlos más ampliamente en futuras revisiones de su metodología, de forma paulatina, pero decidida. El resultado final será sin duda que las universidades españolas podrán disponer de una metodología de gestión que les ayudará a dar respuestas adecuadas a los retos de la calidad y la excelencia que tiene que afrontar un sistema universitario moderno y abierto a toda la sociedad, como es el actual. Quizá, por una vez, la Universidad Española va al mismo paso, sino por delante que el resto de Europa: las iniciativas más recientes de la Comisión y del Parlamento Europeo están proponiendo el desarrollo de un programa de evaluación de la calidad de las universidades europeas con la misma metodología y orientación que estamos aplicando aquí.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, M. y RODRÍGUEZ, S.: «La calidad total en la Universidad: ¿podemos hablar de clientes?», *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. VII, n. 161, pp. 333-352.

APODACA, P. y GRAO, J.: «Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la Enseñanza Superior». En: APODACA, P. y LOBATO, C. (eds.) (1997): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laerttes, pp. 194-205, 1997.

DEMMING, E. W.: *Out of the crisis*. Cambridge MA, MIT, 1986.

DRUMMONG, E.: *Qué es hoy la calidad total: el movimiento de la calidad*. Bilbao, Editorial Deusto, 1995.

European Foundation for Quality Management (EFQM): *Autoevaluación 1997. Directrices para el Sector Público*. Madrid, Club Gestión de Calidad, 1996.

LATIESA, M.: «Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera». En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 46, pp. 101-139, 1989.

LUXÁN, J. M.: «El modelo universitario español». En: LUXÁN, J. M. (ed.): *Política y reforma universitaria*. Barcelona, Cedecs Editorial, 1998.

MALTRÁS, B.: *Los indicadores bibliométricos en el estudio de la ciencia. Fundamentos conceptuales y aplicación en política científica*. Salamanca, Universidad, Facultad de Filosofía, Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia. (Tesis doctoral), 1996.

MICHAVILA, F. y CALVO, B.: *La Universidad hoy: propuestas para una política universitaria*. Madrid, Síntesis, 1988.

DE MIGUEL, M.; MORA, J. G. y RODRÍGUEZ, S. (eds.): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 1991.

MORA, J. G.: «Universidad y trabajo». En: LUXÁN, J. M. de (ed.): *Política y reforma universitaria*. Barcelona, Cedecs Editorial, 1998.

PEÑA, D.: «La mejora de la calidad en la educación: reflexiones y experiencias». En: *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. VII, n. 161, pp. 207-226, 1997.

PEÑA, D. y PRAT, A.: *Cómo mejorar la calidad*. Madrid, Manuales del IMPI, 1986.

QUINTANILLA, M. A.: «Nuevas ideas para la universidad». En LUXÁN, J. M. (ed.): Política y reforma universitaria. Barcelona, Cedecs Editorial, 1998.

RAO, A. et al.: *Total Quality Management.* New York, John Wiley & sons, 1996.

RODRÍGUEZ, S.: «La evaluación institucional en España: análisis y planteamientos futuros». En LUXÁN, J. M. de (ed.): *Política y reforma universitaria.* Barcelona, Cedecs Editorial, 1998.

SAN SEGUNDO, M. J.: «Universidad y economía: ¿son rentables los estudios superiores en España?». En LUXÁN, J. M. (ed.): *Política y reforma universitaria.* Barcelona, Cedecs Editorial, 1998.

TIANA, A.: «La demanda de estudios universitarios y el acceso a la universidad». En LUXÁN, J. M. (ed.): *Política y reforma universitaria.* Barcelona, Cedecs Editorial, 1998.

VUGHT, F.v. y WESTERHEIJDEN, D.: *The CRE Institutional Quality Evaluation Programme: Background, Goals and Procedures.* Génova, CRE. (Informe), 1995.

EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. LOS OBJETIVOS DEL PLAN: EVALUACIÓN PARA MEJORAR

LLUÍS JOFRE (*)
JOSEP M. VILALTA (**)

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO CLAVE PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Las universidades españolas son conscientes de que la mejora de la calidad y el rendimiento académico constituye el reto más importante de sus instituciones en los próximos años. Después de una época de crecimiento constante, caracterizada por la extensión de la educación superior en España y la consiguiente masificación de las aulas, en los próximos años se enfrentan al reto de la consolidación, la calidad y la competitividad social.

En este sentido, la evaluación institucional es un instrumento de gran capacidad potencial para conseguir el objetivo de mejorar la calidad y la excelencia de las instituciones universitarias y de sus actividades y servicios. Como se recoge en otros artículos del presente monográfico, la evaluación ha de permitir realizar un diagnóstico significativo de la actividad docente ligada a una titulación determinada o la investigación ligada a un departamento, de los recursos empleados y su valoración; es decir, debe facilitar enormemente la tarea de detectar los puntos fuertes de un centro docente, departamento universitario o titulación y los puntos débiles o áreas de mejora. Así pues, la evaluación institucional permite hacer una radiografía clara de la actividad, los recursos y los resultados asociados a una titulación, a un centro o a un departamento, desde una perspectiva histórica.

Pero el proceso de evaluación no puede circunscribirse a la descripción de unas realidades pasadas o presentes de la institución universitaria. Reflejar la realidad y los resultados cuantitativos y cualitativos de la actividad universitaria con rigor y método es ciertamente importante. Pero tan importante como este aspecto es poder determinar e implementar, a la luz de estos resultados, propuestas de mejora en la calidad y adecuación a las necesidades y demandas sociales de la actividad académica, sea cual fuere su ámbito (docencia, investigación, servicios, gestión, etc.). Como queda reflejado en la propia Guía de evaluación del Plan Nacional,

> La utilidad de un proceso de evaluación descansa precisamente en la citada mejora. Dicha mejora se fundamenta precisamente

(*) Universidad de Barcelona. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

(**) Universidad de Barcelona.

en las decisiones o medidas que, fundamentadas en el análisis evaluativo, resuelvan los aspectos negativos y afiancen los positivos [1].

Asimismo, poder realizar este ejercicio bajo un marco común como es el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades es un acierto determinante para el conjunto del sistema universitario español.

Desde esta perspectiva, la evaluación institucional permite dar respuesta, en principio, a dos tipos de requerimientos: por una parte, es un instrumento básico para la mejora interna de los niveles de calidad académica de la universidad; por otro lado, facilita la rendición de cuentas a la sociedad y el análisis de la adecuación de los servicios universitarios a las necesidades y demandas sociales.

MEJORA DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Como se ha dicho, la evaluación institucional de la Universidad debe traducirse en la determinación y puesta en marcha de planes de mejora de la actividad académica. Estos planes se pueden instrumentar, como se verá, en diversos niveles de la organización (institucional, sectorial, de unidades o de personas), pero todos tendrán en común su proyección hacia el futuro y su concreción en acciones específicas de mejora de la calidad. Evidentemente, si la unidad de evaluación es una titulación, el plan de futuro consiguiente deberá basarse principalmente en la determinación de objetivos y acciones concretas para mejorar la actividad y los resultados asociados a la titulación. Al mismo tiempo, sin embargo, este análisis evaluativo puede suministrar información de gran utilidad para el diseño de planes de alcance institucional (por ejemplo, una reforma global de los planes de estudio), de las unidades (por ejemplo, mejoras organizativas en el centro docente donde se imparte dicha titulación) o de las personas (proponiendo medidas de política de personal académico o de administración y servicios).

Lo que es también importante resaltar es que el proceso de evaluación institucional, tal y como se ha diseñado en el Plan Nacional, no persigue en ningún momento establecer *rankings* ni auditorías de las universidades. Siguiendo la experiencia de otros modelos de evaluación europeos (Francia, Países Bajos, Dinamarca, etc.), la finalidad de la evaluación no es precisamente ésta. De esto depende el concepto de evaluación que se propugne. No se debe entender la evaluación como un proceso fiscalizador, que tiene la única voluntad de recabar la máxima información posible para permitir la toma de decisiones políticas de los gobiernos responsables. La evaluación debe ser entendida en un marco mucho más amplio, siguiendo las orientaciones y prácticas de la gestión pública innovadora. En este sentido, la evaluación es un instrumento que persigue un proceso de aprendizaje continuado y una mejora constante de la calidad académica de la Universidad. Es decir, la evaluación sirve para potenciar el concepto de *learning organizations* que caracteriza a las organizaciones actuales más innovadoras, capaces de aprender y adaptarse en un proceso continuo de mejora de la calidad. Es aquí donde estriba la importancia fundamental de los procesos evaluativos: información y capacidad para aprender y mejorar como organización y como profesionales de la actividad académica, de acuerdo con los objetivos institucionales determinados.

En este sentido, es importante adaptar el proceso de evaluación a los agentes (personas) y a las distintas unidades docentes e investigadoras. El capital humano es el factor competitivo más determinante de las instituciones de educación superior. Por ello, las personas y las unidades acadé-

(1) CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*, p. 7. Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1996.

micas deberán ser los actores principales en la introducción y desarrollo de planes de mejora o planes estratégicos, y su implicación en el proceso de evaluación institucional será determinante.

Evidentemente, la adecuada toma de decisiones estratégicas y la introducción de mejoras por parte de los órganos de gobierno y del equipo directivo de la universidad son de una importancia capital. Pero, al mismo tiempo, de igual importancia es la cultura de la profesionalidad y la responsabilidad en todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria. Finalmente, las unidades docentes, investigadoras y de gestión, los grupos y los profesionales serán los que, en su actividad diaria, intentarán mejorar la calidad de la actividad docente en un aula, incrementar y potenciar la actividad y los resultados de la investigación en un laboratorio, o mejorar la profesionalización de la gestión académica desde un servicio.

Rendición de cuentas a la sociedad y adecuación de los servicios universitarios

La evaluación institucional también es un instrumento para transparentizar y hacer más fluidas las relaciones de la Universidad con la sociedad a la que da servicio. Como se ha dicho anteriormente, el reto más importante de las universidades es el de mejorar la calidad de sus actividades y dar una respuesta adecuada a los nuevos retos del entorno económico, social y cultural. Un entorno mucho más complejo y dinámico que unos años atrás, que implica mejorar y reorientar en muchos casos la actividad de las universidades. Este nuevo entorno está caracterizado por los siguientes factores:

- Cambios demográficos y de apertura de la universidad a la sociedad determinantes. Extensión y masificación de la educación superior.
- Cambios socieconómicos. Crisis de los estados del bienestar y contexto presupuestario de austeridad y contención del gasto público. Incremento de la financiación selectiva en virtud de criterios de calidad.
- Incremento de las expectativas de la sociedad respecto a la actuación y los servicios de las universidades. Presión social sobre la calidad y la diversificación de los servicios universitarios.
- Cuestionamiento de las bases de legitimación tradicional de las universidades públicas. La legitimidad viene cada vez más determinada por la calidad y adecuación de sus servicios a las necesidades sociales.
- Reconocimiento de la constitución de un factor clave de competitividad y calidad de vida de ciudades, regiones y países.
- Creciente competitividad internacional de las instituciones de educación superior y creciente internacionalización de la educación y la ciencia.
- Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El poder rendir cuentas a la sociedad en general y a los diversos «clientes» de las instituciones universitarias (alumnos, familias, empresas, administraciones públicas) es un ejercicio imprescindible que asocia la autonomía universitaria con la responsabilidad social como servicio público. La universidad española, con una conciencia creciente de los problemas de comunicación con su entorno, tiene ahora una magnífica oportunidad para poder acercarse a la sociedad a la que pertenece, como motor formativo y cultural. De acuerdo con un sentimiento creciente entre los responsables universitarios, la sociedad debe conocer los objetivos institucionales de la universidad, así como sus resultados positivos y sus áreas de mejora.

En este apartado es preciso destacar la importancia que tiene en el proceso de evaluación institucional, instrumentado por el Plan Nacional, la aportación realizada por expertos de reconocido prestigio a través de la evaluación externa. La evalua-

ción realizada por estos agentes externos, a la luz del autodiagnóstico de la propia institución universitaria, debe permitir analizar la adecuación de la oferta académica –sus procesos y sus resultados– a las necesidades y demandas del entorno social y económico. Deben explorarse los mecanismos que faciliten el poder aportar valor añadido a través de la colaboración de expertos externos, ya sean éstos individuales o colectivos. En este sentido, la autonomía de la universidad implica necesariamente el compromiso de la institución universitaria de rendir cuentas a la sociedad y de mejorar siempre que sea posible la calidad de los servicios ofrecidos. Como muy bien destaca un documento de la Comisión de las Comunidades Europeas,

> Está surgiendo una nueva interpretación de la autonomía de los centros de enseñanza superior que tiende a asignarles un planteamiento más amplio en la definición de sus funciones y de los medios para cumplirlas, incluida la asignación de recursos financieros, a la vez que les atribuye mayor responsabilidad respecto a la calidad de la educación ofrecida [2].

En este sentido, todos estos factores del nuevo entorno de las instituciones de educación superior implican la necesidad de evaluar las universidades, de planificar nuevos objetivos y acciones para la mejora de la calidad académica, y de gestionar la institución con criterios de eficacia, eficiencia y adecuación a la realidad y las necesidades sociales.

EL PROCESO DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

ELEMENTOS FUNDAMENTALES

El proceso de mejora de la calidad de las universidades debe basarse en el desarrollo de tres pilares fundamentales que caracterizan lo que, en principio, puede constituir el marco para la calidad académica. Estos pilares son la evaluación, la planificación y la ejecución.

EVALUACIÓN

Está constituida, como se ha mencionado, por los sistemas de control y aprendizaje para el rediseño de políticas y actividades académicas, así como por la rendición de cuentas a la sociedad.

Como se ha dicho, la finalidad primera de la evaluación debe ser la mejora de los niveles de calidad y adecuación social de la institución, y esto significa la mejora en cada uno de sus procesos, enmarcada en un *continuum* de mejora que requiere una implicación colectiva de toda la comunidad universitaria en este proyecto.

Parece razonable que la evaluación de una institución universitaria se fundamente en:

- La evaluación del conjunto de la institución, su proceso de toma de decisiones y sus procesos de dirección y gestión;
- la evaluación de sus servicios básicos: la docencia que imparte, la investigación que genera;
- la evaluación de sus unidades principales: los centros docentes, los departamentos, los institutos y las unidades de gestión y servicios;
- la evaluación del personal que compone su estructura.

Así pues, puede hablarse de dos grandes líneas de evaluación, que deben complementarse y adecuarse a cada realidad institucional:

---

(2) COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Propuesta de recomendación del Consejo relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior*, p. 5. Bruselas, mayo de 1997.

- Una evaluación sectorial u horizontal, regular en el tiempo y basada sobre todo en el seguimiento de indicadores de las actividades (docencia, investigación, servicios, gestión) y los planes sectoriales de la universidad.
- Una evaluación vertical de las unidades docentes, de investigación y de gestión, más integradora y cualitativa, con una periodicidad ligada a los ciclos de mejora previstos en las respectivas planificaciones de las unidades.

Planificación

Se trata de la fase de análisis y diseño de políticas universitarias, que se verá afectada directamente por los resultados de los distintos procesos de evaluación desarrollados. En este apartado también puede hacerse hincapié en los diversos ámbitos de planificación, ligados también a la evaluación:

- La planificación estratégica institucional, que determina la misión, los ejes estratégicos y los objetivos generales de la institución universitaria;
- el desarrollo de planes y políticas sectoriales de las principales áreas de actuación de la institución: actividad docente; actividad investigadora, de transferencia de tecnología y del conocimiento; política de personal académico y de administración y servicios; relaciones internacionales, desarrollo y gestión de bibliotecas, gestión interna, etc.;
- el impulso de la planificación de las diversas unidades que conforman la institución; fundamentalmente, centros docentes, departamentos universitarios e institutos, así como unidades o servicios de gestión;
- el encaje con los planes y objetivos de desarrollo personal.

En este sentido, al igual que se ha dicho en la fase de evaluación, habrá que saber combinar adecuadamente una planificación sectorial (evaluación horizontal) con una planificación más integradora y cualitativa de las unidades (evaluación vertical).

Finalmente, hay que adecuar la planificación de la institución, sea cual fuere su ámbito de actuación, al proceso de asignación de recursos, es decir, al diseño de la planificación económica o presupuesto de la institución. Asimismo, toda planificación debe hacerse lo más operativa posible a través de un sistema claro de programación temporal (anual, por curso académico), que determine las acciones específicas a desarrollar para alcanzar los objetivos institucionales, sectoriales o de las unidades.

Ejecución de mejoras

Como se ha manifestado anteriormente, al hablar de la ejecución de mejoras se debe hacer referencia a la implementación de una actividad académica y una gestión de calidad. La justificación de todos los mecanismos descritos hasta el momento (evaluación, planificación) se basa en el hecho de constituir instrumentos para mejorar la actividad académica de la universidad e incrementar su adecuación a las necesidades y demandas sociales.

Para impulsar de manera constante una actividad académica y una gestión de calidad es imprescindible mejorar los mecanismos de descentralización de la institución universitaria. Como se ha dicho anteriormente, gran parte de las mejoras en nuestra institución serán fruto de innovaciones e iniciativas de las personas, grupos y unidades específicos. Así, estos *grupos de mejo-*

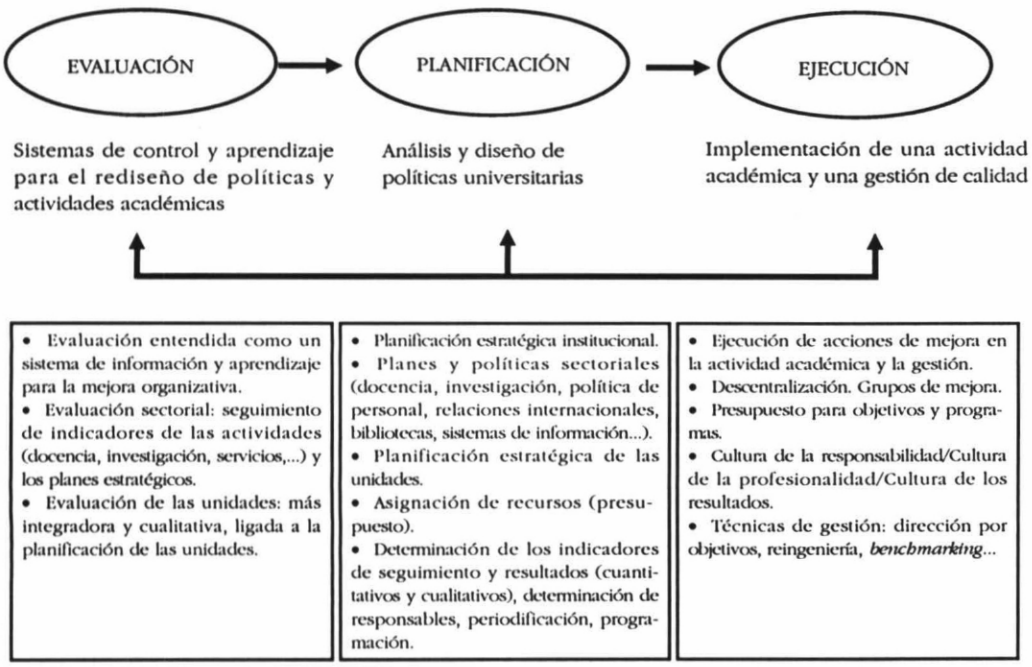
ra deben constituir la base de la innovación de la universidad.

Evidentemente, esta mejora de la institución y su adecuación social debe basarse en la extensión de la cultura de la responsabilidad, la profesionalidad y el objetivo (resultado), en todos y cada uno de los profesionales que forman parte de la comunidad universitaria.

Finalmente, la introducción de mejoras deberá sustentarse en el desarrollo y adecuación de aquellos instrumentos y técnicas de gestión que la institución, atendiendo a sus características propias, considere más adecuadas: dirección por objetivos, reingeniería, grupos de calidad, etc.

GRÁFICO I

Fases en el proceso de mejora de la calidad de las universidades



CARACTERÍSTICAS

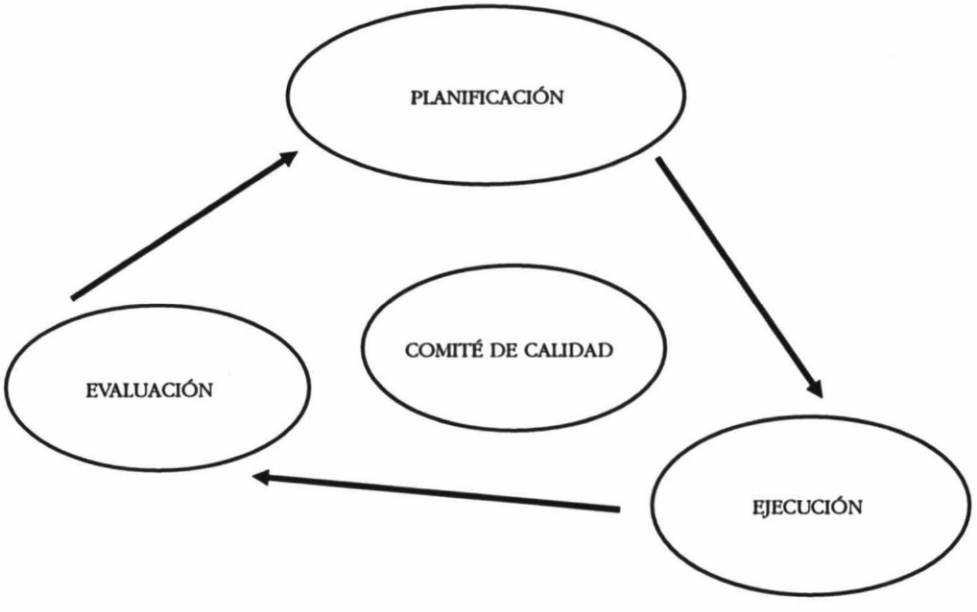
CARÁCTER CÍCLICO DEL PROCESO DE MEJORA DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Es importante resaltar el carácter cíclico de los procesos de mejora de la calidad en la universidad. Como se ha visto, existe una interrelación directa entre el proceso de evaluación, el proceso de planificación o de determinación de objetivos, y el propio proceso de introducción de mejoras constantes en la actividad universitaria.

Lo importante de este factor de ciclicidad es que para desarrollar iniciativas de mejora de la calidad académica y adecua-

ción universitaria, es posible empezar por cualquiera de los pilares que se han descrito (evaluación, planificación, implementación de mejoras), ya que las diferentes etapas son interdependientes. En este sentido, muchas de las universidades españolas concentran buena parte de sus esfuerzos actuales en la fase de evaluación institucional. Esta estrategia de actuación, debidamente conducida, nos puede permitir un gran potencial de cara a la planificación y determinación de objetivos posterior, y a la implementación de planes estratégicos o actuaciones de mejora.

GRÁFICO II
Carácter cíclico del proceso de mejora de la calidad académica



Dedicación y esfuerzos en las distintas fases

Un aspecto de importancia capital es la cantidad de recursos requeridos por el proceso de evaluación dentro del sistema de mejora de la calidad universitaria. El objetivo es claro: hay que centrar los esfuerzos y las motivaciones de la institución de forma equilibrada en cada una de las diferentes fases que se complementan. Así, como institución debe invertirse el tiempo necesario en desarrollar una buena planificación, orientar correctamente las actividades de evaluación, y concentrar los esfuerzos en la introducción práctica de mejoras de la actividad.

Hay que evitar la experiencia de instituciones que no han sabido equilibrar correctamente sus esfuerzos entre estas fases

de un proceso de mejora. Instituciones que, por ejemplo, han dedicado grandes esfuerzos a la evaluación, con sofisticados y complicados métodos de medición y control. Muchas de estas organizaciones pueden verse finalmente atrapadas por la excesiva atención y dedicación a la fase de diagnóstico que, como se ha dicho repetidamente, se justifica en la medida en que lleva asociada una estrategia de mejora y el establecimiento de objetivos y acciones específicas de futuro. También pueden encontrarse instituciones que han dedicado muchos esfuerzos al diseño de elaborados sistemas de planificación y programación, que han paralizado en algunos momentos la actuación práctica de la organización. Y, finalmente, pueden encontrarse sistemas institucionales que, creyendo tan solo en la *praxis* más operativa, se han lanzado a la introducción de mejoras sin tener en cuenta los ámbitos de planificación y evaluación, imprescindibles para dar coherencia y continuidad al sistema de calidad.

Esto permite comentar otro hecho transcendental: la necesidad de disponer de unos sistemas de información eficaces, que permitan instrumentar con la suficiente calidad y celeridad los procesos de evaluación, planificación e introducción de mejoras.

En su primer año de ejecución, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades ha puesto un énfasis especial en los procesos de la actividad académica. Así, por ejemplo, ha destacado el papel de la *titulación* a evaluar. En este sentido, si se atiende al ciclo de calidad que se ha descrito y se quieren dirigir los esfuerzos de la evaluación hacia mejoras específicas de la calidad y adecuación académica, en el futuro habrá que ir orientando la atención hacia el sujeto motivo de evaluación y actor de futuras mejoras. Es decir, habrá que potenciar más una evaluación centrada en las unidades académicas o de gestión: centros docentes, departamentos, institutos y servicios de gestión, que en una titulación específica o en la actividad investigadora en general. Las citadas unidades podrán, de esta manera, incardinar el proceso de evaluación de sus actividades, recursos y resultados prácticos con una planificación posterior de mejoras y con la introducción progresiva de las mismas.

Esto puede implicar la necesidad de realizar una revisión parcial de los protocolos de evaluación impulsados por el Plan Nacional, para poderlos adaptar más a los actores y a las unidades a evaluar.

Comité de Calidad universitario

Para dar coherencia y continuidad al proceso de introducción de mejoras continuas en la actividad universitaria, será necesaria la progresiva convergencia de los comités de evaluación internos hacia entes o comités de calidad de la institución, para que puedan dar continuidad al proceso de mejora. Estos comités de calidad, en los que el Consejo Social de la institución universitaria puede jugar un papel importante, deberían velar por el cumplimiento y desarrollo adecuados de las distintas fases de evaluación, planificación e introducción de mejoras, y proponer aquellas iniciativas que consideren oportunas para introducir la cultura de la calidad en la universidad. Evidentemente, creemos que es imprescindible que en estos comités de calidad estén representados tanto los diversos estamentos de la comunidad universitaria, como expertos externos en calidad, evaluación y planificación.

EVALUACIÓN Y PLANES ESTRATÉGICOS DE MEJORA

El informe de resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional remarca, de manera acertada, algunos de los puntos

débiles de las instituciones universitarias. El informe destaca la «falta de concreción y formalización de las metas y objetivos de la enseñanza y de la investigación [3]», haciendo hincapié en que para poder mejorar la calidad de la actividad académica es imprescindible identificar la finalidad de cada titulación y los objetivos de la investigación. En estrecha interrelación con este hecho, se señala la práctica inexistencia de planes estratégicos de las instituciones universitarias en España. Se entiende que los procesos de planificación estratégica deberían permitir determinar los objetivos, estrategias y acciones prioritarias de cada institución, atendiendo a sus propias características y a las del entorno cercano, en una perspectiva tanto a corto como a medio y largo plazo. El propio informe recomienda que

> cada Universidad elabore un plan estratégico que contemple los objetivos a alcanzar a corto y medio plazo, los recursos, y los procesos necesarios para llevar a cabo las actividades propuestas en el Plan [4].

Finalmente, a la ausencia de estos mecanismos de planificación se une la falta de mecanismos de comprobación de la consecución de los objetivos propuestos, que deberían permitir reorientar objetivos y estrategias de actuación de cada institución a la luz de sus resultados e impacto social.

Por tanto, es necesario determinar objetivos y establecer planes estratégicos de mejora y, al mismo tiempo, adecuar y rediseñar de forma constante los procesos de evaluación.

PLANES ESTRATÉGICOS DE MEJORA

Es necesario pues, que las universidades diseñen mecanismos para elaborar planes estratégicos de mejora, en estrecha interrelación con los resultados de la evaluación institucional. Esta planificación de mejoras de la actividad académica, como ya se ha dicho, tendría que desarrollarse en los diversos ámbitos de actividad de la institución: a nivel institucional (planificación estratégica de la universidad), a nivel sectorial (planificación de la actividad docente, investigadora, de gestión, infraestructuras, etc.), en el ámbito de las unidades (planes estratégicos de las unidades), y a nivel de las personas (encargo académico). El factor determinante es que todos estos niveles de planificación o mejora estén debidamente incardinados e interrelacionados.

¿Cómo deben ser los planes estratégicos de mejora en la universidad? En primer lugar, integradores de las distintas actividades de la propia universidad y con una visión a medio plazo. Asimismo, los planes de mejora deben contar con la implicación y participación explícita del propio personal de la institución (tanto a nivel institucional, como sectorial o de unidades). La participación de las personas, los grupos y las unidades es, como hemos manifestado, uno de los requisitos imprescindibles si queremos que la mejora real de la actividad universitaria sea un hecho incuestionable.

Los planes estratégicos de mejora deben contener objetivos generales a perseguir pero también planes operativos de actuación (es decir, acciones específicas con personas responsables, plazos de ejecución, indicadores de seguimiento y evaluación).

Finalmente, hay que interrelacionar de forma progresiva los proyectos de mejora de la calidad y la determinación de objetivos académicos con la asignación de recursos (presupuesto).

---

(3) CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (borrador), resumen, p. 3. Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, noviembre de 1997.

(4) CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Ídem* nota 3, resumen, p. 3.

ADECUACIÓN CONSTANTE Y REDISEÑO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Esto destaca una característica importante: la necesidad de la adecuación y rediseño constante de los procesos de evaluación. Hay que detectar los elementos a potenciar en la metodología del proceso de evaluación para poderlo orientar cada vez más a facilitar la toma de decisiones y permitir el diseño de planes estratégicos de mejora. Seguramente esto conllevará simplificar en parte la metodología de evaluación, equilibrando el peso de las aportaciones internas y externas.

Asimismo, la evaluación institucional tiene que ir clarificando la distribución de tareas y decisiones en docencia y en investigación dentro de la universidad, facilitando una estructura más clara y sencilla de asunción de responsabilidades. Esto debería permitir un replanteamiento de los planes de estudio y de las líneas de investigación.

Finalmente, si el esfuerzo se dirige cada vez más a instrumentar planes estratégicos e introducir mejoras concretas que aumenten la calidad y adecuación social de la actividad académica, irá cobrando una importancia mayor la evaluación ligada al seguimiento de estos objetivos y resultados. Lo que deberá interesar cada día más es la obtención de información relacionada con el cumplimiento de los objetivos estratégicos y de las actividades de mejora, en este mecanismo de aprendizaje y mejora del conjunto de la institución y de cada una de sus unidades.

EVALUACIÓN Y CAMBIO UNIVERSITARIO

Todo lo que se ha dicho hasta ahora pretende focalizar la atención de las universidades en una dirección muy clara: el futuro. Probablemente la institución universitaria ha otorgado un peso excesivo al análisis de su pasado y su presente y a la reflexión sobre sus limitaciones, en detrimento de la potenciación de sus posibilidades de futuro. Se trata de una característica común de muchas administraciones públicas españolas hasta hace pocos años: introspectivas y reactivas, centradas en su propia historia y en sus características y limitaciones como organización. La evaluación institucional debe servir principalmente para mirar hacia adelante, hacia la construcción de un futuro no inmediato. Lo importante de los mecanismos de evaluación no es en absoluto debatir, sin más, los problemas y restricciones, sino poder determinar las estrategias de futuro de forma coherente y realista, a partir de una situación determinada, y potenciando las posibilidades de la institución.

En este sentido en la universidad hay una cierta tendencia a abordar las situaciones desde el convencimiento de la existencia de una restricción en las capacidades de actuación mucho más severa de lo que es realmente. Como se ha manifestado anteriormente, la autonomía universitaria por una parte, y el hecho de constituir auténticos motores para la formación, la ciencia y la cultura, por otra, permiten, sin lugar a dudas, poder diseñar el futuro con mayores posibilidades de las que se suele ser consciente. La evaluación para la mejora de la actividad académica también debe ayudar a orientar los esfuerzos en este sentido.

Otro aspecto relevante es la adecuada comunicación e información interna y externa de los procesos de evaluación y mejora de la calidad. Deben ponerse en marcha estrategias de creación de cultura de la calidad a través de la evaluación, y poder realizar actividades de diseminación de las buenas prácticas. Las instituciones universitarias son complejas en su estructura organizativa, y es fundamental asegurar que los mecanismos de evaluación y, sobre todo, las mejoras académicas introducidas, sean comunicadas adecuadamente al conjunto de la institución y de la comunidad. Una mejora en un centro docente o en un departamento universitario concreto puede ser un ejemplo ilustrativo

para muchas otras unidades, y en ocasiones no se sabe informar y comunicar esos logros a la comunidad para extender la cultura de la calidad.

En relación a este hecho, cabe mencionar que es fundamental entender la evaluación también como un proceso de valoración del progreso en la consecución de mayores niveles de calidad en la actividad académica. Es decir, atender no solamente al valor absoluto de lo conseguido, sino también a las mejoras relativas en el proceso de mejora que se ha desarrollado o se está desarrollando en un campo de investigación concreto, en una titulación, en una práctica de gestión académica, etc. En este sentido, la evaluación debería contribuir a acercar la imagen de prestigio del concepto de universidad al de la imagen de cada una de las partes, procesos y actores que conforman la realidad universitaria.

Esto refuerza también una necesidad fundamental en cualquier proceso de evaluación y mejora, y del que ya se han hecho algunas referencias: la necesidad imperiosa de participación de las personas. Los profesores, los estudiantes y el personal de administración deben participar activamente en la evaluación y en la introducción de mejoras. De hecho, ellos son sus actores y valedores principales. Sin ellos, no servirán proclamas sobre la necesidad de cambiar y mejorar la universidad.

Los objetivos de mejora deben estar cerca de la actividad substantiva de los profesionales, y el proceso de evaluación debe tener consecuencias prácticas en la actividad de las personas y sus puestos de trabajo. Si la evaluación y la mejora académica constituye tan sólo una superestructura que no se acaba concretando en iniciativas concretas de los grupos innovadores y en las personas, no habrá dado respuesta a las expectativas creadas. Las mejoras deben tener finalmente un reflejo muy directo en los puestos de trabajo, en los grupos docentes e investigadores, en las unidades.

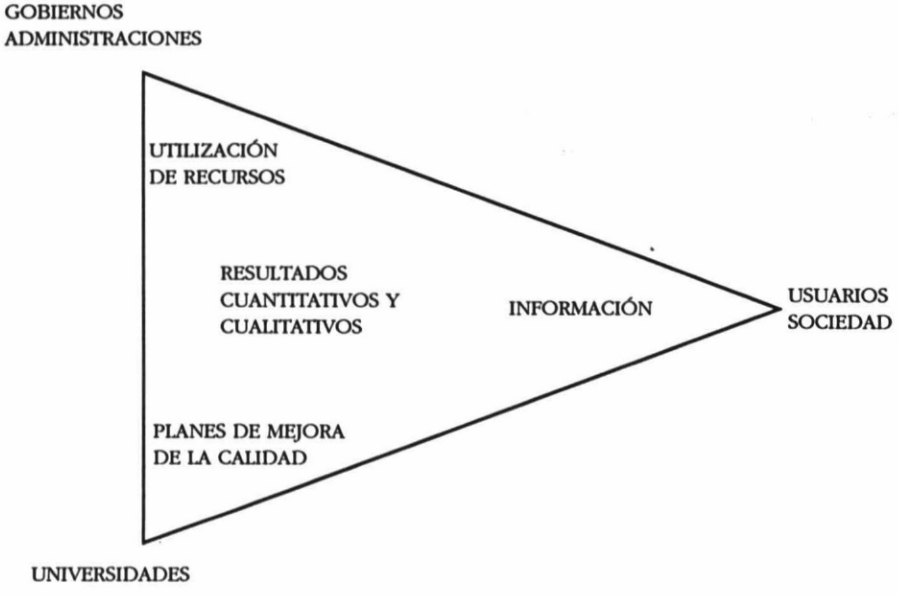
Para finalizar, el proceso de evaluación institucional también debe permitir a la universidad dar a conocer y establecer sus objetivos con el gobierno y la administración pública. La evaluación puede permitir planificar el marco para la calidad de la universidad. Como se ha dicho, internamente hay que ser capaces de desarrollar planes estratégicos de mejora de las unidades y las actividades académicas. Externamente, se deberían poder establecer acuerdos con la administración responsable, determinando los objetivos de la institución y el sistema de financiación basándose en la consecución de resultados de mejora de la calidad (con instrumentos como pueden ser los contratos programa).

El uso correcto del instrumento de la evaluación permite a la administración conocer cómo utiliza los recursos públicos la universidad y sus resultados cuantitativos y cualitativos; permite a esta última conocer sus resultados y poder programar planes de mejora de la calidad; y, finalmente, permite a los destinatarios de los servicios universitarios (alumnos, empresas, administraciones públicas, sociedad), disponer de una información adecuada del nivel docente, investigador y de gestión de las universidades.

La evaluación, pues, también debe permitir mejorar la política universitaria de los gobiernos responsables, ya sea con los mecanismos de homologación de planes de estudio (Consejo de Universidades) o con la determinación del mapa universitario y los sistemas de financiación (Comunidades Autónomas), además de facilitar, como se ha mencionado, una actividad docente e investigadora de calidad de las universidades.

GRÁFICO III

Resultados de la evaluación de las universidades



CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES: PARA QUÉ DEBE SERVIR

FRANCISCO PÉREZ GARCÍA (*)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en España está ampliamente extendida la opinión de que al mismo tiempo que la universidad ha crecido y ha alcanzado metas muy importantes en distintas direcciones (incremento sustancial del número de jóvenes que acceden y egresan, avances notables de la actividad investigadora, etc.), también se aprecian carencias que ensombrecen los resultados de la institución, desde la perspectiva de la excelencia y la calidad para unos, y en lo que se refiere a los contenidos profesionales de las enseñanzas, para otros. Esta impresión ambivalente sobre el funcionamiento de las universidades que combina logros y fracasos, suscita, tanto en su interior como en la sociedad en su conjunto, un interés cada vez más explícito sobre la valoración que merece una institución que es en general respetada por su trayectoria, pero no siempre bien entendida.

Llevar a cabo esa valoración es el objetivo de las actividades de evaluación institucional de las universidades que, como en otros lugares, también han comenzado a abordarse en nuestro país durante los años que ya han transcurrido de la década de los noventa. Los primeros resultados de estas actividades se someten a discusión en este volumen, como un ejercicio de metaevaluación y también con el fin de contribuir a ampliar la sensibilidad por estas tareas.

La multiplicidad de perfiles de la realidad universitaria y una mezcla de buenos resultados y problemas mal resueltos explica que existan diversas interpretaciones de la situación y el funcionamiento de las universidades. Aunque consideradas en detalle esas interpretaciones no siempre son contradictorias; en general, la complejidad del fenómeno proporciona una imagen global poco nítida del estado actual de la institución.

La confusión existente se proyecta en la discusión sobre quién ha de valorar los resultados de una institución como la universidad y la calidad de los mismos: ¿son los estudiantes?, ¿los profesores?, ¿los gobiernos?, ¿la sociedad? Y, en este último caso, ¿cómo se manifiestan los puntos de vista sociales? Para responder a estas preguntas y a otras muchas puede ser útil realizar una actividad regular de evaluación institucional de las universidades, pues mediante ésta se promueve la reflexión ordenada sobre la misión de la institución, los objetivos de la misma en sus distintos ámbitos de actuación, su funcionamiento y resultados.

(*) Universidad de Valencia e IVIE. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

Los preliminares de la experiencia española en este sentido se han desarrollado durante los últimos cinco años[1]. A partir de este período se ha difundido entre un número significativo de personas de la comunidad universitaria la idea central de la evaluación institucional como algo distinto de las evaluaciones individuales de la investigación y la docencia, ya instauradas. Poco a poco se van conociendo los objetivos de mejora perseguidos por las actividades de evaluación de las instituciones, su planteamiento metodológico en el que se combinan la información, el análisis y la reflexión, así como la participación de evaluadores internos y externos a la institución. Esta cultura de la evaluación es en este momento un bagaje tan importante como limitado. Importante, porque ya alcanza a la práctica totalidad de las universidades y, dentro de ellas, a varios centenares de participantes, lo que constituye el inicio de un camino que sólo se puede recorrer mediante la incorporación progresiva de un gran número de personas a éste; en ese sentido, los que ya han participado constituyen los núcleos de los que se puede partir para ampliar el proceso. Limitado, porque la mayoría de los colectivos implicados –el millón y medio de estudiantes universitarios, los casi cien mil profesores, las decenas de miles de trabajadores de la administración y los servicios universitarios– todavía no han oído apenas hablar de evaluación institucional y, desde luego, no han participado. Asimismo, porque la experiencia permite apreciar notables carencias que dificultan el desarrollo interno de la evaluación y, también, porque todavía está prácticamente inédita la proyección de los resultados de la evaluación hacia la sociedad que, como se indicaba anteriormente, también desea clarificar las funciones de la universidad.

Para seguir avanzando es preciso insistir en la necesidad de realizar estas actividades y profundizar en las múltiples dimensiones que pueden contemplarse en los trabajos de evaluación. De ese modo se advertirán las posibilidades que las evaluaciones ofrecen a la propia universidad, a las administraciones públicas y a la sociedad. Con esa intención, las páginas que siguen persiguen conducir la reflexión hacia las consecuencias que cabría esperar de los programas de evaluación institucional, sugiriendo desarrollos adicionales y aplicaciones de los mismos.

El orden del resto del artículo es el siguiente. Primero, se tendrán en cuenta una serie de problemas que pueden considerarse ejemplos destacados de la necesidad de evaluar: se trata de ámbitos en los que se perciben graves insuficiencias, carencias y oportunidades de mejora. Después se apreciarán las relaciones y diferencias entre las actividades de evaluación, programación e investigación. El siguiente apartado plantea la importancia de tres tipos de evaluación: la que valora la viabilidad de dicha actividad, la evaluación de la ejecución de las políticas y la gestión, y la que evalúa los resultados. Y, finalmente, el último punto considera las ventajas que puede suponer disponer de una práctica de evaluación ampliamente desarrollada, tanto para las instituciones universitarias como para las administraciones públicas y la propia sociedad.

LA NECESIDAD DE EVALUAR: LAS CAUSAS

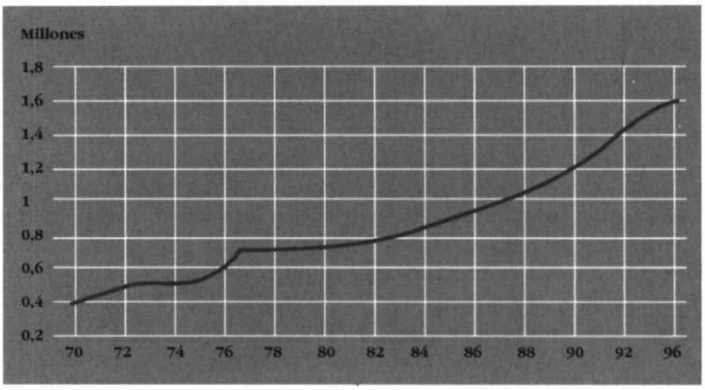
La sensibilidad social por la misión de la universidad se ha incrementado en mu-

(1) Véanse los documentos del Consejo de Universidades sobre el Programa Experimental de Evaluación y sobre el Proyecto Piloto Europeo (1995a) y el Informe Anual del Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (1997).

chos países con la expansión de los sistemas universitarios. La rapidez de ese proceso de crecimiento en España acentúa también la intensidad de algunos de los problemas e interrogantes. Las razones son varias; en primer lugar, el aumento del número de universitarios –tanto de estudiantes (gráfico I), como de titulados (gráfico II)– ha elevado sustancialmente en muy pocos años el porcentaje de población que se siente directamente concernido por el funcionamiento de estas instituciones; en segundo lugar, influye también el que se haya hecho más relevante el volumen de recursos privados –y sobre todo públicos (gráfico III)– que se asignan a las múltiples actividades docentes y de investigación. Por ambas razones, el interés por el buen funcionamiento de las universidades ha aumentado.

GRÁFICO I

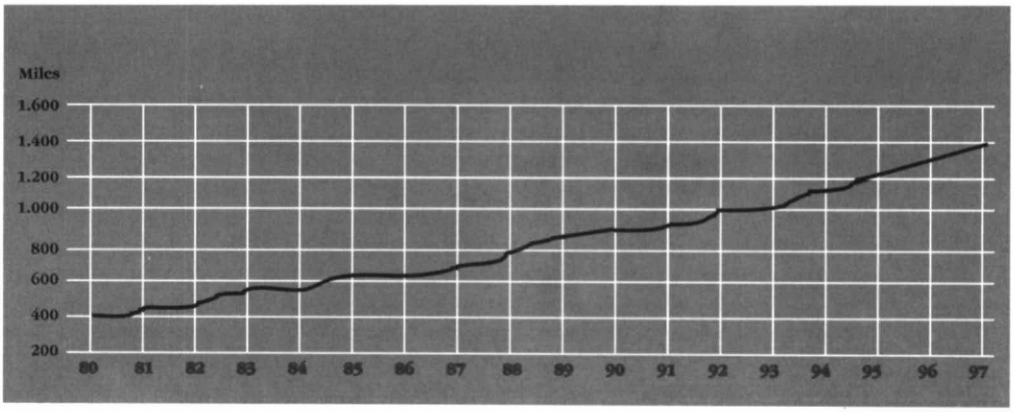
Evolución del alumnado universitario en España. 1970-1996



Fuente: Consejo de Universidades

GRÁFICO II

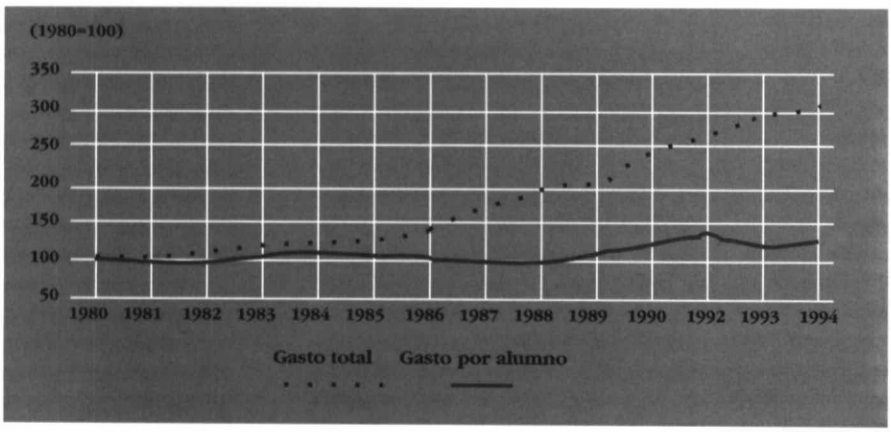
Evolución de la población española de 25 a 64 años con estudios superiores. 1980-1996



Fuente: INE.

GRÁFICO III

Evolución del gasto público en educación superior. En pesetas constantes de 1986



Fuente: Ministerio de Educación e IVIE-Cuentas de la Educación.

La mayor atención social está centrada en los resultados que en esos ámbitos se obtienen, tales como las características de la formación ofrecida, y en particular su capacidad de facilitar la inserción laboral. Desde esta perspectiva, el desempleo y el subempleo de los universitarios constituyen una fuente directa de interrogantes sobre el funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior. Al mismo tiempo, también se detectan carencias en las condiciones en las que se presta el servicio –masificación, demandas insatisfechas– y en los criterios seguidos para ofrecerlo sistemas –de enseñanza y evaluación, fracaso escolar y retrasos–. Dado que los problemas que se detectan en todos estos ámbitos en el sistema universitario español son serios, en la segunda mitad de los ochenta y sobre todo en la década de los noventa se ha ido haciendo evidente la necesidad de llamar la atención sobre ellos y de abordar su resolución.

La primera manifestación de esas preocupaciones se advierte en las quejas sobre la masificación de algunas enseñanzas y en las reclamaciones de las universidades sobre las insuficiencias de su financiación. En efecto, es razonable considerar que la calidad en la prestación de los servicios exige unas condiciones financieras determinadas, en dos sentidos. En primer lugar está el volumen de financiación necesario para que la calidad sea posible y las dudas razonables sobre la suficiencia de los fondos totales disponibles (gráfico IV). Pero, en segundo lugar, nos encontramos con otro problema distinto y crucial: qué uso se hace de los fondos, es decir, cómo se asignan. Los estudios realizados para evaluar los problemas financieros de las universidades españolas han permitido constatar[2] que el sistema utilizado para financiar a las universidades condiciona –por acción o por omisión– la asignación de recursos a la prestación de los servicios y, por esa vía, la eficacia, la eficiencia y la calidad de los resultados.

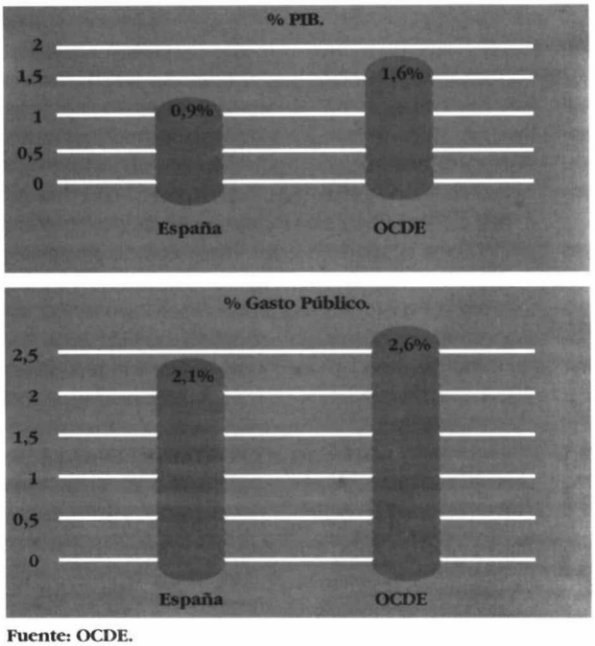
(2) Véase CALERO (1996a y 1996b), Consejo de Universidades (1995b), MORA, PALAFOX y PÉREZ (1993 y 1995), URIEL, MOLTÓ, PÉREZ, ALDÁS y CUCARELLA (1997).

Otro campo en el que es cada vez más frecuente escuchar voces que reclaman la necesidad de mejorar es el que se refiere a la conveniencia de que la oferta de las universidades se adecúe a las demandas del mercado de trabajo. En esta reclamación, que suena con fuerza en los años recientes, incide sin duda la magnitud del desempleo de los universitarios, fuertemente creciente en los años noventa (ver gráfico V). A la vista de los hechos[3], existe fundamento para dirigir una mirada crítica hacia el profesorado, que influye decisivamente en la configuración de la oferta y tiende a interpretar los perfiles de los alumnos en clave de su propio interés profesional. Los recientes planes de estudio ofrecen ejemplos preocupantes de este tipo de sesgo de los profesores y crece la impresión entre los usuarios de los servicios universitarios –estudiantes, empleadores– de que la formación que se ofrece no tiene la calidad adecuada, mientras los profesores defienden su criterio sobre lo que se necesita aprender.

Estos ejemplos son algunos de los más destacados entre los serios problemas que carecen en la actualidad de respuesta en el sistema universitario español y, por ello, es necesario abordarlos evaluando el funcionamiento de las universidades. Junto a éstos hay otros muchos que preocupan a profesores –la heterogeneidad del alumnado al que atienden, su número, la diversidad de sus motivaciones profesionales– y alumnos –el contenido de las enseñanzas, el fracaso escolar, la duración de los estudios– que también pueden ser considerados por unos métodos de diagnóstico y mejora que son potencialmente muy atractivos.

GRÁFICO IV

Indicadores de esfuerzo financiero en la educación universitaria. Año 1993

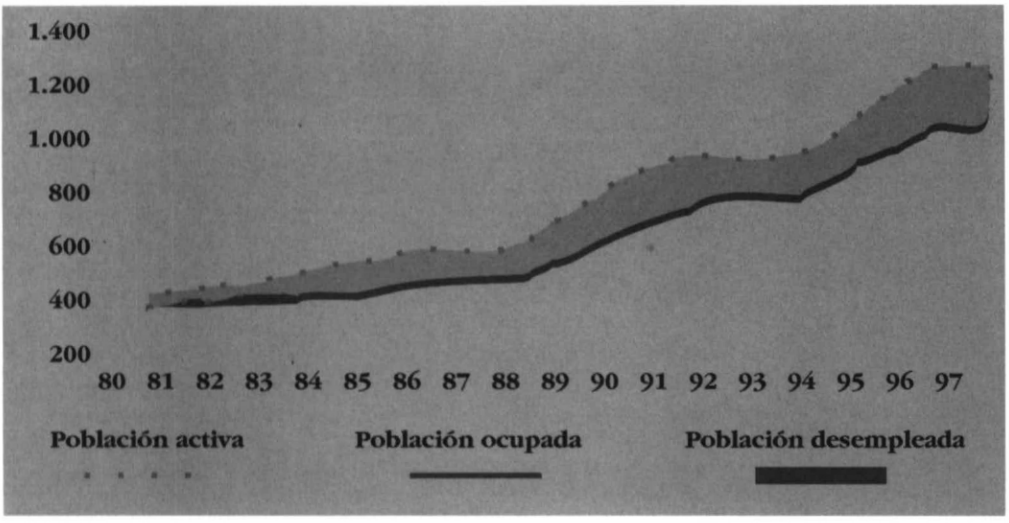


Fuente: OCDE.

(3) Véase PALAFOX, MORA y PÉREZ (1995), PÉREZ y SERRANO (1998).

GRÁFICO V

Fases en el proceso de mejora de la calidad de las universidades



Fuente: INE

EVALUAR, PROGRAMAR, INVESTIGAR

Evaluar significa emitir un juicio sobre el valor de un objeto. Este juicio de valor depende de la calidad de la información disponible y de la calidad de los criterios aplicados en el juicio emitido. Durante las últimas décadas han ido desarrollándose distintas propuestas metodológicas para la evaluación de las actuaciones públicas que bien podemos aplicar a la valoración de las instituciones universitarias. Las propuestas se refieren a la terminología y conceptos a utilizar, las herramientas analíticas y los procesos, fases y procedimientos de trabajo. Mediante las mismas se puede disponer de un esquema de trabajo coherente para emitir un juicio sobre las instituciones y las políticas que éstas definen, diseñan y ejecutan.

Una de las dificultades de la metodología de la evaluación[4] es que ha de ser, a la vez, descriptiva y prescriptiva: debe permitir el diagnóstico y ofrecer criterios normativos que permitan la mejora. En el caso que nos interesa, la evaluación de las universidades ha de permitir que conozcamos mejor la realidad de dichas instituciones y su funcionamiento, lo que son; y, también, facilitar un juicio de valor desde la perspectiva de lo que deberían ser. En esos dos ámbitos la evaluación ha de ser formativa, es decir, debe permitir aprender a conocer

(4) Sobre los métodos de evaluación puede verse HERMAN (1987), POSAVAC y CAREY (1985), ROSI y FREEMAN (1985) y STUFFLEBEAM y SHIRKFIELD (1987).

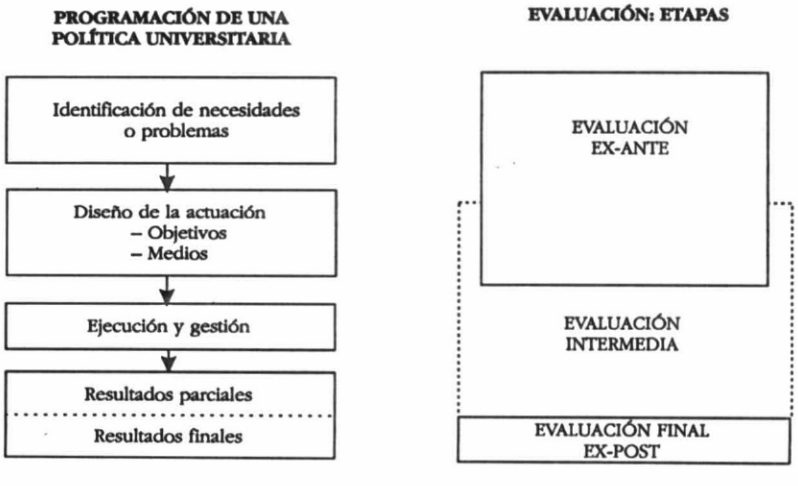
los objetivos y el funcionamiento efectivo de las instituciones y, así, favorecer la mejora.

Esos mismos objetivos los persigue también la programación y, por eso, es conveniente señalar algunas conexiones entre los ejercicios de programación y los de evaluación. Ambas son prácticas de gobierno y gestión que persiguen el desarrollo riguroso de las políticas y la aplicación de criterios de racionalidad a las mismas. Ahora bien, las metodologías de evaluación se caracterizan también por aproximarse a la realidad considerada con un planteamiento pluralista (considerando explícitamente la existencia de múltiples puntos de vista) y constructivo (buscando cómo mejorar en la práctica). En consecuencia, cuando se evalúan las actuaciones hay que perseguir su mejora y no su descrédito.

A partir de este enfoque conviene hacer dos precisiones sobre la práctica de la evaluación, la programación y la investigación. En el caso que nos interesa, las universidades que más a fondo se plantean sus actividades de evaluación son aquellas que han introducido en su funcionamiento esquemas de programación o planificación estratégica. Gracias a ese enfoque, las instituciones gobernadas y gestionadas con él, pueden ser evaluadas con mayor profundidad. Sería un resultado absurdo que las políticas que contemplan en su diseño que deben ser evaluadas, resultaran criticadas con más intensidad que aquellas actuaciones que no se evalúan porque no es posible hacerlo. Como luego se indicará con más detalle, la *evaluabilidad* de las actuaciones de una institución es una cuestión que debe plantearse explícitamente. La experiencia del Plan Nacional ofrece ejemplos en los que el diagnóstico de la evaluación es que no se dan las condiciones mínimas (debido a la falta de información o de objetivos explícitos) para desarrollar una evaluación con un mínimo de rigor. En ese caso el juicio de valor que debemos de emitir es que la actuación considerada no es evaluable, lo que ya constituye un diagnóstico sobre las debilidades que presenta la política considerada en su formulación.

Por esa misma razón, programación y evaluación son dos procesos entrelazados que se refuerzan mutuamente: programar permite evaluar mejor. Como sugiere el esquema I, ambas actividades pueden reali-

ESQUEMA I
Programación y evaluación universitaria



zarse en paralelo, pues la evaluación puede plantearse sobre cualquiera de las etapas o aspectos de las actuaciones programadas. En cambio, será muy difícil evaluar si no hay programa de actuación.

Considérense las distintas etapas de una y otra actividad. Las fases de identificación de necesidades o problemas y el diseño de la política pueden ser evaluadas, aunque la actuación no haya comenzado todavía. Se trata de evaluaciones *ex-ante*. En cambio, la relación entre el diseño del programa, la ejecución de éste y los resultados parciales obtenidos, constituyen el campo de las denominadas evaluaciones intermedias. Por último, una vez finalizada la intervención y conocidos sus resultados finales es el momento de realizar una evaluación *ex-post*, que debería constituir a su vez un *input* para los posteriores trabajos de programación. En la evaluación de una institución estas tres etapas deben estar permanentemente en funcionamiento, realimentándose.

Por lo que se refiere a la relación entre evaluación e investigación, se trata de un asunto que merece ser expresamente abordado al hablar de la evaluación de las universidades. La variedad de aspectos y fases de las políticas universitarias susceptibles de ser evaluadas, unida a que el interés por la evaluación ha promovido aportaciones conceptuales y terminológicas de distintas especializaciones profesionales (economistas, juristas, ingenieros, pedagogos, psicólogos, sociólogos, etc.), hace que antes de abordar una evaluación concreta sea recomendable precisar su enfoque y su contenido. En el caso de la evaluación institucional de las universidades, este aspecto metodológico es relevante ya que distintos especialistas universitarios pueden compartir el objeto a evaluar desde sus diferentes perspectivas y hacerlo con expectativas no coincidentes. Sin embargo, lo importante desde la perspectiva del objetivo último de la evaluación es que el diagnóstico esté orientado en todos los casos a la mejora en el funcionamiento de la institución.

Esta puntualización tiene sentido para señalar que el objetivo de la evaluación de las universidades no es poder discutir sobre métodos de evaluación y, también, para subrayar que evaluar no es igual que investigar, porque la evaluación requiere que el estudio del objeto se haga de manera que conduzca a pronunciamientos que ofrezcan y permitan juicios de valor sobre lo evaluado. Estas valoraciones son útiles si permiten mejorar las políticas de las instituciones universitarias, de modo que se busca un objetivo constructivo en las mismas.

En la investigación científica se avanza de otro modo, sobre todo por medio de la crítica. Para el investigador esta exigencia existe hasta tal punto que se puede decir que la ciencia aplicada aspira a establecer más bien las hipótesis que son falsas –criticándolas– que las que son verdaderas. Al evaluador no se le exige la originalidad en el enfoque y la aportación de conocimientos de interés general que se requieren del investigador, ni tampoco se le puede pedir que sus conclusiones respondan a criterios estrictamente científicos. En cambio, sí se le debe pedir que su crítica no resulte destructiva y que desemboque en propuestas de mejora.

Lo anterior puede ser expresado con otras palabras si decimos que es necesario poner el énfasis en los resultados de la evaluación, porque su objetivo más importante es ser útil. Esta visión de la evaluación, orientada a la obtención de resultados utilizables, exige que se lleve a cabo en el momento preciso, porque de otro modo no servirá para adoptar decisiones; exige también que participen en la evaluación las partes interesadas, porque sólo si comparten los criterios sobre la evaluación, podrán compartir después los juicios que de ella se desprenden y estarán dispuestos a colaborar en las propuestas de mejora.

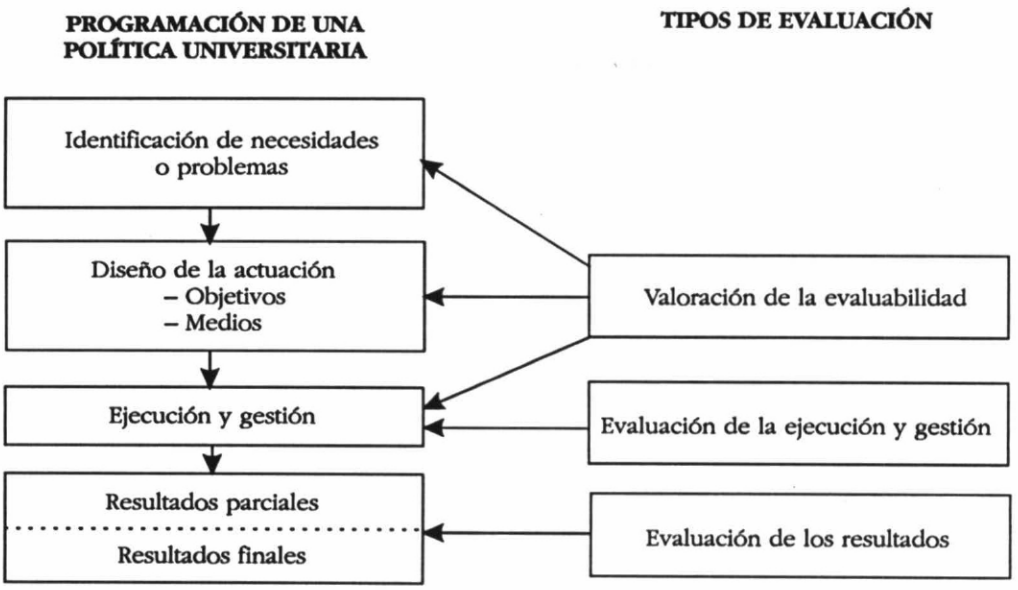
Esta orientación de la evaluación hacia la obtención de resultados conduce a un

enfoque del trabajo pluralista, lo cual significa que, si se reconoce que pueden tener interés legítimo en el programa diferentes personas o grupos –los políticos, los equipos de gobierno, los profesores, los estudiantes, el personal de administración y servicios, los usuarios de los servicios, la opinión pública–, es conveniente que la valoración del funcionamiento de la universidad sea considerada desde esas múltiples perspectivas. En particular, será pertinente que la evaluación se plantee cuáles son las preguntas que para valorar el programa de actuación se hace cada uno de estos grupos. Esta idea marca diferencias con el estudio de las intervenciones orientado sólo desde la perspectiva de los especialistas, expertos o investigadores. Sin duda, éstos se interesarán por distintos aspectos relevantes, pero que no agotan, por lo general, las posibles dimensiones evaluables de las universidades ni consideran como una cuestión central la necesidad de mejorarlas.

QUÉ Y CÓMO EVALUAR

En cada una de las tres etapas antes mencionadas en el esquema 1 se pueden distinguir tipos de evaluación que persiguen responder a preguntas[5] distintas. El esquema II sintetiza esas distintas aproximaciones y diferencia tres tipos de evaluación: la valoración preliminar de la evaluabilidad de la política universitaria o de las actuaciones contempladas (titulacio-

ESQUEMA II
Tipos de evaluación



(5) Un panorama de tipos de evaluación puede encontrarse en ALVIRA (1991).

nes, departamentos, etc.), la evaluación de la implementación o puesta en práctica de la política y la evaluación de los resultados. La experiencia del Plan Nacional en su primera convocatoria indica que esta triple orientación debería servir para evitar tres tipos de riesgos que se aprecian en las actividades de evaluación que están siendo llevadas a cabo. El primero es consumir recursos en evaluar instituciones o actividades que no han sido diseñadas para ser evaluadas. El segundo, realizar una evaluación demasiado superficial de la gestión. El tercero evaluar resultados sin establecer análisis de causalidad entre los mismos, las políticas diseñadas y la gestión.

El contenido de esos tres tipos de evaluación es el siguiente:

- La *valoración de la evaluabilidad* es la primera fase del proceso de evaluación y su finalidad es concluir sobre la viabilidad de la actividad evaluadora. Dentro de esa evaluación preliminar es importante destacar la necesidad de llevar a cabo dos tareas:
  - *Evaluación de la misión de la instituciones y de las necesidades que se quieren atender*, es decir conocer cuál es el fin de la institución universitaria o el aspecto que se ha evaluado –la titulación, el departamento– y sus funciones más características o esenciales.
  - La *evaluación de la lógica y la coherencia de la política considerada*, que se centra en analizar si existe o no un modelo o programa de actuación –un plan estratégico, un plan de estudios, un modelo de funcionamiento de un departamento–, y si se dispone de información, experiencia o referencias suficientes que justifiquen la espera de los resultados que se quieren obtener con el programa de actuaciones previsto.

Basándose en esos dos análisis, la valoración de la evaluabilidad debe responder a esta cuestión básica: ¿la política universitaria contemplada está formulada de manera que de algún modo es evaluable? De hecho, en la experiencia del Plan Nacional existen ejemplos de las dificultades de evaluar actuaciones debidas a que no han sido pensadas para ser evaluadas (y adolecen de falta de claridad en los objetivos, ausencia de información, etc.). En aquellos casos en los que no se supera el nivel preliminar de evaluación, el mensaje inmediato es que debe tomarse conciencia de la extrema debilidad del diseño de las políticas.

Las condiciones que han de cumplirse para que el programa sea evaluable se pueden apreciar intentando responder a cuatro preguntas concretas: ¿está bien definido el programa?; ¿están bien definidos los objetivos y efectos esperados?; ¿están bien definidos los recursos que se utilizan en el programa y cómo se gestionan?; ¿existen indicadores de los recursos empleados o de resultados que sirvan para medir la consecución o no de los objetivos y llevar a cabo la evaluación?Realizar esta valoración de la evaluabilidad debe servir para asentar el esfuerzo que requiere la evaluación sobre bases mínimamente sólidas. En organizaciones que no tienen tradición de programación y de evaluación en muchas áreas, como es en ocasiones el caso de las universidades, no es aconsejable dar por supuesto que las actuaciones se diseñan y ejecutan de manera que son evaluables. Ésa puede ser muy bien la conclusión que podemos obtener de algunas de las experiencias en determinadas universidades

o áreas, teniendo en cuenta los resultados. Por eso, hacer un planteamiento que revise los aspectos de coherencia y ponga el acento en si son o no observables (y a ser posible medibles) los resultados, puede evitar esfuerzos inútiles y despilfarro de recursos en evaluaciones inviables.
Conviene insistir en que en esta fase el papel del evaluador es *buscar la coherencia de la actuación que resulta de los documentos y plantear alternativas de medición y contrastación*, que luego puedan ser consensuadas como adecuadas representaciones de la realidad. Por tanto, uno de los resultados de esta fase debería ser eliminar el *modelo retórico* que pueda existir en los documentos de carácter más global, para acotar un subconjunto que es el modelo evaluable. La conclusión que se desprende de lo anterior es tratar de hacer una preevaluación con el fin de decidir si puede llevarse a cabo la evaluación, así como definir y delimitar claramente el conjunto de actuaciones a evaluar.

- La *evaluación de la implementación o puesta en práctica* de los programas busca valorar cuál es el funcionamiento real de las actuaciones previstas. Sin ese conocimiento, establecer conexiones entre los programas de actuación y los resultados, puede significar aceptar la existencia de una caja negra entre ambos elementos. Por eso, en este tipo de evaluaciones se plantean muchas de las dimensiones más interesantes de la evaluación, estrechamente emparentadas con algunos de los objetivos de las auditorías de gestión. La evaluación de la puesta en práctica es pertinente en cada uno de los tres ámbitos contemplados en el Plan Nacional: actividades docentes, de investigación y de gestión. Las primeras experiencias de evaluación muestran que, a la hora de valorar cómo se ejecutan las políticas docentes e investigadoras, el evaluador se encuentra con muchas dificultades que indican que hay mucho camino todavía por recorrer en el conocimiento de la gestión universitaria.
La implementación o puesta en práctica del programa de actuación es decisiva para comprobar si lo que sobre el papel se ha previsto realizar tiene lugar efectivamente. Por eso, las evaluaciones prestan cada vez más atención a las circunstancias y problemas que se plantean en las fases de *ejecución* de las intervenciones. El objetivo de la evaluación de la implementación es cuádruple: a) averiguar y descubrir cómo funciona realmente el programa de actuación previsto; b) analizar hasta qué punto existen diferencias entre el funcionamiento real y el previsto en los documentos y normas; c) identificar a qué se deben los desajustes y d) como siempre, proponer mejoras. Estos objetivos son de aplicación a las distintas actividades universitarias consideradas, dado que las mismas pueden ejecutarse de muchas maneras y el «cómo» puede afectar al «qué».
En este tipo de evaluaciones es clave superar el tradicional enfoque de las auditorías centradas en el control, e introducir una verdadera evaluación de la gestión. Es muy importante destacar que –tanto en este ámbito como en el de la evaluación de resultados– el enfoque tradicional de las valoraciones que de la gestión suele realizarse no es el más adecuado, pues ambas cuestiones suelen valorarse desde una perspecti-

va jurídico-formal[6]. Esa aproximación resulta muy parcial y cuando predomina de manera exclusiva, puede entrar en conflicto manifiesto con otras perspectivas y objetivos más importantes. Lo anterior significa que en la realidad han de tenerse en cuenta tres elementos muy importantes: a) que al resultar imposible que todo esté predeterminado por las normas, en la ejecución de las políticas públicas existen ámbitos de decisión para los gestores, de manera que los criterios y prácticas de los mismos y la organización pueden afectar a los resultados: por esa razón tiene sentido evaluar otros aspectos de la gestión distintos del puro cumplimiento de la norma; b) que los responsables de la gestión también tienen intereses particulares y de grupo (corporativos), que pueden influir en la ejecución de las políticas no sólo en lo que se refiere al cumplimiento legislativo, sino en cuestiones como la eficacia o la eficiencia de la gestión; c) que los destinatarios de las políticas, en uno u otro sentido, tienen incentivos para intentar influir sobre la ejecución de éstas.

Dada la existencia de un marco legal que debe ser respetado, y a consecuencia también del tamaño y la complejidad de muchas de las universidades españolas y sus tradiciones en cuestiones de funcionamiento, las tendencias a la burocratización de sus reglas de decisión son muy grandes. En ello existen ventajas –a veces sólo aparentes– de neutralidad, pero las consecuencias del predominio de una evaluación de las políticas sólo basada en el modelo burocrático de cumplimiento de normas son nefastas. Sin embargo, éste ha sido hasta hace muy poco el único tipo de evaluación al que se dedican recursos regularmente en las administraciones públicas españolas, a través de los mecanismos de intervención previa y las auditorías de legalidad y financieras. El problema de este planteamiento no es su existencia, sino su exclusividad. Es relevante ser conscientes de este punto de partida porque el predominio de esas tradiciones lastra en algunos casos el desarrollo de otros enfoques de la evaluación y de las mejoras que de ella se puedan derivar.

Para tener en cuenta otros aspectos en la evaluación de la implementación de los programas hay que evitar que la evaluación se centre o se limite a los contenidos de las auditorías de cumplimiento, pensadas como sistemas de control orientados a perseguir fraudes. Para ello, las evaluaciones sobre la ejecución han de dar entrada decididamente a otros enfoques, típicos de lo que se denomina *auditoría de gestión*, que permitan estudiar los problemas que se plantean para el logro de resultados de eficacia y eficiencia[7].

- La *evaluación de resultados* se pregunta cuáles son los efectos o consecuencias del programa de actuación considerado: los deseados y no deseados, los previstos y los imprevistos, los directos y los indirectos, los particulares y los generales, los externos a la institución y los internos a la misma. Este es el aspecto de la evaluación en el que es más habitual concentrarse, pero debe insis-

(6) Véase sobre este punto, MONNIER (1995).

(7) Véase BUTTWRY y SIMPSON (1985), FREEMAN y SHOWLDERS (1993) y MONNIER (1995).

tirse en que la calidad de la evaluación de los resultados depende mucho del buen conocimiento (evaluación) de la gestión. Sólo así es posible plantearse cuál es la causa de la distancia entre los logros alcanzados y los potenciales, y dónde están los obstáculos. En el caso de la evaluación institucional de las universidades, el diagnóstico de los problemas de resultados detectados en los ámbitos docentes e investigador se resiente de la mayor debilidad de la evaluación de la gestión y organización.

La evaluación de los resultados es, en buena medida, una evaluación de la consecución de los objetivos, pero sin ignorar que el programa de actuación pueda producir también resultados no queridos o no buscados. El planteamiento adecuado es, por tanto, considerar todas las consecuencias del programa, tanto las previstas como las imprevistas, tanto las deseadas como las no deseadas. En la definición del método adecuado para la evaluación de los resultados hay que tener presentes tres aspectos básicos:

- En primer lugar, la evaluación de resultados ha de establecer la conexión entre las actuaciones del programa y las consecuencias o efectos del mismo. Así pues, la evaluación de resultados depende crucialmente de los criterios de validez de las relaciones causales que se establezcan entre distintas variables (acciones y resultados). Puesto que existe la posibilidad de que los resultados observados se deriven de distintas causas, la cuestión clave es cómo se aceptan o se rechazan las propuestas de explicación alternativas. Este punto es uno de los más técnicos de la evaluación y si el criterio no es el adecuado, podrían cometerse dos tipos de errores: uno, suponer que la causa de un resultado es una de las acciones del programa, cuando en realidad no es así, de manera que se concluye que el programa es efectivo cuando no lo es; otro, no ser capaces de detectar los efectos de las acciones del programa, aunque en realidad sí que existen, de manera que se concluye que no existen resultados del programa, cuando sí que los hay.
  Es evidente que las posibilidades de cometer errores de ambos tipos dependen también de la evaluación de la implementación, pues la información que se deriva de ella puede ofrecer pistas importantes sobre las verdaderas conexiones entre decisiones y objetivos. Asimismo, la adecuada valoración de las conexiones depende de una adecuada identificación de los objetivos que verdaderamente se persiguen con las acciones, cuestión que debe ser planteada con amplitud.
- El segundo aspecto clave que es necesario plantearse se refiere a la medición de los resultados del programa. Si se acepta un planteamiento pluralista de la evaluación en el sentido antes indicado, es necesario conocer qué se espera del programa por parte de los distintos participantes, pues los resultados pueden cambiar si se consideran las perspectivas y las expectativas de programadores, gestores y destinatarios de las actuaciones.
  Al enfocar la evaluación de resultados aceptando esa pluralidad se corre el riesgo de que el informe de evaluación sea más complejo y menos unánime, pero también es probable que sea más útil y, por tanto, más valioso. En este caso, el encargado de la evaluación no se puede limitar a actuar como un ex-

perto en determinados métodos e instrumentos técnicos que aplica en solitario y desde fuera del proceso de evaluación. Si actúa así, los riesgos de estar analizando una versión retórica del programa y no el programa real serán importantes. Para reducir esos riesgos el evaluador ha de combinar aproximaciones y enfoques y, desde luego, aceptar una interrelación con los participantes. En esa relación, el evaluador ha de comportarse como un animador, de manera que consiga que los participantes en el programa manifiesten sus ideas y hagan explícitas las consecuencias que esperan (o temen) de las acciones consideradas. Por otra parte, el evaluador ha de comportarse también como un mediador, logrando un compromiso entre las partes en la definición de los objetivos de la evaluación y sobre la prioridad de los mismos. Sólo si se consiguen estos objetivos la evaluación de resultados podrá orientarse de manera que existan posibilidades de concitar sobre la misma un consenso amplio.

- El tercer aspecto básico a tener en cuenta es que la evaluación de los resultados puede plantearse en distintos ámbitos, orientándose a valorar los efectos de las acciones de manera que se focalicen diversos problemas y resultados. Así, por ejemplo, no es lo mismo valorar como un resultado el número de titulados, que la parte de éstos que encuentran un trabajo relacionado con su especialización. No es tampoco lo mismo considerar el porcentaje de aspirantes admitidos que el porcentaje de admitidos que desearon como primera opción seguir esos estudios. Esos múltiples planos de la evaluación de los resultados no están contrapuestos, pero conviene distinguirlos y sistematizarlos, para que todos los enfoques resulten coherentes.

PARA QUÉ DEBE SERVIR LA EVALUACIÓN

Supongamos que han transcurrido diez o quince años y que los tres tipos de evaluación que se han descrito en los apartados anteriores se han desarrollado a fondo en las universidades españolas. Imaginemos que las actuaciones de las universidades se programan con regularidad y son evaluables, que se puede apreciar la coherencia de los documentos de programación porque éstos existen en cada uno de los campos –docencia, investigación, servicios– y para cada una de las unidades –la universidad toda, los centros y sus titulaciones, los departamentos–. Aceptemos la hipótesis de que la organización universitaria ha sido rediseñada de manera que la gestión puede ser valorada desde muy distintas perspectivas (el cumplimiento de las normas, la eficacia en el logro de objetivos académicos y la ejecución financiera, la eficiencia en el uso de los recursos) gracias a un sistema de indicadores y también a una gestión de recursos humanos que contempla la participación de todo el personal en el logro de objetivos de calidad. Asumamos, por último, que existiera un seguimiento regular de los resultados en los distintos ámbitos de la vida universitaria, mediante una selección de indicadores docentes, de investigación, de inserción laboral, de generación de riqueza y actividad cultural, indicadores que han sido consensuados y se elaboran y publican con regularidad.

Esta situación imaginaria puede ser considerada como un referente para reflexionar sobre la cuestión apuntada en el título de este artículo: para qué sirve la evaluación. Su utilidad puede apreciarse

considerando cuál podría ser el funcionamiento de las universidades en ese escenario hipotético descrito en el párrafo anterior. Si dichas condiciones se alcanzaran no implicaría que todos los problemas apuntados en los dos primeros apartados estuvieran resueltos, pero es muy probable que se tuviera una visión más clara de ellos y de las políticas a desarrollar para resolverlos. Es posible que siguiera existiendo fracaso escolar en las universidades y paro de titulados, que hubiera todavía problemas de asignación interna de los recursos entre departamentos o centros y que se apreciara mayor o menor rendimiento investigador o docente de unas áreas u otras. Pero la identificación de esas carencias y de las disfunciones en general, de los ámbitos en los que se producen o de dónde son más graves, sería más sencilla que en la actualidad y más objetiva. La diferencia con la situación actual debería producirse, por consiguiente, en dos aspectos fundamentales: el mejor conocimiento de los problemas y la mayor capacidad de las instituciones para manejar los instrumentos que solucionen dichos problemas. Esa debería ser la contribución de los programas de evaluación de las universidades.

En la situación actual, ni la detección de problemas tan centrales como los apuntados ni la generación de respuestas a los mismos, son piezas claramente presentes del modelo de política universitaria de la mayoría de las instituciones. Eso no significa que no existan excepciones ni tampoco que no haya esfuerzos por detectar problemas y solucionarlos. Pero es demasiado frecuente que los planteamientos sean voluntaristas y que los esquemas de las actuaciones no respondan a la sistemática que organizaciones del tamaño e importancia de las universidades requerirían. Ya se ha indicado que los modelos de funcionamiento institucional, de gobierno, organización y gestión existentes utilizan poco la programación, generan escasa información para la gestión y no han promovido unos estilos de dirección estratégica, atentos al medio plazo, a la selección de objetivos, al establecimiento de prioridades e incentivos y a la interacción con el entorno.

La evaluación institucional que ha comenzado a desarrollarse con bastante amplitud debería suscitar paulatinamente cambios profundos en esa dirección. Ofrece para ello un método que, desarrollado en profundidad, debe promover un cambio cultural, es decir, la difusión de unos valores distintos sobre lo que deben ser unos servicios universitarios de calidad, entendida ésta de manera adecuada en cada una de las actividades, y sobre la organización de las universidades. La profundización de la evaluación debe conducir también a buscar la participación del entorno social en ella y, con ello, contribuir a la mejora de los enlaces entre universidad y sociedad.

Para avanzar, el proceso de evaluación puede y debe ser impulsado por quienes perciban la necesidad de un tránsito hacia un escenario futuro como el que se ha descrito en los párrafos anteriores. En ese sentido, es obligado mirar en dirección a los equipos de gobierno de las universidades, a los consejos sociales y a las administraciones educativas e interrogarles sobre sus compromisos en la promoción de aquellas actuaciones que puedan contribuir a caminar en esa dirección.

Para que la evaluación dé sus frutos ha de ser, en primer lugar, posible, como ya se ha indicado. Dado que esa viabilidad de las actividades de evaluación se puede favorecer mediante la programación y también mediante el impulso de mejoras en la gestión, hay dos ámbitos que resultan claves para avanzar y en los que las posibilidades de actuación de administraciones educativas, consejos sociales y equipos de gobierno son evidentes: la mejora de la información y la elaboración de documentos de planificación estratégica.

En relación con la elaboración de información, en la experiencia del Plan Nacional aparece ya como un obstáculo a la

evaluación que es necesario remover en múltiples ámbitos, en los cuales el diagnóstico es difícil por falta de datos: información sobre el desajuste entre demanda y oferta de estudios, sobre los resultados académicos de los estudiantes, sobre la asignación de recursos, sobre la calidad del profesorado, sobre la situación del mercado de trabajo de los distintos tipos de titulados y un seguimiento sistemático de las experiencias de transición de los titulados de su universidad hacia el mercado de trabajo. No se debe olvidar además que no sólo es necesario generar la información sino cuidar su calidad y asegurar que el retraso en la disponibilidad de la misma no produce retrasos irreparables de diagnóstico y de actuación.

En segundo lugar, para impulsar con decisión el uso de los instrumentos de programación del conjunto del sistema universitario, tanto en el terreno financiero como en el de la oferta de titulaciones, y de los instrumentos de dirección estratégica de las instituciones y del control de gestión, sería de gran interés que las universidades, los centros y los departamentos se plantearan la elaboración de documentos de planificación estratégica con horizontes de medio plazo. El caudal de reflexión que de ese modo se podría suscitar sería de gran importancia para las transformaciones que la universidad necesita.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIRA, F.: *Metodología de la evaluación de programas*, Madrid, CIS, 1991.

BUTTWRY, R. y SIMPSON, R. K.: *Audit in the Public Sector*, Woodhead-Falelkuer, 1985.

CALERO, J.: *Financiación de la Educación Superior en España: sus Implicaciones en el terreno de la Equidad*, Madrid, Fundación BBV, 1996a.

– «Incidencia distributiva del gasto público educativo en España» en OROVAL, E. (ed.), *Economía de la Educación*, Barcelona, Ariel, 1996b.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*, Madrid, 1995a.

– *Informe sobre Financiación de la Universidad*, n.º 6, Madrid, 1995b.

– *Informe Anual del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, Madrid, 1997.

FREEMAN, R. J. y SHOWLDERDS, G. D.: *Government and Non-profit Accounting. Theory and Practice*, Prentice Hall, 1993.

HERMAN, J. I. (ed.): *Program Evaluation Kit*. Segunda edición, Beverly Hills, Sage, 1987.

MONNIER, E.: *Evaluación de la acción de los poderes públicos*, IEF, 1995.

MORA, J. G., PALAFOX, J. y PÉREZ, F.: *La financiación de las universidades valencianas*, Valencia, Alfons el Magnanim, 1993.

– «The financing of Spanish public universities», *Higher Education*, 30, 4, pp. 389-406, 1995.

– *Capital humano, educación y empleo*, Fundación Bancaja, 1995.

PÉREZ, F. y SERRANO, L.: *Capital humano y desarrollo económico en España*, Fundación Bancaja, de próxima aparición.

POSAVAC, E. M. y CAREY, R. G.: *Program evaluation, methods and case studies*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1985.

ROSI, P. H. y FREEMAN, H. E.: *Evaluation, a Systematic Approach*, Beverly Hills, Sage, 3.ª edición, p. 424, 1985.

STUFFLEBEAN, D. L. y SHIRKFIELD, A. J.: *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós, 1987.

URIEL, E.; MOLTÓ, M.; PÉREZ, F.; ALDÁS, J. y CUCARELLA, V.: *Las Cuentas de la Educación en España*. Madrid, Fundación Argentaria, 1997.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL TERCER CICLO

MIGUEL VALCÁRCEL CASES (*)

INTRODUCCIÓN

La investigación básica y aplicada constituye uno de los quehaceres básicos en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior. Una parte de la labor de la mayoría del profesorado se dedica a la investigación o al menos se justifica con ella. De hecho, en España la aportación a la investigación de las universidades es, con creces, la más significativa respecto a otras OPIs y empresas privadas. Pese a que esta proporción debe cambiar en el futuro, hay que reconocer la importancia actual y futura de la investigación en el ámbito universitario. Así pues, una evaluación institucional de las universidades debe contemplar inexcusablemente la actividad investigadora.

La mayor tradición de evaluación en el ámbito de la enseñanza en todos los niveles ha propiciado iniciativas propias prácticamente exclusivas en este ámbito, que están funcionando en varias universidades desde hace años. También se han generalizado las encuestas al profesorado que se realizan sistemáticamente desde hace años. De hecho, el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza Superior y el documento europeo sobre Garantía de Calidad en las Instituciones de Enseñanza Superior sobre la materia no contienen explícitamente la evaluación de la investigación.

Por otra parte, la evaluación de la investigación en España ha alcanzado cotas competitivas a escala mundial gracias a las labores mayoritariamente aceptadas y reconocidas de la ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva) y de la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora. Pero se trata sólo de evaluar a grupos que presentan proyectos o a investigadores, sin ofrecer una perspectiva institucional. La ANEP abordó por encargo hace unos años la evaluación de la investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrollando un modelo (muy centrado en publicaciones) que posteriormente no ha sido aprovechado.

Las dos iniciativas de evaluación del Consejo de Universidades, los denominados Plan Experimental (1992-94) y Plan Nacional (1996-2000) han contemplado acertadamente la investigación como actividad sujeta a examen y a mejora desde una perspectiva institucional, junto con la enseñanza y la gestión. En el Plan Experimental se evaluó la investigación de algunos departamentos mediante una guía; los resultados sirvieron de base para confeccionar el protocolo de investigación de la guía de evaluación del Plan Nacional, en el

(*) Universidad de Córdoba. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Universidades.

que actualmente estamos inmersos. El Plan Experimental también abordó un estudio institucional de la productividad científica por macroáreas, que finalizaba con clasificaciones entre las universidades y permitía obtener un perfil investigador de cada una de ellas.

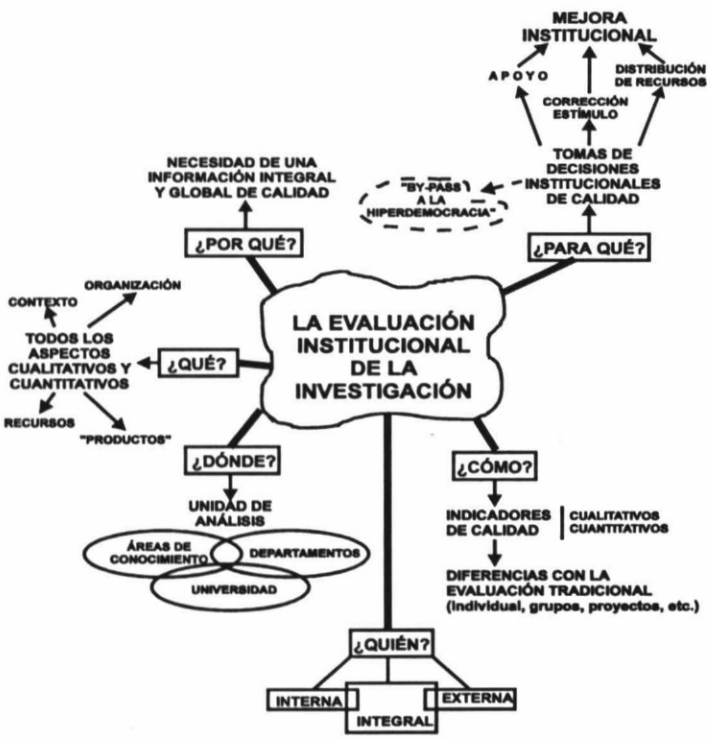
En este artículo se pretende profundizar en lo que es y significa la perspectiva institucional de la evaluación de la investigación, comparándola con las evaluaciones tradicionales ampliamente desarrolladas. Se comentará a continuación la evaluación de la investigación en la primera convocatoria del Plan Nacional. Como quiera que el Tercer Ciclo es un elemento esencial en la investigación universitaria, se expondrá brevemente la experiencia del plan propio de evaluación institucional del Doctorado desarrollado recientemente en Córdoba.

PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

ASPECTOS GENERALES

El planteamiento relativamente nuevo, al menos en España, de evaluar la investigación desde una perspectiva institucional, suscita una serie de cuestiones básicas, cuyas respuestas permitirán ofrecer una visión general en el contexto del modelo de autorregulación. En el esquema de la Figura I se muestran los elementos esenciales de la evaluación institucional de la investigación.

FIGURA I
Características esenciales de la evaluación institucional de la investigación



¿Qué se evalúa?

La evaluación institucional debe tener un carácter integral y abarcar no sólo los «productos» de la investigación (ej. publicaciones, patentes, contratos, formación de doctores y/o investigadores, etc.), sino también otras facetas relevantes, como la organización, los contextos (interno y externo) y los recursos disponibles.

¿Por qué se evalúa institucionalmente?

Las instituciones universitarias y, en concreto, los Vicerrectorados de Investigación necesitan una información diferente, que sea global e integral (cualitativa y cuantitativa) que tenga presente todos los aspectos susceptibles de una valoración y mejora. Es urgente sustituir los baremos tradicionales por otros más modernos, racionales y contrastados en otros países.

¿Para qué sirve la evaluación institucional?

Es necesario garantizar la calidad de los procesos de toma de decisión en el sistema universitario español. La evaluación institucional de la investigación puede proporcionar una información nueva, rica y fiable para que las tomas de decisión en este ámbito estén bien fundamentadas y sean eficaces. El objetivo no es sólo un reparto racional de recursos, sino también el apoyo institucional a la investigación y la adopción de medidas de corrección y, sobre todo, de estímulo. Estas medidas se tomarán en una atmósfera de racionalidad y credibilidad, en claro contraste con las que habitualmente se adoptan en un sistema hiperdemocrático. Ello no significa que la evaluación no sea participativa y transparente, sino todo lo contrario.

¿Cómo debe hacerse la evaluación institucional?

La respuesta simple a esta cuestión es que deberá hacerse con planteamientos alejados de los tradicionales. Las diferencias entre los mismos son objeto de un tratamiento específico en otro apartado de este artículo. Deben utilizarse indicadores que sean más relativos que absolutos, que contemplen no sólo datos, sino también opiniones, que tengan en cuenta la evolución, el rendimiento, la optimización de recursos, la satisfacción del «cliente» universitario y la coherencia con los objetivos de la unidad evaluada. No obstante, el procedimiento de implantar la calidad exige que la universidad y los departamentos tengan formulados por escrito sus objetivos a corto, medio y largo plazo. Calidad implica siempre comparación. Si estos objetivos no aparecen explícitos, la evaluación tendrá que ponerlo de manifiesto y una de las acciones prioritarias de mejora será la generación y aprobación de un documento en este sentido.

¿Quién realiza la evaluación institucional?

Existen tres posibilidades. La evaluación puede llevarse a cabo por agentes pertenecientes a la institución, por expertos ajenos a la misma, o bien puede hacerse de la forma integral implícita en el modelo de autorregulación. La falta de contraste del primer modelo puede llevar a conclusiones deformadas por la endogamia. La evaluación externa de forma exclusiva no es tan eficaz como la tercera alternativa, que implica dos etapas: autoevaluación y contraste por pares.

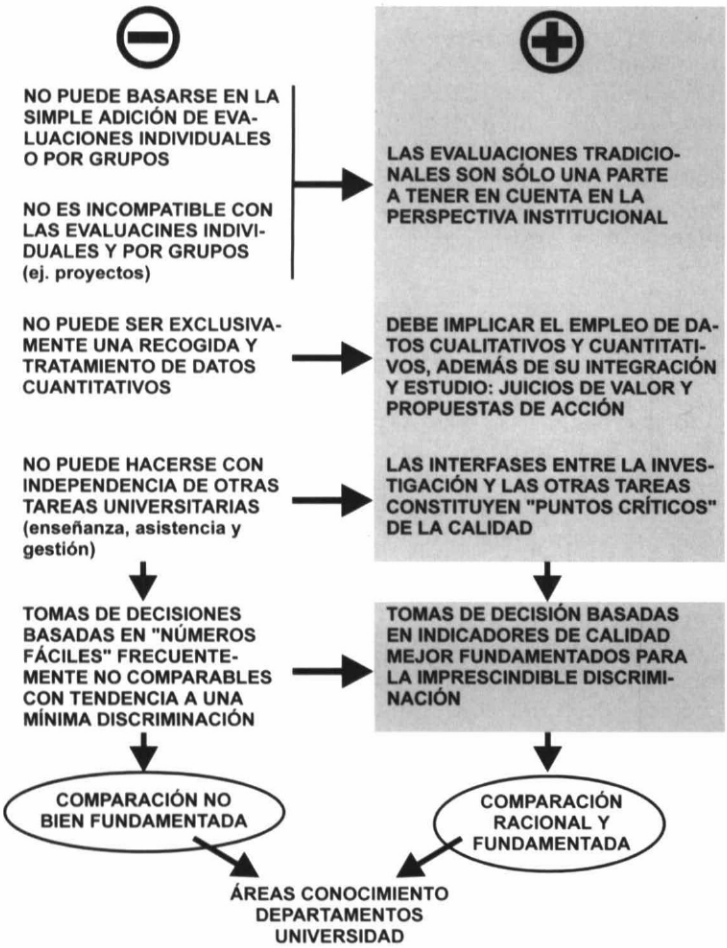
¿Dónde se realiza la evaluación institucional?

Un aspecto esencial en este contexto es la definición de la unidad objeto de eva-

luación. La LRU es clara al respecto. La investigación es responsabilidad de los departamentos universitarios, que son las unidades por excelencia en este contexto. Pero no hay que olvidar la coexistencia dentro de un mismo departamento de áreas de conocimiento muy dispares (sobre todo en universidades pequeñas), por lo que la consideración de éstas como subunidades es también aceptable. Dentro de estas unidades se encuentran los grupos de investigación, así como personal dedicado a esta tarea. Pero hay aspectos de gestión de la investigación que obligan también a considerar a la universidad como unidad que ha de ser evaluada (ej. tomas de decisión de la Comisión de Investigación, evolución de los índices de calidad globales, apoyos institucionales a la investigación, etc.). La carencia de juicios de valor en la mayoría de las Memorias de Investigación que publican las universidades es un ejemplo patente de la necesidad de la evaluación integral y global de la investigación.

FIGURA II

Qué es (+) y no es (–) la evaluación institucional de la investigación



En la Figura II se contrasta lo que es y no es la evaluación institucional de la investigación. En primer lugar, ésta no puede considerarse una simple agregación de las evaluaciones parciales (ej. individuales, por grupos y por áreas de conocimiento, por departamentos); el todo no es la suma de las partes. No obstante, estas evaluaciones parciales pueden ser útiles para la evaluación global e integral, que implica mucho más. La evaluación tradicional de la investigación se basa casi de forma exclusiva en datos cuantitativos (ej. número de investigadores y becarios, número de publicaciones con indicación cuantitativa de su calidad, número y cuantía de proyectos y contratos, premios recibidos, etc.). La evaluación institucional debe basarse en éstos, pero también recoger opiniones internas y externas y, sobre todo, considerar una perspectiva global, emitiendo juicios de valor (definición de puntos fuertes y débiles) y proponiendo acciones estratégicas de mejora. El enfoque institucional contempla la investigación en la realidad universitaria, considerando como puntos críticos sus relaciones con otras tareas universitarias. Como consecuencia de todo ello, una buena evaluación institucional de la investigación deberá desembocar en medidas bien fundamentadas y contrastadas que necesariamente implicarán discriminación y permitirá la comparación racional entre áreas de conocimiento y departamentos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL VERSUS TRADICIONAL

La actividad investigadora ha sido una de las tareas más evaluadas en el contexto universitario en las ultimas décadas, siendo las unidades de análisis más comunes los individuos (ej. concursos para Titularidades y Cátedras, concesión de los «tramos de investigación» para un mínimo incentivo económico mensual, etc.) y los grupos a través de la evaluación de proyectos. La labor realizada por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva y la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora del Profesorado se ha ido consolidando y ganando credibilidad en un país con poca tradición en evaluaciones objetivas y transparentes. Incluso el mayor énfasis en la investigación sobre las demás tareas universitarias a la hora de evaluar individuos (ej. la regulación de los concursos a puestos docentes universitarios indica que los méritos investigadores deberán valorarse al menos el doble que los docentes; los «tramos de investigación» pueden no concederse en su totalidad, mientras que los tramos docentes se otorgan casi siempre de forma automática) ha logrado convertir a la docencia en la «cenicienta» de la universidad. La evaluación interna realizada por las Comisiones de Investigación para una mejor distribución de recursos económicos y humanos en los programas propios de cada universidad se ha hecho, en general, con baremos poco contrastados. Todo esto es más el fruto de «pactos» que de la objetividad y en los que prevalecen los «números fáciles» absolutos sobre los indicadores de calidad.

En la Figura III se muestran de manera esquemática las diferencias más sustanciales que implica la evaluación institucional de la investigación en relación con la forma tradicional. Se centran en aspectos tales como información implicada, indicadores utilizados, objetivo primordial, unidades de análisis, contexto, organización y relación con otras tareas universitarias. Todos ellos permiten establecer un perfil propio a la evaluación institucional. De hecho, los contrastes resumidos en la Figura III han sido ya comentados al contestar a las preguntas básicas formuladas en el apartado anterior.

FIGURA III

Elementos diferenciales entre la evaluación tradicional e institucional de la investigación en la universidad

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN		
PRINCIPALES DIFERENCIAS	**INSTITUCIONAL**	**TRADICIONAL**
INFORMACIÓN EMPLEADA	CUANTITATIVA CUALITATIVA	CUANTITATIVA
INDICADORES	INDICADORES DE CALIDAD, CREATIVOS INTEGRALES, MÁS RICOS Y COHERENTES	NÚMEROS "FÁCILES" ABSOLUTOS
OBJETIVO PRIMORDIAL	MEJORA DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS
UNIDAD(ES) DE ANÁLISIS	UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO ↓ DEPARTAMENTOS ↓ ↓ ↓ ÁREAS CONOCIMIENTO	INDIVIDUAL GRUPOS (PROYECTOS)
CONTEXTO ORGANIZACIÓN	ASPECTOS SUSTANCIALES	ESCASA IMPORTANCIA
RELACIÓN CON OTRAS TAREAS UNIVERSITARIAS	CLAVE	CONSIDERACIÓN NULA

HITOS METODOLÓGICOS

El enfoque institucional en la evaluación de la investigación de la universidad tiene que basarse en una metodología coherente con su finalidad. Los once hitos básicos que deben sustentarla se comentan brevemente a continuación.

1. La metodología más eficaz es la de *autorregulación*, que implica una evaluación interna llevada a cabo por agentes del propio departamento y un examen externo realizado por expertos (pares) ajenos a la universidad después de la autoevaluación.

2. El *factor humano* es fundamental. La selección adecuada de los agentes internos y externos es, sin duda, un aspecto esencial para garantizar el éxito del proceso. Deben buscarse personas con prestigio investigador, con talante abierto, con deseo de contribuir a una mejora de la investigación y con ganas de trabajar, pues el proceso requiere mucha dedicación. No es

tarea fácil, pero hay que ser consciente de que es un «cuello de botella» que condiciona no sólo al proceso en sí, sino a la credibilidad de los resultados y, por ende, a la implantación de acciones estratégicas de mejora.

3. La evaluación no debe comenzar sin hacerse realizado una *buena campaña informativa* dirigida no sólo a la comunidad universitaria que investiga, sino también a los entes con los que mantiene relación. La extensión de la cultura de la calidad es un requisito previo a tener muy en cuenta para lograr avanzar en la secuencia:

informar > interesar > implicar > involucrar

4. El proceso debe basarse en la máxima *independencia* posible de los miembros y presidente del Comité o Comisión de calidad (o evaluación) respecto a los órganos unipersonales y colegiados de gobierno. Hay que tener en cuenta que éstos también deben ser evaluados en sus tomas de decisión. Un error típico que se debe evitar es el que la Comisión de Investigación o el Consejo de Departamento actúen como comisiones de evaluación. Fórmulas intermedias pueden ser adecuadas cuando existe poca tradición evaluadora; es preciso tener autoridad/poder para «tirar del carro».

5. La evaluación debe basarse en la elaboración de *indicadores de calidad* alejados de los «números fáciles» tradicionales, que consideren no sólo la producción, sino la eficacia, el rendimiento, la evolución, la capacidad para resolver problemas, etc., lo que exige un tratamiento integral de datos cuantitativos y de las opiniones dentro y fuera de la universidad a través de encuestas, entrevistas, etc. El *contraste* entre estas informaciones primarias puede arrojar una gran luz para detectar puntos críticos.

6. Debe ponerse *más énfasis en la reflexión* para emitir de forma coherente y fundamentada los juicios de valor (puntos fuertes y débiles) que en la búsqueda exhaustiva de datos y opiniones.

7. La evaluación no debe ser un proceso «democrático» fruto de votaciones, tal como se concibe este término en la universidad española actual. El proceso debe ser *participativo* y *transparente*. La búsqueda de *asenso* entre los agentes implicados es un elemento metodológico esencial. Las discrepancias deberán también ser recogidas en los pertinentes documentos.

8. La evaluación de la investigación no puede plantearse de forma aislada, sino que es importante poner *énfasis en las interfases* (relaciones) entre la misma y las otras tareas universitarias: enseñanza, asistencia y gestión. Estas relaciones se plasman gráficamente en el tetraedro de la figura IV; en cada vértice del mismo se sitúan las cuatro tareas y las aristas representan las relaciones contradictorias y complementarias que se establecen entre las mismas. Una de las metodologías para implantar la calidad se basa en la identificación y mejora de los denominados «puntos críticos». En este contexto, estas interfases pueden ser consideradas como tales. El tetraedro puede deformarse según la realidad o los objetivos de la propia institución hacia una tarea (vértice) o hacia dos (arista) o tres (triángulo) tareas; estas orientaciones deben estar claramente reflejadas en los objetivos de los departamentos y de la universidad. Alguno de los aspectos complementarios y contradictorios de la investigación con las demás tareas universitarias se exponen en la tabla I.

9. Una buena evaluación institucional de la investigación debe tener sistemáticamente en cuenta las *relaciones externas e internas* que se establecen entre las unidades más elementales donde se origina la investigación y otros órganos e instituciones. Los ocho tipos más relevantes de relaciones se muestran en la figura V: 1) Entre grupos; 2) Entre áreas de conocimiento en un mismo departamento;

FIGURA IV
Articulación de la investigación de las demás actividades universitarias

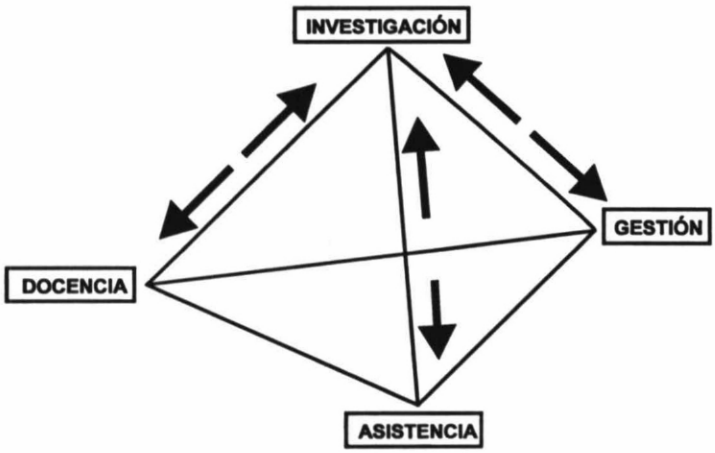
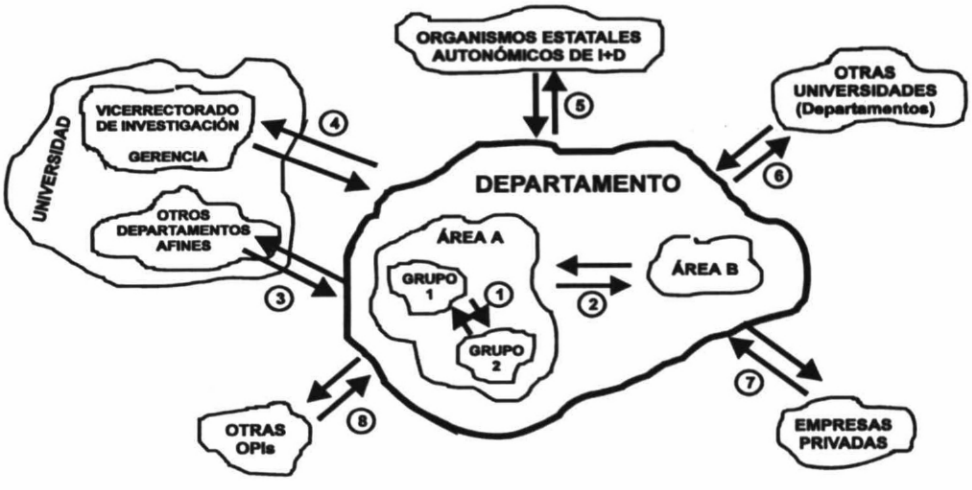


TABLA I
Relaciones contradictorias de la investigación con la docencia, asistencia y gestión en el contexto universitario

	RELACIONES DE LA INVESTIGACIÓN CON LAS DEMÁS TAREAS UNIVERSITARIAS	
	Complementarias	Contradictorias
DOCENCIA	Actualización, mejora, material docente	División del tiempo del profesor
ASISTENCIA	Mejora investigación por aportar realidad	Resta tiempo para investigación básica cuando se trata de servicios rutinarios
	Los «problemas» provocan innovación	
GESTIÓN	Apoyo imprescindible para una investigación competitiva y de la calidad	Pérdida de tiempo de los investigadores al tener que hacer labores que no le son propias

FIGURA V

Principales relaciones internas y externas a considerar sistemáticamente en la evaluación institucional de la investigación



3) Entre departamentos; 4) Entre departamentos y Vicerrectorado de Investigación/Gerencia; 5) Entre organismos estatales y autónomos que convocan y conceden recursos económicos y humanos; 6) Entre grupos y departamentos de diferentes universidades; 7) Con empresas privadas; y 8) Con otros organismos públicos de investigación. Estas relaciones son cruciales para evaluar la investigación de forma global e integral.

9. Una buena evaluación institucional de la investigación debe tener sistemáticamente en cuenta las *relaciones externas e internas* que se establecen entre las unidades más elementales donde se origina la investigación y otros órganos e instituciones. Los ocho tipos más relevantes de relaciones se muestran en la Figura V: 1) Entre grupos; 2) Entre áreas de conocimiento en un mismo departamento; 3) Entre departamentos; 4) Entre departamentos y Vicerrectorado de Investigación/Gerencia; 5) Entre organismos estatales y autónomos que convocan y conceden recursos económicos y humanos; 6) Entre grupos y departamentos de diferentes universidades; 7) Con empresas privadas; y 8) Con otros organismos públicos de investigación. Estas relaciones son cruciales para evaluar la investigación de forma global e integral.

10. La consideración sistemática del *output* de la investigación es un elemento esencial en su evaluación. Los «productos» de la misma pueden resumirse en tres: 1) Formación de investigadores; 2) Contribución al conocimiento básico y a la cultura; y 3) Resolución de problemáticas planteadas por la sociedad, la industria, la ciencia y la tecnología. La evaluación tradicional se basa casi de forma exclusiva en publicaciones; la institucional debe contemplar, además de los indicadores relativos, de rendimiento, de evolución, el examen sistemático del impacto de sus «productos» a

través de las opiniones (encuestas, entrevistas) del «cliente» de la universidad.

11. La evaluación institucional de la investigación de los departamentos y de la universidad debe concluir inexcusablemente con un detallado *plan de acción* que contemple cambios plasmados en *propuestas de mejora* que deberán estar: 1) Nítidamente formuladas; 2) Perfectamente dirigidas a quien o quienes deban implantarlas; 3) Priorizadas; y 4) Temporalizadas; de tal forma que los órganos de gobierno universitario dispongan de un documento claro y contundente. Las ambigüedades y la falta de claridad deben ser evitadas, pues serían tomadas como excusas perfectas por los refractarios al cambio. También es imprescindible diseñar un *plan de seguimiento* para evaluar la implantación de las medidas adoptadas como consecuencia de la evaluación.

PRINCIPALES DIFICULTADES

No cabe duda que identificar deformaciones, errores de planteamiento y caminos equivocados al evaluar institucionalmente la investigación es un aspecto clave para emprenderla correctamente. De los apartados anteriores, pueden deducirse fácilmente las principales dificultades que se pueden plantear. Se comentan brevemente aquí aquellas que no están específicamente contempladas anteriormente.

En primer lugar, la *ausencia de liderazgo* de los órganos unipersonales y colegiados de gobierno puede propiciar que la evaluación sólo se quede en un informe final sin consecuencias. Emprender la evaluación sólo para apuntarse un tanto y utilizarlo como fachada no tiene sentido.

En segundo lugar, hay que tener presente que la calidad debe establecerse por la vía del convencimiento, más que a través de la *imposición*. Ya se ha indicado la trascendencia del factor humano y de la cultura de la calidad.

En tercer lugar, la Comisión o Comité de Calidad debe tener una vocación de servicio y nunca convertirse en un *poder fáctico*. No hay que olvidar que «la información es poder». Su misión es suministrar información de calidad para que los pertinentes órganos de gobierno tomen las decisiones. Un código ético de actuación es altamente recomendable que se plasme por escrito.

En cuarto lugar, debe admitirse que la evaluación y mejora no pueden desarrollarse con *brusquedad*. Son procesos lentos incluso en empresas privadas sin los condicionantes que tiene el sistema universitario. Acelerar el proceso implica perder algunos de los hitos metodológicos mencionados y propiciar los errores, que pueden ser utilizados como arma arrojadiza por los reacios a cualquier cambio.

En quinto lugar, las acciones de evaluación deben evitar *conflictos* entre comisiones de la universidad (ej. la de Investigación, la de Doctorado, la de Asuntos Económicos) que pueden ver en la Comisión de Calidad como algo nuevo que les usurpa sus funciones. Si el planteamiento es correcto, lo que ésta debe realizar es un servicio a las demás comisiones.

Por último, la evaluación nunca debe *alterar la esencia* de las instituciones universitarias que las ha mantenido durante siglos. La aplicación de sistemas de calidad con un enfoque exclusivamente empresarial puede ocasionar deformaciones de objetivos muy peligrosos.

LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PLAN NACIONAL

Las características y detalles técnicos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades se exponen en otros artículos del presente número de la Revista de Educación. Se tratarán aquí los aspectos específicos de la evaluación de la investigación, así como se comentarán bre-

vemente los resultados de la primera convocatoria del Plan en este contexto.

La unidad de análisis

Los departamentos y las áreas de conocimiento (si son varias) son las unidades básicas que se han de evaluar, aunque la universidad en su conjunto también podrá ser objeto de examen al integrar la evaluación de la investigación de todos sus departamentos. La convivencia entre dos unidades a ser evaluadas en el mismo proyecto (titulación para la enseñanza y departamentos más implicados para la investigación), así como la indefinición de la unidad para evaluar la gestión, ha propiciado problemas que se han resuelto de forma muy dispar. La evaluación, según protocolo de la evaluación de los departamentos, se ha resuelto favorablemente cuando el Comité de Evaluación ha delegado esta labor en un subcomité del departamento.

Recogida y tratamiento de datos cuantitativos

El protocolo de investigación de la Guía de Evaluación contempla veinticuatro tablas que recogen los datos de cinco años relativos a recursos humanos (profesorado, becarios, técnicos, etc.), recursos materiales (proyectos, contratos, infraestructura, etc.) y resultados (publicaciones, patentes, etc.). En ellas se considera el tratamiento de los números absolutos para convertirlos en cinco tipos de tasas de actividad, éxito, productividad, evolución y concentración de actividades.

Información cualitativa

El protocolo contiene, bien estructurados, una serie de tópicos para que sean comentados en la autoevaluación relacionados con el contexto, formulación de objetivos, las relaciones de la investigación con otras tareas universitarias (figura IV y tabla I), las relaciones internas y externas (figura V), entre otras. Pueden proporcionar una información muy valiosa que es poco habitual. No se contemplan encuestas y entrevistas a los agentes internos y externos que podrían aportar una información complementaria muy valiosa.

Evaluación de la calidad de la producción científica

No cabe duda de que se trata de un elemento esencial de la evaluación de la investigación. No obstante, este aspecto no ha sido resuelto satisfactoriamente en la primera convocatoria del Plan. La disponibilidad de indicadores cuantitativos (índices de impacto) en las áreas experimentales que faciliten esta labor, contrasta con su ausencia en áreas humanísticas y sociales. Pese al esfuerzo realizado por el Comité Técnico del Plan Nacional no ha sido posible ordenar las publicaciones en varias categorías en estas áreas según su calidad. No cabe duda que es una asignatura pendiente. El artículo de Maltrás, Vidal y Quintanilla en este mismo número de la revista aborda sistemáticamente este difícil aspecto.

Juicios de valor

La formulación puntos fuertes y débiles de la investigación en la unidad evaluada constituye un aspecto crucial del proceso. La información cualitativa y cuantitativa recogida y elaborada en la etapas anteriores debe ser objeto de una profunda reflexión y análisis. Un autoinforme sin este aspecto bien desarrollado es un autoinforme de baja calidad y casi inútil. No son pocos los autoinformes de la primera convocatoria en los que la reflexión es escasa. El protocolo de investigación de la guía ofrece una serie de puntos de reflexión para su consideración sistemática, lo que indudablemente facilita la tarea. El Comité de Evaluación deberá sacar conclusio-

nes genéricas de los diferentes autoinformes de investigación formulados por los departamentos.

Propuestas de mejora. Plan de seguimiento

El refuerzo de las cualidades y la supresión o disminución de las debilidades detectadas debe plasmarse en un plan de mejora que esté dirigido, priorizado y temporalizado. Es indudable que si no se termina con un plan de acción y que éste se desarrolle, todo el esfuerzo evaluador habrá sido inútil.

Evaluación externa

La autoevaluación de la investigación se completa con una revisión por pares externos que se entrevisten con los responsables de la investigación y visiten los departamentos. La escasa duración de la denominada «visita» hace que ésta se concentre de forma casi monográfica en la enseñanza, ya que la titulación es la unidad fundamental de análisis. Así lo indica la experiencia en la primera convocatoria del Plan.

Crítica a los procesos de evaluación interna y externa

Los puntos fuertes y débiles en la evaluación de la investigación deberán también reflejarse en el Informe Final, que también contendrá propuestas específicas de mejora de los procesos. Es indudable que el Plan es mejorable y la experiencia práctica es una buena guía para conseguirlo. Los Informes Finales contemplan, en general, escasamente este aspecto.

Evaluación de los resultados de la primera convocatoria

El análisis de los Informes Finales, realizado por Vidal y Quintanilla, así como la experiencia del autor de este artículo, permiten realizar una exposición, que necesariamente será breve, de los resultados obtenidos al evaluar la investigación de un gran número de departamentos muy diversos involucrados en treinta y siete titulaciones.

Como *balance general* cabe indicar que, pese a la gran diversidad de situaciones, existe un consenso sobre el aumentos de la cantidad y calidad de la investigación en la universidad española; no existen objetivos ni planificación y que el proceso de evaluación es globalmente aceptable, aunque existen divergencias sobre la metodología e instrumentos utilizados.

Entre las *fortalezas* más comúnmente detectadas se encuentran el incremento tanto de recursos como de producción en la última década, así como una mejora en la gestión y un aumento significativo (aunque todavía escaso) de las relaciones con empresas. Los *puntos débiles* más generales encontrados son: ausencia de objetivos y planificación; práctica inexistencia de financiación interna; el departamento no se concibe como unidad integradora, sino meramente administrativa; es mínima la optimización de recursos; exceso de carga docente y de tareas burocráticas que dificultan las tareas investigadoras; falta de criterio y fuentes de información para evaluar la investigación, situación que es particularmente grave en áreas humanísticas y sociales.

Existe una tendencia generalizada de dirigir las *propuestas de mejora* fuera del entorno de la unidad evaluada, lo que en cierta medida es un indicador del fracaso del modelo de autoevaluación. Además de las propuestas esperables (ej. aumento de recursos humanos y económicos) se pueden encontrar interesantes propuestas internas del departamento (ej. favorecer la competitividad mediante la integración de investigadores en proyectos comunes de la mayor entidad posible, fomentar la optimización de recursos, incentivar la definición explícita de objetivos y de programación

plurianual, etc.). También se han detectado propuestas de acción dirigidas a la universidad, tales como: mayor dedicación de recursos internos a la actividad investigadora; mejorar los criterios de asignación de recursos usando indicadores más fiables y elaborados; promover las relaciones internas y externas; incentivar las solicitudes de proyectos y contratos; apoyar la gestión administrativa y económica de los mismos (especialmente de carácter europeo); facilitar la transferencia de conocimientos derivados de la investigación a la actividad docente, entre otras.

Como conclusión, han quedado de manifiesto una serie de *necesidades*, tales como: A) mejorar y simplificar el protocolo de investigación de la Guía de Evaluación del Plan, sobre todo en lo referente a la articulación de la investigación con otras tareas universitarias; B) adoptar una perspectiva institucional integradora al evaluar la investigación; C) fomentar medidas que estimulen a las universidades a formular planes estratégicos de investigación en sus departamentos; y D) resolver la carencia de criterios objetivos de evaluación de la calidad de las publicaciones científicas, especialmente en los campos de humanidades y ciencias sociales.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS ESTUDIOS DE TERCER CICLO

La ausencia de referencias específicas sobre los estudios de Doctorado en el Plan Nacional, así como la necesidad vigente de un cambio importante han sido los motores que han impulsado a la Universidad de Córdoba a llevar a cabo un proceso de evaluación y mejora en este contexto. Se trata de una experiencia inédita, cuyas principales características se exponen en este artículo, ya que el Tercer Ciclo es un aspecto poco considerado en la dinámica universitaria actual pese a su importancia estratégica: el proyecto de modificación del decreto regulador, elaborado por el Consejo de Universidades, está aparcado incomprensiblemente en la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del MEC.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Se ha aplicado la misma metodología de evaluación de una titulación del Plan nacional con las lógicas adaptaciones, teniendo en cuenta las características peculiares del Doctorado. Se ha seguido, pues, el modelo de autorregulación (autoevaluación y evaluación externa). El Comité de Evaluación no ha coincidido con la Comisión de Doctorado (salvo su presidente) y está formado por profesores (López Ontiveros, Rodán Cañas y Solana Lara) de reconocido prestigio en las diversas macroáreas, así como una alumna de Tercer Ciclo (L. Humanes) y un representante del personal administrativo adscrito a la Comisión de Doctorado (Prof. Arnau). El Comité de Expertos Externos ha estado formado por dos profesores que han sido los impulsores del Plan Nacional (Prof. Quintanilla y Prof. Michavila), así como por el Prof. García Guerrero, Vicepresidente del CSIC.

La autoevaluación se ha basado en una mezcla ponderada y racional de indicadores cuantitativos y de las opiniones de los agentes implicados (profesores, alumnos activos, doctores egresados, directores de departamentos, etc.), que han sido consultados a través de encuestas. Los períodos examinados han sido cinco cursos académicos (1991-1996) para los indicadores globales y el curso académico 1996-97 para los indicadores puntuales.

Las unidades de análisis han sido los departamentos que, según el marco legal vigente, son los responsables de los estudios de Tercer Ciclo y la Comisión de Doctorado como responsable de la gestión. Las tareas examinadas han sido: la enseñanza plasmada en los Programas de Doctorado,

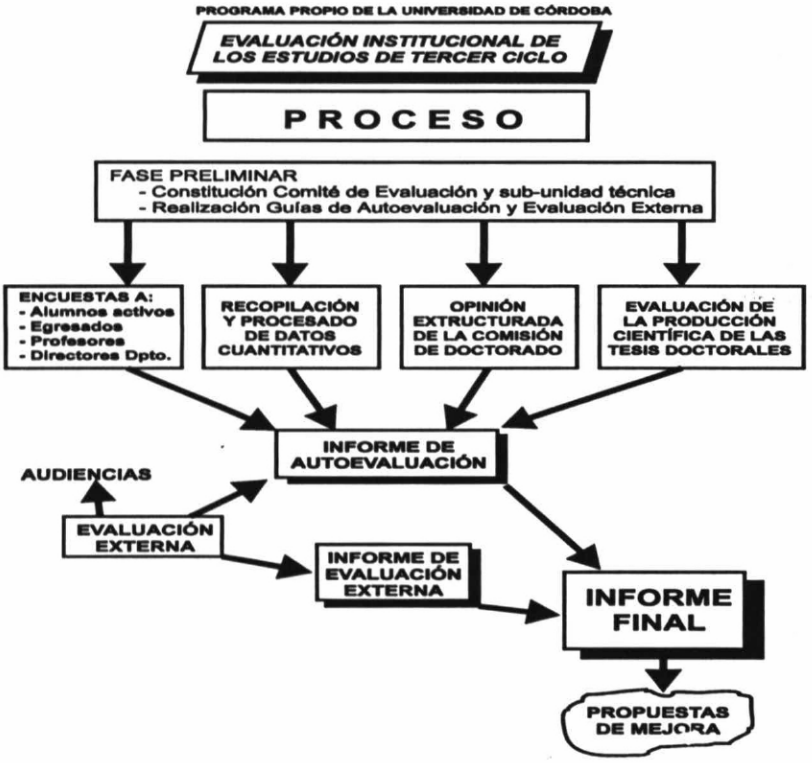
la investigación centrada en las tesis doctorales y su producción científica derivada y la gestión (incluyendo procesos de toma de decisión) del área administrativa del doctorado y de los departamentos, así como la Comisión de Doctorado.

El proceso de evaluación

Un diagrama esquemático de las etapas del proceso de evaluación del Doctorado en la Universidad de Córdoba llevado a cabo durante el año 1997 se muestra en la Figura VI. Una descripción detallada del mismo cae fuera del contexto de este artículo. Los lectores interesados pueden dirigirse al autor para conocer detalles específicos (Dpto. de Química Analítica, Facultad de Ciencias, 14004 Córdoba; tel.: 957-218616; e-mail: qa1meobj@uco.es). Se han generado diez documentos: 1) Documento marco justificativo de la evaluación y que contiene las líneas maestras de acción; 2) Guía de Autoevaluación; 3) Resultados de las encuestas de opinión realizadas en los cuatro colectivos indicados en la figura VI; 4) Recopilación y tratamiento (a través de indicadores de calidad) de los datos cuantitativos; 5) Opinión estructurada de la Comisión de Doctorado, que definió puntos

FIGURA VI

Diagrama esquemático del proceso de evaluación institucional de los estudios de Tercer Ciclo en la Universidad de Córdoba



fuertes y débiles y propuestas de mejora en los aspectos específicos que libremente decidió; 6) Estudio de la calidad de la producción científica de las tesis doctorales del período estudiado (450 aproximadamente) mediante un proceso simple y descentralizado que ha tenido en cuenta la dificultad de ausencia de criterios objetivos en las áreas de humanidades y ciencias sociales; 7) Informe de Autoevaluación, con una estructuración muy semejante al propuesto en la Guía del Plan Nacional; 8) Guía de Evaluación Externa; 9) Informe de Evaluación Externa; y 10) Informe Final, realizado por el Comité de Evaluación.

Los resultados

Esta evaluación ha puesto de manifiesto los defectos y deficiencias de la situación actual de los estudios de Tercer Ciclo en España: falta de reconocimiento de estos estudios, que se plasma en un reconocimiento mínimo de créditos impartidos en los Programas; necesidad de cambiar el procedimiento de concesión de la «suficiencia investigadora»; necesidad de un control de la calidad de los Programas; dificultades en la gestión, que es sumamente compleja; necesidad de reducir Programas; necesidad de cambios del mecanismo de evaluación de las tesis doctorales para garantizar su calidad, etc. Es interesante indicar que las conclusiones no son sorprendentes, pues coinciden con las opiniones de muchos responsables de las comisiones de doctorado de las universidades españolas. La única diferencia es que estas opiniones están soportadas por un estudio sistemático y riguroso avalado por la evaluación externa, lo que garantiza, *a priori*, que los cambios propuestos puedan ver la luz. Todo ello se ha concretado en un plan estratégico de mejora temporalizado, priorizado y dirigido, que implicará una serie de medidas de acción inmediata, así como cambios sustanciales en la normativa interna reguladora de estos estudios. Desde un punto de vista global, posiblemente el cambio más significativo propuesto por el Comité de Expertos Externos consiste en la convivencia de dos niveles de calidad; el más alto son niveles de exigencia superiores, que será bien apoyado con recursos humanos y económicos. Este modelo ofrece varias ventajas: fomentar la calidad y no rebajar los niveles de exigencia para que mayoritariamente puedan cumplirlos los Programas actuales.

INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS EN LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

BRUNO MALTRÁS (*),
MIGUEL A. QUINTANILLA (**)
JAVIER VIDAL (***)

INTRODUCCIÓN

Una de las características de los proyectos de evaluación institucional impulsados por el Consejo de Universidades en España, desde el Plan Experimental de 1992, es que se ha pretendido siempre adoptar una perspectiva integral en la evaluación de la universidad, utilizando una metodología homogénea para la evaluación de todas sus actividades: docencia, investigación y prestación de otros servicios. Esta es la razón de que en la *Guía de Evaluación* que editó el Consejo de Universidades (1996) se incluyera un documento preparado explícitamente para la evaluación institucional de la investigación en los Departamentos e Institutos Universitarios [1]. La lógica interna del modelo utilizado y algunos de los problemas derivados de su aplicación, se tratan en otra contribución de este mismo volumen, por lo que no insistiremos aquí sobre ello. Nuestro objetivo se ciñe, por el contrario, a explicar algunos aspectos técnicos del uso de indicadores bibliométricos en el modelo de evaluación de la investigación que estamos comentando.

En el *Protocolo de Evaluación de la Investigación* se utilizan una serie de indicadores cuantitativos (en buena parte inspirados en los trabajos de Vidal, 1996 y Maltrás, 1996) que permiten describir de forma sintética algunos aspectos relevantes de la *actividad* científica que se realiza en los departamentos universitarios: nivel de actividad en proyectos, contratos, tesis, indicadores de éxito, evolución y concentración de esa actividad, etc. Por otra parte se utilizan también algunos indicadores para evaluar *resultados*. Entre ellos figuran los indicadores bibliométricos, a los que sólo se dedican un par de tablas. Para rellenar estas tablas se pide a los Comités de Autoevaluación que indiquen los tipos de publicaciones que han realizado los miembros del departamento durante el periodo evaluado y que los clasifiquen en

(*) Universidad de Salamanca.

(**) Universidad de Salamanca. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

(***) Universidad de León.

(1) El documento fue inicialmente redactado por Miguel A. Quintanilla y Javier Vidal. La versión final se benefició de las sugerencias de los miembros del Comité Nacional de Evaluación, en especial de Miguel Valcárcel y José María Luxán. Pero no se publicó de forma independiente, sino fragmentado y adaptado para poder ser incluido en la *Guía de Evaluación* editada por el Consejo.

tres grupos (A, B y C) según el juicio que les merezca su nivel de *calidad*. Como complemento, en el caso de las áreas de ciencias experimentales, tecnológicas y de la salud, se ha proporcionado a los comités un listado con la clasificación de las revistas del SCI en tres grupos, de modo que los comités puedan utilizar esta clasificación como referencia para su propia evaluación (Quintanilla y Maltrás, 1996).

En la *Guía* se insiste en que la evaluación debe entenderse de forma comprensiva e integral, y no reducirse al mero recuento y clasificación de publicaciones. Sin embargo, somos conscientes de que la utilización de indicadores bibliométricos suele suscitar más interés y más polémica de la que en principio cabría esperar. Por otra parte, el uso de estos indicadores en el protocolo específico que estamos comentando contrasta con algunas prácticas habituales en la evaluación de investigación que pueden desvirtuar los objetivos y la metodología utilizada en el PNECU. Finalmente la aplicación de esta metodología en la primera fase del Plan nos ha permitido detectar algunos problemas y dificultades que nos proponemos aclarar.

A continuación explicaremos las características de la clasificación en tres grupos de las revistas del SCI, las limitaciones y el alcance que este instrumento puede tener para la evaluación institucional. Después explicaremos los intentos fallidos que hemos realizado para obtener un instrumento similar en el caso de las ciencias sociales y humanas.

LOS INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS EN LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

Como referencia para la evaluación de la producción científica de cada comité de autoevaluación se ha elaborado una clasificación de las revistas del SCI en tres grandes grupos. Nos proponemos ahora exponer la metodología seguida para la elaboración de esta lista y explicar su alcance y sus limitaciones para la evaluación institucional.

Para elaborar la lista se han empleado dos fuentes de datos complementarias: el *Science Citation Index* y el *Journal Citation Reports*, ambas producidas por el *Institute for Scientific Information*.

La base de datos del *Science Citation Index* (SCI) cataloga anualmente más de medio millón de documentos publicados en unas tres mil cuatrocientas revistas científicas de circulación internacional. El SCI incluye las referencias bibliográficas de todos los documentos publicados por las revistas que cubre, es decir, no realiza selección previa alguna. Tiene, además, dos características que hacen de ella una base de datos única en cuanto a su utilidad para estudios bibliométricos: por un lado, la referencia bibliográfica de cada documento contiene todos los autores del documento y todas sus instituciones respectivas; por otro lado, recoge todas las citas realizadas por cada documento que indica y dirigidas a trabajos anteriores, lo que le lleva a procesar anualmente varios millones de citas. Aunque su finalidad principal es la de ofrecer información a los propios científicos en relación con la literatura científica mundial, desde su creación se ha constituido como la base de datos principal para la realización de estudios bibliométricos, a pesar de ciertos sesgos geográficos en su cobertura que son bien conocidos. Puede asumirse que es una muestra amplia y representativa de lo que ha dado en llamarse el *main stream* o *corriente principal de la ciencia*, es decir, la ciencia con difusión y atención internacional (Vidal, 1993).

La segunda fuente de datos empleada es el *Journal Citation Reports* (JCR). Su contenido es una serie de datos básicos acerca de las revistas científicas, tales como número de documentos publicados por cada una, número de citas recibidas, etc. así como ciertos indicadores calculados sobre la base de estos datos básicos. De estos indicadores el más conocido es el llamado *factor de impacto*. Es importante señalar que en la base JCR se pueden distin-

guir dos grupos de revistas. Por una parte está el conjunto de revistas que se catalogan en el SCI. Éstas constituyen el núcleo de *revistas fuente* o *revistas citantes*, de las que se obtienen todas las referencias bibliográficas con sus citas. Pero, por otra parte, en los informes del JCR se recogen también aquellas otras revistas cuyos artículos han sido significativamente citados por las revistas fuente pero que no están incluidas en la base del SCI. Podemos denominar a este grupo como el de las *revistas no-fuente o sólo citadas*. Aunque estas revistas no figuran en la base SCI, sin embargo, en el JCR sí se recogen sus datos básicos, el número de citas recibidas y los indicadores de factor de impacto, etc. (con la desventaja de que, para estas revistas, no se computan las citas que en ellas se hacen a documentos publicados por ellas mismas).

El factor de impacto (FI) es la medida más ampliamente conocida y mencionada con relación a la importancia de las revistas. Sin embargo, y a pesar de su sencillez, es frecuentemente mal entendido y aplicado. *El FI es la media ponderada de citas que han recibido durante un año determinado los artículos publicados por una revista durante los dos años anteriores y que provienen de las revistas fuente del SCI.* Se trata de una estimación de la atención que han despertado los artículos de una revista y de la influencia que han podido tener en el proceso científico posterior. La estimación se basa en una parte de las citas totales que reciben los artículos, ya que sólo se toman las citas emitidas *durante un año* por las *revistas fuente* (y se descartan las citas que han recibido o recibirán esos artículos en otros años o por otras revistas). El FI se puede utilizar como un indicador indirecto de calidad de la producción científica, pero es preciso saber cuál es su alcance, su significación y sus limitaciones (Maltrás, 1996).

En primer lugar el FI es un indicador referido directamente a una *revista* científica, no a los trabajos individuales publicados en esa revista. Por consiguiente, cuando se utiliza como un indicador de la calidad de un trabajo científico individual se puede estar cometiendo un grave error.

En segundo lugar el FI no es propiamente una medida de calidad científica sino de visibilidad, influencia o prestigio de una revista en el conjunto de la comunidad científica internacional. El hecho de que se pueda emplear como un indicador indirecto de calidad se debe a las prácticas que, se supone, siguen los científicos cuando publican un trabajo y los editores cuando lo aceptan para su publicación. En último término estas prácticas se basan en el juicio de pares sobre la calidad de cada trabajo científico y son determinantes del prestigio de la revista. Como norma general, cabe suponer que una revista de prestigio científico tendrá una fuerza de atracción mayor sobre los autores que publican en su área, lo que significa que aumentará la competencia para publicar en ella, lo que a su vez conduce a elevar los estándares de rigor y calidad que aplican los evaluadores internos de la revista para aceptar nuevos trabajos, etc.

En cualquier caso, la aplicación indiscriminada del FI como medida objetiva de la calidad de las revistas presenta varios problemas bien conocidos. Uno de ellos es el de la dependencia respecto a las costumbres de citar de cada área científica, costumbres que, además, pueden cambiar con el tiempo. Por ejemplo: el que una revista tenga un FI superior a otra de otra área puede esconder el hecho de que la segunda sea la mejor de su disciplina y la primera sea una revista de nivel medio dentro de la suya.

Otro problema frecuentemente olvidado es el de la métrica de los valores del FI: no se puede asumir sin más que si una revista tiene un FI doble que otra se pueda por ello valorar el doble que ésta. No hace falta entrar en muchos detalles para comprender este punto, pero sí puede ser útil decir aquí que las distribuciones de los valores del FI en las distintas áreas presentan diferencias significativas en cuanto a los

máximos y mínimos y también en cuanto a las diferencias y frecuencias intermedias de los valores.

Para afrontar estos problemas hemos propuesto en otras ocasiones utilizar dos indicadores normalizados de calidad, para cada área científica, basados en el FI. Se trata de los indicadores P10 (puntuación decílica) y %SUP (decil superior). Ver Maltrás y Quintanilla, 1995.

El indicador P10 se construye ordenando todos los documentos de un área de la base completa SCI por el factor de impacto de las revistas en que se publican (excluidas las revistas con FI=0) y dividiendo el total en diez partes o deciles. A partir de aquí se sustituye el FI de cada revista por la puntuación decílica que le corresponda (1 al decil con FI más bajo, 10 al más alto). Cuando los documentos de una revista se distribuyen en dos o más deciles, se asigna a la revista la puntuación que le corresponda según la proporción de documentos que tenga en cada decil. Por construcción de la escala, la puntuación media para el total de documentos de cualquier área es 5,5 que coincide con el valor teórico de la mediana.

El indicador %SUP representa el porcentaje de documentos de un grupo que se incluyen en el decil 10 de la producción mundial de la correspondiente área científica. Se puede interpretar como un indicador del nivel de excelencia.

La clasificación de revistas del SCI que hemos realizado para el PNECU se basa en estos indicadores. Para construirla partimos de la clasificación en áreas científicas de las revistas del SCI (en torno a 140 áreas diferentes, aunque el número puede variar según los años), y distribuimos las revistas de cada área en tres grupos, según el FI y el número de documentos publicados por cada revista, de acuerdo con los siguientes criterios:

1. *El primer grupo (A)* contiene las revistas con un FI más elevado dentro de su área, hasta completar el 10% del total de los documentos del área (10>=P10>9).
2. *En el segundo (B)* se incluyen las revistas con más impacto de las restantes hasta completar otro 40% de los documentos del área (9>=P10>5).
3. *El tercer grupo (C)*, constituido por el resto de las revistas del área indizadas por el SCI, suma el 50% de los documentos publicados en las revistas con menor FI (5>=P10>=1).
4. Cuando una revista pertenece a varias áreas científicas (lo que ocurre en la cuarta parte de la base, aproximadamente) y no coincide en todas ellas el grupo al que se asigna siguiendo los criterios anteriores, se la incluye en el grupo con FI más elevado.

Esta clasificación inicial la realizamos con los datos del factor de impacto correspondientes a los años 1992, 1990 y 1988. Para confeccionar la lista final se añadió el siguiente criterio complementario:

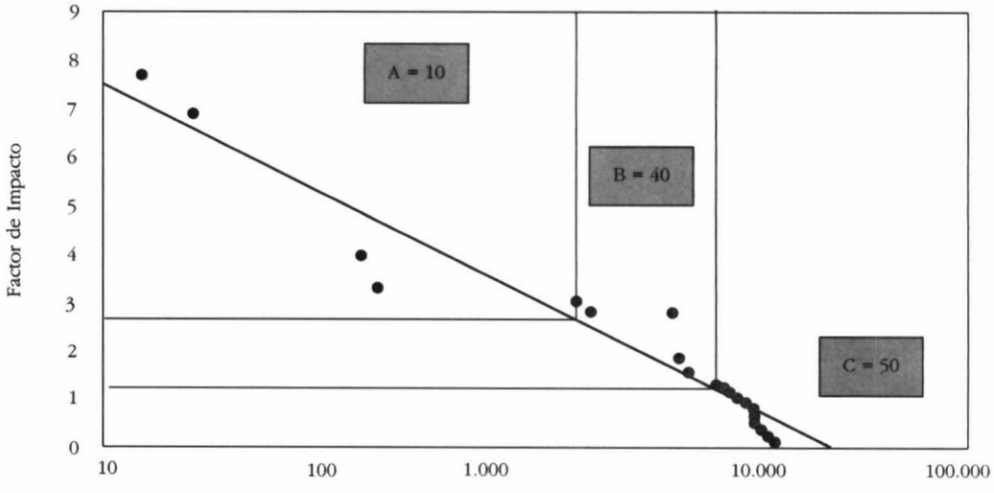
5. Si a una misma revista le corresponden grupos diferentes en distintos periodos, se incluye en el grupo con factor de impacto más elevado.

Una vez establecidos los grupos de revistas, la evaluación de un determinado departamento se realiza identificando la proporción de documentos que los investigadores del departamento publican en las revistas de cada grupo durante el periodo considerado. El grupo A se puede interpretar como un grupo de excelencia, que contiene como mínimo [2] el 10 % superior de

(2) La precisión no puede ser absoluta, ya que la escala utilizada puede ser demasiado «gruesa» en algunas áreas con un número reducido de revistas científicas y, por otra parte, los criterios 4 y 5 utilizados hacen que los grupos superiores sean en la práctica algo más numerosos que lo que correspondería a una aplicación estricta de los criterios de la puntuación P10.

cada área en la producción mundial; si un documento concreto se clasifica como de grupo A significa que aproximadamente el 90 % de los documentos del área han aparecido en revistas con un FI menor que la suya. En el caso del grupo B, significa que aproximadamente el 50 % de las publicaciones del área están en revistas con menor FI. El grupo C incluye al resto de las publicaciones. La estimación de la calidad de un departamento cualquiera se realiza a partir del análisis de la distribución de sus publicaciones en esos tres grupos. En el gráfico se puede observar la distribución correspondiente a las 28 revistas del área de Química Orgánica del SCI en 1992.

Distribución de artículos y revistas por factor de impacto
Área de Química Orgánica



Total acumulado de documentos
Cada punto representa una revista diferente

El uso de esta lista de referencia para evaluar la calidad de la producción científica de un departamento o de una institución tiene ventajas, pero también limitaciones. Entre las ventajas, podemos señalar las siguientes:

- Se simplifica mucho el proceso de evaluación y se posibilita su realización por parte de los propios agentes interesados. Éstos no han de disponer de un entrenamiento específico en técnicas bibliométricas. El único dato que hay que manejar es el nombre de las revistas en las que se ha publicado la producción científica de un departamento en el periodo considerado.
- Facilidad en la interpretación. La interpretación es sencilla, sitúa la producción de cualquier institución en relación con la producción mundial del área y con la de cualquier otra institución.
- Fiabilidad. Se pueden comparar directamente diversos grupos dentro de una institución o diferentes insti-

tuciones. Los resultados son homologables y significan lo mismo en todas partes.

No obstante, el procedimiento también tiene sus *limitaciones*, que deben tenerse en cuenta. En especial las siguientes:

- La lista se ha confeccionado sobre la base de los FI correspondientes al periodo 1988-1992. Aunque la clasificación es bastante estable, a medida que el periodo analizado se aleje de estos años de referencia, la clasificación será menos fiable. Para evaluaciones futuras debe actualizarse la lista hasta cubrir por lo menos el bienio anterior al último año evaluado.
- Para que los resultados de la evaluación sean significativos, se necesita que la producción científica del departamento evaluado en el periodo considerado supere un número mínimo (nosotros utilizamos 15 documentos como límite mínimo).
- En la interpretación no debe olvidarse que lo que se evalúa con estos criterios no es la calidad intrínseca de la producción científica de uno o varios investigadores, sino más bien la posición de la institución o grupo (departamento, área de conocimiento, universidad, país, región, etc.) en la comunidad científica internacional.
- Sólo se utilizan las revistas indizadas por el SCI, no todas las que aparecen en el JCR. Se supone que aquéllas son suficientemente representativas de cada área científica y que añadir más ítems no haría variar drásticamente el resultado de la clasificación, puesto que, por lo general, la base SCI incluye las revistas con más impacto de cada área. Sin embargo, en ocasiones puede suceder que alguna de las revistas que figuran en el JCR con un FI elevado dentro de su área (y que sean reconocidas como importantes) no sea indizada por una u otra razón en la base SCI.
- Debe tenerse en cuenta también que el grado de cobertura de la producción científica española por el SCI es muy diferente según las áreas científicas. Por eso en la evaluación institucional debe utilizarse la clasificación de las revistas SCI como una referencia, pero no como el único instrumento de evaluación.

Aparte de estas limitaciones, que podemos considerar genéricas para cualquier proceso de evaluación que utilice indicadores bibliométricos, existen algunos *otros problemas específicos* que debemos comentar.

- La cobertura del JCR y del SCI debería ser inclusiva, pero en la práctica algunas revistas del SCI no pudimos localizarlas en el JCR (alrededor de 50 para todo el periodo). Esto pudo deberse a los cambios de título y de abreviatura, pero también a algún fallo de cobertura de la base en la versión CDROM que utilizamos.
- En un caso particular se produjo una curiosa confusión en las abreviaturas de las revistas: la abreviatura ACTA MATH DURJSHOLM correspondía a la revista *Acta Mathematica* (la abreviatura es más larga que el nombre completo), mientras ACTA MATH correspondía a *Acta Mathematica Hungarica*. Las personas encargadas de volcar los datos intercambiaron esas revistas y la primera, de reconocida calidad y con un elevado FI, pasó a figurar en un grupo inferior. Este error fue detectado durante la aplicación por expertos, aunque por suerte afectaba a un solo documento español publicado en esa revista durante todo el período analizado.

Globalmente pensamos que el uso de la lista de revistas SCI clasificadas en tres grupos, ha resultado útil en los procesos de evaluación institucional de las universidades que se han centrado en departamentos de ciencias experimentales. Así lo han entendido muchos comités de autoevaluación, aunque ha habido también bastantes desviaciones en el uso de este instrumento. Las dos desviaciones más comunes han consistido o bien en aplicar mecánicamente la clasificación SCI sin entrar en más detalles o bien –lo que todavía es peor– en aplicar directamente el FI para obtener un listado organizado de la producción científica de todos los departamentos de una universidad. En nuestra opinión la actitud correcta consiste, como hemos dicho, en usar esta clasificación como una referencia para la evaluación, siendo conscientes de todas sus limitaciones y sabiendo apreciar, en su justo término, sus indudables ventajas.

LOS INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS EN CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y HUMANIDADES

Si los criterios de calidad de las publicaciones generan problemas en su aplicación a determinadas áreas de las ciencias naturales, muchos más problemas surgen en las ciencias sociales, jurídicas o humanidades.

Al igual que para el resto de las áreas, sólo las bases de datos del ISI (*Institute for Scientific Information*) disponen de indicadores de calidad de las publicaciones basados en citas. El ISI dispone de una base de datos de ciencias sociales, SSCI (*Social Science Citation Index*), y otra de humanidades, A&HCI (*Arts & Humanities Citation Index*). Pero la imposibilidad de utilizar estas bases de datos como criterio de calidad se apoya en el hecho de que no recogen de forma suficiente los trabajos publicados por investigadores españoles en estas áreas. Para ilustrar esta idea se puede señalar que mientras el SCI recoge 4.969 documentos de la Universidad de Barcelona para el período 1980-1990, el SSCI recoge tan sólo 192, y el A&HCI 171 (Bellavista, 1993). Y si tenemos en cuenta que esta universidad tenía más de 2.000 profesores en Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades en ese periodo, se puede deducir que estas bases de datos sólo recogen una pequeña parte de lo publicado en estas áreas.

Otra diferencia importante que existe entre estas áreas y las áreas experimentales y naturales es el tipo de documentos que se publican. Si bien es cierto que la mayor parte de los documentos se pueden clasificar en las categorías habituales (artículo, libro, volumen colectivo o actas de congreso) en muchas ocasiones hay dificultades para distinguir entre publicaciones de investigación, docentes o de divulgación. Por ejemplo, en el ámbito de las ciencias jurídicas, existen numerosas publicaciones, algunas de ellas diarias, en donde pueden aparecer desde estudios importantes a breves comentarios sobre sentencias o leyes. En las distintas áreas de filología, la publicación de una traducción, edición o adaptación de un texto puede ser parte de una gran labor académica o de investigación.

A pesar de este conjunto de dificultades conocidas, el Comité Técnico del PNECU nos encargó que exploráramos la posibilidad de obtener una clasificación de *medios de publicación* (revistas y editoriales) en los distintos ámbitos de la Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades. Se intentaba que pudiera servir en estas áreas como referencia equivalente a la lista del SCI en las áreas de ciencias, utilizando como fuente primaria para esta clasificación los resultados de la 6ª evaluación del profesorado universitario (1994) que realizó la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) en los

campos 07 al 11. Estos campos son los correspondientes a las ciencias sociales, jurídicas y humanidades (Vidal y Quintanilla, 1996).

Por motivos de confidencialidad, sin embargo, la CNEAI sólo nos pudo facilitar la relación de las publicaciones (sólo el nombre de la revista o la editorial de cada registro) presentadas como mérito por los investigadores en su solicitud para obtener un tramo de investigación, indicando para cada ítem si correspondía a una solicitud concedida o denegada. No se pudo contar, por lo tanto, ni con el nombre del autor, ni con el área de conocimiento o campo científico al que pertenecía. Por consiguiente, la única información relevante de que se podía obtener era el número de veces que una determinada revista o editorial figuraba en solicitudes de tramos concedidos y denegados.

Los datos informatizados facilitados por la CNEAI se encontraban en formato texto, por lo que fue necesario realizar las transformaciones correspondientes para convertirla en una base de datos que finalmente incluyó 7.709 registros con los siguientes campos:

- Nombre de la publicación (revista, editorial, etc.).
- Tipo de publicación (revista, editorial comercial, entidad responsable de la publicación cuando no es una editorial comercial, acta de congreso, otros).
- Atributo «concedida» o «denegada» de la solicitud de evaluación en la que se incluyó ese ítem.

En la siguiente tabla se recoge el resumen de la información contenida en la base.

TIPO	ÍTEMS CORRESPONDIENTES A TRAMOS			TOTAL ÍTEMS DIFERENTES
	CONCEDIDOS	DENEGADOS	TOTAL	
Acta	73	101	174	160
Editorial	1.630	622	2.252	669
Entidad	1.703	810	2.513	632
Revista	1.956	810	2.766	1.280
Otros	2	1	3	4
Total	5.365	2.344	7.709	2.745

Se han realizado varias pruebas para encontrar un indicador que permitiese realizar una clasificación en tres grupos equivalente a la realizada con el SCI, explicada anteriormente. El supuesto básico es que aquellas revistas, editoriales, etc. en que aparecen con mayor frecuencia publicaciones de investigadores cuyas solicitudes han sido evaluadas positivamente pueden considerarse en principio de mayor calidad.

Para obtener una clasificación en tres grupos se ha calculado, por una parte, el porcentaje de tramos concedidos a una publicación sobre el total de tramos concedidos para su tipo de publicación (p.e., revistas) y, por otra parte, el mismo porcentaje para los tramos denegados. El indicador final utilizado ha sido la diferencia entre ambos porcentajes, que hemos llamado *Difer.*

Se han probado distintos procedimientos para establecer estadísticamente los grupos buscados, pero sin ningún resultado válido. Por ejemplo, al aplicar un análisis de clusters basado en las diferencias de medias da como resultado un grupo A de 849 revistas y un grupo B de 383, siendo significativas las diferencias entre los grupos. Sin embargo, este resultado no es adecuado a los objetivos buscados.

Como alternativa, se probaron dos nuevos criterios, teniendo en cuenta que la distribución del indicador utilizado es una distribución normal. Los criterios para la asignación de grupos son los siguientes:

	GRUPO	Criterios de asignación
CRITERIO I	A	Difer > media + σ
	B	Media + σ < = Difer = > media σ
	C	Resto
CRITERIO II	A	Difer > media + σ
	B	Media + σ < = Difer = > media
	C	Resto

Utilizando estos criterios, se hizo un análisis con detenimiento de las publicaciones del tipo REVISTA, dado que son las que más garantías ofrecen *a priori* (mayor número de ítems y mayor consistencia). Los resultados para este tipo han sido los siguientes:

N.º DE REVISTAS	CRITERIO I				
CRITERIO II	1	2	3	TOTAL	%
1	64	0	0	64	5%
2	0	784	0	784	61%
3	0	332	100	432	34%
Total	64	1.116	100	1.280	100%
%	5%	87%	8%	100%	

Las distribuciones obtenidas parecen encontrarse dentro de los márgenes de lo esperable y el análisis de la varianza da como resultado diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, no podemos considerar el resultado satisfactorio para nuestros objetivos. Hay dos razones para esta conclusión:

En primer lugar, la imposibilidad de distinguir entre campos científicos, combinada con el tipo de distribución que hemos obtenido, resulta fatal para nuestros propósitos. En efecto, los ítems del grupo A (5 % del total) pertenecen todos a un reducido número de áreas científicas, de manera que la clasificación no nos permitiría discriminar niveles de calidad en la mayoría de las especialidades de las ciencias sociales y las humanidades.

Por otra parte, los datos que tenemos respecto a la distribución de los tramos concedidos y denegados por grandes áreas científicas nos hacen sospechar que para conseguir nuestros objetivos deberíamos disponer de información referida a varios años y convocatorias. En efecto, como puede comprobarse en la Tabla I, se producen grandes variaciones entre la convocatoria analizada y la anterior en el porcentaje de solicitudes denegadas y concedidas, por una parte, y entre los distintos campos, por otra.

CONCLUSIONES

Consideramos que los indicadores bibliométricos pueden ser un instrumento útil para la evaluación institucional de la

TABLA I

Datos de dos convocatorias de la evaluación de la actividad investigadora. CNEAI, 1996

	SOLICITANTES				TRAMOS		
CAMPO	CONCEDIDOS	CON. PARCIAL	DENEGADOS	% DENEGADOS	SOLICITADOS	CONCEDIDOS	%CONCEDIDOS
5.ª evaluación 1993							
7	237	12	98	39,36%	394	277	70,30%
8	93	14	55	51,40%	187	112	59,89%
9	169	5	30	17,24%	245	202	82,45%
10	200	12	70	33,02%	313	231	73,80%
11	168	8	117	66,48%	311	182	58,52%
Total	867	51	370	40,31%	1.450	1.004	69,24%
6.ª evaluación 1994							
7	307	9	238	75,32%	586	323	55,12%
8	207	6	119	55,87%	359	227	63,23%
9	243	3	75	30,49%	364	285	78,30%
10	269	7	102	36,96%	405	286	70,62%
11	419	15	109	25,12%	584	453	77,57%
Total	1.445	40	643	43,30%	2.298	1.574	68,49%

Diferencias entre las dos convocatorias

	% SOLICITUDES DENEGADAS			% TRAMOS CONCEDIDOS		
CAMPO	93	94	94-93	93	94	94-93
7	39,36%	75,32%	35,96	70,30%	55,12%	-15,19
8	51,40%	55,87%	4,47	59,89%	63,23%	3,34
9	17,24%	30,49%	13,25	82,45%	78,30%	-4,15
10	33,02%	36,96%	3,94	73,80%	70,62%	-3,18
11	66,48%	25,12%	-41,36	58,52%	77,57%	19,05
Total	40,31%	43,30%	2,99	69,24%	68,49%	-0,75

investigación. Pero debe ponerse el máximo cuidado en que se utilicen correctamente evitando tanto simplificaciones excesivas como inútiles refinamientos metodológicos que hacen impracticable su aplicación por los comités de autoevaluación.

La clasificación de las listas del SCI en tres grupos de acuerdo con los criterios expuestos cumple todas las condiciones para ser un buen instrumento para la evaluación institucional. Pero no debe usarse ni para evaluar la actividad científica de los investigadores individuales ni para reducir la evaluación institucional a un simple cálculo automático de porcentajes de publicaciones en cada grupo. Por el contrario hay

que insistir en que sólo se trata de una referencia para la evaluación interna de la propia institución. Además, debe tenerse en cuenta siempre el hecho de que en determinadas áreas científicas la base SCI puede no ser tan representativa como en otras. En todo caso la lista debe actualizarse periódicamente.

Un caso especial es el amplio grupo de las Ciencias Sociales y Humanidades que en conjunto suponen más de la mitad del sistema universitario español, pero que no se pueden considerar, en modo alguno, bien representadas en las bases de datos internacionales del ISI. Los intentos realizados hasta el momento para construir un sistema de referencia para evaluación de la calidad en este campo hay que considerarlos fracasados. En el caso concreto que hemos expuesto, la conclusión es que la clasificación obtenida no tenía las garantías suficientes para ser utilizada dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, siendo los motivos fundamentales el no haber podido separar la información por campos científicos y el disponer de una sola convocatoria. No debe olvidarse la repercusión que una clasificación de este tipo tendría en todos los ámbitos, lo que exige las máximas garantías en su elaboración.

Las dificultades para la elaboración de una clasificación del tipo de la aquí propuesta y la necesidad que existe de disponer de ella, nos lleva a sugerir que se inicie lo antes posible el estudio con las condiciones necesarias para poder hacerla con las garantías que requiere algo que vaya a tener gran repercusión. Para ello, se pueden utilizar el mismo tipo de datos analizados en este informe, pero con una distinción de campos suficientemente desagregada y con 2 ó 3 convocatorias diferentes. Se sugiere así mismo que, se utilice un procedimiento de validación externa por parte de los expertos en distintas materias. Así mismo, el propio PNECU puede ser un excelente sistema de validación a corto plazo.

BIBLIOGRAFÍA

BELLAVISTA, J. et al.: *Política científica y tecnológica. Evaluación del I+D en la Universitat de Barcelona.* Barcelona, Universitat de Barcelona, 1993.

COMISIÓN NACIONAL EVALUADORA DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA: *Seis años de evaluaciones.* Madrid, MEC, 1996.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades.* Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 1996.

MALTRÁS, B.: *Los indicadores bibliométricos en el estudio de la ciencia. Fundamentos conceptuales y aplicación a la política científica. Tesis de doctorado.* Salamanca, Universidad de Salamanca, Facultad de Filosofía, Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia, 1996.

MALTRÁS, B. y QUINTANILLA, M. A.: *Spain Indicators on Scientific Production, 1986-1991.* Madrid, CSIC, 1995.

QUINTANILLA, M. A. y MALTRÁS, B.: *Lista de revistas SCI.* Programa Nacional de Evaluación Institucional de las Universidades. Madrid, Consejo de Universidades (1996).

VIDAL, J.: «El Science Citation Index y la evaluación de la investigación en las universidades». *Política Científica,* 37, pp. 57-59, 1993.

– *La caja gris. Microanálisis de la actividad investigadora, su gestión y evaluación en una institución universitaria. Estudio del caso de la Universidad de León.* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

VIDAL, J. y QUINTANILLA, M. A.: *Clasificación de las publicaciones en las áreas de ciencias sociales y humanidades.* Informe al Consejo de Universidades, septiembre, 1996.

estudios

MANUEL SALGUERO
La carta de derechos y deberes de los alumnos en el ámbito escolar

ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO
No todos somos constructivistas

LA CARTA DE DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR (*)

MANUEL SALGUERO (**)

EL COLECTIVO DE LOS ALUMNOS Y LAS «RELACIONES DE SUJECIÓN ESPECIAL»

El colectivo de los alumnos ha quedado tradicionalmente incluido en la categoría de las «relaciones de sujeción especial» que tuvo especial vigencia a lo largo del siglo XIX. Dicha categoría jurídica hace referencia a los dos tipos de relación en que se encuentran los ciudadanos con respecto a la Administración. Una es la «relación general de sujeción» que afecta por igual a todos los ciudadanos. Se trata de una vinculación que conlleva obligaciones y deberes para todos por igual. La otra vinculación es la «sujeción especial» o relación agravada en que se encuentran ciertos grupos de ciudadanos con respecto a la Administración. Este segundo grado más intenso de vinculación se ha aplicado tradicionalmente a los funcionarios, a los miembros del Ejército, a los presos y a los alumnos o estudiantes [1]. Había, por tanto, dos legitimidades o modos de aplicar el principio general de legalidad. Una afectaba a los no incluidos en esos grupos. Ésta era de mayor alcance en el disfrute de los derechos y carecía de limitaciones que no vinieran dadas por la ley. Pero la otra legitimidad consideraba a aquellos grupos –entre los que se encontraban los alumnos– como insertos en la esfera interna o doméstica de la Administración. En esta especial sujeción, los derechos constitucionales experimentaban un amplio grado de restricciones. Quedaban limitadas profundamente la libertad de expresión, de participación y de reunión, entre otras. Pero lo que más interesa es advertir que estos grupos especiales quedaban sometidos a severas medidas disciplinarias, impuestas por el Gobierno o las diferentes instancias de la Administración. En el caso concreto de los alumnos, esta relación de sujeción especial daba preeminencia a sus deberes de sometimiento y obediencia.

(*) Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación subvencionado por la DGICYT, PB 95-1212: «Estado liberal, Derecho y Bienestar Social».

(**) Universidad de Granada.

(1) Un completo estudio doctrinal de esta categoría jurídica –que nació en Alemania en el siglo XIX y fue incorporada en España en torno a 1960– puede encontrarse en R. García Macho: *Las relaciones de especial sujeción en la Constitución española*, Tecnos, Madrid, 1992; I. Lasagabaster Herrarte: *Las relaciones de sujeción especial*, Madrid, Civitas, 1994; M. López Benítez: *Naturaleza y presupuestos constitucionales de las relaciones especiales de sujeción*, Madrid, Civitas, 1994. No es mi objetivo en este estudio afrontar este complejo problema. Sólo pretendo situar en el contexto de las relaciones de especial sujeción la carta de derechos y las normas disciplinarias de los estudiantes en el ámbito escolar.

En el Estado franquista la doble legitimidad a que nos hemos referido siguió plenamente vigente e incluso se multiplicaron y acentuaron las relaciones de especial sujeción. Los alumnos –sometidos a un poderoso mecanismo de socialización en los valores del Régimen– constituían un importante objetivo de control. Fue, por eso, un colectivo sometido a la más estricta disciplina académica. Sus libertades quedaban restringidas y la Administración actuaba con amplia discrecionalidad e, incluso, con arbitrariedad. No cabe duda de que el régimen franquista concibió la escuela como un espacio destinado a formar ciudadanos obedientes y disciplinados. Podemos encontrar un ejemplo representativo en los artículos 1 y 6 de la Ley, de 17 de julio de 1945, de Enseñanza Primaria y en el artículo 11 de la Ley, de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media. Estos artículos prescribían que la educación había de orientarse hacia una rigurosa disciplina acorde con la formación de un robusto espíritu nacional. Este ideal mistificado de «disciplina académica» conllevaba en la práctica importantes restricciones de las libertades, ya que se transfería, con un exceso de amplitud, el concepto de orden público al ámbito académico-docente. Esta situación no cambió, de hecho, una vez promulgada la Ley General de Educación de 1970.

Los estudiantes, por otra parte, podían verse sometidos por un mismo acto a una gama diversa de sanciones: multa gubernativa, proceso ante el Tribunal de Orden Público, expulsión de las milicias universitarias o apertura de expediente académico. Esto acontecía con frecuencia en las luchas estudiantiles libradas en los campus universitarios contra el franquismo. Estas situaciones fácticas violentaban el principio *non bis in idem* y eran muestra de la dimensión omnicomprensiva que se atribuía a la noción de «orden público». Esta situación de sujeción especial se hacía derivar del Reglamento de Disciplina Académica de 8 de septiembre de 1954. Este Decreto se limitaba a los Centros de Enseñanza Superior, pero posteriormente el Decreto 1950/1967, de 22 de julio de 1967, extendió su aplicación a los Institutos Nacionales y Técnicos de Enseñanza Media [2]. El Decreto de 31 de diciembre de 1970 –ya publicada la LGE– negaba el derecho al estudio a los que hubieran sido condenados por la comisión de hechos delictivos y concedía a los rectores importantes facultades para denegar la matriculación a alumnos pertenecientes a movimientos antifranquistas o que hubieran participado en reuniones políticas.

Entre 1968 y 1976 hubo un elevado número de sentencias del Tribunal Supremo que reflejaban el problema estudiantil en relación con estas normas de carácter restrictivo [3]. Algunas de estas sentencias salpicaron, también, a profesores colaboracionistas como la STS, de 14 de mayo de

---

(2) *Cfr.* C. Chinchilla Marín: «El nuevo régimen disciplinario de los alumnos no universitarios», *Revista Española de Derecho Administrativo*, 64, 1989, p. 549.

(3) Algunos casos significativos son: SSTS de 3 de junio de 1968 (Ref. Aranz. 2935) y 18 de octubre de 1968 (Ref. Aranz. 4155). En ambas se trataba de la sanción impuesta por el Rector de la Universidad de Barcelona a varios estudiantes con pérdida de matrícula, por participación en asambleas y por no asistir a clase. Otras por similares motivos: STS de 6 de mayo de 1972 (Ref. Aranz. 2297), STS de 2 de junio de 1972 (Ref. Aranz. 2577), STS de 29 de noviembre de 1972 (Ref. Aranz. 4603), STS de 26 de febrero de 1973 (Ref. Aranz. 1243). Otras dos de 1975: STS de 29 de abril (Ref. Aranz. 1909), anulan una resolución del Rector de la Universidad de Valladolid; Sentencia de la Audiencia Territorial de Bilbao de 16 de diciembre: otorgaba un papel preponderante al derecho a la educación (*Cfr.* F. Sosa Wagner: «Los estudiantes condenados pueden estudiar», *REDA*, 8, 1976, pp. 170-174). Pueden verse dos más de 1976: STS de 11 de marzo (Ref. Aranz. 1403) en las que se atenuaba la rigidez del Decreto de 31 de diciembre al permitir que los alumnos condenados por comisión de hechos delic-

1974 (Ref. Aranz. 2235), en la que se sancionó a un profesor adjunto de Derecho Político que examinó y firmó actas de un alumno al que le habían retirado sus derechos académicos por razones de orden público e instrucciones recibidas de la superioridad.

La Constitución de 1978 no permite una lectura en la que la sujeción especial pueda conllevar una anulación –cuestión distinta son las restricciones o limitaciones– de derechos fundamentales o la arbitrariedad administrativa. En este nuevo marco cabe hablar de una sola legitimidad, la que deriva del sometimiento de todos (los ciudadanos y los poderes públicos) a la Constitución (art. 9.1 CE), la que se desprende del principio de legalidad y de la vinculación de los derechos fundamentales a los poderes públicos (art. 9.3 y 53,1 CE), y la que se deduce del principio de legalidad de la actuación administrativa y del control de ésta por los tribunales (art. 103.1 y 106.1 CE).

Sin embargo, la inercia del pasado ha sido demasiado fuerte y ha habido una primera etapa en que no se han aplicado de hecho los nuevos principios constitucionales a las relaciones de especial sujeción, sobre todo en los aspectos disciplinarios. Esta circunstancia se ha producido, precisamente, en la regulación del régimen disciplinario de los alumnos. Ha habido, de hecho, un vacío normativo desde el Reglamento de Disciplina Académica de 1954 hasta el RD 1543/1988, de 28 de octubre, que concretó –después de 10 años de vida constitucional– los derechos reconocidos en la LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, de 1980) y en la vigente LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985). Más recientemente, el RD 732/1995, de 5 de mayo, ha reemplazado al de 1988 y es el actualmente vigente, incardinado ya en la nueva mentalidad propugnada por la LOGSE [4].

Como ha destacado Chinchilla Marín al referirse al RD 1543/1988, el principio de legalidad experimenta un debilitamiento cuando la potestad sancionadora de la Administración se ejercita en el ámbito de las relaciones de sujeción especial. Mientras que en las relaciones de sujeción general el principio de legalidad y de reserva de ley tienen plena eficacia (STC 42/1987, de 7 de abril), en la sujeción especial dicho principio adquiere menor alcance y se concretan de una forma peculiar (STC 2/1987, de 21 de enero) [5].

De la Jurisprudencia del Tribunal Supremo y del Tribunal Constitucional se desprende que los estudiantes se hallan entre esos colectivos afectados por la especial vinculación, de donde se derivará, precisamente, la facultad de las Administraciones competentes de imponer un régimen disciplinario específico. El Tribunal Supremo se ha referido a las relaciones de especial sujeción en diversas ocasiones. En ellas se aprecia «una creciente desvinculación de la Administración del principio de legalidad», lo que se concreta en la existencia de «regla-

---

tivos pudieran matricularse como alumnos libres; STS de 12 de marzo (Ref. Aranz. 1407): anuló una resolución del Rector de la Universidad de Valladolid –basada en las instrucciones recibidas de la superioridad– por la que se prohibía el acceso al recinto universitario a un alumno de la Facultad de Derecho. El Tribunal consideró que la Administración había actuado arbitrariamente. Para el estudio de aspectos más concretos de algunas de estas sentencias citadas, ver: R. García Macho: *Las relaciones de especial sujeción en la Constitución española*, Madrid, Tecnos, 1992, pp. 159-161. Y M. López Benítez: *Naturaleza y presupuestos constitucionales de las relaciones especiales de sujeción*, Córdoba, Civitas, 1994, pp. 570-571.

(4) Estos dos últimos Decretos citados se refieren a la enseñanza no universitaria. En el nivel universitario, puede decirse que el referido Decreto de Disciplina Académica de 1954 no ha sido sustituido por otro homólogo posterior en este ámbito. Ver: M. López Benítez, *op. cit.*, p. 574.

(5) C. Chinchilla Marín, *op. cit.*, pp. 552-553.

mentos independientes» y en el «robustecimiento del poder sancionador» de la misma [6]. El Tribunal Constitucional ha hecho una aplicación más atenuada de las relaciones de sujeción especial. Con todo, este Tribunal [7] otorga a dichas relaciones un menor alcance del principio de legalidad o una peculiar forma de utilización de este principio en consideración al fin que justifica la existencia de la especial sujeción. En el caso que nos ocupa de los alumnos en el ámbito escolar, el fin que justifica la especial sujeción deriva de la cláusula teleológica del artículo 27.2 de la Constitución [8]. En las sentencias sobre la huelga de hambre de los reclusos y su alimentación forzosa, la limitación de derechos fundamentales se hace también derivar de una finalidad: la protección de bienes constitucionales como el derecho a la vida y la salud de las personas (STC 120/1990, f.j. 6 y 8).

Reconduciendo esta doctrina del Tribunal Supremo y del Tribunal Constitucional a la regulación de derechos, deberes, medidas disciplinarias y normas de convivencia de los alumnos en el ámbito escolar pueden extraerse tres conclusiones, al efecto que nos ocupa:

- Los alumnos siguen siendo considerados como un colectivo incluido en las relaciones de especial sujeción, aunque esta categoría se encuentre sometida a discusión por la doctrina especializada [9].
- Es suficiente una ley que remita al Reglamento para imponer medidas disciplinarias o sanciones al colectivo de los alumnos en el ámbito escolar. En el caso del RD 1543/1988 la ley que remitía al Reglamento era la LODE. En el RD 732/1995, que ha derogado al de 1988, la ley habilitante es la LODE y la LOGSE (LO 1/1990, de 3 de julio.
- Pueden señalarse como razones que justifican la especial sujeción las siguientes:
  - Existencia de una acentuada dependencia y de una relación personal específica entre profesor-alumno que hace que resulte imposible establecer de antemano la intensidad y contenido de la necesaria intervención coactiva.
  - La necesidad de garantizar la función docente ya que el profesor tiene que resolver cotidianamente situaciones concretas que no pueden ser previstas de antemano ni pueden ser objeto de regulación.
  - Las restricciones de derechos se justifican por la necesidad de ga-

---

(6) *Cfr.* C. Chinchilla Marín, *Ibíd*, p. 555. La doctrina especializada se ha ocupado ampliamente del estudio de esta jurisprudencia: I. Lasagabaster Herrarte: *Las relaciones de sujeción especial*, *op. cit.*, pp. 162-169. Puede verse una exhaustiva relación en M. López Benítez: *Naturaleza y presupuestos constitucionales de las relaciones de especial sujeción*, *op. cit.*, pp. 627-645.

(7) STC de 30 de enero de 1981 (el principio *non bis in idem* no rige en las relaciones de supremacía especial); STC 74/1985, de 18 de junio (sobre los presos en relación con la Administración penitenciaria); STC 2/1987, de 21 de enero (sobre la integridad física y moral de los reclusos); STC 120/1990, de 27 de junio y STC 137/1990, de 19 de julio, STC 11/1991, de 17 de enero (éstas tres últimas sobre la huelga de hambre de los reclusos y la alimentación forzosa).

(8) «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». La LODE (art. 2) y la LOGSE (art. 1) han desarrollado ampliamente estas finalidades y objetivos de la educación.

(9) No hay una cualidad única que caracterice a esta categoría (Gallego Anabitarte). No se gana nada diciendo que son especiales (T. R. Fernández). Son una especie de «ábrete sésamo» (A. Jiménez Blanco): *Cfr.* Chinchilla Marín, *op. cit.*, pp. 555 y 558. «No han encontrado hasta ahora una definición digna» (Lasagabaster Herrarte, *op. cit.*, p. 419).

rantizar el buen funcionamiento de la institución educativa y el logro de objetivos de interés general.

CARTA DE DERECHOS DE LOS ALUMNOS

Una vez considerado el status especial que afecta a los estudiantes o alumnos, presentaré a continuación su estatuto jurídico, considerando la decisiva circunstancia de la minoría de edad en que se encuentran. Me limitaré a ofrecer un esquema descriptivo básico, sólo referido al ámbito de la enseñanza, que discurrirá en tres diferentes espacios, aunque internamente conectados: el marco constitucional; el contexto que se desprende de los Tratados y Declaraciones Internacionales de derechos y los desarrollos normativos con rango de Ley Orgánica y sus específicas concreciones. La presentación que ofrezco se basa en los criterios metodológicos del análisis y la síntesis, sin ánimo de profundizar en los contenidos, lo que sería incompatible con el espacio disponible.

EL ESTATUTO JURÍDICO-CONSTITUCIONAL

Los derechos básicos que reconoce y garantiza la Constitución de 1978 a los alumnos en el ámbito de la enseñanza giran, en primer lugar, en torno al núcleo básico que configura la dignidad de la persona humana:

- Derecho a la integridad física y moral, sin que en ningún momento puedan ser sometidos a torturas ni a penas o tratos inhumanos o degradantes (art. 15).
- Derecho a la libertad ideológica, religiosa y de culto y a no declarar sobre la propia ideología, religión y creencias (art. 16. 1 y 2).
- Derecho al honor, intimidad y propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia (arts. 18.1 y 20.4).
- Derecho a la dignidad personal y al pleno y libre desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (arts. 27.2 y 10.1).
- Obligación por parte de los poderes públicos de garantizar el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus propias convicciones.

Otros derechos constitucionales hacen referencia a las garantías de las libertades públicas fundamentales, principio de igualdad y derechos de prestación:

- Nadie puede ser sancionado por acciones u omisiones que en el momento de producirse no constituyan falta o sanción administrativa, según la legislación vigente en aquel momento (art. 25.1). Las medidas de seguridad «estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social» (art. 25.2).
- Derecho de participación e intervención en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos y en el desarrollo político, social, económico y cultural (art. 27. 5 y 7; art. 48).
- Libertades de expresión (art. 20), reunión (art. 21.1) y asociación (art. 22).
- Derecho a la igualdad ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal y social (art. 14).

- Derecho de todos a la educación (art. 27.1 y 5), acceso de todos a la cultura (44.1), derecho a la enseñanza básica obligatoria y gratuita (art. 27.4), obligación de los poderes públicos de promover la ciencia y la investigación científica (art. 44.2) y fomento de la educación sanitaria, educación física y el deporte (art. 43.3).
- Los poderes públicos asegurarán la protección social, económica y jurídica de la familia (art. 39.1), la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación (art. 39.2). Los padres deben prestar asistencia de todo tipo a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad (art. 39.3).
- Derecho a disfrutar de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos (art. 39.4).

El estatuto jurídico internacional: Tratados, Acuerdos y Pactos Internacionales

Se distinguen, a mi juicio, cinco núcleos de derechos que pueden extraerse de los Tratados, Pactos, Acuerdos y Convenciones más importantes y estrechamente vinculados a los espacios de la enseñanza [10].

Derecho a la libertad de expresión y manifestación del pensamiento, libertad de conciencia, de religión y de creencias

Estos derechos se pueden encontrar en diferentes textos internacionales: *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, de 10 de diciembre de 1948 (art. 18); *Convenio Europeo* para la protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, Roma, 4 de noviembre de 1950 [11] (arts. 9 y 10.1); *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, Nueva York, 16 de diciembre de 1966 (art. 18) [12]; *Acta Final de Helsinki* de 1975 (Cap. VII); *Convención sobre los Derechos del Niño*, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989 (art. 14.1) [13].

Derecho a la educación y a la instrucción, gratuita en los niveles básicos, generalizada y accesible a todos en los demás niveles y grados

Textos internacionales en que se encuentran estos derechos: *Declaración Universal* de 1948 (art. 26.1); *Protocolo Adicional n.º 1* al Convenio Europeo de Protección de los Derechos Humanos, de 20 de marzo de 1952 (art. 2) [14]; *Declaración de los Derechos del Niño*, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959 (Principio 7); *Con-*

---

(10) Para los documentos internacionales: G. Peces-Barba Martínez: *Textos básicos sobre Derechos Humanos*, Madrid, 1973; N. Torres Ugena: *Textos normativos de Derecho Internacional Público*, Madrid, Civitas, 1992; Naciones Unidas (ed.): *Derechos Humanos. Recopilación de Instrumentos Internacionales*, vol. I, 1.ª parte, Nueva York y Ginebra, 1994; *Código de los Derechos del Niño*, Pamplona, Editorial Aranzadi, 1995.

(11) Este Convenio fue ratificado por España el 26 de septiembre de 1979 y entró en vigor el 4 de octubre de 1979.

(12) Entró en vigor para España el 27 de julio de 1977.

(13) Esta Convención fue ratificada por España el 30 de noviembre de 1990.

(14) Este Protocolo fue ratificado por España y entró en vigor el 27 de noviembre de 1990.

vención de la UNESCO sobre la lucha contra la discriminación en el ámbito de la enseñanza, Nueva York, 14 de diciembre de 1960 (art. 4) [15]; *Carta Social Europea*, Turín, 18 de octubre de 1961 (art. 10.1); *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, de 16 de diciembre de 1966 (art. 13.1); *Convención sobre los derechos del Niño* (art. 28.1).

Derecho a una educación que tenga como objeto el pleno desarrollo de la personalidad, de la dignidad, el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales: comprensión, tolerancia, amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos

Estos derechos se hallan en diferentes Declaraciones, Convenciones y Pactos, pero especialmente en los siguientes: *Declaración Universal*, de 1948 (art. 26.2); *Declaración de los Derechos del Niño* (Principios 6 y 10); *Convención contra la Discriminación*, de 1960 (art. 5.1.a)); *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, de 1966 (art. 13.1); *Convención sobre los Derechos del Niño*, de 1989 (Preámbulo y art. 29).

Derecho a la igualdad de posibilidades en la esfera de la enseñanza y a la igualdad de trato con ausencia de todo tipo de discriminación por raza, sexo, idioma, religión, opiniones políticas y posición económica

Se considera como una discriminación que ha de rechazarse el excluir del acceso a los diferentes grados y tipos de enseñanza o limitar a un nivel inferior la educación de una persona o grupo.

Este núcleo de derechos está especialmente vinculado a la *Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la esfera de la enseñanza* (art. 1, 32 y *passim*). También se encuentra en otros textos: *Declaración de los Derechos del Niño* (Principio primero); *Carta Social Europea* (art. 10.1). La *Declaración Universal* de 1948 establece, específicamente, el derecho de acceso a los estudios superiores en condiciones de igualdad para todos en función de los méritos respectivos (art. 26.1).

Derecho a la integridad moral y prohibición de trato negligente, inhumano o degradante, así como ataques a su honra y reputación

Esta prescripción se encuentra en el *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, Roma, 4 de noviembre de 1950 (art. 3) [16]. También se halla en la *Declaración de los Derechos del Niño* (Principios 2 y 9) y en la *Convención sobre los derechos del Niño* [arts. 16.1, 19, 28.2 y 37 a)].

Un caso específico de esta exigencia es el tema de los castigos corporales y tratos inhumanos en la escuela. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en su Sentencia de 25 de febrero de 1982, aplicó el artículo 3.º del Convenio Europeo y el artículo 2 de su Protocolo Adicional n.º 1 [17] para resolver el caso Cambell y Cosans sobre los castigos corporales en Gran Bretaña. El Tribunal reconoció a las dos madres recurrentes el derecho a que no se aplica-

(15) Esta Convención entró en vigor para España el 20 de noviembre de 1969.

(16) Este Convenio fue ratificado por España el 26 de septiembre de 1979 y entró en vigor el 4 de octubre de 1979.

(17) Este artículo 2 del Protocolo se refiere al derecho de los padres a asegurar una educación para sus hijos conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

ran a sus hijos medidas disciplinarias consistentes en castigos corporales, vigentes en el sistema disciplinario de aquel país. Las convicciones filosóficas de los padres constituían, a juicio del Tribunal, una excepción en la aplicación de dichas medidas disciplinarias vigentes [18]. El informe de la Comisión de asuntos jurídicos y de derechos de los ciudadanos sobre la confección de una Carta Europea de derechos del niño, de 27 de abril de 1992, consideraba como principio mínimo el derecho de todo niño a la «integridad física y moral», considerando como agravante especial la «tortura», los «tratamientos inhumanos, crueles o degradantes por parte de cualquier persona, pública o privada» [19].

La carta de derechos de los alumnos en los desarrollos normativos del legislador orgánico y en el decreto que los complementa

Para este tercer espacio jurídico –el que ofrece un mayor grado de concreción– tomaré en consideración cuatro Leyes orgánicas [LODE: LO 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación; LOGSE: LO 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo; LOPEGCE: LO 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes; Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor: LO 1/1996, de 15 de enero] [20] y el RD 732/1995, de 5 de mayo, sobre derechos y deberes de los alumnos [21]. La LOECE (1980) y el Real Decreto 1543/1988, aunque ya están derogados, han sido ampliamente asumidos tanto por las leyes citadas como por el reciente Decreto de 1995. Ofreceré una visión esquemática que gira en torno cinco bloques de derechos:

Derechos referidos al valor de la dignidad de la persona

- Todos los alumnos tienen derecho a que se respete su integridad física y moral y su dignidad personal, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes (art. 17 RD 1995).
- Los alumnos tienen derecho a la libertad de conciencia y a que se respeten sus convicciones religiosas, morales o ideológicas, así como su intimidad, en lo que respecta a tales creencias o convicciones (art. 16.1 del RD 1995 y art. 6 de la Ley del Menor).
- Derecho a la intimidad familiar y deber de reserva por parte de los centros sobre toda información de que dispongan acerca de las circunstancias personales y familiares, excepto en caso de malos tratos o de incumplimiento de deberes lega-

(18) Puede verse un comentario a esta Sentencia en A. Embid Irujo: «Derecho a la educación y derecho educativo paterno: Comentario a la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 25 de febrero de 1982», *Revista Española de Derecho Constitucional*, 7, 1983, pp. 375-397.

(19) *Cfr.* artículo 8.19 del Informe de la Comisión de asuntos jurídicos y derechos de los ciudadanos (*Código de los derechos del niño, op. cit.*, p. 539).

(20) Esta Ley se preocupa por dotar al menor de un adecuado marco jurídico de protección. La Convención de los Derechos del Niño de 1989 (ratificada por España en 1990) y la *Carta Europea de los Derechos del Niño*, aprobada por el Parlamento Europeo en la Resolución A 3-0172/92 iniciaron una nueva concepción de la situación jurídico-social del menor de la que esta Ley se hace eco, como se desprende de su preámbulo. Esta Ley es de aplicación a los menores de 18 años que se encuentren en territorio español (art. 1). Se interpretará, según dice el artículo 3, «de conformidad con los Tratados Internacionales de los que España sea parte y, especialmente, de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño».

(21) Este Real Decreto tiene carácter supletorio hasta tanto las CC AA con competencia no desarrollen esta materia.

les de protección de los menores (art. 18 RD 1995). En relación con este mismo derecho, la Ley de Protección Jurídica del Menor prescribe que toda persona o autoridad –especialmente los más cercanos por su profesión– que detecte una situación de riesgo o posible desamparo de un menor o que no está escolarizado, lo comunicará a la autoridad (art. 13). Esta misma Ley –que garantiza ampliamente el derecho al honor, intimidad y propia imagen– considera como una intromisión ilegítima en el honor e intimidad del menor cualquier utilización de la imagen o el nombre en los medios de comunicación (art. 4).

- Todos los alumnos tienen derecho a que la actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene (art. 15 RD 1995).
- El menor tiene derecho a ser oído siempre que quede afectada su esfera personal, familiar o social (art. 9 de la Ley del Menor).
- Se reconoce ampliamente y se especifica el derecho a la no discriminación. Ésta no puede producirse por razón de nacimiento, raza, sexo, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas, discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social [art. 12.2 a) del RD de 1995]. La Ley de Protección del Menor añade alguna precisión más: derecho a la no discriminación por deficiencia o enfermedad, lengua u opinión (art. 3).

Derechos relativos al libre desarrollo de la personalidad en relación con los fines y principios de la educación

- Derecho a que la formación que asegure el pleno desarrollo de la personalidad quede ajustada a las finalidades y principios educativos que establecen los artículos 2 de la LODE y 1 y 2 de la LOGSE [art. 12 2. a), RD 1995]. Estas finalidades han de entenderse como un desarrollo del artículo 27.2 de la Constitución. No hay duda de que la LOGSE y los Reglamentos que la complementan han atendido exhaustivamente estos derechos del desarrollo de la personalidad, considerando las peculiariedades de la edad y grado de maduración psíquica e intelectual de los alumnos. Baste para ello remitirnos a los Decretos de enseñanzas mínimas de Primaria (Decreto 1006/1991), Secundaria Obligatoria (Decreto 1007/1991) y Bachillerato (Decreto 1179/1992). Algunas de las referidas finalidades y principios son: la formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural, formación para la paz, la cooperación, la solidaridad y el respeto al medio ambiente; capacitación para el ejercicio de actividades profesionales; fomento de hábitos democráticos; educación integral en conocimientos, destrezas y valores, etc. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno exige «una jornada de trabajo escolar acomodada a su edad y una planificación equilibrada de sus actividades de estudio» (art. 16.3, RD 1995).
- Todos los alumnos tienen derecho a recibir orientación escolar y profesional para conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional, según sus capacidades, aptitudes, aspiraciones o intereses, quedando excluida toda diferencia por razón de sexo. Este derecho afecta de manera especial a los alumnos con discapacidades físicas y psíquicas, o con carencias sociales o culturales (arts. 14. 1, 2 y 3, RD 1995).
- Derecho a buscar, recibir y utilizar la formación adecuada a su desarrollo (art. 5.1, Ley del Menor).

- Dentro de los derechos de libertad, el de mayor relevancia es el *derecho de participación*, garantizado en la LODE [art. 6.1 e)], en la LOGSE [art. 3 b)], y muy especialmente en el título I de la LOPEGCE (LO 9/1995, de 20 de noviembre). Esta última Ley regula el nuevo modelo de la participación, la composición de los Consejos Escolares y sus competencias. El artículo 12 establece el derecho de participación de los alumnos a partir del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Los Reglamentos Orgánicos de Primaria y Secundaria (RR. DD. 82/96 y 83/96, de 26 de enero) han concretado y desarrollado lo referente a las competencias y la participación de los Consejos Escolares.

El Decreto sobre derechos y deberes de los alumnos de 1995 –el que constituye el centro de referencia básico– ha hecho explícito, ampliamente, este derecho de participación de los alumnos en el funcionamiento, vida, actividad escolar y gestión de los centros (arts. 12 al 22):

- El derecho de participación se concreta en la participación en el Consejo Escolar del Estado, en los Consejos Territoriales y el Consejo Escolar del Centro (art. 19.2, RD 1995).
- «Los alumnos tienen derecho a elegir, mediante sufragio directo y secreto, a sus representantes en el Consejo Escolar y a los delegados de grupo», según establecen los Reglamentos Orgánicos (art. 20, RD 1995).
- Los miembros de la Junta de Delegados, en el ejercicio de sus funciones, «tendrán derecho a conocer y a consultar las actas de las sesiones del Consejo Escolar, y cualquier otra documentación administrativa del centro que les afecte», salvo que pudiera quedar afectado el derecho a la intimidad de las personas o el normal desarrollo de los procesos de evaluación académica. También tiene derecho dicha Junta de Delegados a que el Jefe de Estudios les facilite un espacio adecuado para que puedan reunirse (art. 22. 2 y 3, RD 1995).
- Los menores tienen derecho a «participar plenamente en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, así como a una incorporación progresiva a la ciudadanía activa» (art. 7.1, Ley del Menor).

- El *derecho de asociación* también queda garantizado:

- «Los alumnos tienen derecho a asociarse, creando asociaciones, federaciones y confederaciones de alumnos», tienen derecho a recibir ayudas y a constituir cooperativas, en el marco de la legislación vigente (art. 23, RD 1995).
- Tienen derecho a ser informados por los miembros de la Junta de Delegados y por los representantes de las asociaciones de alumnos, y pueden integrarse en asociaciones de antiguos alumnos (art. 24 y 25, RD 1995).
- Tienen derecho a formar parte de asociaciones y organizaciones juveniles de los partidos políticos y sindicatos, a promover asociaciones infantiles, así como a participar en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas (art. 7, Ley del Menor).

- El tercero de los derechos reconocidos y garantizados es el derecho a la *libertad de expresión*, dentro del respeto a los principios y derechos constitucionales. Este derecho conlleva la posibilidad de que los alumnos manifiesten su discrepancia

«respecto a las decisiones educativas que les afecten». Si la discrepancia es colectiva, se canalizará a través de los representantes de los alumnos (art. 27, RD 1995).

- La libertad de expresión de los alumnos se extiende –según se desprende del art. 8 de la Ley del Menor– a la publicación y difusión de sus opiniones, a la edición y producción de medios de difusión y al acceso a las ayudas que las Administraciones públicas establezcan a tal fin.

- Otro derecho clásico reconocido es el de *reunión*. Este derecho se garantiza dentro del marco de los fines educativos: «Los alumnos podrán reunirse en sus centros docentes para actividades de carácter escolar o extraescolar que formen parte del proyecto educativo del centro, así como para aquellas otras a las que pueda atribuirse una finalidad educativa o formativa» (art. 8 de la LODE y art. 28 del RD de 1995).

Derechos de prestación

Este bloque de derechos que se pretenden concretar a través del instrumento de la Ley y del Reglamento pone de manifiesto la preocupación por dar a los derechos de los alumnos una proyección social. Se trata de establecer los cauces para lograr una efectiva realización de los derechos de la dignidad de la persona, del desarrollo de la personalidad y de los derechos de libertad. Esto es una manifestación de la idea del Estado social de derecho. Son, entre otros, los siguientes:

- El derecho de todos a la educación incluye, también, a los menores extranjeros que se encuentren en España (art. 10, Ley del Menor).
- «Todos los alumnos tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso a los distintos niveles de enseñanza», dentro del marco del Tit. V de la LOGSE. Esta igualdad de oportunidades exige: la ausencia de cualquier tipo de discriminación, el establecimiento de medidas compensatorias y las políticas educativas de integración y de educación especial (art. 12, RD 1995).
- Derecho a la promoción académica y profesional, basada en el principio de objetividad y en la publicidad de los criterios de evaluación de los aprendizajes. La garantía de este derecho conlleva la facultad, atribuida a los alumnos o tutores, de reclamar contra las calificaciones asignadas al finalizar un ciclo o curso. Dichas reclamaciones habrán de producirse, sin embargo, en el marco de los objetivos, contenidos del área o materia y de los criterios de evaluación establecidos en las programaciones. Habrá de establecerse un procedimiento para la tramitación de estas reclamaciones [art. 6.1 b) de la LODE y art. 13, 1-4 del RD 1995].
- Derecho a percibir ayudas, becas y la «protección social oportuna» para compensar carencias familiares, económicas o socioculturales para que se promueva su derecho de acceso a los distintos niveles educativos [art. 6.1 g) LODE y art. 31 y 32 RD 1995]. Las Administraciones públicas «incentivarán la producción y difusión de materiales informativos destinados a los menores» y facilitarán el acceso de éstos «a los servicios de información, documentación, bibliotecas y demás servicios culturales» (art. 5.3, Ley del Menor).
- Derecho a la asistencia médica y hospitalaria, según la legislación vi-

gente [art. 6. 1. h) LODE y art. 32. 4-5 RD 1995].

Derechos de garantía del ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos

Puede descubrirse este quinto bloque que se propone garantizar los derechos reconocidos. Esto pone de manifiesto la preocupación de que tales derechos tomen cuerpo en la realidad de la praxis docente. En este sentido, el artículo 5 del Real Decreto de 1995 prescribe que la Administración educativa y los órganos de gobierno de los centros «velarán por el correcto ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos y garantizarán su efectividad». Cuando no se respeten los derechos de los alumnos o cuando cualquier miembro de la comunidad educativa impida su efectivo ejercicio, el órgano competente del centro «adoptará las medidas que procedan conforme a la legislación vigente, previa audiencia a los interesados y consulta, en su caso, al Consejo Escolar del centro» (art. 33, RD 1995).

Al Consejo Escolar también se le asigna la función de velar por el correcto ejercicio de los derechos de los alumnos. Para facilitar esta tarea se constituye la «Comisión de Convivencia» compuesta por profesores, padres y alumnos elegidos por el sector correspondiente. A esta comisión se le asigna la función de «resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa» (art. 6, RD 1995). Se les asigna, también, a los órganos de gobierno de los centros y a la Comisión de Convivencia adoptar medidas preventivas para garantizar los derechos de los alumnos y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia (art. 7, RD 1995). Además, el Consejo Escolar elaborará un informe, que formará parte de la memoria final, en el que se «evaluarán los resultados de la aplicación de las normas de convivencia» (art. 8, RD 1995).

Es muy significativa, en esta línea de garantía, la extensa previsión que hace la Ley del Menor:

- En la aplicación de esta Ley, «primará el interés superior de los menores sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir» (art. 2).
- Las Administraciones públicas «facilitarán a los menores la asistencia adecuada para el ejercicio de sus derechos» y tendrán en cuenta las necesidades del menor en materia de educación, sanidad, cultura, deporte... (art. 11.1).
- «Los poderes públicos garantizarán el respeto de los derechos de los menores y adecuarán sus actuaciones a la presente Ley y a la mencionada normativa internacional» (art. 3, párrafo último).
- La intromisión ilegítima en la intimidad, reputación y honra de los menores por la difusión de informaciones o imágenes en los medios de comunicación «determinará la intervención del Ministerio Fiscal» (art. 4.2.). También puede solicitarse la tutela de este Ministerio en aquellas situaciones que puedan atentar contra los derechos de los menores con el fin de que «promueva las acciones oportunas» [art. 10.2.b)]. El menor puede, también, «plantear sus quejas ante el Defensor del Pueblo». Los Adjuntos a dicha Institución «se harán cargo de modo permanente de los asuntos relacionados con los menores» [art. 10.2.c)].
- Los padres y los poderes públicos velarán porque la información que reciban los menores –aquí se incluyen la inmensa mayoría de los alumnos de los niveles de Primaria y Secundaria– sea veraz, plural y respetuosa con los principios constitucionales (art. 5. 2).

- Los padres o tutores tienen el derecho y el deber de cooperar para que el menor ejerza la libertad ideológica, de conciencia y de religión, de modo que contribuya a su desarrollo integral (art. 6.3).

LOS DEBERES DE LOS ALUMNOS

El estatuto jurídico de los alumnos no quedaría completo sin considerar los deberes, que son la otra faz, el contrapeso y los límites del amplio reconocimiento de los derechos. El Decreto de 1995 hace explícita, en su Título III, la tabla de deberes, siguiendo con leves modificaciones lo establecido en el anterior Decreto de 1988.

El deber básico es el del estudio y constituye la otra vertiente del derecho fundamental a la educación. El deber del estudio consiste en el aprovechamiento positivo del puesto escolar que la sociedad ha puesto al servicio de todos los alumnos. El «interés por aprender» y la «asistencia a clase» son asimismo componentes del deber del estudio (Preámbulo del RD 1995). Este deber adquiere –en el artículo 35 del RD 732/95– la siguiente concreción:

- Asistir a clase con puntualidad, cumplir y respetar los horarios. Estos deberes concretos son un ejemplo típico de la relación de especial sujeción en que se encuentran los alumnos en el ámbito escolar. Responden a la necesidad de garantizar el buen funcionamiento de la institución educativa y atienden a las exigencias del interés general.
- Seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración. Este deber es una manifestación explícita de la especial sujeción en que -como al principio hemos justificado- se encuentran los alumnos. El deber de «seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje» (art. 35 del RD de 1995) muestra la presencia efectiva, en la praxis docente, de la libertad de cátedra de los profesores, reconocida y garantizada en el artículo 20. 1. c) de la Constitución de 1978 y en el artículo 3 de la LODE [22].
- Otras derivaciones lógicas del deber del estudio son: el deber de respetar el ejercicio del derecho al estudio de los demás alumnos [art. 35 d)]. Estos deberes, como los anteriores, constituyen condiciones necesarias de posibilidad de la prestación del servicio público de la educación. Son, por eso, deberes básicos que han de ser salvaguardados y garantizados.
- Otros deberes específicos son: participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio [art. 35 a)], participar en la vida y en el funcionamiento del centro (art. 40), cuidar y utilizar correctamente los bienes muebles, las instalaciones del centro y de los demás miembros de la comunidad educativa (art. 39).
- Hay otros deberes que constituyen límites expresos de los derechos:

(22) Este artículo 3 de la LODE señala que el ejercicio de la libertad de cátedra «se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta ley». La libertad de cátedra se extiende a todos los docentes de todos los niveles y centros de enseñanza, sean éstos públicos o privados (concertados o sin concierto, con ideario o sin ideario). Cuestión más compleja es discernir la naturaleza jurídica, el contenido de dicha libertad en estos niveles, la especificidad de su ejercicio y los límites. Me he ocupado del estudio de esta libertad en los niveles de la enseñanza secundaria y primaria: M. SALGUERO: *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, Barcelona, Ariel, 1997.

- El deber de respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa (art. 10.2 y 36 RD 1995).
- Deber de no discriminar, en ninguna de sus formas, a ningún miembro de la comunidad educativa (art. 37, RD 1995).
- Deber de respetar las normas de convivencia (art. 6.2, LODE) y el proyecto educativo o el carácter propio del centro (art. 38, RD 1995). Este último deber se refiere específicamente a los alumnos de los centros concertados dotados de ideario. El derecho de elección de centro se ejercita considerando la caracterización ideológica del mismo. Por eso, el ideario debe darse a conocer a los distintos miembros de la comunidad educativa (art. 6.3, LOPEGCE y 22.2, LODE). Pero este deber también se refiere a los centros públicos, dado el impulso que la LOPEGCE otorga al «proyecto educativo» de los centros públicos (art. 6. 1 y 2).

LAS MEDIDAS DISCIPLINARIAS O «NORMAS DE CONVIVENCIA» PREVISTAS EN EL RD 732/1995 [23]

ASPECTOS GENERALES

Para esclarecer la carta de derechos y deberes de los alumnos me detendré en el aspecto disciplinario o régimen de sanciones y medidas como respuesta a las conductas no deseadas y contrarias a las normas de convivencia.

El Decreto de 1995, además de reconocer ampliamente los derechos y considerar los deberes, establece en su Título IV el régimen disciplinario al que quedan sometidos los alumnos en virtud de la relación de especial sujeción en que se encuentra este colectivo. Esta regulación pone de manifiesto –como hemos justificado al principio– el poder de las Administraciones competentes para sancionar o imponer reglas disciplinarias.

Pueden apreciarse algunas modificaciones con respecto al anterior Decreto de 1988 (RD 1543/1988). El Decreto vigente de 1995 es coherente con el impulso dado por la LOGSE a la autonomía pedagógica y organizativa de los centros. El preámbulo dice, en efecto, que se trata de potenciar la autonomía de los centros en relación con la definición de su régimen de convivencia. La autonomía en este ámbito incluye la posibilidad de «ampliar los derechos de los alumnos, suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno y establecer un régimen especial para la corrección rápida de aquellas conductas que no perjudiquen gravemente la convivencia en el centro». El nuevo currículo, con sus orientaciones metodológicas, las finalidades, valores y objetivos que la LOGSE ha establecido, hacía necesaria la modificación del régimen disciplinario y sancionador. La formación en el respeto a los derechos fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia exigen un diseño apropiado

(23) El artículo 1 señala que lo dispuesto en este Real Decreto es de aplicación, en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, a «los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos que impartan alguna de las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre», teniendo en cuenta su carácter supletorio en las Comunidades Autónomas con competencias. Será de aplicación, por tanto, «en los centros docentes concertados en aquello que les afecte con arreglo a la normativa vigente» (Disposición Adicional primera). También será de aplicación «en los centros de educación infantil, educación primaria y educación especial con las adaptaciones que sean precisas» (Disposición Adicional segunda). Asimismo se aplicará «a los centros que impartan enseñanzas anteriores a las reguladas en la Ley Orgánica 1/1990» (Disposición Transitoria segunda).

del régimen de convivencia en los centros. Se trata de crear aquellas condiciones que hagan posible un clima de responsabilidad, trabajo, creación de hábitos y actitudes, acordes con los objetivos que propugna el nuevo sistema educativo.

El Decreto de 1995 abandona la indeterminación del anterior Decreto de 1988 que hacía girar el sistema sancionador en torno a los conceptos poco precisos de faltas «leves», «graves» y «muy graves». En el nuevo Decreto se opta por una terminología menos agresiva, aunque no exenta de eufemismos tales como «circunstancias paliativas o atenuantes» (art. 45.1 y 2). Se introduce la expresión «conductas contrarias a las normas de convivencia» y «conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro». En cada uno de los dos casos se establece el mecanismo de corrección (arts. 44, 48 y 53.1) –expresión ésta que sustituye al término sanción o castigo de los anteriores Reglamentos– y los órganos autorizados para iniciar el expediente disciplinario (art. 54-56) o decidir las medidas a aplicar: los profesores, el tutor, el Jefe de Estudios, el Director o el Consejo Escolar (arts. 49 y 53.2). El Decreto hace previsión de otros aspectos como la gradación de las «correcciones» (art. 45.1), plazo de las prescripciones (arts. 49.2 y 53.4) y reclamaciones (art. 50).

LOS PRINCIPIOS QUE INSPIRAN EL RÉGIMEN DISCIPLINARIO

Las correcciones a que haya lugar por el incumplimiento de las normas han de regirse, en todo caso, por los siguientes principios (art. 43):

- Las correcciones han de tener un carácter educativo y «recuperador». En el contexto de las finalidades establecidas por la LOGSE no tiene sentido dar a las correcciones un carácter punitivo o estrictamente sancionador. Carece, también, de sentido concebir las normas de convivencia como un instrumento de coerción. La intencionalidad de la corrección –no se dice sanción– no puede ser otra que la educación y recuperación del alumno. Además de su carácter propedéutico, la corrección se justifica por la necesidad de garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Ningún alumno puede ser privado del ejercicio del derecho a la educación ni del derecho a la escolaridad, en los niveles de la enseñanza obligatoria. Este principio general es un derivado lógico del precepto constitucional del derecho de todos a la educación (art. 27.1) y de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica (art. 27.4).
- No podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad del alumno. Este principio expresa la exigencia constitucional del artículo 15 y se incardina en la línea jurisprudencial del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en su sentencia de 25 de febrero de 1982 (caso Cambell y Cosans) [24].
- Las correcciones deben ser proporcionadas a la conducta (principio de proporcionalidad). Este principio huye de los excesos de un sistema sancionador punitivo que carece de sentido en el ámbito escolar. Pretende encontrar un razonable equilibrio o un ajuste proporcionado entre las circunstancias que rodean la conducta desviada o no deseable y la corrección.

(24) Véase lo ya dicho al respecto en el epígrafe titulado *Derecho a la integridad moral y prohibición de trato negligente, inhumano o degradante, así como ataques a su honra y reputación.*

Ésta no puede dejar de tener una dimensión formativa.

- La imposición de las correcciones exige tomar en consideración la edad del alumno, tanto en el momento de decidir su incoación o sobreseimiento como a efectos de graduar la aplicación de la sanción cuando proceda [art. 43. 2 f)]. Antes de resolver el procedimiento corrector, es preceptivo, además, hacer una ponderación de las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno.
- Principio de reparación del daño causado o de la restitución de lo sustraído (art. 44.1) cuando los alumnos, individual o colectivamente, causen daños de forma intencionada o por negligencia a las instalaciones del centro o su material.
- Los supuestos de inasistencia generalizada del grupo a clase [art. 43 f)] y de las faltas individuales no justificadas (art. 44.2). En estos supuestos –que habrán de concretarse en el Consejo Escolar o en el Reglamento de régimen interior– la cuestión se centra en la adopción de medidas necesarias para que esa situación no repercuta en el rendimiento de los alumnos.

Como puede apreciarse, el trasfondo filosófico-pedagógico e ideológico que se deriva de estos principios, y en general de todo el régimen disciplinario, está muy alejado del debate suscitado recientemente en Inglaterra –por las graves manifestaciones de violencia en las aulas– para decidir retornar a los métodos oficiales de los castigos corporales que han gozado de una larga y no menos negra tradición en la sociedad británica. El otro extremo sería un exceso de paternalismo que conduciría a la idea de una impunidad encubierta. Esta actitud de escasa firmeza llevaría a la inhibición o malestar de los profesores y al deterioro de la necesaria disciplina en el centro.

TIPIFICACIÓN DE LAS CONDUCTAS E IMPOSICIÓN DE LAS CORRECCIONES

LA CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

La tipificación o determinación de las «*conductas contrarias a las normas de convivencia*» no se especifica en el Decreto, sino que se remite a las «normas de convivencia del centro» que forman parte del «Reglamento del régimen interior» (art. 41) o «Reglamento de organización y funcionamiento». Es, por tanto, de la mayor importancia, la confección precisa por parte de los centros de dichas normas, ya que configuran la tipicidad de los comportamientos. La corrección de estas conductas y la asignación del órgano competente quedan regulados en los artículos 48 y 49.1 del Decreto:

- «Amonestación privada o por escrito» y «comparecencia inmediata ante el Jefe de Estudios». Son competentes para decidir esta corrección «los profesores», «el tutor» y el Jefe de Estudios, éste último en lo que se refiere a la comparecencia inmediata. El alumno ha de ser, en todo caso, oído y los profesores y el tutor deben dar cuenta al Jefe de Estudios. [art. 48 a) y b); art. 49.1 a), b) y c)].
- «Realización de trabajos específicos en horario no lectivo» y «realización de tareas» para mejorar el desarrollo de las actividades del centro o para «reparar el daño causado». Son competentes para imponer estas correcciones «el tutor» del alumno, oído éste, y el Jefe de Estudios, oído el alumno, su profesor o tutor [art. 48 c) y d); art. 49.1 b) y c)].
- «Suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares o complementarias del centro» y «cambio de grupo del alumno por un plazo máximo de una semana». Es competente para decidir estas correcciones el

Jefe de Estudios, oído el alumno, y su profesor o tutor [art. 48 e) y f); art. 49.1 c)].

- «Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días» y «suspensión del derecho de asistencia al centro por un plazo máximo de un mes». Son competentes para imponer estas correcciones el Consejo Escolar, oído el alumno, pero puede dicho órgano «encomendar al Director del centro la decisión correspondiente a tales correcciones». En este último caso, el Director ha de oír al tutor, al equipo directivo, al alumno y, si éste es menor, a sus padres o representantes legales. En el caso de suspensión del derecho de asistencia al centro por un plazo máximo de tres días, el Director –y habrá de presuponerse que también el Consejo Escolar– basándose en que «la conducta del alumno dificulte el normal desarrollo de las actividades educativas, debiendo comunicarlo inmediatamente a la Comisión de convivencia». Como en estos supuestos hay pérdida de la actividad docente y se restringe o limita el derecho a la educación, se establecen medidas paliativas que son acordes con los principios que informan de la aplicación de las correcciones. Así, durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno «deberá realizar los deberes y trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo» [art. 48 g) y h); art. 49 d)].
- El Decreto establece, además, el plazo de prescripción de un mes, a partir de la fecha en la que se cometió la conducta contraria a las normas de convivencia, teniendo las correcciones impuestas, como límite, la finalización del curso escolar (art. 49.2). El alumno, o sus padres y representantes, podrán presentar una reclamación «en el plazo de 48 horas contra las correcciones impuestas» en los dos últimos casos analizados de suspensión (art. 50).

CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA DEL CENTRO

Las «*conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro*» quedan tipificadas o determinadas –a diferencia de las anteriores– en el artículo 52 del Decreto [25]. Esta especificación ha de valorarse positivamente porque proporciona mayor seguridad jurídica para todos al no dejarla al criterio de cada centro. La corrección de estas conductas gravemente perjudiciales exige, como requisito imprescindible, la previa instrucción del expediente.

La tipificación de estas conductas introduce, en muchos casos, conceptos de textura semántica abierta, poco precisa e

(25) Se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro: a) Los actos de indisciplina u ofensa graves contra los miembros de la comunidad educativa; b) Reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia; c) La agresión grave física o moral a los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave por cualquiera de las razones enumeradas en el artículo 12.2 a) de este Real Decreto; d) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos; e) Los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales, material o documentos del centro o en bienes de otros miembros de la comunidad escolar; f) Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro; g) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa o la incitación a las mismas; h) El incumplimiento de las sanciones impuestas.

indefinida, por lo que es necesaria una interpretación en cada caso. Así, por ejemplo, ocurre en concepto, tales como «indisciplina, injuria u ofensa graves» [art. 52 a)], «agresión grave física o moral» o «discriminación grave» [art. 52 c)], «daños graves causados por uso indebido o intencionadamente» [art. 52 e)], «actos *injustificados* que perturban gravemente el *normal desarrollo*» [52 f)].

Las medidas de corrección –no se utiliza la expresión «sanción»– se conciben en general como un incremento cuantitativo respecto a las previstas para las conductas contrarias a las normas de convivencia (art. 53):

- «Tareas que contribuyen a la mejora del desarrollo de las actividades del centro» que habrán de realizarse «en horario no lectivo».
- Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares y complementarias.
- Cambio de grupo.
- Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a cinco días e inferior a dos semanas.
- Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días lectivos e inferior a un mes.
- Cambio de centro.

La suspensión de derechos a que hacen referencia los dos últimos casos ha de ponerse en relación con las exigencias que se derivan de los principios por los que deben regirse las correcciones. El artículo 43 2 a) establece que «ningún alumno podrá ser privado del ejercicio de su derecho a la educación ni, en caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad». Para no contradecir este principio, durante el tiempo que dure la suspensión (de cinco días a un mes) el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo [art. 53.1 d) y e)]. Incluso se establece que el Consejo Escolar –órgano encargado de imponer las correcciones, según el procedimiento señalado en el artículo 54– puede «levantar la suspensión de su derecho de asistencia al centro o readmitirlo en el centro antes del agotamiento del plazo previsto en la corrección , previa constatación de que se ha producido un cambio positivo en su actitud» [art. 53.2 en relación con el 53.1 e)]. Asimismo, en caso de «cambio de centro», la Administración educativa «procurará al alumno un puesto escolar en otro centro docente» (art. 53.3). Es preciso hacer notar que las correcciones consisten en una «suspensión» del derecho a la educación y de la escolaridad obligatoria, pero no en una negación del derecho. Éste queda, ciertamente, restringido y limitado. Por eso, las medidas examinadas sirven para paliar la suspensión, lo que se incardina en el principio de reeducación y recuperación del alumno que ha incurrido en una conducta gravemente perjudicial para la convivencia del centro. De otro lado, en la gradación de las correcciones se habrán de tener en cuenta las «circunstancias paliativas» y «agravantes» señaladas en el artículo 45 [26].

El plazo de prescripción de estas conductas gravemente perjudiciales es de cuatro meses, contados a partir de la fecha de su comisión (art. 53.4). Los artículos 55 y 56 del Decreto se ocupan de los aspectos procesales: instrucción del expediente, medidas provisionales, resolución del procedimiento y recursos [27].

---

(26) Circunstancias paliativas: a) Reconocimiento espontáneo de la conducta incorrecta; b) Falta de intencionalidad. Circunstancias agravantes: a) Premeditación y reiteración; b) Causar daño, injuria u ofensa a los compañeros de menor edad o a los recién incorporados al centro; c) Cualquier acto que atente contra el derecho reconocido en el artículo 12 a) de este Real Decreto (discriminación).

(27) Puede verse un estudio detallado de estos aspectos en Z. Ramo Traver y J. Cruz Miñambres: *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1997, pp. 109-123.

DERECHOS, DEBERES Y NORMAS DE CONVIVENCIA EN UN ESCENARIO DE COMPLEJIDAD Y DE VIOLENCIA: DIAGNÓSTICO Y CONCLUSIONES

Uno de los aspectos relevantes de la carta de derechos y deberes de los alumnos es su repercusión en el contexto de los demás derechos y libertades de los miembros de la comunidad escolar. El dato básico lo constituye la simultánea presencia de derechos y libertades que se entrecruzan en la praxis cotidiana dentro del aula y en el contexto escolar. El centro docente -en los niveles de la enseñanza secundaria y primaria- es un escenario de complejidad. Es un lugar natural de conflicto y de la pugna de intereses individuales y sociales. En este espacio se configuran las relaciones de poder, los intereses y las concepciones ideológico-políticas. Se propicia la distribución de oportunidades y expectativas profesionales, pero también es un espacio en el que se produce la transferencia de la agresividad y de la violencia. El centro escolar sigue siendo hoy –a pesar de la pujante presencia de los medios de comunicación de masas– un escenario privilegiado del proceso de socialización y asimilación de conocimientos, valores y actitudes.

Se percibe en la actualidad una evidente preocupación por las conductas desviadas de los alumnos. Hay problemas de indisciplina en los centros, incluso en muchos de ellos la violencia recorre una diversa gama de manifestaciones, dentro y fuera de nuestras fronteras. Los centros parecen estar sacudidos por un difuso malestar que se nutre de la ausencia de expectativas, de las diversas formas de la inhibición escéptica, de los diferentes perfiles de la injusticia, de la marginación, de la intolerancia y de otros males corrosivos como el desapego por el saber. Insinuar que el antídoto contra los muchos males que pueblan la realidad social se encuentra en la escuela o en el instituto es un discurso no exento de cinismo que pretende arrojar exclusivamente a ese espacio lo que es una responsabilidad compartida por la familia y todos los ámbitos de la sociedad.

En los países democráticos de nuestro entorno cultural –también en España– el fenómeno de la violencia juvenil es cada vez más preocupante y penetra inevitablemente en el ámbito escolar. El origen de la violencia es diverso: el que se genera en la familia, la violencia que deriva del sentimiento nacionalista, la que produce la droga o el alcoholismo, la violencia de la agresión sexual, la exhibida en los medios de comunicación, la que se deriva de la discriminación o la injusticia social, del sectarismo o de la falta de tolerancia,... Pero la misma educación genera, a su vez, una violencia estructural que procede de la organización social, en la medida en que representa las exigencias de la sociedad civilizada a la que los individuos han de someterse. En este sentido, la violencia es «una patología de la normalidad» [28] o un problema de salud mental de la sociedad. Una raíz más profunda de la violencia es la pulsión agresiva y el instinto freudiano de muerte [29] o el impulso espontáneo de agresión intraespecífica de Lorenz [30]. La violencia, concebida como tendencia agresiva hacia la destrucción, es un desorden intelectual y moral del que no es posible desembarazarse por completo.

---

(28) E. Fromm: *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, Madrid, Fondo de Cultura Económica,1978, p. 13.

(29) S. Freud: *El yo y el ello*, Alianza Editorial, 1978, pp. 31-39. Del mismo autor, *El malestar en la cultura*, pp. 111-123.

(30) K. Lorenz: *Sobre la agresión*, Madrid, Siglo XXI, 1972, pp. 60-67.

El centro escolar recibe a jóvenes cuyos registros psicosociales están impregnados de una cultura de la violencia. Nada tiene de extraño que esa pulsión agresiva, interiorizada y reprimida, encuentre su proyección y manifestación en el espacio escolar. Éste se convierte en un microcosmos de la propia sociedad que reproduce los diferentes rostros de la violencia.

El fenómeno de la violencia, de la conducta antisocial y de la indisciplina constituyen los problemas más acuciantes del sistema escolar en países como Estados Unidos, Inglaterra, Israel, Suecia o Francia. En este último, el Gobierno aprobó en 1996 un plan de actuación contra la violencia, reforzando la vigilancia en los centros, potenciando la «instrucción cívica», creando mecanismos de integración de jóvenes difíciles antes de reintegrarlos al curso normal, proponiendo instrumentos de mediación para fomentar el diálogo entre padres, profesores y alumnos [31]. Hay una conciencia generalizada de que la indisciplina escolar y las conductas agresivas y antisociales son los retos de la enseñanza en los próximos años. Las agresiones y manifestaciones de violencia recorren una extensa gama: de la intimidación, insultos, agresiones verbales, pintadas y amenazas, se pasa a las manifestaciones racistas, acoso sexual, robos, agresiones físicas personales, destrozos de material, agresiones a la propiedad pública y privada, pillaje y asalto a los centros, tentativas de suicidio. Estas conductas antisociales y agresivas son más evidentes en ciertos núcleos escolares urbanos, situados en zonas marginales, donde, a su vez, la violencia sufrida o interiorizada es mayor. Una de las causas de estas conductas deriva de la escolaridad obligatoria. Muchos alumnos entre los 15 y 16 años no esperan ya nada del centro escolar y están en él a la fuerza. La exteriorización de la agresividad es una respuesta a esta situación de frustración y ausencia de expectativas.

La violencia en la escuela no se manifiesta en España con la virulencia de otros países citados, aunque se incrementa la presencia de las agresiones y actitudes violentas. En nuestro país no se producen casos tan espectaculares como en otros de nuestro entorno. No se da mucha publicidad a estos acontecimientos o tal vez se estime que sea preferible no dársela. De hecho, se han realizado pocas investigaciones en este campo y sólo recientemente se ha suscitado un mayor interés [32]. Con cierta frecuencia, aparecen en la prensa y otros medios de comunicación noticias que dan cuenta de la existencia de la violencia en la escuela. El 72% de los profesores de enseñanza secundaria –según un reciente informe del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)– consideran que la indisciplina en los centros escolares es un problema especialmente grave [33]. Las Administraciones públicas competentes también se muestran sensibles a este problema y toman medidas al respecto [34]. Si bien en el plano de lo real las

---

(31) *Cfr.* Z. Ramo Traver y J. Cruz Miñambres: *op. cit.*, p. 14.

(32) *Cfr.* M. Viera; I. Fernández y G. Quevedo: «Violence and Counselling in the Iberian Peninsula», en E. Roland & Munthe (eds.): *Bullying: An international perspective*, David Fulton, London, 1989. Más recientemente, I. Fernández y otros: *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*, Madrid, CEP de Villaverde, 1991. También, entre otros, F. Cerezo y M. Esteban: «La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos», *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol. XIV, 2, 1992, pp. 131-145 y J. Melero Martín: *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1993.

(33) CIDE, *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*, Madrid, MEC, 1995.

(34) La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía –valga como ejemplo– está elaborando un plan de seguridad en los centros educativos de las ocho provincias andaluzas para el próximo curso escolar, en coor-

manifestaciones agresivas y violentas son aisladas y esporádicas, en el plano psicológico tienen un efecto multiplicador. Las consecuencias de esta agresividad física o verbal dirigida a los profesores es una de las causas –como ha destacado Esteve– del malestar docente [35]. Pero también incide en la calidad de la enseñanza, al desenvolverse ésta en un clima emotivo que no favorece el proceso educativo. Otro efecto multiplicador en el plano psicológico es la tendencia a la inhibición y a la adopción de actitudes defensivas como respuesta al conflicto. Se percibe una tendencia en los profesores a ocultar que padecen agresiones. Prefieren no dar publicidad para evitar la idea de que no tienen la suficiente habilidad para resolver las situaciones de conflicto en el aula [36].

Llegados a este punto, cabe preguntarse si las normas disciplinarias o de convivencia y si la carta de derechos y deberes son la respuesta adecuada al problema de la indisciplina y a las manifestaciones de agresión y violencia en el espacio escolar.

Las normas disciplinarias en el ámbito docente y el poder sancionador de la Administración se justifican no en sí mismas sino por la finalidad que persiguen: crear las condiciones que hacen posible el ejercicio público de la función docente. En los contextos no democráticos o autoritarios, la escuela se concibe como una instancia ideológica de control y la disciplina académica se considera como una cuestión de orden público. Los conflictos y la violencia estructural de la sociedad son reprimidos mediante el aparato coercitivo de las normas disciplinarias. En los sistemas democráticos el concepto de «disciplina académica» adquiere un significado diferente. Deja el lastre de la imagen tradicional de la imposición autoritaria del profesor y de la noción de arbitrariedad. Lo que se pretende es educar en valores (libertad, igualdad, pluralismo, paz) propugnando formar ciudadanos críticos y tolerantes. Del concepto de «disciplina académica» se pasa, así, al concepto de normas o pautas de convivencia.

Las normas de convivencia del vigente Real Decreto 732/1995 se incardinan en un concepto de disciplina compatible con la carta de derechos y deberes de los alumnos. Las normas disciplinarias –ajustadas al modelo democrático-constitucional– siguen siendo necesarias y han de aplicarse con el espíritu de los principios –ya expuestos– [que informan el Decreto]. No puede olvidarse que la carta de derechos y deberes marca un mínimo exigible que es necesario para la convivencia en el centro y para dar respuesta a las conductas agresivas, antisociales y violentas. Dichas normas han de ser, por eso, respetadas coactivamente en caso necesario. No puede olvidarse que las amenazas, las intimidaciones y las agresiones verbales son sólo parte de un gran iceberg. Lo más doloroso de la violencia escolar permanece oculto y es más frecuente de lo que suele considerarse [37]. Las víctimas de la violencia, en sus diferentes y difusas manifestaciones, su-

---

dinación con las Consejerías de Gobernación y con los Ayuntamientos. El plan recoge una serie de medidas tales como intensificación de la vigilancia, actuaciones policiales, elevación de vallas, etc. (*Ideal* de Granada, de 19 de mayo de 1997, p. 15).

(35) M. Esteve: *El malestar docente*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 55.

(36) En este sentido, cfr. J. M. Moreno y otros: «Trabajar en los márgenes: una experiencia de asesoramiento del sur metropolitano de Madrid», en M. Lorenzo y A. Bolivar: *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos*, Granada, ICE Universidad de Granada, 1997, pp. 5-32.

(37) La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha para el presente curso académico el plan «teléfono amigo», contra el maltrato entre escolares, para recoger denuncias, con llamadas gratuitas al 900 122181. En un sólo mes este teléfono recibió 255 llamadas, el 85 por 100 realizadas por los propios escolares, el 10 por 100 por los padres y un 8 por 100 por los docentes. Un tercio de las llamadas solicitaban

fren silenciosamente [38]. La mayor parte de los alumnos no afectados por el problema se desentienden, no intervienen y permanecen al margen. Los agresores quedan impunes en muchos casos, lo que, unido al silencio de las víctimas y a la pasividad de los demás, es el mejor caldo de cultivo para la realimentación de la espiral de la violencia.

La solución a la complejidad de la vida escolar no puede depositarse, sin embargo, en el ritualismo normativista. Esto acabaría convirtiendo el espacio escolar en un proceso reivindicativo en donde padres y alumnos esgrimen compulsivamente sus derechos contra los profesores, a la vez que éstos, refugiados en sus facultades o en sus hipotéticos privilegios, se defienden de la supuesta agresión de los otros miembros de la comunidad educativa y de la propia Administración. Como ha destacado Habermas, la superregulación y la colonización jurídica del sistema escolar conduce a la despersonalización, a la inhibición, a la supresión de la responsabilidad, al escepticismo y al inmovilismo. Éstos serían los «efectos patológicos» del exceso de jurisdicción del ámbito escolar [39].

El reconocimiento de derechos a profesores, padres y alumnos no debe conducir a la vacuidad de un intervencionismo burocrático o a meros controles jurídico-administrativos. Esta situación es la que, en buena medida, constituye el diagnóstico presente: el centro de enseñanza se percibe como una mera instancia del Estado que organiza y distribuye la formación como una prestación más. Sin embargo, se trata de un proceso siempre instalado en la complejidad y en la incomodidad de los equilibrios precarios.

La solución no consiste en arrojarse a los brazos de un improductivo regateo burocrático-normativista. La propuesta ha de ser, a mi juicio, a favor de una cultura y una política de los derechos fundamentales. La praxis docente debe impregnarse de una educación basada en valores constitucionales: tolerancia, pluralismo, respeto a la dignidad de la persona y a los derechos de los demás miembros de la comunidad educativa. Así podrá desactivarse la espoleta de la violencia, como diría Ángel Ganivet de las «ideas picudas» [40]. Este proyecto de educación en valores constitucionales será lo que alumbre una cultura de la paz frente a la cultura de la violencia.

Formularé, finalmente, algunas precisiones sobre esta cultura y política de los derechos fundamentales. De un lado, resulta necesario, como ya hemos indicado, actuar de forma inmediata, una vez ocurrida la conducta violenta o antisocial, acudiendo a los mecanismos que ofrece la

---

asesoramiento psicológico sobre cómo actuar en los casos de acoso de que son objeto los estudiantes. En el 17 por 100 de los casos se informa que los maltratos persisten tras denunciar a los responsables del centro educativo (*Ideal* de Granada, 19 de mayo de 1997, p. 15).

(38) Algunos autores han llegado a conclusiones en este sentido como: R. ORTEGA: «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», *Revista de Educación*, 304, 1994, pp. 253-280. Del mismo autor: «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, 27-28, 1995, pp. 192-215.

(39) J. HABERMAS: *Teoría de la acción comunicativa*, Trad. Manuel Jiménez Redondo, V. II, Madrid, Taurus, 1988, pp. 514 y 526.

(40) Decía Ángel Ganivet –próximo ahora el centenario de su muerte– de las «ideas picudas» que «incitan a la lucha», generan «parcialidades violentas» y «mantienen en tensión enfermiza los espíritus». Por ello, hay que «quitarles la espoleta para que no estallen». De lo que estamos necesitados –decía el granadino– es de «ideas redondas» que son «las ideas que inspiran amor a la paz». A. GANIVET: «Idearium español», en *Obras completas*, Vol. 1, Madrid, Aguilar, 1961, pp. 296-297.

reglamentación administrativa, en este caso al vigente Real Decreto de 1995. Pero de otro lado, ha de atenderse a la dimensión educativa acorde con la política y la cultura de los derechos fundamentales: prevenir los conflictos y desactivar las diversas manifestaciones de la violencia escolar. Se pueden destacar dos iniciativas. Una deriva de las Administraciones educativas y del propio currículo: educación en valores, transversalidad, programas de acción preferencial con vistas a compensar posiciones de desventaja, marginalidad, etc. La otra es la que se genera o habría de generarse en los mismos centros:

- Profundizar en la participación democrática de los estudiantes y en la responsabilidad en los procesos de toma de decisiones: aprendizaje de procedimientos democráticos y de aceptación de las decisiones de la mayoría.
- Promoción de programas de acción para favorecer el desarrollo de la tolerancia en la diversidad interétnica y cultural, en aquellos contextos en que los estudiantes viven situaciones de desventaja sociocultural [41].
- Programas de acción encaminados –a través de diversas estrategias cognitivas– a incrementar la capacidad reflexiva y el desarrollo moral [42].
- Proyectos dirigidos a mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. Estas iniciativas resultan plausibles, ya que se basan en la complicidad y participación democrática de los alumnos y en el diseño de normas que luego han de ser asumidas por todos [43].
- Mecanismos de autoevaluación de la conducta en el aula por iniciativa de los profesores. El análisis de las conductas conflictivas o desviadas, puestas en escena, puede ayudar a desmovilizar la tensión y el conflicto.

---

(41) *Cfr.* M. J. DÍAZ-AGUADO: *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*, Madrid, MEC, 1992. M. J. DÍAZ-AGUADO y P. ROYO GARCÍA: «Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad», *Infancia y tolerancia*, 27-28, 1995, pp. 248-259.

(42) *Cfr.* B. GARGALLO y R. GARCÍA: «La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad», *Revista de Educación*, 309, 1996, pp. 287-308.

(43) *Cfr.* C. PÉREZ: «La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas», *Revista de Educación*, 310, 1996, pp. 361-378.

NO TODOS SOMOS CONSTRUCTIVISTAS

ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO (*)

RESUMEN

El constructivismo se ha constituido en la concepción dominante en el terreno educativo, respaldado por su adopción, por parte de la Administración Educativa, como base de la Reforma-LOGSE, y por el apoyo casi unánime de los ambientes académicos relacionados con las Ciencias de la Educación. Este artículo plantea una discrepancia con respecto a los principios filosófico-epistemológicos de algunas de las formulaciones más nítidas del constructivismo, particularmente del «constructivismo radical», critica las pretensiones de monopolio teórico del paradigma interpretativo-constructivista y advierte contra el peligro de que las teorías constructivistas puedan trivializarse hasta reducirse a una jerga impuesta que obstaculice el debate y la investigación sobre la educación y la enseñanza.

En nuestra argumentación se apuntan algunos aspectos polémicos relacionados con el paradigma filosófico-epistemológico constructivista, y su proceso de formación, y se señalan problemas específicamente educativos, tales como la inclusión en el modelo constructivista de una mezcla heterogénea de técnicas educativas, el rechazo de toda «transmisión» de conocimientos (por parte de algunos pronunciamientos constructivistas), el triunfalismo pedagógico no avalado por la práctica educativa y el empleo de una jerga a veces huera. Por último, se sugiere alguna vía de indagación sobre las raíces socio-ideológicas de la hegemonía constructivista.

INTRODUCCIÓN: CONSTRUCTIVISMO Y POSITIVISMO

En los últimos diez años se ha producido una rápida expansión del modelo constructivista en los ámbitos educativos, hasta el punto de que, en palabras de C. Gómez-Granell y C. Coll Salvador (1994, p. 8):

> En nuestro país existe también, como sabemos, un amplio consenso entre psicólogos de la educación, didactas y docentes, alrededor de la concepción constructivista, que ha sido propuesta además como marco teórico y metodológico de referencia para la reforma del currículum.

La concepción constructivista desplaza al conductismo, modelo al que, desde una perspectiva científica, se le ha reprochado su obstinación en que los procesos cognitivos y psíquicos, interiores al individuo, sean considerados parte de una impenetrable «caja negra».

Si bien el retroceso del conductismo, y del paradigma positivista en que se enmarca, fue objeto de profundos y prolongados debates, no puede decirse lo mismo, a

(*) IES «Tartesos» de Camas (Sevilla).

nuestro juicio, respecto al ascenso del modelo constructivista. La escasez de críticas al modelo constructivista, reconocida por C. Coll (1992, p. 10), que quizás deba relacionarse con la actual crisis ideológica de nuestra sociedad, merece estudios específicos.

Las dos únicas críticas recogidas por C. Coll (1992, p. 10-11) al constructivismo se refieren a:

> Por un lado, se ha esgrimido el argumento de que, al optar por la concepción constructivista, el plantemiento curricular de la reforma impone, o trata de imponer, a los profesores una metodología determinada, constriñe sus posibilidades reales de reflexión y elaboración y pone en entredicho, en la práctica, el principio de autonomía curricular... Por otro lado, y en una perspectiva completamente distinta, se ha argumentado también que la opción constructivista del planteamiento curricular de la Reforma se ha quedado una vez más en la declaración de principios, en la formulación de grandes enunciados...

Por nuestra parte, consideramos que la aparente contradicción entre las dos críticas señaladas por C. Coll no es un argumento que pueda invalidar, por sí mismo, ninguna de ellas. Es perfectamente compatible el desacuerdo con la imposición de un determinado marco teórico por parte de la Administración (cualquiera que éste sea) con un análisis más detallado de ese marco que puede llegar a la conclusión de que «el Diseño Curricular Base propuesto tiene muy poco, si es que tiene algo, de pedagogía auténticamente constructivista» (según la versión de la segunda crítica recogida por C. Coll, 1992, p. 11).

Nuestra posición, aunque comparte las críticas mencionadas, se plantea desde un punto de partida distinto: la NO ADSCRIPCIÓN, POR NUESTRA PARTE, A LA «CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA» y, por lo tanto, nuestra no participación en las filas del «consenso» mayoritario en torno al constructivismo.

Nuestro disenso respecto al constructivismo no conlleva, como en ocasiones se imputa a los planteamientos no constructivistas, tildados como «tradicionales», una defensa de la enseñanza memorística, ni siquiera un alineamiento con el conductismo. De la misma forma que valoramos las aportaciones del conductismo en el terreno educativo, sin por ello aceptar una filiación al modelo conductista, también valoramos positivamente el hecho de que el constructivismo haya llamado la atención sobre la importancia del «yo» en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la importancia del sujeto, de sus propias concepciones y de su propia actividad ya había sido destacada por corrientes, como la «enseñanza activa», sin que, de forma general, se produjera un planteamiento contrapuesto al empirismo ni se reivindicara un nuevo paradigma filosófico-epistemológico. El mismo A. Comte (1974, p. 186), considerado como el fundador del positivismo, sostiene, y llamamos la atención sobre el empleo de términos como «construcción»:

> Nuestra construcción fundamental del orden universal resulta pues de un concurso necesario entre lo exterior y lo interior. Las leyes reales, es decir los hechos generales, no son nunca nada más que hipótesis suficientemente confirmadas por la observación... En esa cooperación continua, el mundo proporciona la materia y el hombre la forma de cada noción positiva...

LA HEGEMONÍA DEL CONSTRUCTIVISMO EN LAS ESFERAS ACADÉMICAS Y EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

La rapidez con que se ha producido el predominio del constructivismo puede percibirse si tenemos en cuenta, como señalan R. B. Davis, C. A. Maher y N. Noddings (1990, p. 2), que «en 1985... uno difícilmente había llegado a oír la palabra constructivismo», mientras que, como manifiestan A. Arcavi, y A. H. Shoenfeld (1992, p. 331):

> Estos días casi todo el mundo (al menos en la comunidad investigadora) parece ser constructivista, y hay una más bien fácil retórica constructivista en el aire...

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia (1989, p. 31) reconoce al constructivismo como marco de los «principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base», y parece existir un amplio consenso, en ambientes académicos y administrativos relacionados con la educación, en apoyo de la supremacía del constructivismo.

HETEROGENEIDAD DEL CONSTRUCTIVISMO. CONSTRUCTIVISMO RADICAL Y «TRIVIAL», PERSONAL Y SOCIAL

C. Gómez-Granell y C. Coll Salvador (1994, p. 8) reconocen «que bajo el término *constructivismo*» se agrupan «concepciones, interpretaciones y prácticas bastante diversas». J. Escaño y M. Gil de la Serna (1992, p. 20), en línea con los planteamientos de la LOGSE, señalan cuatro aportaciones básicas al constructivismo:

- La teoría genética y la pedagogía operatoria basada en Piaget...
- La teoría sociocultural iniciada por Vygotski...
- La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel...
- Y el procesamiento de la información o la teoría de los esquemas de Norman, Mayer...

La heterogeneidad de estos componentes, incluso la contradicción entre algunos de ellos, nos plantea la necesidad de indagar en formulaciones del constructivismo que no se limiten a exponer distintos agregados teórico-prácticos, de dudosa coincidencia en los principios, ni se reduzcan a la obviedad de que el «conocimiento no es una mera copia de la realidad preexistente» (eslogan presentado como caracterización del constructivismo, por ejemplo en C. Gómez-Granell y C. Coll Salvador, p. 8, y que difícilmente puede ser negado ni siquiera por las versiones más primitivas del realismo).

Una fundamentación más unitaria y de mayor envergadura teórica es defendida por E. von Glasersfeld (1991, p. 31), quien establece dos principios básicos para el constructivismo:

- El conocimiento no es recibido pasivamente sino construido activamente por el sujeto cognoscente.
- La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial, no al descubrimiento de una realidad ontológica.

  Aceptar sólo el primer principio es considerado como *constructivismo trivial* por los que aceptan ambos principios, porque este principio ha sido conocido desde Sócrates y, sin la ayuda del segundo, se mete de cabeza en todos los perennes problemas de la epistemología occidental.

Los planteamientos de Glasersfeld pueden considerarse representativos de la corriente constructivista radical, o si se prefiere de un constructivismo de perfiles más nítidos que el representado por un constructivismo «moderado» al que no resulta fácil calificar como paradigma alternativo al positivismo, al empirismo y a los métodos científicos tradicionales.

La representatividad de las posiciones de Glasersfeld es reconocida, entre otros, por P. Ernest (1989 p. 151) y J. Kilpatrick (1990, p. 39); posiciones similares a las de Glasersfeld sostienen M. L. Etchberger y K. L. Shaw (1992, p. 411), así como W. L. Saunders (1993, p. 136):

> El constructivismo puede ser definido como la posición filosófica que sostiene

que toda llamada realidad es, en el sentido más inmediato y concreto, la construcción mental de aquellos que creen que la han investigado y descubierto. En otras palabras, lo que supuestamente se ha encontrado es una invención cuyo inventor es inconsciente de ese acto de invención y que la considera como algo que existe independientemente de él; la invención entonces se convierte en la base de su visión del mundo y de sus acciones.

En el mismo sentido se pronuncia N. Noddings (1990, p. 14), que resume así la base filosófica del constructivismo radical:

> ... el conocimiento y la realidad misma son construcciones de la mente.

A la distinción entre constructivismo radical y constructivismo trivial, de importancia capital, se añade otra diferenciación dentro del campo constructivista, entre constructivismo personal y constructivismo social.

Aunque con frecuencia se afirma la compatibilidad, e incluso la complementariedad del constructivismo personal o psicológico y el constructivismo social (I. Solé y C. Coll 1993, p. 15), si nos situamos en el terreno de los principios, como los sustentados por el constructivismo radical, la relación entre el aspecto individual del conocimiento y el aspecto social resulta más problemática. La construcción del conocimiento como resultado de la interacción social puede constituirse en una nueva forma de realismo social, en contraposición al subjetivismo emanante del constructivismo subjetivo radical, donde la organización social ocupe el lugar atribuido a la naturaleza en el realismo tradicional (naturaleza en la que, según algunos enfoques realistas como el marxismo, se incluiría la sociedad misma).

EL CONSTRUCTIVISMO Y SUS «INVENTORES»

Prácticamente todas las variantes del constructivismo, incluido el radical, reivindican a Piaget como uno de los padres del constructivismo, y efectivamente Piaget se refiere en numerosas ocasiones al proceso de construcción del conocimiento y emplea el término *constructivismo* como caracterización de sus posiciones teóricas. Sin embargo, su inclusión dentro de un constructivismo radical puede ser discutible, puesto que en su constructivismo pueden percibirse elementos de una visión realista del conocimiento que chocarían con el pleno convencionalismo que defienden los constructivistas radicales. Es cierto que dentro de la doble acción del sujeto con el medio, de asimilación-acomodación, Piaget se acerca en algunos momentos al constructivismo radical, por ejemplo, al afirmar (1978, p. 121) que:

> ... el entorno desempeña un papel fundamental en todos los niveles, pero a título de objeto de conquista y no de causalidad formadora, habiéndose de buscar ésta, y de nuevo en todas las escalas, en las actividades endógenas del organismo y del sujeto.

En otras formulaciones Piaget se manifiesta más claramente compatible con cierto realismo epistemológico, como cuando manifiesta:

> Las construcciones son indicadas mediante nuevas composiciones o la extensión del campo, y en principio pueden proceder de las iniciativas espontáneas de los sujetos (invenciones, etc.) y de encuentros casuales con los objetos del entorno (descubrimientos, etc.). De hecho, estos dos aspectos del desarrollo son complementarios y ligados entre sí... (J. Piaget, 1977, p. 38).

El realismo, «ingenuo» según C. F. Feldman (1990, p. 126), quizás pudiera llegar incluso a decirse el materialismo, de Piaget, se manifiesta claramente cuando define que «la teoría del conocimiento es esencialmente una teoría de la adaptación del pensamiento a la realidad» (J. Piaget, 1985, p. 36) o en su discusión con R.

Thom, a propósito de la idea de espacio (N. Chomsky y J. Piaget, 1983, p. 430):

> En cuanto al espacio, Thom parte de una alternativa que precisamente creía haber eliminado: o un espacio exterior físico, o una construcción del sujeto. Mi respuesta es, por el contrario, que, si las matemáticas se adaptan a la realidad, es que el sujeto, en sus fuentes orgánicas, es un objeto físico-químico y espacial entre los demás, y que, al construir sus estructuras cognoscitivas, parte de las fuentes neurológicas y biológicas cuyas leyes son las de lo real: así pues, el espacio construido por el sujeto concuerda con el espacio exterior por vía endógena, y no solamente exógena: existen, pues, ambos sin conflicto y convergen sin confundirse.

Una acomodación de las posiciones teóricas, para aumentar la autoridad del modelo constructivista de conocimiento, se produce también en el caso de otras personalidades de relieve histórico, como Vygotski, Kelly y Ausubel, a las que se atribuye un papel decisivo en la creación del paradigma constructivista (A. Fabregat Deusdad y D. Reig Delhom, 1992, p. 51).

Vygotski, de tendencia marxista (ideología que, en cierta medida, incorpora una forma de «constructivismo social», materialista y no convencionalista), difícilmente puede presentarse como impulsor de un constructivismo paradigmático, negador de la existencia de una realidad exterior al sujeto ni de su accesibilidad cognitiva. La asimilación de Vygotski al paradigma constructivista se produce dentro de una línea de «paradigmatización» de la psicología social, con la consiguiente relegación de otras facetas de la psicología.

G. A. Kelly, cuya obra de 1955 *Psicología de los constructos personales* constituye un hito en la historia del constructivismo, tampoco parece que pueda incluirse entre los defensores del segundo principio del constructivismo radical al que nos hemos referido, según se desprende de algunas de sus manifestaciones (G. A. Kelly, 1966, p. 17):

> Suponemos que el universo está realmente existiendo y que el hombre, paulatinamente, está consiguiendo comprenderlo. Al tomar esta posición queremos dejar sentado desde el comienzo que hablamos de un mundo muy real, no de uno compuesto solamente por las sombras fugaces de los pensamientos humanos. Pero nos gustaría, por añadidura, aclarar nuestra convicción de que los pensamientos también existen realmente, si bien la correspondencia entre lo que las personas piensan realmente que existe y lo que existe en la realidad cambia continuamente.

Ausubel, aunque reconoce la influencia del lenguaje y de los condicionamientos culturales en la «percepción, la adquisición del conceptos... y el pensamiento», admite también cierto substrato real en el conocimiento. Así, D. P. Ausubel, J. D. Novak y H. Hanesian (1983, p. 87) sostienen:

> ... el hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos, acontecimientos y situaciones. La realidad que experimenta psicológicamente se relaciona sólo de modo indirecto con las propiedades físicas de su ambiente y con sus correlatos sensoriales. La realidad, hablando en sentido figurado, se percibe a través de un filtro conceptual o de categorías; esto es, del contenido cognoscitivo que un grupo de palabras habladas o escritas provoca en el receptor de un mensaje, es una versión muy simplificada, abstracta y generalizada de los hechos reales del mundo físico, a los cuales se refiere, y de las experiencias conscientes y reales que tales hechos producen en el narrador.

La discrepancia más notable, sin embargo, desde nuestro punto de vista, entre gran parte de los planteamientos constructivistas y los de Ausubel, se centra en su defensa del «aprendizaje significativo por recepción» o de la «enseñanza expositiva» (D. P. Ausubel, J. D. Novak y H. Hanesian,

1983, p. 110), sobre lo que volveremos más adelante.

LA PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA

En el terreno de los principios filosófico-epistemológicos el paradigma constructivista no presenta evidencias de poder convincente decisivo; incluso podría decirse que la misma naturaleza relativista de los principios constructivistas excluye una pretensión de verdad y de monopolio de un determinado enunciado. No menos discutibles resultan las aplicaciones pedagógicas de los principios contructivistas, tanto por el contenido de las aplicaciones como por el problema de incoherencia con los propios principios, con frecuentes recaídas en el objetivismo de la ciencia tradicional, teóricamente rechazado, y en el dogmatismo.

Dos líneas pedagógicas principales (en parte contrapuestas) se reparten el panorama pedagógico constructivista, el modelo de «aprendizaje significativo» y el modelo de «aprendizaje por invención». Ambas líneas tienen precedentes no constructivistas, a pesar de que a veces, simultáneamente con cierta caricaturización de otras teorías, son presentadas como innovaciones radicales.

APRENDIZAJE SOGNIFICATIVO. IDEAS PREVIAS Y MAPAS CONCEPTUALES

El constructivismo propugnado por la Reforma-LOGSE se centra en el aprendizaje significativo, en el carácter personal y social de los significados construidos (sin explicar con claridad cómo se armoniza lo «personal» con lo «social»), en el esquematismo de las significaciones y en el encadenamiento de las construcciones (o de los esquemas construidos). J. I. Pozo y otros (1991, p. 12) señalan al respecto:

> Si hubiera que resumir en una sola frase la concepción constructivista adoptada en la Reforma educativa, tal vez pudiéramos hacerlo recurriendo a la célebre y feliz idea de Ausubel, tantas veces citada, según la cual «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia».

La conexión entre los conocimientos de una persona y sus posibilidades de nuevo aprendizaje es compartida por cualquier teoría educativa no intransigentemente memorística; de hecho, todos los proyectos curriculares, todos los programas de estudios que conocemos se ajustan, con mayor o menor fortuna, a esta idea de concatenación del conocimiento. Presentar esta posición como algo propio de una nueva teoría revolucionaria en el campo de los principios, el constructivismo, no parece respetuoso con los hechos. Más criticable aún es que se pretenda aparentar una novedad plena por la simple sustitución de los tradicionales «comprender o entender» por «ser significativo», empleado en ocasiones de forma poco comprensible y acompañado de otros excesos de la «jerga reformista».

El conductismo concedió gran importancia a la conexión entre los conocimientos anteriores y aquéllos que se intentan aprender, como podemos comprobar en el notable representante conductista (particularmente en la enseñanza de las Matemáticas) E. L. Thorndike (1922, p. 199), cuya tesis podría ser suscrita literalmente por gran parte de los constructivistas:

> UN PLAN CIENTÍFICO PARA ENSEÑAR ARITMÉTICA DEBERÍA EMPEZAR CON UN INVENTARIO EXACTO DEL CONOCIMIENTO Y HABILIDAD QUE EL ALUMNO YA POSEA (Mayúsculas nuestras).

El aprendizaje significativo preconizado por D. P. Ausubel, J. D. Novak y H. Hanesian (1983, p. 111) es compatible con el aprendizaje por exposición, transmisión o

recepción, que «no es simplemente un proceso de absorción pasiva» (*ib.* p. 95). Sin embargo, esta posibilidad de aprendizaje «significativo» por recepción es negada o relegada por gran parte de los constructivistas, llegando a emplear consignas como «el mejor profesor es el que menos enseña», atribuida a H. Freudenthal. C. Coll (1992, p. 15) llega a admitir la posibilidad de empleo del aprendizaje por recepción, dentro de una perspectiva constructivista, si bien lo considera «más difícil en principio».

El constructivismo radical pedagógico se distingue por no hacer referencia a los «conocimientos previos» de los alumnos, sino a las «ideas previas» de los mismos; con ello se distancian de las connotaciones de objetividad atribuible a la palabra «conocimiento» (quizás el constructivismo radical no debiera utilizar «conocimiento» tampoco en otras ocasiones, ni «cognitivo», ni... «aprendizaje», por la misma razón); al mismo tiempo, los constructivistas radicales, al resaltar la importancia de las «ideas previas», realizan una aportación de interés pedagógico y didáctico, no limitando al campo de los conocimientos o «ideas correctas» la base para futuros conocimientos (o ideas), sino ampliando esta base también a cualquier tipo de ideas. Entre las concreciones de las «ideas previas» merece destacarse, por su potencial práctico, el concepto de «obstáculo epistemológico» (G. Bachelard, 1983; G. Brousseau, 1983) y el de «conflicto cognitivo». La importancia de estas aportaciones no debe ser infravalorada, al margen de que se acepten o no los principios constructivistas, que por otra parte no parecen los únicos (ni los más acordes con el objetivismo subyacente por ejemplo a la idea de *obstáculo*) bajo los que tengan sentido estas conceptualizaciones de ideas previas, *obstáculos epistemológicos* y *conflicto cognitivo.*

Pese al valor positivo de las *ideas previas*, hemos de llamar la atención sobre la trivialización del concepto consistente en presentarlas como un fenómeno simple, transparente y susceptible de acompasarse con escasas dificultades con una estructura curricular predefinida. La conexión entre los nuevos conocimientos y las ideas previas, sin embargo, y la relevancia de esa conexión, es un complejo problema sobre el que tenemos escasos conocimientos. A. Arcavi y A. H. Shoenfeld (1992, p. 331-332) manifiestan:

> La dificultad es que... «proceder con las ideas del estudiante» y «unir el conocimiento a estructuras bien establecidas» pueden muy bien entrar en conflicto... matemáticas sólidas pueden ser construidas sobre arenas movedizas cognitivas, con el resultado neto de que el estudiante esté incluso más confuso que antes... el asunto aquí es que las cosas no son tan simples como pudieran parecer: uno no puede estar satisfecho con la aceptación de los «principios» instruccionales constructivistas como si se aplicaran siempre, independientemente del contexto... Cuanto más se intenta entender el conocimiento de los estudiantes y el estado del conocimiento, y cuanto más se intente hacer justicia a las matemáticas inherentes en las ideas del estudiante y así mismo hacer justicia también al estudiante, más difícil es la tarea. La lustrosa retórica no nos debería seducir para pensar que la tarea es fácil, y que simplemente «viendo el mundo a través de una lente constructivista» permitirá de repente a los profesores o tutores actuar mucho mejor en lo que hacen. Una nueva lente puede permitir ver las cosas más claramente, pero puede revelar también complejidades y dilemas de los que no se era consciente anteriormente. Una retórica lustrosa no debería oscurecer estas dificultades o convertir en víctimas a los profesores que tratan de ajustarse a la retórica.

El reconocimiento anterior, y la denuncia de la retórica hueca, tiene especial valor, por tratarse de una crítica que «viene desde dentro», procedente de dos autores «constructivistas y... radicales» (A. Arcavi y A. H. Shoenfeld, 1992, p. 333).

Como concreción del aprendizaje significativo se ha desarrollado una tendencia que enfatiza el esquematismo de las ideas previas (M. Miras, 1993, p. 52), conduciendo, a nuestro juicio, a una hipervaloración de determinados tipos de esquemas. La indudable tradición y utilidad práctica de los esquemas en el proceso de aprendizaje no avalan el monopolio del empleo de esquemas como los «mapas conceptuales», empleo que puede conducir a una nuevo reduccionismo y a una nueva forma de memorismo.

La insistencia en el esquematismo del conocimiento se vincula al modelo cognitivo de «procesamiento de la información», modelo que, por un lado, se considera inmerso en la concepción constructivista (J. Escaño y M. Gil de la Serna, 1992, p. 20), y por otro lado, es tildado de conductismo, entre otros por A. Fabregat Deusdad y Reig Delhom, (1992, p. 71):

> El conductismo y la teoría del procesamiento de la información comparten la misma concepción asociacionista del aprendizaje, convirtiendo la denominada revolución cognitiva de los años 50 en más aparente que real. La teoría del procesamiento de la información es una versión sofisticada del conductismo, que ha proporcionado al estudio del aprendizaje cambios cuantitativos, pero no cualitativos, bajo la metáfora del computador.

La eficacia de los mapas conceptuales como herramienta instruccional ha sido comprobada por Ph. B. Horton y otros (1993, p. 107-108) mediante un meta-análisis de 19 investigaciones, aunque respecto a lo que podríamos llamar preponderancia del enfoque constructivista «no fue encontrada evidencia que mostrara que los mapas preparados por los estudiantes fueran más efectivos que los preparados por los profesores».

Aprendizaje por invención (no receptivo). Resolución de problemas

El aprendizaje por «invención», propio del constructivismo radical, presenta un matiz teórico con respecto al aprendizaje «por descubrimiento», característico de la enseñanza activa, pero en la práctica ambos métodos se confunden, como también sucede en algunas teorizaciones. Así, C. Gómez-Granell y C. Coll (1994, p. 9) utilizan el término «descubrimiento», dentro de una perspectiva constructivista, y R. B. Davis (1992) señala la continuidad entre el «aprendizaje por descubrimiento» del proyecto Madison de los años 60 y el constructivismo del grupo de Berkeley (Shoenfeld...), aunque el primero se centraba «en las lecciones en aulas reales», mientras que el segundo se centra en «la tutoría» y aunque «la aproximación por "descubrimiento" no se produjo como consecuencia de una posición teórica..., por el contrario..., surgió de sentimientos intuitivos acerca de lo que parecía lo más correcto para hacer».

El mismo R. B. Davis (*ibídem*, p. 349) relata la consigna del proyecto Madison, cuya similitud con las consignas del constructivismo pedagógico es evidente:

> La «consigna» del Proyecto Madison era: Si es posible no haga nada, y confíe que el o la estudiante lo cambie. O quizás algún otro estudiante se atreverá con él. Pero si nada de esto ocurre haga tan poco como sea posible...

El aprendizaje por «invención constructiva» aparece pues, en la práctica y en algunos enfoques, como un matiz, si acaso, de la enseñanza activa, «por descubrimiento».

A pesar de la similitud práctica, y de cierta confusión teórica, sobre todo por parte de representantes del constructivismo «trivial», entre «descubrimiento» (de algo que existe previamente, que «está tapado») e «invención» (de algo previamente inexistente, creado por el *inventor*), nos referiremos a algunos rasgos diferenciadores relevantes, al menos desde los principios del constructivismo radical, suscitados por autores constructivistas. M. L. Pope y E. M. Scott (1988, p. 181) resaltan el obstáculo que supone, para un currículum de orientación constructivista, la «concepción posi-

tivista, empiro-inductivista de la ciencia... en consonancia con una visión absolutista de la verdad y del conocimiento» por parte de educadores de ciencias; en nuestra opinión, esta concepción «empiro-inductivista» favorece un enfoque de enseñanza-aprendizaje «por descubrimiento» de una realidad que se investiga, mientras que efectivamente choca con los postulados constructivistas radicales. R. Porlan (1988, p. 201) se pronuncia en la misma dirección anti-objetivista y anti-inductista en los métodos de enseñanza, con la consiguiente contraposición entre «enseñanza por descubrimiento» (realista) y «enseñanza por invención» (subjetivista), aunque al final de la cita parece resurgir un terco realismo:

> Es de resaltar el carácter «inductista» de los diferentes métodos de enseñanza de las ciencias que se proponen. En el mejor de los casos se plantea la búsqueda «en la realidad» de las explicaciones conceptuales: las observaciones en el medio y las experiencias de laboratorio, llevarán por sí mismas al alumno al aprendizaje «correcto» de los conceptos científicos acabados. En ningún caso se expresan referencias al pensamiento propio del niño, sus concepciones previas, sus representaciones sobre la realidad...

Aunque nos parece plenamente aceptable la crítica al dogmatismo que acompaña a algunas teorías «científicas», creemos percibir una tendencia igualmente dogmática en ciertos planteamientos teóricos constructivistas radicales y en algunas presunciones y normas prácticas de algunos constructivistas prácticos (a veces «moderados» en el aspecto teórico). La sensación de encontrarnos ante afirmaciones incontrovertibles surge, al margen de la relativa trivialidad de las mismas, cuando encontramos fórmulas que recuerdan los viejos catecismos, como:

> 4.b. ¿Qué se necesita del alumno y qué se necesita del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje?
> El proceso de enseñanza/aprendizaje necesita siempre la actividad intelectual del alumno y la ayuda del profesor. (J. Escaño y M. Gil de la Serna, 1992, p. 66).

Las actividades de aprendizaje, en que el constructivismo centra su pedagogía, tienen su objetivo fundamental y acaso exclusivo, de acuerdo con sus principios subjetivistas, en proporcionar la ocasión para la manifestación de los esquemas personales, para la expresión de tendencias internas de organización de la experiencia, y no para la observación de regularidades impuestas por la experiencia al individuo en función de relaciones con un medio exterior, ni para servir de base a la inducción. Pero cabe preguntarse, incluso admitiendo que nuestra idea de un mundo exterior corresponda a un conglomerado de proyecciones de nuestro propio yo, ¿acaso estas proyecciones no presentan regularidades que permitan la inducción de propiedades de los fenómenos con relativa seguridad? ¿No nos veríamos abocados a establecer la existencia de una objetividad de los fenómenos internos del sujeto, fundamento de las regularidades en las ideas de cada individuo y de las coincidencias entre las de unos individuos y otros? Si esta objetividad existe, si la regularidad, que los no constructivistas consideramos en gran parte exterior al individuo, es una ensoñación de la mente (¿De una mente? ¿De múltiples mentes reguladas por una mente superior que evite el caos?), pero una ensoñación con cierta estabilidad, podemos volver a un restablecimiento del realismo (posiblemente de base espiritualista) de forma similar a como lo hizo la Filosofía Escolástica tomista, o el «monismo neutro» (B. Russell, 1985, p. 596). Si, por el contrario, negamos toda posibilidad de objetividad y de regularidad, ni siquiera a los procesos mentales, ¿cómo podemos enunciar principios generales, como los del constructivismo radical, acerca de qué es y cómo se produce el conocimiento?

Los problemas teóricos a los que nos acabamos de referir tienen su traducción

pedagógica práctica en la contradicción entre la crítica constructivista de la objetividad pretendida por «el positivismo» y la propuesta constructivista de dirigir el aprendizaje a través de determinadas actividades que provocarían el desencadenamiento de estructuras e impulsos personales, con una suficiente uniformidad y regularidad. La confianza en estas «actividades-guía» (D. Gil Pérez y J. Martínez Torregrosa, 1987), ante las que la mayoría de los estudiantes se supone deben proceder a similares despliegues interiores implica una seguridad en nuestro conocimiento de los mecanismos mentales de, al menos, grupos de personas, que va más allá de las pretensiones de objetividad de la pedagogía «tradicional». Este optimismo respecto al conocimiento psicológico, contradictorio con el escepticismo respecto al conocimiento general, llega a grados extremos cuando se pretende, no se sabe muy bien sobre qué base, que el profesor individualice el tipo de actividades más adecuado a cada individuo, en función de sus aspectos idiosincrásicos, de forma que las diferencias individuales puedan ser compensadas por una adecuada propuesta de actividades, como si nuestros conocimientos sobre las formas de aprendizaje, de acuerdo con el constructivismo radical, no fueran también constructos, invenciones, sin ninguna objetividad ni, en algunas versiones, posibilidad de aplicación de métodos inductivos.

Por otra parte, estas «actividades guía» del aprendizaje por invención, ¿son elementos internos a cada individuo o son elementos exteriores cuya única diferencia con el medio general es su preparación intencional por el profesor? ¿La facultad moldeadora de estas actividades para la construcción no es de la misma naturaleza que la que en el paradigma realista ejerce el medio exterior? ¿El profesor y sus propuestas de actividad son una construcción del alumno, o es el alumno y sus resultados un constructo del profesor? ¿Cómo se sabe la actividad adecuada para un aprendizaje si «el conocimiento no se transmite»?

La obtención de determinados procesos constructivos a partir de la provocación producida por determinadas actividades alcanza su máximo nivel de control objetivo, contradictorio con los mismos postulados constructivistas, si nos ubicamos en el modelo de «procesamiento de la información», siguiendo la metáfora del ordenador electrónico. De acuerdo con esta metáfora, el pensamiento humano seguiría un esquema de funcionamiento igual o similar al de un ordenador. Las capacidades de ese ordenador dependerían fundamentalmente de su propia estructura interna, tanto de «hardware» como de «software», sin que ésta surja como resultados de cambios exteriores. Pero al mismo tiempo que a través de este símil, o modelo, cibernético se diluye el medio exterior, quedando éste convertido en una nueva «caja negra» (E. von Glasersfeld, 1987, p. 151-153), que sustituye a la vieja «caja negra» (referida a los procesos interiores) del conductismo, desaparece también la aspiración al fomento de la creatividad en el aprendizaje, y surge el temor a la manipulación técnica del conocimiento, por parte de programadores expertos; la sombra de la «revisión» del conocimiento y del «Nuevo Lenguaje» de G. Orwell (1954) planea sobre el enfoque constructivista del aprendizaje. Por otra parte, se comprende que, como hemos recogido anteriormente, diversos autores consideren el modelo de procesamiento de la información como una variante dentro del modelo conductista. Incluso podría encontrarse un paralelismo entre el constructivismo, en términos generales, y el conductismo, con las actividades-guía como estímulo asociado con una determinada respuesta cognoscitiva, con una diferencia formal entre ellos, consistente en la ubicación de la «caja negra» dentro del individuo por parte del conductismo y fuera del sujeto por parte del constructivismo.

La enseñanza por transmisión significativa, defendida por Ausubel, en contras-

te con el aprendizaje por invención, más comprometido con los principios constructivistas radicales, admite la comunicabilidad cognitiva entre profesor y alumnos (en ambos sentidos) y prescinde, por lo tanto, de las inexorables paredes de las cajas negras levantadas por el conductismo y el constructivismo, lo que permite avivar el aprendizaje realizado en un clima de libertad de pensamiento y de expresión.

En cuanto a que el proceso de invención tenga una raíz puramente interior, y no pueda alimentarse a través de la comunicación de conocimientos, nos parece interesante la reflexión sobre la introspección realizada por H. Poincaré (1914, p. 47), considerado por algunos como precursor del constructivismo, acerca de la invención:

> Al repetir un razonamiento aprendido, me parece que yo habría podido inventarlo; a menudo no es más que una ilusión; pero, incluso entonces, incluso si yo no tengo la capacidad para crearlo por mí mismo, lo reinvento, a medida que lo repito.

Dentro del aprendizaje constructivista «por invención», merece especial atención la actividad de RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, tanto en el aprendizaje de las Matemáticas, donde el método tiene una larga tradición, como en otros aprendizajes. A veces esta actividad de resolución de problemas se incluye en un marco más amplio de actividad de investigación. Tanto en el caso del aprendizaje por investigación, como por resolución de problemas, la vinculación con los principios epistemológicos del constructivismo no parece obligada. De hecho, estas actividades se han propuesto también, y son compatibles con ellas, desde posiciones empiristas o desde posiciones realistas.

En la primera mitad del siglo XIX, W. Colburn (1829, p. 3) recomendaba:

> Se espera que la persona que aprende derive la mayor parte de su conocimiento resolviendo ella misma los ejemplos.

La vinculación de los problemas con la vida práctica es destacada, hace casi un siglo, por D. E. Smith (1913, p. 22):

> La tendencia es obtener la disciplina mental de la aritmética a partir de problemas prácticos, y que esta tendencia es saludable no parece presentar ninguna duda.

Desde planteamientos netamente conductistas, E. L. Thorndike (1922, p. 277) se expresa en términos que algunos considerarían casi constructivistas:

> Aprender aritmética es en sí mismo resolver una serie de problemas de interés y valor intrínsecos para niños de mente sana.

La potencia del método de resolución de problemas es indudable desde diversas perspectivas, como avala su empleo tradicional en la enseñanza de las matemáticas, pero esto no implica el abandono de otras formas de aprendizaje y de enseñanza como la «explicación», por parte del profesor, de contenidos que pueden potenciar precisamente la capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas. Tampoco deben olvidarse ciertas limitaciones en la enseñanza por resolución de problemas, como las aludidas por A. H. Shoenfeld (1982, p. 30), al advertir que «... el mundo de la resolución de problemas es pequeño y posiblemente incestuoso».

Junto al aprendizaje significativo y al aprendizaje por resolución de problemas se insiste, a menudo, en la necesidad de que las actividades cognitivas se realicen con sentido práctico, partiendo de actividades sensibles y vinculadas con la vida y el entorno social. A veces estas orientaciones se presentan como propias de un enfoque constructivista, en su modalidad social, aunque no vemos una relación necesaria de dependencia entre los principios constructivistas y estas recomendaciones que, por otra parte, se suelen enunciar con tal grado de ambigüedad que necesitarían una discusión pormenorizada.

Algunas de las contradicciones y dificultades ya señaladas respecto al aprendi-

zaje por invención, adquieren matices nuevos cuando nos referimos al enfoque constructivista de la resolución de problemas. La determinación de los problemas que el alumno debe resolver, a través del texto-guía o por el criterio del profesor, suscita la interrogante de hasta qué punto esta intervención desde fuera del sujeto no choca con los principios constructivistas que niegan la acción educativa del medio exterior, principios que simultáneamente asumen la justificación de los enunciados de los problemas que se proponen.

La predeterminación de las actividades y problemas a resolver viene a suponer una especie de compromiso entre la autonomía y creatividad proclamadas por el constructivismo y el encauzamiento del proceso desde el exterior del sujeto, encauzamiento que puede predominar hasta tal punto que el pretendido proceso constructivo quede reducido a un simulacro que incorpore los inconvenientes de una escasa motivación, por su escasa relación con las tendencias y aspiraciones del alumno, y de una enseñanza de estructuración débil; esas condiciones de insuficiente impulso estructurador del estudiante, y de deficiente aportación estructuradora del profesor, son propicias al estancamiento cognitivo y al retroceso en el desarrollo de valores sociales positivos.

ALGUNAS DIFICULTADES DE LA PRÁCTICA CONSTRUCTIVISTA. ASPECTOS AUTOCRÍTICOS

Al tratar diferentes aspectos del modelo constructivista hemos manifestado algunas críticas a esta visión del conocimiento y del aprendizaje, críticas que ampliaremos ahora, sobre todo desde el punto de vista práctico y recogiendo la autocrítica de algunos destacados constructivistas.

Una característica extendida de la divulgación constructivista, y de la publicidad de la LOGSE, es el triunfalismo pedagógico que ha llegado a anunciar la casi desaparición del «fracaso escolar». En esa dirección parecen apuntar las siguientes afirmaciones de I. Solé y C. Coll (1993, p. 21):

> ... la concepción constructivista proporciona unos criterios que todo profesor y equipo docente necesita para llevar a cabo una educación fundamentada y coherente; además, permite, desde esos criterios, interpelar a otras disciplinas, cuya incidencia podrá dejar de ser una cuestión de moda...

En cuanto a la idea de que los alumnos construyan sus propios conocimientos, y las dificultades prácticas para que esta construcción sea fructífera, nos parecen especialmente sugerentes las reflexiones de E. L. Thorndike (1922, p. 74-75), sobre la diferencia entre la «vieja» pedagogía, de la aritmética (en la que pueden percibirse algunas analogías, y diferencias, con el modelo constructivista) y la «nueva» pedagogía:

> La vieja pedagogía de la aritmética afirmaba una ley, verdad o principio general, ordenaba al estudiante aprenderla, y le daba tareas para hacer que no podría hacer con provecho a no ser que hubiera entendido el principio. Le dejaba construir («build up») por sí mismo los hábitos particulares necesarios para proporcionarle entendimiento y dominio del principio. La nueva pedagogía es cuidadosa en ayudarle a construir conexiones o lazos hacia adelante y a lo largo del principio o verdad general, de manera que lo pueda entender mejor. La vieja pedagogía ordenaba al estudiante razonar y le dejaba sufrir el castigo del pequeño provecho si no lo hacía. La nueva proporciona experiencias instructivas con números que estimularán al alumno a razonar tanto como tenga capacidad, pero será provechosa también para él en el conocimiento y habilidad concretos, incluso si carece de la habilidad de desarrollar las experiencias hasta una comprensión general de los principios numéricos. La nueva pedagogía asegura más razonamiento en realidad a través de no pretender asegurarlo tanto.
>
> La nueva pedagogía de la aritmética, pues, escruta cada elemento del conocimiento,

toda conexión hecha en la mente del que aprende, de manera que se elija aquellas que proporcionen las experiencias más instructivas, aquellas que crezcan juntas en un sistema ordenado, racional, de pensamiento acerca de los números y los hechos cuantitativos... La mejor manera de preparar al estudiante de estos temas para un criticismo sólido y para una invención útil es dejarlo examinar casos representativos de conexiones, ahora a menudo descuidadas, que deberían formarse, y casos representativos de conexiones inútiles, o incluso perjudiciales, ahora formadas con considerable pérdida de tiempo y esfuerzo.

Desde una posición que puede considerarse como constructivista, matizada por la «teoría de la carga cognitiva», J. Sweller y P. Chandeler (1991, p. 357) plantean objeciones a algunos purismos de la pedagogía constructivista convencional, que pueden enlazarse con el análisis de Thorndike, anteriormente recogido:

> Aceptamos completamente que los humanos tienen que reestructurar la información para representarla y, de hecho, la teoría de los esquemas es un pre-requisito esencial para la teoría de la carga cognitiva (cognitive load theory). Rechazamos totalmente la sugerencia de que debemos, por lo tanto, hacer tan difícil como sea posible para los estudiantes la construcción de la realidad al margen de como nosotros presentemos el material. Asimilar un ejemplo trabajado requiere la construcción de una representación tanto como la resolución del problema equivalente. Sólo que es más fácil usando un ejemplo trabajado. Sobre este punto existen pocas evidencias de que la presentación de información de tal manera que requiera un trabajo cognitivo difícil por parte de los estudiantes produzca ningún efecto beneficioso. Sugerimos que, porque gran parte... parece sentir que deberíamos hacer tan dura como sea posible, para los estudiantes, la construcción de una representación, surgen tan pocas aplicaciones instruccionales desde las teorías cognitivas.
>
> ... La teoría de la carga cognitiva sugiere que la reducción de la carga cognitiva asociada con la construcción de una representación facilita el aprendizaje. Creemos que la evidencia empírica es aplastante en nuestro favor.

En contraste con algunas manifestaciones de inflexibilidad constructivista, se observan también posiciones más conciliadoras por parte de autores constructivistas o próximos a este modelo, incluso cierto espíritu autocrítico. G. A. Goldin, 1990, p. 42, opina:

> ... es bastante posible que algún aprendizaje sea constructivo y algún otro no lo sea. Es posible que los dos sean empíricamente distinguibles.

N. Noddings (1990, p. 16) une, al revés que otros portavoces del constructivismo, el rigor en los principios con la flexibilidad en las aplicaciones educativas:

> Mi opinión es que no tenemos que descartar todo lo que pertenezca a las estrategias recomendadas por teóricos que se adhieren a la instrucción directa... incluso si discrepamos de ellos en las premisas cognitivas fundamentales... Muchos educadores matemáticos reconocen el poder de los «métodos constructivistas» en situaciones de uno-a-uno, pero ven también que los maestros no pueden trabajar continuamente en esa situación... Las condiciones del aula nos fuerzan a pensar en economías instruccionales.

Bien es cierto que esta flexibilidad también se produce en otros modelos educativos como el conductista; Thorndike (1922, p. 179) admitía las virtudes del método «oportunista» frente al sistemáticamente asociacionista:

> El método oportunista es fuerte precisamente donde el sistemático es débil. Desde el momento en que se vale de oportunidades creadas por las habilidades e intereses del alumno, tiene a su favor la actitud de interés más a menudo. Desde el momento en que construye las experiencias menos formalmente y sobre un más amplio espacio de tiempo, los alumnos son menos propensos a aprender res-

puestas verbales. Desde el momento en que su material proviene más de los usos genuinos de la vida, la potencia adquirida es más probablemente aplicable a la vida. Su desventaja es que es más difícil de manejar... En la medida en que los libros de texto y los profesores sean capaces de superar estas desventajas con ingenuidad y cuidado, el método oportunista es mejor.

CONSTRUCTIVISMO Y PROFESORADO

El constructivismo como marco de la Reforma de la LOGSE va dirigido fundamentalmente al proceso educativo en el aula de educación primaria y secundaria (un enfoque parcial, respecto al conjunto del sistema educativo, que nos parece sintomático); pero el constructivismo también impregna la formación «permanente» del profesorado (C. Coll Salvador, 1992, p. 16). La creación de los CEPs responde básicamente a este enfoque que presenta dos notas distintivas: en primer lugar, que el conocimiento pedagógico y didáctico se construya por parte del mismo profesorado, sin transmisión de dicho conocimiento («intransmisible» en el constructivismo radical) por expertos, normalmente vinculados a la Universidad, de la que se independizan las estructuras de formación permanente del profesorado. En segundo lugar, la negociación de los constructos, en una perspectiva de constructivismo social, se realiza en un ámbito comarcal (siguiendo estructuras «importadas», con escaso arraigo en nuestra «cultura»). La reducción (al centro de enseñanza, a la localidad, o a la comarca) de las dimensiones del entorno parece reflejar un sentido pobre y localista de la vida científica, en la que las Ciencias de la Educación se incluyen, en contraste con el sentido de universalidad a que tradicionalmente el conocimiento científico ha aspirado.

La hegemonía constructivista a la que nos hemos referido en varias ocasiones ha tenido quizás, como principal foco de oposición, a parte del profesorado afectado por la LOGSE, especialmente de enseñanzas medias, si bien esta resistencia se ha producido de forma asistemática y con un escaso apoyo en análisis teóricos. La principal reacción observada entre estos profesores es de desconcierto y de descontento. Desconcierto ante la desproporción entre las ventajas generales profusamente anunciadas del método constructivista y la realidad de aportaciones concretas a una mejora de la enseñanza. Descontento, por cuanto, quizás en un exceso constructivista, la Administración educativa ha descargado sobre el mismo profesorado gran parte de la responsabilidad por las deficiencias educativas existentes, al mismo tiempo que la publicidad oficial ha despertado unas excesivas expectativas sobre mejoras educativas.

C. Gómez-Granell y C. Coll Salvador (1994, p. 8) señalan algunos indicios de este desconcierto y descontento a que nos referíamos, al exponer algunos rasgos de los debates en un Seminario celebrado en Barcelona:

> Tanto en las ponencias como en los debates, ambos colectivos [psicólogos de la educación y didactas] dieron por asumido el constructivismo como marco de referencia de sus propuestas. Sin embargo, a lo largo del seminario también se pusieron de manifiesto dos hechos:
>
> - Que las diferentes ponencias y propuestas dejaban traslucir claramente formas diferentes de entender el constructivismo...
> - Que entre los asistentes se detectaba una cierta desconfianza o cansancio ante el término. No porque no se asumiera el constructivismo como marco teórico de referencia, sino porque la diversidad de enfoques y propuestas que se autodefinen como constructivistas hacen que el constructivismo cumpla una cierta función de *comodín* dentro del cual cabe casi todo. De ahí que frases como: «Decir constructivismo es como no

decir nada»; «Y ahora que todos somos constructivistas, ¿qué?»; «Pero, ¿de qué constructivismo se habla?»...; «no hay que hablar tanto de constructivismo, sino de propuestas concretas para mejorar la práctica en el aula», etc., empiecen a oírse cada vez con mayor frecuencia.

El texto anterior de Gómez-Granell y Coll nos parece revelador aunque, en nuestra opinión, no reconoce suficientemente la profundidad del problema, y salvaguarda en demasía el modelo constructivista mismo; la diferencia de tono entre las «ponencias y propuestas» y las intervenciones de «los asistentes» refleja la disparidad entre la dirección académico-administrativa y sectores del profesorado y, en última instancia, la asimetría en la construcción social del «conocimiento» sobre educación.

ALGUNAS CONJETURAS ALUSIVAS A ASPECTOS IDEOLÓGICOS DEL CONSTRUCTIVISMO

La enjundia de los principios filosófico-epistemológicos y el papel de referencia para otras variantes aconseja que esta aproximación al contenido ideológico del constructivismo centre su atención, sobre todo, en la corriente radical del mismo.

Para comenzar a vislumbrar el carácter ideológico que puede afectar al constructivismo (radical) proponemos dos cuestiones previas:

- La pujanza del modelo constructivista, ¿se basa fundamentalmente en su consistencia científica y eficacia práctica, o en motivos de tipo ideológico, acordes con intereses sociales predominantes?
- En las condiciones de crisis profunda, de la sociedad actual, con problemas como el «paro estructural», un hiperdesarrollo burocrático y dificultades para mantener niveles de bienestar social anteriores, ¿puede ser primordial para las capas dirigentes el afianzamiento de una teoría que valore el consenso «construido», frente al disenso que una «realidad» reconocible pueda suscitar?

La respuesta a estas preguntas supera los propósitos de este trabajo, aunque podamos aportar alguna reflexión, fragmentaria, que deberá considerarse como una nueva interrogante o matización sobre los dos anteriores.

En algunos textos constructivistas se puede encontrar un fundamento a la opinión de que el constructivismo realza el papel del individuo en la creación de su propia situación social, sea como resultado de una construcción estrictamente individual, sea como fruto una negociación con el entorno social, o por combinación de los dos aspectos; de esta forma es difícil encontrar responsabilidades fuera del sujeto mismo y de su entorno inmediato. E. von Glasersfeld (1990, p. 28) manifiesta al respecto:

> Si se adopta el punto de vista de que el «conocimiento» es el medio conceptual para dar sentido a la experiencia, más que una «representación» de algo que se supone estar más allá de él, este cambio de perspectiva lleva consigo un importante corolario: los conceptos y relaciones en cuyos términos percibimos y concebimos el mundo experiencial en que vivimos son generados necesariamente por nosotros mismos. En este sentido, somos nosotros los que somos responsables del mundo que estamos vivenciando.

Todavía con más claridad, manifiesta Glasersfeld (1993, p. 20):

> No se necesita penetrar muy profundamente en el pensamiento constructivista para comprender con claridad que esa posición conduce inevitablemente a hacer del hombre pensante el único responsable

de su pensamiento, de su conocimiento y hasta de su conducta. Hoy en día, cuando los conductistas intentan asignar toda la responsabilidad al medio ambiente y los sociobiólogos se complacen en atribuir buena parte de ella a los genes, resulta poco simpática una teoría que sostiene que el mundo en el que parecemos vivir lo debemos sólo a nosotros mismos. Esto es en última instancia lo que quiere afirmar el constructivismo... y en su intento de hacerlo, pone de manifiesto aspectos de la teoría del conocimiento que de otra manera pasarían inadvertidos.

Desde el punto de vista de la coherencia del sistema constructivista radical, nos encontramos ante lo que puede ser un salto desde el constructivismo radical, individual, al contructivismo social, salto que se produciría a través del empleo de «nosotros», cuyo significado en Glasersfeld no encontramos suficientemente claro.

Volviendo a la faceta ideológica del constructivismo radical, es especialmente reveladora la parte final de la última cita recogida en la que se advierten atisbos de que la función ideológica justificativa del sistema y de las situaciones sociales constituye el fin primordial («en última instancia...») de la teoría constructivista radical, finalidad a la que queda supeditado el desarrollo teórico de contenido epistemológico y educativo.

La componente ideológica del constructivismo puede relacionarse con el postmodernismo y el pensamiento débil, en la medida en que, como sucede con la perspectiva constructivista, «la enseñanza posmoderna ha constatado el fracaso del racionalismo» (E. Gervilla Castillo, 1993, p. 168); la enseñanza posmoderna, a su vez, ha sido vinculada por R. Flecha (1992, p. 184) con la función ideológica de justificación de la desigualdad social:

> El principio postmoderno de singularidad ha sido el principal instrumento legitimador del impulso de esa desigualdad educativa y cultural en algunos países. Con él se ha combatido el criterio de universalizar en todos los ciudadanos un nivel cultural básico suficiente para asegurar el desenvolvimiento en la sociedad en que vive. A cambio se ha propuesto el criterio de hacer que cada uno se adapte a su propio medio sociocultural...

El constructivismo social también presenta rasgos susceptibles de ser considerados como justificativos de estructuras y condiciones sociales, especialmente por su énfasis en los procesos de negociación y de consenso a través de los cuales se produciría la construcción social de «los significados», del conocimiento en general y, presumiblemente, de las mismas condiciones de vida, donde, a priori, parece descartada la idea de imposición, material e ideológica, y de asimetría constructiva. Así, M. W. Apple (1986, p. 19) relaciona el constructivismo social con el encubrimiento ideológico de los aspectos conflictivos de la realidad social:

> Pedimos a nuestros estudiantes que vean el conocimiento como una construcción social, que vean, en los programas más disciplinares, cómo construyen sus teorías y conceptos los sociólogos, los historiadores, antropólogos y otros. Sin embargo, de ese modo no les permitimos investigar *por qué* existe una forma particular de colectividad social, *cómo* se mantiene y *quién* se beneficia de ella... Así... el marco de referencia de la mayoría de los currículos escolares se centra alrededor del consenso. Son muy escasos los intentos serios de tratar el conflicto (el conflicto de clases, conflicto científico u otros...) ... el debate político y económico, incluso educativo, entre personas reales en sus vidas cotidianas, es sustituido por consideraciones sobre la eficacia, sobre las habilidades técnicas. Por medio de los análisis de conducta, organización de sistemas, etc., la «responsabilidad» se convierte en representaciones hegemónicas e ideológicas.

Los principios de «autoproducción individual» del constructivismo radical, el principio de «negociabilidad» de las tendencias «consensuales» del constructivismo

social, independientemente unos de otros o en confluencia (de problemática justificación teórica), confieren al constructivismo educativo visos de servir como soporte ideológico a la desigualdad social. La situación social, desde este constructivismo «conservador», aparece como resultado de nuestras propias condiciones, de nuestros impulsos y de unas resultantes de nuestra negociación con el entorno social, dentro de unas estructuras y relaciones objetivas que quedan al margen de la indagación y modificación, por formar parte de la realidad «ontológica» inasequible o de la «caja negra» exterior al individuo.

Debe reconocerse, sin embargo, que algunos constructivistas defienden el talante progresista de esta concepción; en textos de la Reforma de la LOGSE se reivindican también unos objetivos de compensación social, aunque la realidad de esta reivindicación ha sido objeto de controversia. El mismo término de «constructivismo» ha sido utilizado en un contexto que podría considerarse contrapuesto al que parece perfilarse para el constructivismo educativo: el constructivismo ruso en arte, surgido al calor de la revolución bolchevique y en sintonía con ella. Sirva esta descomunal disparidad, bajo un mismo término, como advertencia contra análisis excesivamente uniformadores de una concepción en la que se incluyen planteamientos de diferente orientación.

CONCLUSIONES

Las teorías educativas conductistas tienen unas limitaciones que han sido suficientemente señaladas, entre otros, por los constructivistas. A pesar de que el conductismo supuso un progreso con respecto a ciertas tendencias acientíficas, por su hincapié en los aspectos observables de la conducta y por la vinculación estímulo-respuesta en la conducta, las teorías cognitivas (no sólo las constructivistas) han supuesto una superación de algunos límites impuestos por el conductismo para la investigación de los procesos de conocimiento. La tendencia a considerar el medio exterior al sujeto como prácticamente el único elemento moldeador de los fenómenos psíquicos y del aprendizaje ha sido también, con razón, complementada por una mayor atención a los procesos internos del sujeto. Por último, la importancia concedida por la escuela activa al «descubrimiento» por parte del estudiante de conceptos y relaciones teóricas (y por el constructivismo a la «invención») complementa también la enseñanza por transmisión o expositiva.

El reconocimiento de estos hechos no nos lleva, sin embargo, a aceptar los principios epistemológicos del constructivismo (invocados por la variante radical de forma sistemática, y por la trivial de forma esporádica), ni a someternos a la disciplina del constructivismo pedagógico, algo ambiguo en cuanto a sus principios, pero más tajante en sus afirmaciones prácticas. Y ello a pesar de las «facilidades» que supone el que en el amplio abanico de planteamientos que se confiesan constructivistas queden comprendidos incluso planteamientos contrapuestos.

De la misma forma que podemos estar de acuerdo con la trivialidad, frecuentemente recogida en los textos vinculados al constructivismo de la Reforma-LOGSE, de que «el conocimiento no es una mera copia de la realidad», no tenemos mayores dificultades para admitir también que «el conocimiento no es una mera construcción del individuo al margen de su medio...».

No encontramos razones para pensar que, con el constructivismo, la historia de la epistemología y de la enseñanza haya llegado a una posición definitiva, integrada en el «pensamiento único», ni creemos que esta concepción deba ser objeto de imposición administrativa. Sí nos parece importante el debate en torno a la teoría y la

práctica educativa, debate que más que fomentado parece en parte sofocado por el excesivo oficialismo del enfoque constructivista. Las mismas ideas y aplicaciones constructivistas podrían sufrir una revitalización como consecuencia de una discusión más abierta sobre los problemas educativos, discusión a la que este artículo pretende contribuir.

La libre discusión, ideológica, científica y técnica se beneficiaría de un menor triunfalismo por parte de algunos portavoces de la Administración, teniendo en cuenta, como manifiestan los constructivistas A. Arcavi y A. H. Shoenfeld (1992, p. 334.), que:

> ... tenemos una gran tarea que hacer - y no deberíamos pedir demasiado de los profesores, con sloganería huera, hasta que estemos preparados para proporcionar sugestiones fundadas y útiles.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W.: *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal, 1986.

ARCAU, A. y SHOENFELD, A. H.: «Mathematics Tutoring Through a Constructivist Lens: The Challenges of Sense-Making», en *Journal of Mathematical Behavior*, v. 11, n.º 4, (1992), pp. 321-335.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

BACHELARD, G.: *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1983.

BROUSSEAU, G.: «Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques», en *Recherches en didactique des mathématiques*, v. 4, 2, 1983.

CHOMSKY, N. y PIAGET, J.: *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica, 1983.

COLBURN, W.: *An Introduction to Algebra upon the Inductive Method of Instruction*, Boston, Hilliard, Gray, Little and Wilkins, 1829.

COLL, C.: «Prólogo» a: ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M. *Cómo se aprende y cómo se enseña*, Barcelona, ICE-Horsori, 1992. (reproducción del artículo introductorio del mismo autor a un dossier sobre *Constructivismo y Reforma Educativa*, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 188).

COMTE, A.: *Philosophie des Sciences. Textes choisis*, París, Presses Universitaires de France, 1974.

DAVIS, R. B.: «A theory of teaching mathematics», en *Journal of Mathematical Behavior*, v. 11, n.º 4, (1992), pp. 337-360.

DAVIS, R.B.; MAHER, C. A. y NODDINGS, N.: *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, Reston, Virginia, National Council of Teachers of Mathematics, 1990.

ERNEST, P.: «The constructivist perspective», en ERNEST, P. (ed.): *Mathematics Teaching. The State of the Art*, New York, The Falmer Press, 1989.

ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M.: *Cómo se aprende y cómo se enseña*, Barcelona, ICE-Horsori, 1992.

ETCHBERGER, M. L. y SHAW, K. L.: «Teacher Change as a Progression of Transitional Images: A Chronology of a Developing Constructivist Teacher», en *School, Science and Mathematics*, v. 92, n.º 8, (1992), pp. 411-417.

FABREGAT DEUSDAD, A. y REIG DELHOM, D.: «El sujeto como sistema cognitivo, procesador de información y constructor de significados», en AZNAR MINGUET, P., *Constructivismo y educación*, Valencia, Tirant lo blanch, 1992, pp. 51-76.

FELDMAN, C. F.: «El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas», en *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, compiladores J. BRUNER, H. HASTE, Barcelona, Paidós, 1990, pp. 125-128.

FLECHA, R.: «El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crí-

tica», en GIROUX, H. A. y FLECHA, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1992.

GERVILLA CASTILLO, E.: *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Madrid, Dykinson, 1993.

GIL PEREZ, D. y MARTÍNEZ TORREGROSA, J.: «Los programas-guía de actividades: Una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias», en *Investigación en la Escuela*, n.º 3, (1987), pp. 3-12.

GLASERSFELD, E. von: *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*, Braunschweig, Wiesbaden, Friedr. Vieweg & Sohn, 1987.

– «An Exposition of Constructivism: Why Some Like It Radical», en DAVIS, R. B., MAHER, C. A. y NODDINGS, N. (eds.): *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, Reston, Virginia, National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 1990, pp. 19-29.

– «Constructivism in Education», en Lewy, A.: *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford, Pergamon Press, 1991.

– «Introduccion al constructivismo radical», en WATZLAWICK, P. y otros: *La realidad inventada*, Barcelona, Gedisa, 1993.

GOLDIN, G. A.: «Epistemology, Constructivism and Discovery Learning in Mathematics», en DAVIS, R. B.; MAHER, C. A. y NODDINGS, N. (eds.): *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, Reston, Virginia, National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 1990, pp. 31-47.

GÓMEZ-GRANELL, C. y COLL SALVADOR, C.: «¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 221 (enero), (1994), pp. 8-10.

HORTON, Ph. B. y otros: «An Investigation of the Effectivveness of Concept Mapping as an Instructional Tool», en *Science Education*, 77 (1), (1993), pp. 95-111.

KELLY, G. A.: *The Psychology of Personal Constructs*, New York, W. W. Norton, 1955.

– *Teoría de la Personalidad. La psicología de las construcciones personales*, Buenos Aires, Troquel, 1966.

KILPATRICK, J.: «Lo que el constructivismo puede ser para la educación de la Matemática», en *Educar*, n.º 17, (1990), pp. 37-52.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Diseño Curricular Base. ESO*, Madrid, MEC, 1989.

MIRAS, M.: «Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos», en COLL, C. y otros: *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993, pp. 47-63.

NODDINGS, N.: «Constructivism in Mathematics Education», en DAVIS, R.B., MAHER, C. A. y NODDINGS, N. (eds.): *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, Reston, Virginia, National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 1990, pp. 7-18.

ORWELL, G. (1954): *Nineteen Eighty-Four*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books, 1954.

PIAGET, J.: *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*, Oxford, Basil Blackwell, 1977.

– *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*, Madrid, Siglo XXI, 1978.

– *Psicología y Epistemología*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.

POINCARE, H.: *Science et Méthode*, París, Flammarion, 1914.

POPE, M. L. y SCOTT, E. M.: «La epistemología y la práctica de los profesores», en PORLÁN R., GARCÍA, J. E. y CAÑAL, P. (comp.): *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla, Diada, 1988, pp. 179-191.

PORLÁN, R.: «El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación», en PORLÁN, R., GARCÍA, J. E. y CAÑAL, P. (comp.): *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla, Diada, 1988, pp. 193-103.

POZO, J. I. y otros: «Conocimientos previos y aprendizaje escolar», en *Cuadernos de pedagogía*, n.º 188, (1991), pp. 12-14.

RUSSELL, B.: *Fundamentos de Filosofía*, Barcelona, Plaza & Janés, 1985.

SAUNDERS, W. L.: «The Constructivist Perspective: Implications and Teaching Strategies for Science», en *School, Science and Mathematics*, v. 92, n.º 3, (1993), pp. 136-141.

SHOENFELD, A. H.: «Some Thoughts on Problem-Solving Research and Mathematics Education», en LESTER, F. K. Jr. y GAROFALO, J. (eds.): *Mathematical Problem Solving. Issues in Research*, Philadelphia, The Franklin Institute Press, 1982.

SMITH, D. E.: *The Teaching of arithmetic*, Boston, Ginn & Company, 1913.

SOLE, I. y COLL, C.: «Los profesores y la concepción constructivista», en COLL, C. y otros: *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Ed. Graó, 1993, pp. 7-23.

SWELLER, J. y CHANDELER, P.: «Evidence for cognitive load theory», en *Cognition and Instruction*, v. 8, n.º 4, (1991), pp. 351-362.

THORNDIKE, E. L.: *The psychology of arithmetic*, New York, The Macmillan Company, 1922.

WATZLAWICK: *The invented reality*, New York, W. W. Norton, 1984.

investigaciones y experiencias

MANUEL SALAS VELASCO, JUAN DE DIOS JIMÉNEZ AGUILERA
Factores determinantes de la demanda de educación superior. Una aproximación a la demanda de estudios empresariales en la Universidad de Granada

JULIA V. ESPÍN, M.ª ÁNGELES MARÍN, MERCEDES RODRÍGUEZ, FLOR CABRERA
Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia

JUAN L. CASTEJÓN COSTA, LEANDRO NAVAS MARTÍNEZ, GONZALO SAMPASCUAL MAICAS
Resultados de una evaluación criterial en las áreas de ciencias sociales, geografía e historia de la educación secundaria obligatoria

FACTORES DETERMINANTES DE LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNA APROXIMACIÓN A LA DEMANDA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

MANUEL SALAS VELASCO (*)
JUAN DE DIOS JIMÉNEZ AGUILERA (*)

INTRODUCCIÓN

La demanda de educación superior ha sido tradicionalmente estudiada en la literatura económica mediante dos metodologías distintas: estructural y analítica. La primera centra su atención en los flujos de estudiantes a través del sistema educativo con independencia de las causas que generan dichos flujos. Sin embargo, los métodos analíticos explican la demanda mediante la valoración de los factores que le afectan (Mora, J. G., 1989, pp. 31-43). Nuestro objetivo, siguiendo la metodología analítica, es analizar los factores que determinan que unos alumnos demanden estudios de ciclo largo y otros se inclinen por los estudios de ciclo corto, estimando la influencia que factores de tipo económico, geográfico, personal y familiar ejercen sobre la demanda.

El presente trabajo intenta explicar las decisiones de inversión en educación superior de la cohorte de alumnos de la Universidad de Granada que inician sus estudios en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. En este contexto se analizan, por un lado, los motivos que dan los estudiantes para iniciar sus estudios universitarios y, por otro lado, los factores que determinan que unos alumnos demanden estudios de ciclo largo, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) con una duración de cuatro años, y otros alumnos se decanten por los estudios de ciclo corto, Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE) con una duración de tres años.

En el curso académico 1993-94 se implantaron los nuevos planes de estudios en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, ofertándose estas dos titulaciones, de ahí nuestro interés por conocer el perfil del Licenciado frente al del Diplomado, puesto que, por un lado, el 70 por 100, aproximadamente, de asignaturas son las mismas en ambas carreras y, por otro lado, el gasto en matrícula también es muy similar para ambas titulaciones, situándose en torno a las 61.000 pesetas. Entonces, ¿cuáles son los parámetros que guían la elección de una u otra titulación? Intentaremos responder a lo largo del trabajo a este interrogante, constituyendo, claramente, el núcleo de nuestra investigación.

La fuente de datos utilizada es de elaboración propia en base a un cuestionario que se les suministró a todos los alumnos matriculados en primero de DCE y LADE. El cuadro I recoge los datos glo-

(*) Universidad de Granada.

bales del número de alumnos matriculados (población), y del número de encuestas que nos suministraron estos alumnos (muestra) [1].

CUADRO I
Alumnos encuestados y matriculados (primer año de carrera)
Curso académico 1993-94

	MATRICULADOS		ENCUESTADOS	
	TOTAL	%	TOTAL	%
LADE	243	35,2	88	29,3
DCE	447	64,8	212	70,7
TOTAL	690	100,0	300	100,0

Fuente: Centro de Informática de la Universidad de Granada. Elaboración propia.

El total de encuestas válidas, 300, representa el 43,5 por 100 de los alumnos matriculados, lo que pone de manifiesto la alta representatividad de la encuesta y, por tanto, los resultados son extrapolables a la población total [2].

DEMANDA GENÉRICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los titulados universitarios españoles se han enfrentado con dificultades cada vez más graves en los últimos años para

(1) El proceso investigador lo iniciamos en mayo de 1994 cuando los alumnos estaban acabando su primer año de carrera. De cara a obtener la información precisa sobre los alumnos que iniciaban sus estudios en la Facultad, en un primer momento pensamos en la utilización del muestreo estadístico como herramienta metodológica. Sin embargo, al final optamos por suministrarles, directamente en clase, un cuestionario a todos los alumnos matriculados en primero (población), puesto que, por un lado, la escasez de recursos económicos hacía inviable el uso del muestreo (envíos de cuestionarios por correo) dado que encarecería bastante nuestra investigación y, por otro lado, al no ser anónimo el cuestionario sabíamos que si optábamos por el envío, el grado de respuesta sería muy bajo (que llevaría a una disminución notable del tamaño real del muestreo) y el error de muestreo, consecuentemente, sería elevado, no siendo representativo el estudio (las tasas de no-respuesta altas suelen tomarse como indicadores de una pobre calidad de los datos).

El cuestionario que se suministró constaba de 34 preguntas, estructurado en 6 partes: datos personales, situación de los padres, estudios previos, estudios actuales, gasto en educación y trabajo.

(2) La tasa de no-respuesta se debe a que, por un lado, muchos alumnos no devolvieron su cuestionario (no era anónimo), y por tanto no estaban dispuestos a colaborar; por otro lado, algunos alumnos no acuden con regularidad a clase y es probable que durante la semana que duró la recogida de cuestionarios estos alumnos no apareciesen por la Facultad.

Tenemos razones para creer que los que responden y los que no responden no difieren mucho. En tal situación, el sesgo debido a la no-respuesta es pequeño e independiente del tamaño de la no-respuesta (Platek, R., 1988, p. 88).

encontrar un trabajo. Actualmente hay una abundancia de titulados universitarios y, según todos los indicios existentes hasta el momento, en los próximos años las perspectivas para los universitarios en busca de empleo empeorarán en vez de mejorar. Entonces, ¿por qué los individuos demandan educación superior? ¿son irracionales las decisiones de invertir en estudios universitarios teniendo en cuenta el alto paro de graduados?

Las decisiones de inversión en educación superior son consistentes y racionales. La probabilidad de encontrar un puesto de trabajo aumenta, claramente, con mayores niveles de educación. El cuadro II pone de manifiesto cómo la tasa de actividad aumenta con los niveles de formación, mientras que la tasa de paro se reduce a medida que aumenta el stock educativo de los miembros de la población activa [3].

CUADRO II

Tasas de actividad y paro, por estudios terminados y sexo. 1995

ESTUDIOS TERMINADOS	TASA DE ACTIVIDAD			TASA DE PARO		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Total	49,2	63,0	36,4	22,7	18,0	30,4
Analfabetos y sin estudios	19,8	31,2	12,3	25,7	14,3	28,0
Primarios	44,0	62,8	26,7	20,1	16,7	27,4
Secundarios o Medios (1)	58,4	69,6	46,7	25,7	19,3	34,8
Técnico-Profesionales (2)	72,7	77,2	66,8	25,4	18,2	36,1
Universitarios y otros (3)	75,6	77,7	73,7	16,6	10,9	22,4

(1) Incluye el certificado escolar. Se excluyen los técnico-profesionales medios.
(2) FPI, FP-II, Módulos-ciclos formativos de grados medio y superior de formación profesional y de las enseñanzas de artes plásticas y diseño, enseñanza de idiomas y otros estudios reglados de igual nivel.
(3) Incluye tres primeros cursos de estudios universitarios de dos ciclos que no dan lugar a título. Titulaciones equivalentes a universitarias y estudios postsecundarios no conducentes a titulaciones equivalentes a universitarias.
Fuente: INE, *EPA-Resultados Detallados*, 3.er trimestre de 1995. Elaboración propia.

Ante la elevada y persistente tasa de desempleo, los estudios microeconómicos resultan de gran utilidad para analizar el mercado de trabajo, pues permiten tener mayor conocimiento de cuáles son los colectivos de trabajadores que tienen mayores problemas para acceder a un puesto de trabajo. En base a estos modelos se puede cuantificar, por ejemplo, cuál es el efecto que tiene el nivel educativo de los individuos sobre la probabilidad de encontrar un empleo. Los estudios empíricos ponen

(3) Si designamos P al número de personas paradas, O al total de ocupados y PET a la población en edad de trabajar –16 años o más–, entonces *tasa de actividad* se definiría como: TA = [(P+O)/PET] × 100. Por su parte, la tasa de paro vendría dada por la siguiente formulación: TP = [P/(P+O)] × 100, donde la suma (P+O) constituye la población activa total (INE, 1994).

de manifiesto que cuanto mayor es el nivel de estudios mayores son las posibilidades de encontrar trabajo y menor es el tiempo que se permanece en el paro (cuadro III).

CUADRO III
Probabilidad (%) de entrada en el empleo en 1993 según nivel educativo, cuando en 1992 se estaba desempleado

NIVEL EDUCATIVO	PROBABILIDAD
Analfabetos	22,4
Estudios Primarios	30,4
Bachillerato	39,4
Formación Profesional	35,6
Carrera univers. ciclo corto	48,8
Carrera univers. ciclo largo	43,3

Fuente: Aguilar, M. I., et al. (1995, p. 386).

Como se observa, para el grupo de analfabetos la probabilidad de pasar del paro, en 1992, al empleo, en 1993, es de un 22,4 por 100, mientras que la probabilidad de abandonar el desempleo es del 43,3 por 100 para los individuos con estudios superiores de ciclo largo y, sorprendentemente, la probabilidad de abandonar el desempleo, e incorporarse al trabajo, es del 48,8 por 100 en el caso de los individuos con Diplomatura universitaria.

De los datos de nuestra encuesta también se deduce que las decisiones de demandar estudios universitarios están tomadas teniendo en cuenta ese efecto positivo que tiene el nivel educativo de los individuos sobre la probabilidad de encontrar un empleo. Así, el 52,6 por 100 de los encuestados respondió que «*si hago una carrera tendré mayores posibilidades de encontrar trabajo*», siendo ésta la respuesta mayoritaria [4].

Pero la educación es también considerada por los individuos como una inversión. La Teoría del Capital Humano sugiere que esta inversión está determinada por las diferencias salariales entre los individuos con distintos niveles de educación en una sociedad. Los estudios empíricos realizados, que calculan los rendimientos del capital humano, medidos a partir de la tasa de rendimiento de los estudios, son elocuentes en el caso español: un individuo con estudios universitarios gana un 40 por 100 más que un individuo que sólo cuenta con estudios de Bachillerato (Calvo, J. L., 1987, p. 105) [5]. Nuestra cohorte analizada manifestaba en un 20,1 por 100 que: «*ganaré más dinero si hago una carrera*». Por tanto, las decisiones individuales, o bien tomadas en el marco de la familia, de demandar estudios universitarios son decisiones tomadas con criterios de mercado, intentando rentabilizar al máximo los desembolsos efectuados en educación. Ahora bien, al igual que una familia al plantearse entre invertir en bonos o en acciones decide invertir en el activo más rentable, lo mismo ocurre con las inversiones educativas. Las decisiones de invertir en educa-

(4) Los resultados de la encuesta a nivel nacional realizada por el CIS (1991), en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, sobre una muestra de 7.993 universitarios y 3.770 alumnos de BUP y COU, también confirman la relación positiva existente entre los estudios universitarios y la inserción profesional. Así, el 90 por 100 de los encuestados expresaba estar muy de acuerdo con la afirmación «*es conveniente tener un título universitario, pues las posibilidades de encontrar empleo aumentan*».

(5) Otros estudios más recientes realizados en nuestro país indican también cómo los estudios universitarios siguen siendo una inversión muy rentable para los individuos que los realizan. Un licenciado gana, como media, al menos un 50 por 100 más que un graduado de COU (San Segundo, M. J., 1996, p. 105).

ción superior se guiarán por ese criterio de rentabilidad, demandando los individuos o sus familias las carreras más rentables [6].

¿Cuáles son esas carreras de alta rentabilidad? Un indicador que se puede utilizar es la demanda de estudios universitarios. Así, en la Universidad de Granada en el curso académico 1993-94 la carrera más demandada fue la de Arquitectura Superior, siendo solicitada por 1.088 alumnos en la preinscripción del mes de julio de 1993. La oferta para esa carrera fue muy limitada, 150 plazas, lo que llevó a que la nota de corte fuese alta, quedándose en 7,54. De todas formas, la mayoría de los alumnos se siguen inclinando por los estudios de ciclo corto, quizás por esas mejores perspectivas de cara al mercado de trabajo [7] (cuadro IV).

CUADRO IV

Estudios más demandados como 1.ª opción Curso académico 1993-94. Preinscripción mes de julio 1993. Universidad de Granada

	DEMANDA SOLICITUDES	OFERTA PLAZAS	EQUILIBRIO NOTA DE CORTE
1. Arquitectura Superior	1.088	150	7,54
2. Medicina	1.058	210	7,44
3. Fisioterapia	1.029	53	7,95
4. Derecho	945	1.100	5,00
5. Enfermería	871	125	7,17
6. Diplom. Empresariales	790	360	6,60
7. Diplom. Informática	628	100	6,81
8. Arquitectura Técnica	565	310	6,84

Fuente: Universidad de Granada, *Memoria del curso académico 1993-94*, y *Guía del alumnado 1994-95*.

(6) Siguiendo los esfuerzos pioneros de Becker (1960, 1964) y Hansen (1963), han sido numerosos los estudios que han aparecido en relación a los retornos económicos para las inversiones en educación, la mayoría de los cuales han usado la tasa interna de retorno (TIR) como criterio de inversión.

En términos generales, y para nuestro país, se observa que el rendimiento anual de la inversión en educación se ha reducido de manera apreciable a lo largo de la década de los ochenta. En efecto, el rendimiento estimado a través de la función cuadrática de ingresos, o ecuación de Mincer, para 1981 es del 5,88 por 100, mientras que la estimación para 1991 es sólo del 5,28 por 100. Dado que en 1991 los trabajadores tienen, en promedio, 1,6 años más de educación formal que en 1981, la disminución en el rendimiento de la inversión educativa obedece a que la ventaja comparativa de un año adicional en educación es menor en una situación caracterizada por una elevación global del nivel de formación de la fuerza de trabajo (Vila, L., y Mora, J. G., 1996, p. 254).

(7) En un mundo no regulado cabría esperar que la oferta de educación respondiera a las variaciones de la demanda, por lo que al precio de equilibrio habría una prestación de servicios educativos suficiente para equilibrar el mercado. En la realidad, como la educación es impartida principalmente por el Estado, son los poderes públicos los que determinan la oferta (Johnes, G., 1995).

De introducir esta hipótesis adicional, a saber, que las preferencias de los estudiantes y de sus familias están determinadas por criterios de mercado, es decir, que intentarán maximizar la rentabilidad de su inversión educativa, ¿qué sucede con la limitación del acceso a algunas titulaciones? Si, por ejemplo, los estudios de Medicina son bien recibidos en el mercado de trabajo (expectativa de recompensa de altos salarios y menor desempleo, buena posición social, etcétera), sus alumnos serán mejores, con buenos rendimientos esperados. Por otra parte, los *numerus clausus* estrictos protegen a estos jóvenes destacados de una competencia excesiva en el futuro, al limitar la salida restringiendo la entrada [8].

Además de este enfoque, que explica la decisión del individuo de adquirir educación superior como una decisión inversora, hay otro enfoque para la Economía de la Educación y es considerar a la educación como un bien de consumo, al proporcionar satisfacciones culturales. El 19,7 % de los encuestados afirmaba demandar educación universitaria para «*tener un mayor nivel cultural y por realización personal*».

Aunque existen estos dos enfoques, no son necesariamente excluyentes. Hay enfoques mixtos que aceptan que la adquisición de educación tiene componentes de inversión y componentes de consumo (Schultz, T. W., 1961, pp. 1-17).

El resto de respuestas (muy minoritarias) al porqué se demandaba educación superior fueron: prestigio (5 %), tradición familiar (1,9 %) y tener un título para promoción interna (0,57 %).

DEMANDA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

Los análisis de las decisiones individuales referentes a la demanda de educación fueron impulsados por la publicación de *Human Capital* (Becker, G. S., 1964). Este trabajo fue el primero en desarrollar, utilizando la teoría de precios, un análisis completo de la inversión del individuo en educación y en derivar las implicaciones relevantes para la oferta de trabajo, determinación de salarios y evolución de los salarios a lo largo del ciclo vital.

En esta parte del trabajo analizamos los factores que condicionan la decisión de un individuo de demandar la carrera de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE), con una duración de cuatro años, frente a los estudios de Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE), con tres años de duración, para lo cual hemos hecho las siguientes consideraciones de tipo metodológico:

- Se ha excluido del análisis al colectivo de alumnos que proceden de FP-II ya que dichos alumnos no pueden elegir entre Diplomatura y Licenciatura, matriculándose los admitidos en el Centro, en DCE [9].

---

(8) A este respecto, una tesis doctoral defendida en la Universidad de Barcelona (López Lubián, F. J., 1982) ponía de manifiesto que la carrera con mayores ingresos futuros era Medicina, y la de peores ingresos futuros Geografía e Historia; asimismo, Medicina era la carrera con menor tasa de abandonos y la de mayor calidad educativa.

Para la Universidad de Granada, los datos proporcionados por el Vicerrectorado de Ordenación Académica, para el curso 1992-93, corroboran también la última idea expuesta; así, el índice de repetidores en Medicina es del 19 por 100, frente al 50 por 100, el más alto, mostrado por los estudios de Arquitectura Técnica.

(9) Los estudiantes de Formación Profesional, ante la elevada tasa de paro a la que se han enfrentado en los últimos años, han reaccionado, un número importante de ellos, permaneciendo más tiempo en las instituciones educativas, principalmente en la Universidad. Sin embargo, la permanencia en la Universidad, en muchos

- La variable «precio» no determina la elección de estudios de Licenciatura frente a los de Diplomatura, puesto que el gasto en matrícula es muy similar para ambas carreras, situándose en torno a las 61.000 pesetas (cuadro V).

CUADRO V

Gasto en matrícula en el primer año de carrera. Curso académico 1993-94

	DIPLOMATURA	LICENCIATURA
Tasas administrativas:	7.688 pts.	7.688 pts.
Tasas académicas:		
DCE: 903 pts./crédito × 60 créditos	54.180 pts.	
LADE: 740 pts./crédito × 72 créditos		53.280 pts.
Gasto total en matrícula (*)	61.868 pts.	60.968 pts.

(*) Este gasto es menor si el alumno es becario, pertenece a familia numerosa, etcétera.
Fuente: Secretaría de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada. Elaboración propia.

VARIABLES EXPLICATIVAS DE LA DEMANDA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES

La adopción de la decisión individual de demandar unos u otros estudios, donde la variable dependiente, *CARRERA*, es una variable dicotómica que toma dos valores (1 si el alumno demanda LADE y 0 si demanda DCE), dependería, *a priori*, de las variables independientes siguientes:

Características generales:

SEXO: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno es hombre y el valor 0 si es mujer. Intentamos ver si la variable género explica tal elección.

EDAD: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno tiene entre 17 y 20 años y el valor 0 si tiene más de 20 años. Aquí intentaremos ver si el hecho de tener más edad es un factor determinante en la elección de una carrera más corta. Esta variable también capta el efecto que tiene sobre la elección el ir más o menos retrasado en los estudios.

Características socioeconómicas:

TIPOCENT: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno cursó sus estudios de Secundaria (BUP y COU) en un centro público y el valor 0 si lo hizo en un centro privado. Esta variable nos suministra información sobre el origen socioeconómico del individuo e intentamos ver si se demanda más educación cuando se dispone de más renta. Si esta hipótesis es cier-

---

casos es breve puesto que gran parte de este colectivo simultánea los estudios con la búsqueda de un puesto de trabajo, abandonando la carrera en el caso de aceptar una oferta de empleo.

Los alumnos encuestados que proceden de FP-II representan el 30 % del total de alumnos de Diplomatura y una parte importante de ellos, el 20 %, afirma estar buscando activamente un empleo. Teniendo en cuenta que el tiempo medio de búsqueda es de 9,31 meses para estos últimos, y puesto que la encuesta se hizo en el mes de mayo, no es difícil hacer cálculos en los que basar la afirmación de que estos alumnos, acabada su formación y ante las malas perspectivas laborales, deciden continuar en el sistema educativo justificándose tal decisión no tanto en la finalidad de conseguir una nueva credencial educativa, sino más bien se trata de una forma de invertir el tiempo disponible mientras encuentran un puesto de trabajo.

ta, cabría esperar que los alumnos mejor situados económicamente demandaran la carrera de Licenciatura.

BECA: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno estudia con algún tipo de beca; toma el valor 0 en caso contrario. Aquí también se intenta captar información sobre el origen socioeconómico del individuo.

PADREMPR: variable explicativa que toma el valor 1 si el padre es empresario y el valor 0 en caso contrario. Dentro de la categoría «padre empresario» se han considerado las siguientes ocupaciones:

- Empresarios agrarios (o similares) con asalariados.
- Empresarios agrarios (o similares) sin asalariados y miembros de cooperativas.
- Empresarios con 10 o más asalariados.
- Empresarios con menos de 10 asalariados.
- Empresarios sin asalariados y miembros de cooperativas.

PADRPROF: variable explicativa que toma el valor 1 si el padre es profesional y el valor 0 en caso contrario. Dentro de la categoría «padre profesional» se han considerado las siguientes ocupaciones:

- Directores generales de grandes empresas y alto personal directivo.
- Jefes de Departamentos administrativos, comerciales.
- Profesionales y alto personal técnico trabajando por cuenta ajena (Ingenieros, ...).
- Profesionales y técnicos medios trabajando por cuenta ajena (Peritos, ...).
- Contramaestres y capataces.
- Profesional liberal (Dentista,...).
- Altos cargos de la Administración.
- Funcionario.
- Generales, Jefes y Oficiales (Fuerzas Armadas).

CLASE: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno dice pertenecer a una clase social media-alta; toma el valor 0 en caso contrario.

Características territoriales:

DOMIC: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno tiene su domicilio familiar en Granada capital, y el valor 0 en caso contrario. Cabe esperar que la distancia a la sede universitaria esté inversamente relacionada con los años de escolarización universitaria.

RESIF: variable explicativa que toma el valor 1 si el universitario durante el curso académico reside con sus padres y el valor 0 en caso contrario. Esta variable complementa a la anterior como indicadora de costes que serán notoriamente más elevados en el caso de tener que residir fuera del domicilio paterno/materno.

Características familiares o de entorno:

ESTPADR: variable explicativa que toma el valor 1 si el padre cuenta con un nivel de estudios de Bachillerato Superior o universitarios y el valor 0 para niveles educativos inferiores.

ESTMADR: variable explicativa que toma el valor 1 si la madre tiene estudios de Bachillerato Superior o universitarios y el valor 0 para niveles educativos inferiores.

Características académicas:

REPCOU: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno no repite COU y el valor 0 en caso contrario.

NOTMED: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno obtuvo en Secundaria una nota media de Notable o Sobresaliente y el valor 0 si la calificación media fue de Suficiente o Bien.

Características individuales:

ALUMNO: variable explicativa que toma el valor 1 si el individuo es estudiante a tiempo completo y el valor 0 si está estudiando y trabajando.

SECTORPU: variable explicativa que toma el valor 1 si el alumno manifiesta preferencia por trabajar en el Sector Público (Administraciones Públicas y empresas públicas) una vez terminada su carrera y el valor 0 si prefiere, o bien trabajar en una empresa privada (ya sea grande o PYME), o bien instalarse por su cuenta.

Con el objetivo de conocer si existe dependencia estadística entre el tipo de carrera elegida y las variables explicativas, recurrimos al *análisis de las tablas de contingencia 2x2* [10]. Utilizando el «contraste χ^2 de Pearson» a un nivel de significación de 0,05, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Ni el *sexo* ni la *edad* influyen en la elección de la Licenciatura frente a la Diplomatura.
- De las variables indicadoras de la situación socioeconómica del individuo sólo tienen un efecto significativo sobre la elección de alternativa las variables: *TIPOCENT*, *PADRPROF* y *CLASE*.

El análisis descriptivo de la elección de carrera, atendiendo a estas variables, se recoge en los cuadros VI, VII y VIII.

CUADRO VI

Elección de carrera según el tipo de centro donde se realizaron los estudios de secundaria

		TIPO DE CENTRO		TOTAL
		PÚBLICO *TIPOCENT* = 1	PRIVADO *TIPOCENT* = 0	
Titulación:				
LADE	CARRERA = 1	52	36	88
DCE	CARRERA = 0	115	32	147
	Total	167	68	235

Estadístico Chi-cuadrado de Pearson = 9,807 (p = 0,0017) [11]
Odds ratio = 0,40
Fuente: Elaboración propia.

(10) La cuantificación de las variables cualitativas se manifiesta formalmente mediante las denominadas «Tablas de Contingencia», las cuales constituyen una técnica que permite estudiar las relaciones entre variables cualitativas.

(11) El *estadístico Chi-cuadrado de Pearson* se basa en la comparación de las frecuencias que hemos obtenido en cada una de las casillas de la tabla (frecuencias observadas) con las que cabría esperar en el caso de que las dos variables fuesen independientes, es decir, sin relación entre ellas (frecuencias esperadas). El valor del estadístico se puede calcular en base a la siguiente expresión (Ruiz-Maya, L., 1990, p. 118):

$$\chi^2 = \frac{235\,(52 \times 32 - 115 \times 36)^2}{88 \times 147 \times 167 \times 68} = 9{,}80717$$

Con la finalidad de contrastar la «H_0 de independencia», o de no relación entre ambas variables, este valor obtenido se compara con el valor según tablas de $\chi^2_{1;0,005}$ y que es igual a 3,84. Al ser $\chi^2 > 3{,}84$ rechazamos la hipótesis nula, y por tanto podemos afirmar que existe una relación entre la carrera elegida y el tipo de Centro donde se cursaron los estudios de educación Secundaria.

Un paso adicional es preguntarse si la relación que hay entre las variables es directa o no, y cuantificar el

CUADRO VII

Elección de carreras según si el padre es o no profesional

		PADRE PROFESIONAL O NO		TOTAL
		PADRE PROFESIONAL *PADRPROF* = 1	PADRE NO PROFESIONAL *PADRPROF* = 0	
Titulación:				
LADE	CARRERA = 1	37	47	84
DCE	CARRERA = 0	25	114	139
	Total	62	161	223

Estadístico Chi-cuadrado de Pearson = 17,717 (p = 0,0000)
Odds ratio = 3.59
Fuente: Elaboración propia.

CUADRO VIII

Elección de carrera según la clase social

		CLASE SOCIAL		TOTAL
		MEDIA-ALTA *CLASE* = 1	MEDIA-BAJA *CLASE* = 0	
Titulación:				
LADE	CARRERA = 1	64	24	88
DCE	CARRERA = 0	77	70	147
	Total	141	94	235

Estadístico Chi-cuadrado de Pearson = 9,495 (p = 0,0021)
Odds ratio = 2,42
Fuente: Elaboracion propia.

---

grado de asociación. La *odds* estimada para un estudiante que estudió en un centro público demande LADE es 52/115 (0,452), mientras que la *odds* estimada para un estudiante que estudió en un centro privado demande LADE es 36/32 (1,125). La razón de *odds* (*odds ratio*) es 0,40 (0,452/1,125). Una *odds ratio* mayor que 1 indica la existencia de una relación positiva o directa entre la variable dependiente e independiente –el grado de asociación será tanto más elevado cuanto más distante esté el valor obtenido de la unidad–, mientras que una *odds ratio* menor que 1 señala la presencia de una relación negativa o inversa. Una *odds ratio* igual a 1 es indicativo de la ausencia de relación entre las dos variables (Sánchez Cattión, J. J., 1989, p. 32).

En este caso, para las variables *CARRERA* y *TIPOCENT* existe una relación inversa entre ambas variables. Por tanto, la probabilidad de que un individuo elija LADE (*CARRERA* = 1) es mayor si hizo la Secundaria en un Centro privado (*TIPOCENT* = 0) que si estudió en un Centro público.

Para las variables indicadoras de la renta familiar podemos concluir que son los alumnos mejor posicionados económicamente los que tienen más probabilidad de demandar la Licenciatura. La probabilidad de demandar LADE –frente a DCE– aumenta si el individuo cursó sus estudios de Secundaria en un centro privado, es de clase social media-alta y su padre es un profesional [12]. Ni la variable *PADREMPR* ni la variable *BECA* están asociadas significativamente con la elección de carrera. En relación a esta última variable, el 43,2 % de los alumnos que eligen Licenciatura son becarios; este porcentaje es del 53,4 % dentro del colectivo de estudiantes de Diplomatura.

- Los factores geográficos, medidos por las variables *DOMIC* y *RESIF*, son determinantes no sólo para que un alumno decida continuar o no sus estudios una vez finalizada la enseñanza Secundaria, sino también para elegir, una vez tomada la decisión de ir a la Universidad, una u otra carrera.

El análisis descriptivo de la elección de carrera, atendiendo a estas variables, se recoge en los cuadros IX y X.

CUADRO IX
Elección de carrera según domicilio familiar

		DOMICILIO FAMILIAR		TOTAL
		GRANADA CAPITAL DOMIC = 1	PUEBLOS (*) DOMIC = 0	
Titulación:				
LADE	CARRERA = 1	63	25	88
DCE	CARRERA = 0	52	94	146
	Total	115	119	234

(*) Incluye a los alumnos cuyo domicilio familiar está en un pueblo de la provincia de Granada o bien en otra capital o pueblo de ésta.
Estadístico Chi-cuadrado de Pearson = 28,431 (p = 0,0000)
Odds ratio = 4,56
Fuente: Elaboración propia.

- La variable territorio cobra especial relevancia como determinante de la elección de estudios de ciclo largo frente a estudios de ciclo corto. Así, del cuadro IX se desprende que el 71,6 % de los alumnos de Licenciatura tienen su domicilio familiar en Granada capital, y el 64,4 % de los alumnos de Diplomatura –sin el colectivo de FP– tienen su domicilio familiar en un pueblo [13]. La probabilidad, pues, de que un alumno estudie la Licenciatura, frente a la Diplomatura, es

(12) Así, y para la variable *PADRPROF*, una *odds ratio* igual a 3,59 nos indica que la probabilidad de demandar la Licenciatura, respecto a la Diplomatura, es 3,59 veces mayor si el padre es un profesional que si no lo es.

(13) Modrego (1986) formula un modelo de análisis de educación superior en el que utiliza datos individualizados del Censo de Población de 1981 para la provincia de Vizcaya. La elección de estudios de ciclo largo viene favorecida por el nivel socioeconómico y negativamente influida por la distancia al centro de estudio.

mucho mayor si tiene su domicilio familiar en Granada capital que si lo tiene en un pueblo. Otra posible interpretación sería que los alumnos de Granada capital demandan 4,56 veces más la Licenciatura que la Diplomatura.

Por su parte, y para el total de encuestados, el 77,7 % de los alumnos matriculados en la Facultad tiene su domicilio familiar en Granada capital o provincia. A su vez, de este colectivo de alumnos, más del 91 % son de la comarca de Granada y de comarcas limítrofes. Esta polarización de la demanda pone de manifiesto cómo siguen existiendo barreras geográficas importantes en el acceso a la educación superior, por la no presencia, o presencia poco importante, de alumnos de comarcas más alejadas, que son, por otro lado, las peor comunicadas con la capital.

Basándonos en esta última consideración, y utilizando la propuesta comarcal de la Junta de Andalucía, hemos dibujado el *mapa de demanda* de este tipo de estudios, considerado que una comarca presenta una demanda alta de estudios empresariales cuando el número de estudiantes que tienen en ella su domicilio familiar es igual o superior al 25 %. En nuestro caso sería únicamente la *comarca de Granada*, que comprende a la capital y a los municipios limítrofes en un radio, aproximadamente, de 12 kilómetros. Una comarca presenta una demanda media-alta cuando ese porcentaje oscila entre el 5 y el 25 %, que en nuestro caso serían las *comarcas de Motril* y *Dúrcal*. En tercer lugar, una comarca presenta una demanda media-baja cuando el porcentaje oscila entre el 2 y el 5 %, que para nuestro estudio serían las *comarcas de Loja, Pinos*

Mapa de demanda de estudios empresariales

Puente, Alquife-La Calahorra y *Órgiva*. Por último, una comarca presenta una demanda baja, o nula, si ese porcentaje es inferior al 2 % que, en nuestro caso, serían la mayoría (ver mapa).
En relación a la otra variable de tipo territorial, RESIF, el análisis descriptivo aparece recogido en el cuadro X.

- El nivel educativo de los padres, medido por las variables *ESTPADR* y *ESTMADR*, ejerce una influencia importante en la elección.
El análisis descriptivo de la elección de carrera, atendiendo a estas variables, se recoge en los cuadros XI y XII.

CUADRO X
Elección de carrera según tipo de residencia durante el curso

		TIPO DE RESIDENCIA		TOTAL
		DOMICILIO PATERNO/MATERNO *RESIF* = 1	OTRAS SITUACIONES (*) *RESIF* = 0	
Titulación:				
LADE	CARRERA = 1	67	21	88
DCE	CARRERA = 0	84	63	147
	Total	151	84	235

(*) Incluye a los alumnos que durante el curso académico tuvieron su residencia en (1) domicilio de otros familiares, (2) Colegio Mayor o Residencia de estudiantes, (3) pensión o similares y (4) piso de estudiantes.
Estadístico Chi-cuadrado de Pearson = 8,646 (p = 0,0033)
Odds ratio = 2,39
Fuente: Elaboración propia.

CUADRO XI
Elección de carrera según el nivel educativo del padre

		NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE		TOTAL
		BACHILLER SUPERIOR/ UNIVERSIDAD *ESTPADR* = 1	SIN ESTUDIOS/ PRIMARIOS/EGB *ESTPADR* = 0	
Titulación:				
LADE	CARRERA = 1	45	40	85
DCE	CARRERA = 0	34	110	144
	Total	79	150	229

Estadístico Chi-cuadrado de Pearson = 20,348 (p = 0,0000)
Odds ratio = 3,64
Fuente: Elaboración propia.

- Las características académicas, medidas por las variables *REPCOU* y *NOTMED*, no influyen en la elección de una u otra carrera. La hipó-

CUADRO XII

Elección de carrera según el nivel educativo de la madre

		NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE		TOTAL
		BACHILLER SUPERIOR/ UNIVERSIDAD *ESTMADR* = 1	SIN ESTUDIOS/ PRIMARIOS/EGB *ESTMADR* = 0	
Titulación:				
LADE	CARRERA = 1	37	48	85
DCE	CARRERA = 0	20	126	146
	Total	57	174	231

Estadístico Chi-cuadrado de Pearson = 25,721 (p = 0,0000)
Odds ratio = 4,86
Fuente: Elaboración propia.

tesis de partida sería afirmar que la elección que efectúa un individuo al terminar sus estudios de Secundaria está determinada por las anticipaciones que hace sobre sus oportunidades de éxito académico, de ahí que los mejores *curricula* de la educación Secundaria se inclinarían por los estudios de ciclo largo pues, por un lado, un año adicional en educación implica un riesgo adicional de fracaso escolar que, a lo mejor, un alumno con peor trayectoria en los niveles educativos anteriores no está dispuesto a asumir [14] y, por otro lado, por la «supuesta mayor dureza» que tradicionalmente se otorga a los estudios de ciclo largo frente a los de ciclo corto [15].

Sin embargo, la hipótesis anterior no se confirma para nuestra investigación debido, por un lado, al hecho de que la nota media del expediente de Secundaria está en torno a 3 puntos para ambos colecti-

(14) Cuanto más favorecido es un estudiante –joven, no trabaja, buena escolaridad en Secundaria– más valora el rendimiento por encima del riesgo. Y al contrario, cuanto más desfavorecido, más se orienta en función de sus probabilidades de éxito –o de fracaso– (Latiesa, M., 1989, p. 106).

(15) En el estudio realizado por Latiesa (1989) para la Universidad Autónoma de Madrid, una de sus conclusiones es que exceptuando la carrera de Derecho que es elegida por todo tipo de alumnos, los mejores en términos académicos eligen carreras consideradas tradicionalmente más difíciles y los peores, académicamente, las consideradas más fáciles.

Por su parte, el trabajo de Apodaka, *et al.* (1986) trata de determinar la relación existente entre los antecedentes curriculares de los alumnos de Bachillerato y su demanda de estudios universitarios. La aplicación del análisis factorial a la muestra, utilizando como variable el expediente académico en el Bachillerato, permite clasificar a los alumnos en grupos según su nivel de rendimiento académico y su demanda educativa. En el grupo de más bajo nivel de rendimiento académico se aprecia una tendencia a realizar estudios como Magisterio (3 años). Los del nivel académico superior eligen estudios de tipo científico y técnico, como Medicina e Ingeniería (6 años).

Por último, el análisis realizado por Colom, *et al.* (1992) permite afirmar que la elección de estudios de ciclo largo frente a ciclo corto está controlada, fundamentalmente, por las características académicas del alumno, de modo que los mejores alumnos prefieren estudios de ciclo largo, consideran estos estudios más difíciles, más prestigiosos, aunque con menores posibilidades de empleo.

vos [16] y, por otro lado, no se puede considerar que la Diplomatura en Ciencias Empresariales sea más fácil que la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas ya que un 70 % de las asignaturas son las mismas en las dos carreras. En realidad, lo único que diferencia a estas dos carreras es el año adicional que supone hacer la Licenciatura. Podemos afirmar, pues, que el rendimiento académico del alumno en los niveles preuniversitarios tiene un peso importante sobre su decisión de ir o no a la Universidad, pero no afecta a la decisión de matricularse en DCE o en LADE.

- Por último debemos hacer una serie de consideraciones en torno a la influencia que pueden ejercer, sobre la demanda de educación superior, las características individuales de los individuos. Así, la vocación, el tiempo dedicado a los estudios, las posibilidades de encontrar un trabajo una vez acabados los mismos, el carisma personal, etcétera, son factores que inciden en la demanda.

Parece intuitivamente aceptable afirmar que la elección de la carrera debe estar guiada, principalmente, por la vocación o inclinación que una persona tiene hacia una determinada profesión [17]. Sin embargo esta decisión está condicionada por las limitaciones contextuales de la oferta de plazas que obliga a un gran número de estudiantes a cursar carreras solicitadas, en el mejor de los casos, en segunda o tercera opción. Esta situación, el ser rechazado en la carrera solicitada en primera opción, puede llevar a un estado de desmotivación en el individuo que incidirá, lo más probable, en el rendimiento durante la carrera y en menores incentivos por terminar los estudios que comenzó y por los que no mostraba gran entusiasmo.

El análisis de los datos de nuestra investigación nos permite afirmar que existe, para la cohorte objeto de estudio, una «libertad» de elección de carrera [18]. Más del 87 % de los alumnos de LADE solicitaron estos estudios como primera opción en su preinscripción de ingreso a la Universidad; este porcentaje es algo inferior para el colectivo de Diplomatura: 71,4 %. El resto de alumnos de Diplomatura habían puesto esta carrera, la mayoría de ellos, como segunda opción. Sin embargo, es llamativo el hecho de que aquellos alumnos que hacen DCE, y que la habían puesto en segunda opción, no solicitaron como primera opción LADE sino, mayoritariamente, Medicina y Arquitectura. Algo similar ocurre con aquellos alumnos de LADE que pusieron esta carrera como segunda opción. Estos resultados nos indican que las orientaciones de los estudiantes entre las diferentes disciplinas no

---

(16) La nota media del expediente de Secundaria es de 3,070 puntos (0,547) para los alumnos de LADE y de 2,945 puntos (0,538) para los alumnos de DCE –entre paréntesis aparece la desviación típica–. Sin embargo, la nota media del colectivo excluido –los alumnos procedentes de Formación Profesional de Segundo Grado–, sí que es mucho más baja, situándose en 2,632 puntos (0,563).

Para la obtención de la nota media del expediente se le preguntaba al alumno sobre las notas predominantes, durante su estancia en el Instituto, en las siguientes áreas: 1) Matemáticas, 2) Ciencias Naturales/Física-Química, 3) Geografía/Historia, 4) Lengua/Idiomas y 5) Dibujo/Manualidades. Se asigna 1 punto, 2 puntos, 3 puntos o 4 puntos, en función de que la nota predominante fuese de Suficiente, Bien, Notable o Sobresaliente, respectivamente.

(17) Los estudiantes eligen en primer lugar la carrera que más les gusta, siempre que ésta pueda cursarse en la misma ciudad o Comunidad donde residen, elección hecha en base a la percepción o convencimiento de que lo que estudia va bien con la forma de ser y las capacidades del estudiante (Rivas, F., 1989, p. 73).

(18) La nota de corte para el curso 1993-94, en la Fase A de la preinscripción, fue muy similar para ambas carreras: 6,6 en DCE y 6,65 en LADE.

se deben al azar sino que están condicionadas, principalmente, por criterios de mercado, demandando aquellas carreras con mejores salidas laborales y/o buenas perspectivas de ingresos futuros; el «factor vocación» queda, de esta manera, relegado a un segundo plano. Casi el 50 % de los alumnos de LADE, y casi el 48 % de los de DCE, argumentan que son «*las salidas profesionales de la carrera*» el motivo principal que influyó en la elección de los estudios.

En la elección de carrera, una vez decidido el número de años que se desea permanecer en la institución universitaria, también hay que tener en cuenta el tiempo de dedicación a los estudios y la valoración que el estudiante hace del ocio. Las carreras más difíciles requerirán una mayor dedicación que aquellas más asequibles. Este es el efecto que intenta captar la variable *ALUMNO*, pero que en nuestro trabajo no está asociada significativamente con la elección de alternativa.

Por último, la consideración del «carisma personal» del individuo (variable SECTORPU) afecta significativamente a la elección. Los alumnos de Diplomatura son individuos con «aversión al riesgo» pues manifiestan una predilección por trabajar en el sector público una vez finalizados sus estudios. Por su parte, los alumnos de Licenciatura podemos decir que tienen «preferencia por el riesgo», al manifestar una preferencia por la empresa privada o el autoempleo. Son, pues, los alumnos «más arriesgados» los que demandan más años de educación [19].

El análisis descriptivo de la elección de carrera, atendiendo a esta variable, se recoge en el cuadro XIII.

CUADRO XIII

Elección de carrera según preferencia por trabajar o no en el sector público una vez acabados los estudios

		SECTOR DONDE TRABAJARÍA EL ALUMNO AL ACABAR LA CARRERA		TOTAL
		SECTOR PÚBLICO *SECTORPU* = 1	EMPRESA PRIVADA/ AUTOEMPLEO *SECTORPU* = 0	
Titulación:				
LADE	CARRERA = 1	23	62	85
DCE	CARRERA = 0	58	87	145
	Total	81	149	230

Estadístico Chi-cuadrado de Pearson = 3,934 (p = 0,0473)
Odds ratio = 0,56
Fuente: Elaboración propia.

(19) Si se analiza el plan de estudios de ambas carreras fácilmente se puede comprobar que los estudios de empresariales (Diplomatura y Licenciatura) proporcionan una formación que capacita a los estudiantes para el ejercicio profesional en la empresa privada. Contabilidad empresarial, gestión financiera, economía de la empresa, marketing, etcétera, son conocimientos que difícilmente se van a poder poner en práctica en la Administración Pública. Si realmente existe «vocación» por trabajar en la Administración, estos estudiantes con aversión al riesgo deberían haber elegido estudios universitarios como Derecho, Ciencias Políticas o la Diplomatura en Gestión y Administración Pública. La única hipótesis que podemos plantear es que estos alumnos estén pensando en opositar, una vez acabados los estudios, al *Cuerpo de Gestión de la Hacienda Pública* (subinspectores de Hacienda), Cuerpo que ha absorbido en la última década un número importante de alumnos graduados en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, y en las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales.

Por tanto, son los *factores socioeconómicos*, los *factores territoriales*, los *estudios de los padres* y el *carisma personal*, las variables que inciden en la demanda de cuatro años (LADE) frente a tres años de educación universitaria (DCE) [20]. Pero, ¿cómo inciden?

Para responder a esta pregunta hemos recurrido a los métodos de respuestas cualitativas como técnica estadística; más concretamente, hemos utilizado el «análisis de regresión logística».

EL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA

INTRODUCCIÓN

Similar al modelo de regresión lineal, el análisis de regresión logística resulta idóneo para estudiar la relación entre una o más variables independientes (X_i) y una variable dependiente dicotómica, es decir, que sólo admite dos categorias que definen opciones o características mutuamente excluyentes u opuestas. Las variables independientes pueden ser cualitativas (género masculino o femenino) o categóricas (niveles educativos), y cuantitativas. El modelo de regresión logística se utiliza para predecir la probabilidad de que la variable dependiente (Y) presente uno de los dos valores posibles (1 = si; 0 = no) en función de los diferentes valores que adoptan el conjunto de variables independientes. Normalmente se intenta predecir la probabilidad de que se produzca el acontecimiento o suceso definido como «Y = 1» (Jovell, A. J., 1995, pp. 11-15). En el modelo propuesto se denomina «Y = 1» a la opción de respuesta «LADE» y se define «Y = 0» a su alternativa «DCE», aunque tal asignación es arbitraria.

El modelo más sencillo para estudiar qué características de los individuos determinan la elección de carrera, es aquél que incluye una sóla variable independiente (X):

$$Y = \alpha + \beta X + u$$

donde «α» es el término independiente o constante; «β» es el coeficiente de regresión asociado a la variable independiente; Y es la variable dependiente (elección de carrera); y «u» es el término de perturbación aleatoria.

Sin embargo, como Y sólo toma el valor 1 ó 0 para cada individuo en la muestra, nosotros estaríamos interesados, pues, en estimar el siguiente modelo:

$$P(Y = 1) = \alpha + \beta X$$
$$P = \alpha + \beta X$$

donde «P» es la probabilidad estimada de que un estudiante seleccionado al azar demande LADE [21]. Sin embargo, debido a las limitaciones de la ecuación «$\alpha + \beta X$» para estimar valores de «P (Y = 1)» entre su rango real de 0 a 1, se intenta ajustar el modelo:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha + \beta X)}}$$

(20) Una función de demanda de educación superior puede formularse, en términos generales, como: D = f (P, R, FI, M, N, E, U), donde P es el precio que hay que pagar por hacer una carrera, R es la renta disponible del individuo y/o de la familia que invierte en educación superior, FI son los factores de tipo intelectual que medirían las previsiones sobre el éxito o el fracaso en la carrera, M es la previsión de inserción profesional y obtención de mayores ingresos, E es la variable espacial que mide la distancia del domicilio familiar al centro educativo, N es la nota de acceso a la Universidad y U serían otros factores como el prestigio social, tradición familiar, educación de los padres, rasgos de personalidad, etcétera. Esta función quedaría reducida en nuestra investigación –optar por LADE frente a DCE– a la función de demanda parcial: D = f (R, E, U).

(21) P es, por tanto, la probabilidad de que ocurra el suceso definido como «Y = 1»: P = (Y = 1).

expresión que se conoce como *función logística*, y que puede expresarse también de la siguiente forma:

$$\frac{P}{(1-P)} = e^{\alpha + \beta X}$$

La función logística es exponencial aunque puede transformarse, tomando logaritmos neperianos (Ln), en una función lineal. Por tanto, el modelo que vamos a estimar es el siguiente:

$$\text{Ln } [P/1 - P)] = \alpha + \beta X$$

O bien:

$$\text{Ln } [P (Y = 1)/P (Y = 0) = \alpha + \beta X$$

con lo que nos encontramos de nuevo con el modelo lineal clásico.

ESTIMACIÓN

La inclusión en la ecuación de regresión logística de dos o más variables explicativas (X_1, X_2, X_3, ..., X_n) constituye el denominado *modelo multivariable*:

$$\text{Ln } [O/(1 - P)] = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \\ + \beta_3 X_3 + ... + \beta_n X_n$$

Nuestro modelo de demanda de educación superior obedecería a la siguiente formulación:

CARRERA = f (TIPOCENT, PADRPROF, CLASE, DOMIC, RESIF, ESTPADR, ESTAMADR, SECTORPU)

El modelo a estimar, para estudiar qué características de los individuos encuestados determinan la elección de la Licenciatura frente a la Diplomatura, sería el siguiente:

$$\text{Ln } [\frac{P\ (CARRERA = 1)}{P\ (CARRERA = 0)}] \alpha + \beta_1\ TIPOCENT + \beta_2\ PADRPROF + \beta_3\ CLASE + \beta_4\ DOMIC + \beta_5\ RESIF + \beta_6\ ESTPADR + \beta_7\ ESTMADR + \beta_8\ SECTORPU$$

El modelo de regresión logística ajustado a los datos ponía de relieve que solamente tres variables (*ESTMADR, DOMIC* y *PADRPROF*) incidían, simultáneamente, de forma significativa en la probabilidad de hacer la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE). El resto de variables independientes no explicaban la variable dependiente y esto se debía, principalmente, al fenómeno de la multicolinealidad [22]. El modelo de regresión logística a estimar es, consecuentemente, un modelo con sólo tres variables explicativas [23]:

$$\text{Ln } [\frac{P\ (CARRERA = 1)}{P\ (CARRERA = 0)}] \alpha + \beta_1\ ESTMADR + \beta_2\ DOMIC + \beta_3\ PADRPROF$$

Los resultados de la estimación quedan recogidos en el cuadro XIV.

Por tanto, el *ambiente cultural del hogar* (*ESTMADR*), los *factores territoriales*

(22) El fenómeno de la multicolinealidad se produce cuando existe una relación lineal entre variables independientes incluidas en el modelo, hecho que dificulta la estimación del efecto separado que cada una de las variables independientes pudiera ejercer en la predicción de la variable dependiente. Así, por ejemplo, existe correlación importante entre las variables *PADRPROF* y *ESTPADR*: *PADRPROF = f (ESTPADR)*.

(23) Existen varios métodos para seleccionar el «mejor» modelo de entre varios. Un procedimiento aceptable consiste en partir de un modelo saturado (que contiene todos los posibles términos) e ir eliminando progresivamente variables explicativas. Aquella variable con el valor de «*W*» (*Estadístico de Wald*) más bajo y cercano al valor 0 que no sea estadísticamente significativa será excluida del modelo (*método backward o de eliminación progresiva*).

Existe el criterio de optar, de entre varios modelos igualmente aceptables, por el más sencillo, esto es, el que contenga menos términos: *criterio de parsimonia* (Ruiz-Maya, L., 1990, p. 341).

CUADRO XIV

Influencia de las variables explicativas en la probabilidad de elegir LADE

VARIABLES EXPLICATIVAS	COEFICIENTE	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA	ERROR ESTÁNDAR	ESTADÍSTICO DE WALD	*ODDS RATIO*
Constante	-1,6390	**	0,2586	40,1571	—
ESTMADR	1,2699	**	0,3697	11,8002	3,56
DOMIC	1,1210	**	0,3193	12,3284	3,07
PADRPROF	0,6331	*	0,3565	3,1543	1,88

Chi-cuadrado = 44,761 (p = 0,0000)
Porcentaje de predicciones correctas: 72,60%
Número de observaciones = 219
Nota: ** Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,05.
* Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,10.
Fuente: Elaboración propia.

(*DOMIC*) y los *factores socioeconómicos* (*PADRPROF*), son las variables que inciden, simultáneamente, en la demanda de cuatro años (LADE), frente a tres años de educación universitaria (DCE).

CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Para el contraste de la bondad del ajuste global del modelo se utiliza el *contraste Chi-cuadrado* cuya hipótesis nula es que todos los coeficientes de la ecuación, excepto la constante, son nulos (H_0: $\beta_1 = \beta_2 = \beta_3 = 0$). Los resultados de esta prueba, para nuestro estudio, permiten rechazar la hipótesis nula, H_0, de que el valor de los tres coeficientes estimados, los β's es igual a cero [24].

Por su parte, para el contraste de hipótesis para el valor de un coeficiente usamos el «Estadístico de Wald». Para ello comparamos el valor de este estadístico con una distribución chi-cuadrado con un grado de libertad [25]. La prueba de Wald evalúa, por consiguiente, la significación estadística individual de cada uno de los coeficientes estimados (β_1; β_2; β_3). Los resultados del análisis, recogidos en el cuadro XIV, permiten aceptar la hipótesis alternativa, para todas las variables independientes, de que el coeficiente de regresión es diferente de cero.

(24) El valor de la chi-cuadrado, según tabla de valores, es de 7,81 para 3 grados de libertad y un nivel de significación de 0,05. La hipótesis nula se rechaza si el valor del *estadístico Chi-cuadrado* que obtenemos para el modelo estimado (44,761) excede del valor crítico (7,81). En nuestro caso: *estadístico Chi-cuadrado* > 7,81. Aceptamos, pues, el modelo como bueno.

(25) El «Estadístico de Wald» (W) se calcula de la siguiente forma: β^2/EE^2, siendo β el valor del coeficiente y *EE* el error estándar del mismo. Así, por ejemplo, para la variable *DOMIC* el «Estadístico de Wald» sería: $W = (1{,}1210)^2 / (0{,}3193)^2 = 12{,}3284$. Este valor se compara con la distribución χ^2 con la finalidad de contrastar la hipótesis nula: «la variable independiente no explica la dependiente», frente a la hipótesis alternativa «la variable independiente explica la dependiente». Al comparar el valor estimado de *W* con el de las tablas de valores, a un nivel de significación de 0,05 y un grado de libertad, se puede comprobar que W > 3,84, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se puede afirmar que la variable independiente *DOMIC* incide en la probabilidad de elegir la Licenciatura (Para la variable *PADRPROF* la hipótesis nula se rechaza para un nivel de significación de 0,10).

Por tanto, ambas pruebas estadísticas (la de Chi-cuadrado para el conjunto de coeficientes estimados y la prueba de Wald para cada uno los coeficientes estimados de forma separada) permiten afirmar que la elección de carrera se relaciona, *simultáneamente*, con las variables *ESTMADR*, *DOMIC* y *PADRPROF*.

PROBABILIDAD DE DEMANDAR UNA CARRERA DE CICLO LARGO, FRENTE A OTRA DE CICLO CORTO

La probabilidad de que se produzca el acontecimiento o suceso definido como Y = 1 (optar por LADE frente a DCE), vendría dada por la expresión:

$$P = (CARRERA = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha + \beta_1 ESTMADR + \beta_2 DOMIC + \beta_3 PADRPROF}}$$

En este caso la probabilidad de elegir la Licenciatura está condicionada por el conjunto de valores que adopten las diversas variables independientes incluidas en el modelo de regresión logística [26] (cuadro XV).

CUADRO XV

*Probabilidad de elegir LADE [P (*CARRERA *= 1)], según diversos valores adoptados por las variables explicativas*

VARIABLES EXPLICATIVAS	PROBABILIDAD (%)	INCREMENTO DE LA PROBABILIDAD
ESTMADR = 0; DOMIC = 0; PADRPROF = 0	16,26	—
ESTMADR = 0; DOMIC = 0; PADRPROF = 1	26,78	10,52
ESTMADR = 0; DOMIC = 1; PADRPROF = 0	37,33	10,55
ESTMADR = 1; DOMIC = 0; PADRPROF = 0	40,87	3,54
ESTMADR = 0; DOMIC = 1; PADRPROF = 1	52,87	12,00
ESTMADR = 1; DOMIC = 0; PADRPROF = 1	56,56	3,69
ESTMADR = 1; DOMIC = 1; PADRPROF = 0	67,96	11,40
ESTMADR = 1; DOMIC = 1; PADRPROF = 1	80,00	12,04

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar cómo un estudiante cuya madre tiene un nivel educativo alto, su padre es un profesional (por ejemplo, directivo de una empresa) y vive en Granada capital, tiene un 80 % de probabilidad de demandar una carrera de ciclo largo (LADE), frente al 16,26 % de probabilidad de demandar estos estudios por parte del

(26) En base a esta última expresión se han calculado las probabilidades que se muestran en el Cuadro XV. Así, por ejemplo, la probabilidad de demandar la Licenciatura, *CARRERA* = 1, cuando las variables explicativas toman el valor 1 valdría:

$$P\ (CARRERA = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha + \beta_1 ESTMADR + \beta_2 DOMIC + \beta_3 PADRPROF}} = \frac{1}{1 + e^{-(1,6390 + 1,2699\ 1 + 1,1210\ 1 + 0,6331\ 1)}} = 0,8\ (80\%)$$

Nota: Los valores utilizados son los que se muestran en el Cuadro XIV.

individuo: estudiante de un pueblo cuyo padre es no-profesional y su madre cuenta con un nivel educativo inferior al de Bachillerato Superior o equivalente.

Vemos, pues, como cobran importancia en la demanda de estudios de ciclo largo, principalmente, los factores de tipo socioeconómico, la localización geográfica del lugar de residencia y el nivel cultural del hogar.

En el caso de la variable *PADRPROF* –indicadora de la situación socioeconómica del individuo–, la *odds ratio* mayor que 1 ya nos está indicando que la probabilidad de que un alumno elija la Licenciatura es mayor si el padre es profesional, que si no lo es [27]. Existen, pues, barreras económicas importantes en el acceso a la educación superior. Son los alumnos mejor posicionados económicamente los que pueden asumir el gasto marginal en educación que supone hacer LADE frente a DCE [28].

La variable territorio, *DOMIC*, condiciona de forma importante la elección de unos u otros estudios. El hecho de que el coeficiente β sea positivo ya indica que la probabilidad de que un alumno estudie la Licenciatura es mayor si vive en Granada capital que si vive en cualquier otro municipio. La *odds ratio* igual a 3,07 nos indica que los alumnos de Granada capital multiplican por 3,07 la probabilidad de hacer la Licenciatura con respecto a la Diplomatura.

Los alumnos de municipios «próximos» a la capital (Granada) se desplazan diariamente a la Facultad. Son estos alumnos, junto con los que tienen su residencia familiar en la capital, los que demandan, principalmente, los estudios de ciclo largo. Sin embargo los alumnos que viven «lejos» de la capital se alojan durante el curso académico en un piso de estudiantes o en un Colegio Mayor. Estos alumnos tienen un gasto en educación mucho mayor y, por este motivo, deciden hacer una carrera más corta, de ahí que demanden, principalmente, la Diplomatura [29].

El gasto marginal en educación, estimado el curso académico 1993-94, fue de 393.941 pesetas/curso para aquellos individuos que se alojan en un piso de estudiantes, y de 611.087 pesetas/curso si se alojan en un Colegio Mayor o Residencia universitaria. Por su parte, el gasto marginal en educación estimado fue de 98.648 pese-

---

(27) La *odds ratio* para cada variable aparece recogida en la última columna del cuadro XIV.

Se define la *odds ratio* como EXP(β). Así, para la variable *PADRPROF*, la *odds ratio* es: $e^{0,6331} = 1,88$.

En el modelo multivariable cualquier *odds ratio* que estima la relación entre una variable explicativa y la variable dependiente dicotómica, esta ajustada o condicionada por los valores que adoptan las otras variables independientes (covariables) incluidas en el modelo.

(28) Hay que tener en cuenta que el no acceder a la educación universitaria es también consecuencia de las desigualdades económicas en los niveles educativos previos. Hay individuos que no han podido acceder a la Universidad porque tampoco en su día pudieron acceder a un Instituto de Enseñanzas Medias.

(29) Es evidente que el sentido de «proximidad» hay que entenderlo bajo las perspectivas de coste y duración del desplazamiento, por lo que las infraestructuras de comumcaciones, la tecnología del transporte y su propia organización (horarios de autobuses, etcétera) serían variables que influyen directamente y en cada caso en la magnitud y delimitación del ámbito de «proximidad».

Los datos empíricos, y para aquellos alumnos de municipios granadinos, ponen de manifiesto que si un alumno vive en un municipio que dista menos de 30 kilómetros de Granada capital, se desplaza diariamente a la Facultad, y si vive a más de 30 kilómetros decide trasladarse a la capital durante el curso académico; aunque existe una excepción, el caso de los alumnos de Loja que, aunque viven a 54 kilómetros, se desplazan diariamente hasta el Centro educativo debido, principalmente, a la buena infraestructura viaria y al disponer de un servicio de transporte universitario.

tas/curso si el alumno vive en Granada capital, y de 126.102 pesetas/curso si el alumno se desplaza diariamente desde su pueblo hasta la Facultad [30] (cuadro XVI).

CUADRO XV

Probabilidad de elegir LADE [P (CARRERA = 1)], según diversos valores adoptados por las variables explicativas

CONCEPTOS DE GASTO (en pesetas de 1994)	COLECTIVO 1		
	VALOR MEDIO	BECARIO	NO BECARIO
Gasto en matrícula	44.504	7.534	57.016
Gasto en transporte urbano	17.264		
Gasto en libros de texto	28.568		
Gasto en otros libros	8.312		
Gasto desplazamiento domicilio familiar	0		
Gasto Colegio Mayor/Residencia	0		
Gasto piso de estudiantes	0		
Gasto en comida	0		
Total	98.648	61.678	111.160

CONCEPTOS DE GASTO (en pesetas de 1994)	COLECTIVO 2		
	VALOR MEDIO	BECARIO	NO BECARIO
Gasto en matrícula	33.580	7.692	52.278
Gasto en transporte urbano	16.261		
Gasto en libros de texto	26.670		
Gasto en otros libros	6.667		
Gasto desplazamiento domicilio familiar	42.924		
Gasto Colegio Mayor/Residencia	0		
Gasto piso de estudiantes	0		
Gasto en comida	0		
Total	126.102	100.214	144.800

(30) El *gasto marginal en educación* es el gasto adicional que debe soportar aquél alumno que decide invertir un año adicional en educación. Es, por tanto, el gasto adicional que soporta el Licenciado (carrera de 4 años), frente al Diplomado (carrera de 3 años). Para su cálculo se han considerado los siguientes conceptos de gasto: matrícula, material escolar (libros de texto y otros libros), transporte urbano y, en su caso, gastos en desplazamientos al domicilio familiar, gasto en comida y gasto en alojamiento (piso de estudiantes o Colegio Mayor).

CUADRO XV

Probabilidad de elegir LADE [P (CARRERA = 1)], según diversos valores adoptados por las variables explicativas

(Continuación)

CONCEPTOS DE GASTO (en pesetas de 1994)	COLECTIVO 3		
	VALOR MEDIO	BECARIO	NO BECARIO
Gasto en matrícula	39.076	7.067	53.425
Gasto en transporte urbano	13.927		
Gasto en libros de texto	22.819		
Gasto en otros libros	7.970		
Gasto desplazamiento domicilio familiar	29.110		
Gasto Colegio Mayor/Residencia	0		
Gasto piso de estudiantes	190.772		
Gasto en comida	90.267		
Total	393.941	361.932	408.290

CONCEPTOS DE GASTO (en pesetas de 1994)	COLECTIVO 4		
	VALOR MEDIO	BECARIO	NO BECARIO
Gasto en matrícula	45.672	7.900	53.227
Gasto en transporte urbano	14.511		
Gasto en libros de texto	29.810		
Gasto en otros libros	6.312		
Gasto desplazamiento domicilio familiar	23.324		
Gasto Colegio Mayor/Residencia	456.315		
Gasto piso de estudiantes	0		
Gasto en comida	35.143		
Total	611.087	573.315	618.642

Colectivo 1: alumnos que tienen su domicilio familiar (paterno/materno) en Granada capital.
Colectivo 2: alumnos cuyo domicilio familiar está fuera de Granada capital, pero se desplazan diariamente desde el pueblo hasta la capital.
Colectivos 3 y 4: alumnos cuyo domicilio familiar está fuera de Granada capital y, al ser la distancia relativamente «grande» entre este domicilio y la capital, se hospedad en un piso de estudiantes (colectivo 3), o bien en un Colegio Mayor o Residencia de estudiantes (colectivo 4).
Fuente: Elaboración propia.

Por último, el análisis de la variable *ESTMADR* –indicadora del nivel cultural del hogar– nos permite afirmar que el nivel de formación de los padres también incide en la elección de una u otra carrera. La probabilidad estimada de que un individuo estudie la Licenciatura se ve multiplicada por 3,56 (*odds ratio*) si su madre tiene estudios de Bachillerato Superior o Universitarios, frente a niveles educativos inferiores. Son, pues, las personas cuyos padres tienen un mayor nivel educativo las que

tienen también más probabilidad de completar un mayor nivel de educación [31].

Un análisis más exhaustivo de la información estadística disponible permite establecer algunas consideraciones acerca del mecanismo en virtud del cual el nivel educativo de los padres influye en el de sus hijos. Por un lado, hay una influencia directa de los intereses de los padres a través del denominado «efecto imitación» [32] y, por otro lado, la influencia también es indirecta causada por el ambiente cultural del hogar [33].

CONCLUSIONES

El eje principal de la investigación ha sido poner de manifiesto la existencia de barreras económicas, geográficas y culturales, para la Universidad de Granada, en la elección de estudios de ciclo corto, DCE, frente a estudios de ciclo largo, LADE. Tres consideraciones son relevantes de nuestro trabajo:

- Existe una asociación muy significativa entre la renta y los distintos tipos de estudios universitarios. A medida que aumenta el nivel de renta el estudiante demanda estudios de ciclo largo (LADE) frente a estudios de ciclo corto (DCE).
- Las barreras geográficas indican que a mayor distancia desde un municipio hasta la sede universitaria, más costoso es permanecer en la Universidad por lo que se opta, preferentemente, por titulaciones de ciclo corto. En el modelo universitario español los costes monetarios directos de la educación son muy bajos para las familias, ya que se trata de estudios fuertemente subvencionados los precios públicos apenas cubren una mínima parte del coste real. Sin embargo, los mayores componentes del coste directo son, pues, los desplazamientos y la manutención asociados a la distancia al campus. La evidencia empírica nos revela cómo la distancia a la sede universitaria está inversamente relacionada con la escolarización universitaria siendo los alumnos de Granada capital los que demandan, principalmente, cuatro años de educación superior, mientras que los alumnos de los pueblos demandan, preferentemente, tres años de estudios universitarios.
- Las transferencias de capital humano de padres a hijos juegan un papel importante en la elección de estudios de Licenciatura. Cuanto mayor es el nivel de formación de los padres mayor es también el grado de conocimiento sobre las necesidades educativas de los hijos; son las que Anderson (1983) denomina familias «educógenas», es decir, familias marcadas por un elevado gusto por la educación de sus miembros.

---

(31) En el estudio reahzado en nuestro país por Mora (1996), se analiza la influencia positiva que tienen los factores culturales familiares para la consecución de niveles más altos de estudios. Los niveles educativos del sustentador principal y del cónyuge son las principales variables que explican que un joven adquiera estudios postobligatorios. Así, la probabilidad de acceder a la educación postobligatoria (secundaria y universitaria), teniendo padres universitarios o con estudios secundarios frente a tener padres sin estudios, se ve multiplicada por valores entre 2,09 y 3,06. En general, el nivel educativo del cónyuge parece más relevante para determinar que los hijos sigan estudios postobligatorios (Mora, J. G., 1996, pp. 200-201).

(32) El «efecto imitación» es la tendencia de los hijos a preferir el tipo general de ocupación de sus padres. El 70 % de los alumnos cuyo padre es empresario, manifiesta una preferencia por trabajar en la empresa privada o instalarse por su cuenta.

(33) El porcentaje de alumnos de LADE cuyos padres (ambos) tienen estudios de Bachillerato Superior o Universitarios es del 31,8 %. Este porcentaje sólo es del 9,5 % en el colectivo de estudiantes de DCE.

En resumen, en esta investigación sobre los determinantes de la demanda de estudios empresariales vemos como cobran importancia, principalmente, los factores de tipo socioeconómico, la localización geográfica del lugar de residencia y el nivel educativo de los padres; todos ellos son factores que ayudan a explicar los diferentes valores que en cada familia se otorgan a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, M. I.; CASQUERO, T. y GARCÍA, M. D.: «Los flujos hacia el empleo y el paro según el nivel educativo». En Oroval, E. (ed.): *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos.* Madrid, Civitas, 1995.

ANDERSON, C. A.: *Social Selection in Education and Economic Development.* Washington D.C., Word Bank, Education Department, 1983.

APODAKA, P.; GRAO, J. y MARTÍNEZ, J.: «Variables curriculares que influyen en la demanda de enseñanza superior». En Latiesa, M. (comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad.* Madrid, CIDE, 1986.

BECKER, G. S.: «Underinvestment in College Education?». *American Economic Review, n.º 50,* 1960, pp. 346-354.

– *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* New York, National Bureau of Economic Research (NBER), 1964.

BENEITO, P.; FERRI, J.; MOLTÓ, M. L. y URIEL, E.: *Determinantes de la demanda de educación en España.* Valencia, Documento de Trabajo del IVIE (WP-EC 95-08), 1995.

CALVO, J. L.: *Una estimación de las tasas de rendimiento de la educación con datos de la economía española.* Madrid, UNED, 1987.

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS: *Los jóvenes ante el sistema educativo.* Madrid, Estudios y Encuestas del CIS, 1991.

COLOM, X.; MOLÉS, M. C. y MORA, J. G.: «Un modelo de análisis de demanda de estudios». *Ponencias de la III Reunión Anual de la Asociación Científica Europea de Economía Aplicada.* Sevilla, Biblioteca de Socioeconomía Sevillana, 1992.

HANSEN, W. L.: «Total and Private Rates of Return to Investment in Schooling». *Journal of Political Economy, n.º 71,* (abril), 1963, pp. 128-140.

HARNETT, D. L. y MURPHY, J. L.: *Introducción al análisis estadístico.* México, Addison-Wesley Iberoamericana, 1987.

INE: *Encuesta de Población Activa. Tratamiento de la Información.* Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1994.

JOHNES, G.: *Economía de la Educación. Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995.

JOVELL, A. J.: *Análisis de regresión logística.* Madrid, Cuadernos Metodológicos del CIS, 1995.

LATIESA, M.: «Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera». *REIS, n.º 46,* 1989, pp. 101-139.

LÓPEZ LUBIÁN, F. J.: «La demanda social de educación superior. Estudio de la Universidad de Barcelona». *Cuadernos de Economía, vol. 10, n.º* 27 (enero-abril), 1982, pp. 119-143.

MODREGO, A. M.: «Resultados de un modelo de educación superior para la provincia de Vizcaya». En Latiesa, M. (comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad.* Madrid, CIDE, 1986.

MORA, J. G.: *La demanda de educación superior. Un modelo analítico.* Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 1989.

- «Influencia del origen familiar en el acceso a la educación, en la obtención de empleo y en los salarios». En Grao, J. e Ipiña, A. (eds.): *Economía de la Educación. Temas de estudio e investigación.* Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Colección Estudios y Documentos (núm. 22), 1996.

NOVALES, A.: *Econometría.* Madrid, McGraw-Hill, 1993.

PLATEK, R.: *Metodología y tratamiento de la no-respuesta.* Vitoria, Instituto Vasco de Estadística, 1988.

RIVAS, F.: *La elección de estudios universitarios.* Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 1989.

RUIZ-MAYA, L.: *Metodología estadística para el análisis de datos cualitativos.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1990.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J.: *Análisis de tablas de contingencia.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1989.

SAN SEGUNDO, M. J.: «¿Es rentable la educación en España? Un análisis de los determinantes de los ingresos individuales en 1981 y 1991». En Fundación Argentaria. *La desigualdad de recursos.* Madrid, Fundación Argentaria, Colección Igualdad (vol. 6), 1996.

SCHULTZ, T. W.: «Investment in Human Capital». *American Economic Review, vol. 51* (marzo), 1961, pp. 1-17.

VILA, L. y MORA RUIZ, J. G.: «Educación e ingresos de los trabajadores en España: evolución en los años ochenta». En Grao, J. e Ipiña, A. (eds.): *Economía de la Educación. Temas de estudio e investigación.* Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Colección Estudios y Documentos (núm. 22), 1996.

ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA MEDIR LA IDENTIDAD ÉTNICA Y LA ACULTURACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

JULIA V. ESPÍN (*)
M. ÁNGELES MARÍN (*)
MERCEDES RODRÍGUEZ (*)
FLOR CABRERA (*)

INTRODUCCIÓN

Uno de los primeros problemas que se nos han planteado al abordar el estudio de la identidad étnica es la utilización indistinta, por parte de muchos autores, de términos como identidad cultural, identidad racial, identidad étnica, e identidad minoritaria, dando lugar a cierta confusión terminológica. A nuestro juicio, el origen de esta confusión radica en las diferentes perspectivas científicas o los marcos teóricos desde los que se han abordado estos conceptos; así por ejemplo, algunos autores se han aproximado al constructo de identidad asociado al concepto de aculturación; otros lo han hecho desde una perspectiva psicoanalítica y, algunos, desde una perspectiva cognitivo social (Rowe, Behrens y Leach, 1995). Otro de los puntos que a veces induce a confusión es el modo de abordar los conceptos; en unos casos se trabaja desde una perspectiva de proceso, es decir del modo cómo se adquiere la identidad (racial, étnica y cultural), y en otros casos se aborda la configuración o los componentes que constituyen estas identidades.

En el presente artículo abordamos la conceptualización de la identidad étnica y la aculturación. Asimismo, exponemos los modelos de identidad étnica y aculturación que han elaborado diferentes autores.

El estudio de la identidad étnica y de la aculturación nos ha servido de fundamentación teórica para la elaboración de un instrumento diagnóstico de estos constructos. Presentamos el cuestionario sobre identidad étnica y aculturación elaborado, los estudios de validez y fiabilidad realizados y las sugerencias de reformulación.

DELIMITACIONES CONCEPTUALES

IDENTIDAD ÉTNICA

El proceso de desarrollo de la identidad étnica es un fenómeno psicosocial. La perspectiva psicosocial proporciona explicaciones apropiadas para las interacciones de los grupos en sociedades plurales, en las cuales la apariencia, la etnicidad y el estatus fuera del grupo tienen un impacto en el proceso de desarrollo de la identidad de la persona. La participación en una

(*) Universidad de Barcelona.

herencia cultural, un sentido de las relaciones sociales y de los símbolos culturales están presentes en la mayoría de las definiciones de la identidad étnica. La identidad étnica se basa no sólo en rasgos físicos sino también, en un sentido subjetivo de compromiso, en los valores culturales, roles y herencia manifestada por los miembros de un grupo étnico.

Las definiciones de identidad étnica dadas por distintos autores subrayan uno o varios aspectos de los que hemos mencionado. A continuación destacamos aquellas que nos parecen más relevantes:

La propuesta de Isajiw (1990: p. 35) es considerar un grupo étnico como:

> un fenómeno que posee una organización social, que provee de estructura e identidad a la comunidad étnica, un fenómeno subjetivo que proporciona a los individuos un sentido de pertenencia y comunidad, un sent'do de unicidad y un significado histórico. La identidad étnica se puede definir ... como una manera en la cual, la persona, de acuerdo con su origen étnico, se coloca a sí misma psicológicamente en relación con uno o más sistemas sociales, y en los cuales percibe como otros la sitúan a ella en relación a esos sistemas.

Smith (1991: pp. 181-182) propone que un grupo etnocultural se puede ver como un grupo étnico de referencia en el cual los miembros

> muestran una historia y cultura comunes...pueden ser identificados porque muestran similares rasgos físicos y valores, y se identifican a sí mismos como miembros de ese grupo. La identidad étnica es la suma total de los sentimientos de los miembros del grupo sobre sus valores, símbolos e historias comunes que los identifican como un grupo diferente. Además la persona no pertenece al grupo étnico por elección, sino que ha nacido dentro de dicho grupo y se encuentra ligado a él a través de las emociones y símbolos.

Bernal y Knight (1993: p. 7) sostienen que:

> la identidad étnica... es un constructo psicológico que consiste en las autoideas sobre uno mismo como miembros de un grupo étnico.

Según Sodowsky y otros (1995), la identidad personal se deriva de un sentido de identificación y pertenencia a un grupo. La gente pertenece a varios grupos (género, profesional, generacional, étnico-racial, regional, etc.) y, además, tiene varias identificaciones sociales. La totalidad de ellas constituye la propia identidad. La identidad étnica se considera en función de cómo un miembro se coloca en relación con un grupo étnico de referencia. Se basa en la percepción de la relaciones autoacordadas, por los miembros del grupo étnico de referencia y por el grupo cultural dominante.

De las definiciones anteriores se pueden extraer varias conclusiones sobre cómo la persona va adquiriendo la conciencia de su propia identidad étnica:

- Una persona es, probablemente, más consciente de su propia identidad étnica en una sociedad plural en la que coexisten múltiples sistemas sociales o grupos étnicos. Esta pluralidad facilita la formación y el mantenimiento de la propia identidad étnica.
- La conciencia de la propia identidad étnica es, probablemente, más elevada cuando los sistemas sociales tienen diferentes grados de poder en una sociedad plural. Cuando alguien se expone a un ambiente inmediato (escuela o trabajo) en el cual uno es una persona étnica, se encuentra confrontado simultáneamente con dos grupos (el grupo de la cultura dominante y el propio grupo étnico) cuyas respectivas orientaciones de valor pueden ser diferentes. En tales circunstancias no sólo debe desarrollar un elevado sentido de la propia identidad étni-

ca sino que precisa tomar una posición, social y psicológicamente, respecto de los dos sistemas sociales. Como corolario de esta segunda afirmación está el punto de vista de Smith (1991: p. 182) de que una persona étnica «se llama miembro del grupo étnico en cuánto admite a un grupo predominante de referencia... cuyos puntos de vista o perspectivas sirven para establecer las metas personales, regular la propia conducta, desarrollar lazos emocionales y simbólicos con el grupo así como proximidad psicológica».

- Si la persona étnica intenta situarse social y psicológicamente con respecto al grupo mayoritario, los miembros de éste también intentan situar y desarrollar su referencia psicológica en relación a la persona étnica. Sin embargo la persona étnica esta inmersa en un proceso interaccional más complejo, pues ésta a la vez que intenta situarse en relación con el grupo mayoritario también lo hace respecto del propio grupo étnico. Además, al intentar identificarse con un grupo étnico de referencia, la persona que vive en un contexto plural culturalmente percibe cómo los miembros del grupo mayoritario y los de su propio grupo y otros grupos lo sitúan en relación con sus respectivos grupos.

Aculturación

Este concepto aparece por primera vez en 1880; sin embargo la definición más aceptada en la actualidad continúa siendo la propuesta por Redfield, Linton y Herrskovits en 1936: la aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando entran en contacto directo grupos de individuos con culturas diferentes y los cambios subsecuentes en los patrones de cultura originarios de cada uno de los grupos.

Actualmente, se entiende la aculturación como un fenómeno psicosocial multidimensional reflejado en los cambios psicológicos que ocurren en los individuos como resultado de su encuentro con una nueva cultura (Dana, 1993; Casas y Pytluk, 1995). Según esta definición, la aculturación se presenta como un proceso de cambio de actitudes y comportamientos que ocurren, consciente o inconscientemente, en las personas residentes en sociedades multiculturales o que entran en contacto con una nueva cultura debido a procesos migratorios, invasiones u otros cambios políticos.

Los cambios psicológicos y sociales que se producen no son independientes de las características de los individuos (por ejemplo, del grado de identificación inicial con los valores de su cultura originaria), o de la intensidad e importancia del contacto entre varios grupos culturales o de la proporción numérica entre ellos. El aprendizaje y cambio de actitudes se puede dar a tres niveles o en tres grados: a) *Superficial*: aprendizaje de hechos, acontecimientos sociales o históricos de las cultura; b) *Intermedio*: el aprendizaje afecta a aspectos más centrales de la persona, tales como preferencia y uso de la lengua, etnicidad de los amigos, de la esposa, preferencia por diversiones o ambientes, etc.; y c) *Significante*: los cambios que tienen lugar se sitúan en el nivel de las creencias, los valores y las normas que afectan a la cosmovisión de la persona y sus patrones de interacción, los cambios son más permanentes y se reflejan en los comportamientos cotidianos.

Como señala Dana (1993) la sociedad dominante puede aceptar el pluralismo, ser relativamente tolerante y facilitar el proceso de aculturación, o por el contrario dificultarlo. En las sociedades donde se acepta el pluralismo cultural y la diversidad se han establecido redes de soporte social para facilitar la aculturación; en cambio en sociedades donde no se acepta existen políticas discriminatorias.

De Vos (1980) indica que la aculturación de sujetos pertenecientes a minorías étnicas puede incrementar su marginación intracultural. Tal cuestión es particularmente relevante para el desarrollo social durante los periodos pre y post adolescentes, debido a la importancia del grupo de iguales en la ayuda al desarrollo de la autoidentidad social durante estas etapas. El papel protector que adopta el grupo de iguales para los adolescentes de minorías étnicas es particularmente significativo cuando no está presente la ayuda de la socialización cultural por vía familiar.

MODELOS DE IDENTIDAD ÉTNICA [1]

En la gran variedad de modelos existentes sobre la identidad étnica, debemos distinguir entre aquellos que se centran en identificar los componentes psicosociales que configuran el constructo de la identidad étnica de los que se proponen mostrar su proceso de formación. Es decir, como señala Phinney (1993), el análisis de la identidad étnica se puede abordar desde:

- *El contenido.* Los estudios sobre la identidad persiguen identificar las dimensiones actitudinales y comportamentales que la caracterizan. Desde esta perspectiva, la identidad étnica se concibe como un constructo multidimensional que incluye sentimientos, conocimientos y conductas.
- *El proceso de formación.* Se estudia el modo cómo los individuos desarrollan su identidad étnica, comprenden sus implicaciones y deciden el papel que juega en su vida, independientemente del alcance de su compromiso étnico.

Probablemente el proceso de formación y el contenido de la identidad étnica están muy relacionados, en el sentido de que un proceso de exploración de la identidad puede también comportar el desarrollo de actitudes más positivas hacia la propia identidad. Sin embargo, consideramos que es necesario hacer una distinción conceptual entre ellos para enmarcar los diferentes modelos desarrollados en torno a la identidad étnica.

MODELOS SOBRE LOS COMPONENTES DE LA IDENTIDAD ÉTNICA

La mayoría de las investigaciones sobre la identidad étnica se han centrado en el análisis de su contenido, es decir, en las conductas étnicas que las personas practican junto con las actitudes hacia su propio grupo (Casas y Pytluk, 1995).

En esta línea de trabajo, destacan los trabajos de Aboud (1987), Rotheram y Phinney (1987) y más recientemente Phinney (1991). Las propuestas de estos autores coincide en reconocer como componentes específicos y claves de la esencia de la identidad étnica, los siguientes:

- *Autoidentificación*: la categorización de uno mismo como miembro del propio grupo étnico. En realidad este aspecto no es un componente en sentido estricto, sino que debe considerarse más como un prerrequisito que debería estar presente antes de poder hablar de la existencia de los otros componentes.
- *Actitudes hacia su propio grupo étnico y la evaluación que se hace del mismo*: disposición emocional, valoración y aceptación que hace la persona de las costumbres, valores,

(1) Utilizaremos el término de «modelos» en el mismo sentido que lo hacen los autores, es decir, como propuestas teóricas que explican sus diferentes posiciones, más que en un sentido estricto como esquema sistemático y relacional de aproximación teórica explicativa.

usos y otras conductas de los miembros de su grupo étnico.

- *Actitud hacia uno mismo como miembro de un grupo*: valoración y aceptación de la propia etnicidad, expresada por la preferencia por ser miembro del grupo y sentirse feliz por pertenecer a él.
- *Interés y conocimientos sobre el grupo étnico*: determinado por el nivel de conocimiento que se tiene de los hechos, acontecimientos, valores, costumbres, etc., del grupo étnico e interés por aumentar y profundizar en este conocimiento. Éste puede considerarse de dos maneras: como pasivo y como activo. El conocimiento pasivo refleja el aprendizaje realizado en el medio familiar, en la instrucción recibida en la escuela, o las vivencias en una comunidad étnica que proporciona muchas oportunidades de conocer aspectos de su propia cultura. El conocimiento activo supone un interés y una conducta activa por parte de la persona de búsqueda e indagación por conocer y comprender su propia cultura.
- *Conductas y prácticas étnicas*: comportamientos y manifestaciones de las personas propios de su grupo étnico, y roles que desempeña por pertenecer él.
- *Compromiso con la identidad étnica*: afirmación y orgullo de pertenencia a su grupo étnico, a la vez que defensa de su etnicidad.

De acuerdo con este modelo, cada uno de los componentes se concibe como un continuo y la persona puede localizarse a lo largo de dicho continuo, en un punto entre el bajo y el alto del continuo, tal como se presenta en el cuadro I.

CUADRO I

Los componentes de la Identidad étnica como un continuo

Alta, fuerte, seguridad, logro de la identidad étnica
Autoidentificación como miembro de un grupo
Involucrado en conductas y prácticas étnicas
Preferencia por su propio grupo, felicidad por sentirse miembro de él
Interés en adquirir conocimientos sobre el grupo étnico
Compromiso, sentido de pertenencia al grupo

↑

Baja, débil y difusa identidad étnica
Auto-identificación como miembro del grupo
Poco involucrado en conductas étnicas
Evaluación negativa del grupo
Preferencia por el grupo mayoritario, infelicidad por no pertenecer a él
Poco interés en adquirir conocimientos sobre el grupo étnico
Poco compromiso y poco sentido de pertenencia al grupo

Fuente: J. S. Phinney (1991). Ethnic Identity and Self-Esteem: a Review and Integration, *Hispanic Journal of Behavioral Sciencies*, 13, 2, pp. 193-208.

Se han realizado estudios factoriales para analizar la estructura y el grado de independencia de los distintos componentes de la identidad étnica (García y Lega, 1979; Drieger, 1975, 1976;. Hogg, Abrams y Patel, 1987; citados por Phinney, 1991). En estos análisis se han llegado a identificar hasta seis factores o componentes, y la estructura y definición de los factores varían según el grupo étnico e, incluso, según la edad dentro del mismo grupo étnico. Se ha constatado que los componentes de la identidad étnica varían independientemente; según ésto, algunas personas pueden tener más desarrollado un componente que otro, o, incluso, alguno de ellos ni siquiera demostrarlo en sus comportamientos; por ejemplo, una persona puede identificarse con los miembros de un grupo y tener sentimientos positivos hacia ellos pero exhibir pocas conductas características de dicho grupo.

En la misma dirección que el modelo expuesto cabe situar los trabajos de Bernal y colaboradores (1993) –citado por Casas y Pytluck (1995)–. Estos autores identifican cinco componentes de la identidad étnica en la infancia: a) *autoidentificación étnica*; b) *Constancia étnica*: entendida como conciencia de que el propio grupo no cambia en el transcurso del tiempo, sino que se permanece en él a lo largo del tiempo; c) *conductas y roles étnicos*; d) *conocimientos étnicos*; e) *sentimientos y preferencias étnicas*.

Los componentes sobre la identidad étnica que identifican los dos modelos expuestos son muy similares. El modelo desarrollado por Phinney no contempla la dimensión «constancia étnica» que sí refiere Bernal, en cambio el modelo de éste no considera «el compromiso étnico» que sí define Phinney; respecto a los demás componente existe un significado totalmente paralelo. Estas diferencias pueden explicarse porque el trabajo de los autores se circunscriben a edades diferentes. Los trabajos de Bernal se refieren a la identidad étnica en la infancia, donde el componente «constancia étnica» puede ser importante y no así el «compromiso étnico» que, por otra parte, es importante en el modelo de Phinney cuyos trabajos se centran en la adolescencia, y en la etapa adulta.

Otra perspectiva interesante sobre los componentes de la identidad étnica nos la ofrece el modelo multidimensional de análisis propuesto por Isajiw (1990). El autor plantea que la identidad étnica se puede dividir en dos aspectos, interno y externo, que caracterizan las interacciones de lo psicológico con lo social. Bajo estos dos amplios aspectos se pueden subsumir e identificar varios componentes de la identidad étnica.

- *Los componentes de la identidad étnica externa.* De acuerdo con Isajiw, se refiere a las conductas sociales y culturales observables. Estas conductas se manifiestan en las áreas del lenguaje, los grupos de amigos, la participación en actividades del grupo étnico, los medios de comunicación étnicos y las tradiciones étnicas.
- *Los componentes de la identidad étnica interna.* Aparecen subdivididos en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y moral.

Las dimensiones interna y externa componen el conjunto o totalidad de la identidad étnica. Ambas dimensiones no deben considerarse interdependientes sino que pueden variar independientemente. Esto hace que las personas puedan presentar varias formas de identidad étnica según distintas combinaciones que pueden originarse a partir de los componentes de las dimensiones dichas. En el cuadro II se presentan los componentes específicos para cada dimensión propuestos por Isajiw (1990).

CUADRO II

Componentes de la identidad étnica según Isajiw (1990)

I. ASPECTOS EXTERNOS

A. Lenguaje étnico.
1. ¿Es el lenguaje étnico la lengua familiar?
2. Conocimiento del lenguaje étnico.
3. Capacidad de expresarse en el lenguaje étnico.
4. Frecuencia de uso del lenguaje étnico.
B. Relaciones de amistad del grupo étnico.
1. Exclusividad de los amigos de dentro y fuera del grupo étnico.
2. Intimidad de los amigos de dentro y fuera del grupo étnico.
C. Funcionalidad del grupo étnico.
1. Actividades de organización étnica.
2. Actividades de vacaciones patrocinadas por el grupo étnico.
3. Actividades de grupo no-étnico.
D. Mass-media étnicos.
1. Radio, programas de TV, periódicos, etc., étnicos.
E. Tradiciones étnicas.
1. Comida étnica.
2. Celebración de fiestas y acontecimientos étnicos.
3. Prácticas religiosas y costumbres no religiosas.
4. Posesión de objetos étnicos.

II. ASPECTOS INTERNOS

A. Dimensión cognitiva.
1. Autoimágenes e imágenes del grupo propio.
2. Conocimiento de la herencia y el pasado histórico del propio grupo.
3. Conocimiento de los valores del propio grupo.
B. Dimensión afectiva.
1. Sentimientos de seguridad , simpatía y preferencia asociativa con miembros de su propio grupo étnico en oposición a otros grupos étnicos.
2. Sentimientos de seguridad y confort con los patrones culturales de su propio grupo en oposición a los patrones culturales de otros grupos o sociedades.
C. Dimensión moral.
1. Importancia de ayudar a las personas del propio grupo étnico.
2. Importancia de que las personas se casen con otras de su propio grupo étnico.
3. Alcance de los sentimientos de obligación para apoyar causas especiales y necesidades del propio grupo.
4. Importancia del aprendizaje del lenguaje étnico.

Modelos de Desarrollo de la Identidad Étnica

En los diferentes modelos propuestos para explicar el proceso de formación de la identidad étnica, podemos distinguir dos líneas de trabajo según las bases teóricas adoptadas por los autores. Un grupo de autores, entre los que podemos citar a Atkinson y colegas (1989), Cross (1978), Helms (1995), elaboran sus respectivos modelos sobre el desarrollo de la identidad étnica a partir del contraste o enfrentamiento de una cultura minoritaria frente a una cultura dominante desde la perspectiva de los teóricos de la identidad racial. Otros autores, entre los que destaca Phinney (1990, 1992, 1993), toman sus bases teóricas de los modelos del «desarrollo del yo» asumiendo por analogía que el desarrollo de la identidad étnica también ocurre de forma progresiva, desde un estado de difusión o de no examen de la identidad, pasando por una fase de exploración hasta conseguir su logro.

Los autores y autoras, no obstante, reconocen que ofrecen muy poca validación empírica de sus teorías y reclaman más estudios de tipo longitudinal que confirmen sus presupuestos teóricos. A continuación exponemos una síntesis de las dos líneas de trabajos sobre los modelos de desarrollo de la identidad étnica.

La formación de la identidad étnica a partir de los modelos de desarrollo de la identidad racial

Desde esta perspectiva, uno de los modelos sobre la formación de la identidad étnica más desarrollado es el de Atkinson y colaboradores (1989) denominado *Modelo de Desarrollo de la Identidad Racial y Cultural (R/CID).* Este modelo identifica cinco estadios de desarrollo: *conformidad, disonancia, resistencia e inmersión, introspección,* y *articulación sinérgica* y *conciencia.* Cada estadio comprende, a su vez, cuatro actitudes y creencias básicas: cómo se ven las personas a sí mismas, cómo ven a las de la propia minoría, cómo ven a la mayoría, cómo ven a las de otras minorías. Como anota Casas y Pytluk (1995) este modelo se centra en el desarrollo de la identidad étnica en confrontación con otros grupos. Se explican los cinco estadios de desarrollo de la identidad a partir de la experiencia de la gente oprimida que se esfuerza por comprenderse a sí misma en términos de su propia cultura, de la cultura dominante y de las relaciones opresivas entre las dos culturas.

El modelo de Cross (1978) –referido por Phinney (1991)– sobre la formación de la identidad étnica de los negros contempla tres estadios principales: un estadio inicial caracterizado por una valoración negativa de los negros y una preferencia hacia la cultura de los blancos; después de un contacto y experiencia con el propio grupo étnico, la persona se sumerge en un segundo estadio definido por el interés y el mayor conocimiento que adquiere sobre él; el estadio final se caracteriza por una internalización y aceptación de los miembros del propio grupo y de una valoración positiva de los mismos.

También Helms (1995) elabora su propuesta siguiendo los conceptos básicos de los modelos de Cross y Atkinson expuestos en los párrafos anteriores. Esta autora prefiere utilizar el término de estado –«status»– frente al término de estadio –«stage»–, usado por otros autores y por ella misma en escritos anteriores, para describir los procesos de desarrollo por las siguientes razones: (a) un individuo puede exhibir actitudes, conductas y emociones que son características de más de un estadio; (b) el concepto de estadio parece indicar algo estático o una condición a la que la persona «llega» como resultado de un proceso evolutivo más que concebirse como el resultado de un juego dinámico e interactivo entre el proceso

cognitivo y emocional de la persona que subyace en los modelos de identidad racial; y (c) ni las teorías ni las evidencias empíricas apoyan la noción de varios estadios como mutuamente excluyentes o como constructos «puros». Desde esta concepción, la autora propone los siguientes «status»:

- *Contacto*: satisfacción con el *status quo* racial. Las cuestiones raciales a penas afectan a las decisiones. Ignorancia total del racismo.
- *Desintegración*: desorientación y estados de ansiedad provocados por dilemas morales raciales de difícil solución que fuerzan a uno a elegir entre la lealtad a su propio grupo y el humanismo. Supresión y ambivalencia.
- *Reintegración*: idealización del propio grupo socioracial e intolerancia para los otros. Los factores raciales pueden tener una gran influencia en las decisiones de vida. Percepción selectiva y distorsión de los otros.
- *Pseudoindependencia*: desarrollo de convicciones intelectualizadas sobre su propio grupo socioracial, se tolera a los otros. Puede tomar decisiones que ayudan a otros grupos raciales. Reformar la realidad y percepción selectiva.
- *Inmersión-emergencia* búsqueda para comprender el significado personal del racismo y cómo uno se beneficia de su propio grupo. Puede tomar decisiones de realizar conductas raciales activistas. Sobrevigilancia y reforma.
- *Autonomía*: compromiso con los grupos raciales, uso de estándares internos para la autodefinición, capacidad para rechazar los privilegios que aporta el racismo. Puede evitar opciones de vida que exijan su participación en la opresión racial. Flexibilidad y complejidad.

MODELOS BASADOS EN LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DEL YO

Centrándose en la adolescencia, Phinney (1992, 1993) ha desarrollado un modelo integrador sobre la formación de la identidad étnica basado en el desarrollo de la identidad del yo, que ha sido corroborado por investigaciones con diferentes minorías étnicas. El modelo propuesto por la autora se basa en la teoría sobre el desarrollo de la propia identidad, según la cual este desarrollo se da a lo largo de varios estadios: el logro de la identidad es el resultado de una crisis, de una conciencia y/o encuentro que lleva a la persona a un periodo de exploración o experimentación y, finalmente, concluye en una incorporación y compromiso con la propia identidad.

En concreto Phinney se basa en los trabajos de Erikson (1968) y sobre todo en Marcia (1980). Este último autor distingue cuatro estadios de identidad, basados en la presencia o ausencia de la búsqueda de la identidad y compromiso consigo mismo: *difusión* (que se evidencia por la falta de búsqueda y compromiso), *foreclosure* (caracterizado por un compromiso pero sin búsqueda), *moratorium* (la persona se encuentra inmersa en la búsqueda de su identidad), *logro de la identidad* (como resultado de la conciencia y compromiso que sigue a la búsqueda).

Phinney aplica este modelo de desarrollo de la identidad personal al estudio del desarrollo de la identidad étnica. La autora cree que no es necesario considerar los cuatro estadios propuestos por Marcia, puesto que el estadio de «difusión» y de «foreclosure» no se distinguían de forma fiable en sus estudios y los combinó en una misma categoría; por ello, la autora propone los siguientes tres estadios: a) *no examen de la propia identidad*: en este momento la persona no se encuentra en proceso de explorar su etnicidad, y las actitudes hacia los miembros del grupo de uno pueden ser

positivas o negativas; b) *búsqueda de la identidad étnica*: hay un intento por explorar y comprender la propia etnicidad. c) *logro de la identidad étnica*: la persona se caracteriza por haber adquirido un claro sentido de la propia identidad étnica, por un compromiso hacia el grupo de uno mismo basado en el conocimiento y la comprensión desarrollada en el estadio anterior.

MODELOS DE ACULTURACIÓN

Como señalan Casas y Pytluk (1995), hasta fechas recientes los modelos de aculturación ofrecían una visión bipolar del proceso. Es decir, en la medida que un sujeto entraba en contacto y se adentraba en la cultura de la mayoría iba asumiendo sus valores, actitudes y conductas en detrimento de su cultura tradicional. En esta perspectiva se sitúan los modelos denominados como «transicional», «bicultural», de «alienación». Sin embargo, en la actualidad la posición más aceptada entre los investigadores es la de superar esta concepción bipolar y ofrecer una dinámica no lineal del proceso de aculturación, tal como se presenta en los modelos de «biculturalismo familiar», el de «adaptación cultural» y el de «identificación cultural ortogonal». Por la importancia que en nuestra investigación tiene el modelo de identificación cultural ortogonal, exponemos a continuación una síntesis de sus bases teóricas siguiendo la exposición que hacen de él Casas y Pytluk.

MODELO DE IDENTIFICACIÓN CULTURAL ORTOGONAL

Este modelo plantea que la identificación con diferentes culturas es de naturaleza ortogonal. La identificación con una cultura es esencialmente independiente de la identificación con cualquier otra; es decir la identificación con una cultura no disminuye la capacidad de la persona para identificarse con otra cultura. Esta perspectiva contrasta con aquella en la que el proceso de identificación se concibe como un continuo lineal entre dos culturas. Según el modelo ortogonal, una persona puede adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura y a la vez mantener las propias cuando se dan en ambientes diferentes o que no son incompatibles; en otras palabras, la persona puede adquirir competencias culturales en diferentes culturas.

Según el modelo, hay que ir más allá de considerar la aculturación como una variable unidimensional, y no interpretar puntuaciones semejantes en una escala con idéntico significado, pues la misma experiencia puede tener sentido distinto según la posición de la persona en el grupo. Además, se insiste en que la investigación desde este modelo debe abordar no sólo la experiencia de los grupos minoritarios que entran en contacto con la cultura de la mayoría sino también las mutuas influencias que dan lugar a cambios en los grupos que entran en contacto (Para más detalles de este modelo consultar Casas y Casas, 1994).

ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El objetivo del cuestionario que presentamos es medir tanto el grado de identidad étnica como el grado de aculturación de los adolescentes que viven en contextos multiculturales. El marco teórico en el que se fundamenta la elaboración de este instrumento ha sido recogido en páginas anteriores. Las bases conceptuales y metodológicas de las que partimos son las siguientes:

- Considerar la identidad étnica y la aculturación como conceptos diferenciados, entendiendo por identidad étnica al «constructo psicosocial

que incluye la percepción, conciencia y valoración de sí mismo como perteneciente a un grupo étnico», y por aculturación al «fenómeno social multidimensional que refleja la socialización de la persona en un grupo cultural diferente del propio».

- Medir la identidad étnica como un constructo multidimensional tal como se propone en los modelos que estudian su contenido a partir de los componentes que la conforman.
- Medir la aculturación como un constructo multidimensional con componentes paralelos a los considerados en la identidad étnica.
- Tratar los componentes de la identidad étnica como dimensiones independientes. Siguiendo a autores como Sodowsky, Kwan y Pannu (1995) consideramos que los distintos componentes que la conforman pueden tener distinto grado de desarrollo, y por lo tanto deben tratarse también de forma independiente; así una persona puede tener un nivel alto de conocimientos de los centros o asociaciones de su propio grupo étnico, que es uno de los componentes, y en cambio tener un bajo interés por conocer las costumbres y tradiciones de su propio grupo étnico. Lo mismo sucedería en la medición de la aculturación; tener un elevado nivel de dominio de la lengua del grupo mayoritario y en cambio tener un sentimiento de disconformidad hacia los valores del grupo mayoritario.
- Seguir los presupuestos del modelo de identificación cultural ortogonal, según el cual se pueden adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura y a la vez mantener las propias, adquiriendo así competencias culturales en diferentes culturas. Se supera la concepción tradicional de los modelos bipolares, en donde en un extremo del continuo se sitúa la identidad étnica y en el otro la aculturación, de forma que a mayor identidad étnica suponen un menor grado de aculturación y viceversa.
- Adoptar el modelo de Isajiw (1990) como base para la selección y organización de las variables de identidad étnica y aculturación que conforman el cuestionario. Se ha realizado una adaptación del modelo de este autor para la etapa de la adolescencia y para nuestro contexto cultural.

Contenido y estructura del cuestionario

El contenido del cuestionario está estructurado en dos grandes áreas que responden a los componentes externos e internos de la identidad étnica referidos por Isajiw. Las variables que definen los componentes externos incluyen conductas relacionadas con el lenguaje, relaciones de amistad, funcionalidad del grupo étnico, «mass media» y tradiciones étnicas. El componente interno se desglosa en tres dimensiones: cognitiva, afectiva, y moral.

Se ha elegido una estructura de pregunta que nos permita medir los objetivos del cuestionario respetando las bases conceptuales de las que partimos. Así:

- Cada una de las preguntas del cuestionario está construida con un formato de doble entrada. Una responde a la dimensión de la identidad étnica y otra a la de la aculturación. La persona tiene que dar siempre una respuesta a cada una de estas dos dimensiones. Esta estructura de pregunta supera la concepción de un

continuo bipolar entre etnicidad y aculturación.
La estructura escalar de las preguntas permite valorar de forma independiente tanto el grado de etnicidad como el de aculturación de la persona.

Dada las peculiaridades diferenciales de los distintos grupos étnico-culturales que conviven en nuestro contexto, ha sido necesario elaborar cuatro versiones paralelas del cuestionario, dirigidas a los siguientes colectivos: magrebíes, gitanos, otras minorías étnicas y autóctonos.

Todas las versiones del cuestionario miden los mismos objetivos a través de las mismas preguntas pero adaptando el contenido a las características propias del grupo étnico al que se dirige. Al final de este trabajo se presenta la versión elaborada para el colectivo magrebí.

Los contenidos específicos del cuestionario son los siguientes:

CONTENIDO [2]	PREGUNTAS *
VARIABLES EXTERNAS	
LENGUAJE:	
– Identificación de la lengua familiar	1a
– Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social	1b
– Nivel de dominio de las lenguas	2
– Lengua de expresión de sentimientos	3 y 4
RELACIONES DE AMISTAD:	
– Amigos del propio grupo étnico y de otros grupos	5
FUNCIONALIDAD DEL GRUPO ÉTNICO:	
– Nivel de conocimiento y participación en centros o asociaciones del propio grupo y de otros grupos	6
MASS MEDIA:	
– Audición emisoras de radio	7
TRADICIONES ÉTNICAS:	
– Contenido étnico de las conversaciones con su familia	8
VARIABLES INTERNAS	
DIMENSIÓN COGNITIVA:	
– Conocimiento de los valores del grupo étnico y de otros grupos	10
– Autoimagen e imagen del propio grupo y otros: estereotipos	11
– Conocimiento herencia y pasado histórico del propio grupo y otros	13
– Autoidentificación con las creencias y costumbres del propio grupo u otros	12
DIMENSIÓN AFECTIVA:	
– Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc.	9 y 14
– Interés por el conocimiento del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc.	15
– Simpatías y preferencias asociativas por su propio grupo étnico y por otros	16 y 17
– Sentimientos de identificación con el propio grupo étnico y otros	18 y 19
DIMENSIÓN MORAL	
– Solidaridad y obligaciones respecto del propio grupo y otros	20 y 21

(2) (*) La relación de las preguntas que aparece en el cuadro corresponde a la versión del cuestionario dirigido al colectivo magrebí que se presenta en este trabajo.

ESTUDIO DEL CUESTIONARIO

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra utilizada en este estudio está constituida por un total de 81 alumnos y alumnas pertenecientes a la minoría magrebí que cursan sus estudios en centros educativos de Barcelona. El 58 % son chicos y el 42 % son chicas. El 57 % de la muestra estaba en 7.º curso, y el 43 % en 8.º de EGB.

El 45 % de dicho alumnado llevaba más de cuatro años en el mismo centro y un 17 % acababa de ingresar. Un 52 % había estado escolarizado anteriormente en otros centros.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS

IDENTIDAD ÉTNICA

Atendiendo a los promedios obtenidos, tal y como se observa en la tabla I, el grupo presenta un nivel medio alto de identidad étnica (media igual a 2,44 en una escala de 1 a 3); lo que también explica los valores negativos de la asimetría.

TABLA I

Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad de la identidad étnica

	MEDIA	D.T.	ASIMETRÍA	CURTOSIS	KOLMOGOROV	N
EXTERNAS	2,8	.46	-1,22	.88	.13*	62
Lenguaje	2,24	.56	-.93	.06	.10**	62
Rel. Soc.	2,34	.47	-.73	.017	.085**	62
INTERNAS	2,54	.25	-.25	-.88	.094**	49
Cognitivas	2,22	.38	-.7	.48	.05**	61
Afectiva	2,65	.33	-1,47	3,16	.11**	55
Moral	2,49	.47	-.56	-1,11	.16	53
GLOBAL	2,44	.3	-1,02	.64	.09**	49

* Nivel de significación del 0.05.
** Nivel de significación del 0.01.

Cuando se analiza la identidad étnica por dimensiones, se concluye que el nivel de identidad étnica es significativamente mayor en el total de las variables internas que en las externas (t de student = 4,3 significativo con un riesgo alfa del 0,01) explicado por el peso que tienen la dimensión afectiva y moral.

Dentro de las variables externas no son significativas las diferencias que se observan en los promedios en las dimensiones que la integran (lenguaje y relaciones sociales). En relación con las variables internas, son significativas las diferencias que se observan entre los niveles de identidad en las dimensiones que la integran (cognitiva, afectiva y moral), a un nivel de significación alfa del 0,01.

Es en la dimensión afectiva donde se obtiene un nivel de identidad más alto (t = 2,85 respecto a la dimensión moral y t = 8,7, respecto a la cognitiva), a un nivel de significación alfa del 0,01. El nivel de identidad étnica es más elevado en la dimensión moral que en la cognitiva (t = 3,54).

ACULTURACIÓN

El grupo presenta un nivel medio en aculturación (una media de 2,28 en una escala del 1 al 3, según tabla II). A diferencia de lo que se ha constatado en el análisis de la identidad étnica, en este constructo el nivel de aculturación en variables externas es significativamente mayor que en las variables internas (t = 5,6, a un nivel de significación alfa del 0,01). Resultados que podrían considerarse signos de validez de ambas medidas, en cuanto que son consistentes de lo que cabria esperar considerando la naturaleza psicosocial de ambos constructos.

También los resultados evidencian que el lenguaje constituye un instrumento básico en los procesos de aculturación tal y como se defiende desde otras investigaciones y posiciones teóricas.

TABLA II
Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad de la aculturación

	MEDIA	D.T.	ASIMETRÍA	CURTOSIS	KOLMOGOROV	N
EXTERNAS	2,42	.25	.03	.14	.08**	62
Lenguaje	2,37	.34	.12	-.32	.13	62
Rel. Soc.	1,98	.28	.02	-.85	.13	62
INTERNAS	2,19	.24	-.29	-.18	.08**	47
Cognitivas	1,85	.33	-.01	.04	.06**	58
Afectiva	2,36	.35	-.40	.12	.06**	55
Moral	2,20	.41	.30	-.37	.15	52
GLOBAL	2,28	.20	.15	-.12	.05**	47

* Nivel de significación del 0.05.
** Nivel de significación del 0.01.

ESTUDIO DE LA FIABILIDAD

Para la *identidad étnica* se ha obtenido un elevado coeficiente de fiabilidad como consistencia interna de la prueba. El coeficiente alfa de Cronbach es del .82. Para analizar si se producen cambios en dicho coeficiente al eliminar algún ítem, se comprueba que todos ellos contribuyen a la consistencia interna excepto los ítems 6, 14 y 10, que si se eliminan aumentaría el coeficiente de fiabilidad a .83, .83 y .83 respectivamente. Como se observa el aumento del coeficiente de fiabilidad es muy poco significativo.

En *aculturación* se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad de consistencia interna moderado. El coeficiente alfa de Cronbach es del .55. Al estudiar la contribución de cada ítem a la consistencia total, se comprueba que ésta aumenta si se elimina el ítem 14 (el alfa aumenta a .59), el ítem 13 (alfa .57) y el ítem 1b (.57).

Del análisis de la fiabilidad por dimensiones de la identidad étnica (tabla III) se observa que presentan una consistencia aceptable la dimensión de lengua, la afectiva, las variables externas tomadas en su conjunto y las variables internas también tomadas en su conjunto. La fiabilidad disminuye bastante en el caso de la dimensión cognitiva; este último resultado puede explicarse por el menor número de ítems, de una parte, y por la propia estructura de las preguntas, de otra (preguntas abiertas).

También se puede observar cómo la fiabilidad aumenta cuando se eliminan aquellos ítems que, según los análisis que realizamos, presentan resultados poco consistentes con la naturaleza del constructo que se mide.

TABLA III
Fiabilidad de la Identidad Étnica

	alfa Cronbach
Total Identidad	.82
Variables Externas	.76
Dimensión Lenguaje	.76
Dimensión Relación Social	.56, si se elimina el ítem 6 sube a .71
Variables Internas	.62, si se elimina el ítem 10 sube a .63
Dimensión Cognitiva	.32, si se elimina el ítem 10 sube a .35
Dimensión Afectiva	.71, si se elimina el ítem 14 sube a .75

En caso del constructo de aculturación, tal como se observa en la tabla IV, cuando se analiza la fiabilidad por dimensiones sólo la afectiva presenta un nivel aceptable de consistencia interna. Los valores de fiabilidad aumentan cuando se eliminan las preguntas que parecen que distorsionan la consistencia interna de las dimensiones, así, por ejemplo, si se elimina el ítem 14 aumentaría la consistencia de la variable afectiva a .65 y repercutiría de la misma forma en la consistencia de la variables internas.

TABLA IV
Fiabilidad de la Aculturación

	alfa Cronbach
Total Aculturación	.55, si se elimina el ítem 14 sube a .59 si se elimina el ítem 13 sube a .57 si se elimina el ítem 1b sube a .57
Variables Externas	.27, si elimina el ítem 2 sube a .36
Dimensión Lenguaje	.32, si se elimina el ítem sube a .44
Dimensión Relación Social	.011
Variables Internas	.50, si se elimina el ítem 13 sube a .67 si se elimina el ítem 14 sube a .56
Dimensión Cognitiva	-.14
Dimensión Afectiva	.60, si se elimina el ítem 14 sube a .65

ANÁLISIS DE LA VALIDEZ INTERNA

INTERCORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO

Identidad étnica

La correlación positiva que muestran las intercorrelaciones (tabla V) evidencian que todas ellas miden constructo. La dimensión afectiva es la que mayor relación presenta con todas las demás dimensiones. La dimensión moral aparece como la más específica de todas, ya que sus coeficientes de correlación son los más bajos (no obstante hay que tener en cuenta que esta dimensión la conforman solamente dos ítems del cuestionario).

TABLA V
Intercorrelaciones entre dimensiones de identidad étnica

	LENG.	REL. SOC.	INTERNAS	COGNITIVA	AFECTIVA	MORAL	GLOBAL
EXTERNAS	.93**	.83**	.61**	.49**	.63**	.38**	.93**
Lenguaje		.57**	.44**	.36**	.50**	.30*	.80**
Relac. Sociales			.86**	.56**	.68**	.40**	.86**
INTERNAS				.69**	.87**	.66**	.86**
Cognitiva					.46**	.28*	.61**
Afectiva						.36*	.74**
Moral							.58**
GLOBAL							

* Nivel de significación del 0.05.
** Nivel de significación del 0,01.

Aculturación

En el análisis de las interrelaciones en aculturación (tabla VI), se observa un comportamiento más independiente entre las dimensiones que en el caso de la identidad étnica. Los valores de correlación sólo son significativos cuando se relacionan las variables externas e internas entre sí y ambas con la puntuación global de aculturación. No son significativas, salvo alguna excepción, cuando se relacionan las dimesiones entre sí.

Análisis de ítems

A fin de estudiar la eficacia de las preguntas del cuestionario para los objetivos propuestos, se han analizados sus índices de homogeneidad interna y de discriminación, respecto al constructo de identidad étnica y al constructo de aculturación.

Índices de homogeneidad interna

Se ha realizado un análisis de la homogeneidad de las preguntas con respecto a la puntuación total de la identidad étnica, por un lado, y de aculturación, por otro. Además se han estudiado los índices de homogeneidad para cada una de las dimensiones a partir de correlacionar cada ítem con los distintos subtotales.

- Identidad étnica

Como se puede observar en los resultados que se presentan en la tabla VII, para todas las preguntas, los índices de homogeneidad de

TABLA VI

Intercorrelaciones entre dimensiones de aculturación

	LENG.	REL. SOC.	INTERNAS	COGNITIVA	AFECTIVA	MORAL	GLOBAL
EXTERNAS	.79**	.67**	.33*	.26*	.23	.3*	.75**
Lenguaje		.07	.16	.2	.06	.26	.51**
Relac. Sociales			.34*	.19	.27*	.18	.62**
INTERNAS				.32*	.93**	.57**	.87**
Cognitiva					.13	-.10	.36*
Afectiva						.48**	.76**
Moral							.54**
GLOBAL							

* Nivel de significación del 0.05.
** Nivel de significación del 0,01.

TABLA VII

Índice de homogeneidad de los ítems de identidad étnica con la puntuación total, con los subtotales de las variables externas e internas y de las dimensiones a las que pertenece cada ítem

	I.H. CON LA PUNT. TOT. DE IDENTIDAD	I.H. CON TOTAL VARIABLE EXTERNA	I.H. CON TOTAL LENGUAJE	I.H. CON EL TOTAL DE REL. SOC.	I.H. CON TOTAL VARIABLE INTERNA	I.H. CON TOTAL DIMEN. COGNITIVA	I.H. CON TOTAL DIMEN. AFECTIVA
Ítem 1a	.61	.67	.60				
Ítem 1b	.36	.28	.35				
Ítem 2	.45	.59	.61				
Ítem 3	.59	.66	.67				
Ítem 4	.55	.54	.46				
Ítem 5	.44	.31		.33			
Ítem 6	.16	14		.09			
Ítem 7	.69	.59		.48			
Ítem 8	.73	.65		.59			
Ítem 9	.45				.45		.52
Ítem 10	.12				.14	.13	
Ítem 12	.52				.40	.22	
Ítem 13	.36				.31	.19	
Ítem 14	.12				.15		
Ítem 15	.27				.16		.43
Ítem 16	.31				.19		.44
Ítem 17	.11				.35		.42
Ítem 18	.48				.39		.56
Ítem 19	.63				.48		.61
Ítem 20	.26				.30		
Ítem 21	.30				.15		

cada ítem con el total de identidad étnica son altos (de .73 para la pregunta 8 a .48 para la 18), o moderadamente altos (.45 para la pregunta 2 a .026 para la pregunta 20), excepto para los ítems 6, 10, 14 y 17 donde los valores de correlación son bajos.

Analizando los índices por dimensiones, se observa que la dimensión donde se presenta los índices de homogeneidad interna más elevados es en el lenguaje y en la afectiva (oscilando los valores de .69 a .35). En la dimensión de relaciones sociales, a excepción de la pregunta 6, todos tienen también elevada consistencia interna. La dimensión cognitiva es la que presenta menor homogeneidad interna. No se ha considerado en este análisis la dimensión moral por estar formada sólo por dos preguntas.

Considerando las variables externas en su conjunto, a excepción del ítem 6, los valores de homogeneidad oscilan entre índices altos .67 (pregunta 1a) a moderados .28 (pregunta 1b).

En cuanto a las variables internas, en general lo índices son más moderados, no superando ninguno el valor 0.48 (pregunta 19).

Como puede comprobarse los resultados expuestos son consistentes con los obtenidos en el estudio de la fiabilidad.

- Aculturación

En el estudio sobre la homogeneidad de las preguntas de aculturación puede observarse (tabla VIII) que tanto en la correlación con el total de aculturación como con los subtotales de las dimensiones, los índices de consistencia interna más elevados se presentan en las preguntas de la dimensión afectiva. Podemos concluir que la dimensión afectiva es la única que presenta una consistencia interna, y donde el único ítem que produce distorsión es el número 14.

Los índices de homogeneidad de las demás dimensiones (lenguaje, relaciones sociales, la cognitiva y la moral) evidencian una falta de consistencia en los aspectos e indicadores que configuran el constructo de aculturación en el cuestionario.

También son congruentes estos resultados con los expuestos en el estudio de la fiabilidad de este constructo.

Índice de Discriminación

Este índice indica la capacidad de las preguntas para distinguir entre las personas con alta o baja puntuación en identidad étnica y en aculturación. Se ha estudiado este índice tanto a nivel de puntuación global como en subpuntuaciones correspondientes a cada una de las dimensiones y como variables externas e internas.

Este estudio se ha realizado mediante el contraste de grupos extremos (formados a partir de los totales y subtotales que se analizan) utilizando la prueba no paramétrica para contrastar medias: U de Mann Whitney.

- Identidad Étnica

Tal y como se puede observar en la tabla IX, en general los ítems presentan índices de discriminación significativos, salgo algunas excepciones. Los ítems que no han resultado ser discriminativos (siete en total), se corresponden con índices de discriminación también bajos. Si bien algunos de ellos si que son discriminativos cuando se analizan dentro de la dimensión correspondiente (como sucede en el caso del ítem 6, 16, 17, 18 y 21; sólo las preguntas 14 y 15 continúan siendo no discriminativas aun cuando se analizan en la dimensión más específica.

TABLA VIII

Índice de homogeneidad de los ítems de aculturación con la puntuación total, con los subtotales de las variables externas e internas y de las dimensiones a las que pertenece cada ítem

	I.H. CON LA PUNT. TOTAL DE ACULTURAC.	I.H. CON TOTAL VARIABLE EXTERNA	I.H. CON TOTAL EN DIMEN. LENGUAJE	I.H. CON EL TOTAL DIMEN. REL. SOC.	I.H. CON TOTAL EN VARIABLE INTERNA	I.H. CON TOTAL EN DIMEN. COGNITIVA	I.H. CON TOTAL EN DIMEN. AFECTIVA
Ítem 1a	.20	.28	.23				
Ítem 1b	-.10	-.18	-.10				
Ítem 2	.24	.31	-.09				
Ítem 3	.05	.17	.37				
Ítem 4	.13	.16	.18				
Ítem 5	.21	.11		.15			
Ítem 6	.14	- 05		.04			
Ítem 7	.26	.18		.06			
Ítem 8	.19	.04		-.03			
Ítem 9	.25				.28		.26
Ítem 10	.14				.09	.00	
Ítem 12	.18				.10	-.05	
Ítem 13	-.11				-.24	-.13	
Ítem 14	-.14				-.06		.13
Ítem 15	.29				.37		.34
Ítem 16	.13				.17		.16
Ítem 17	.34				.36		.40
Ítem 18	.53				.61		.65
Ítem 19	.45				.43		.37
Ítem 20	.29				.19		
Ítem 21	.15				.14		

- Aculturación

Tal y como se observa en la tabla X, los índices de discriminación en las preguntas de aculturación son más significativos cuando se analizan por dimensiones específicas que con la puntuación global de aculturación. Los ítems que no han resultado discriminativos coinciden también con un bajo o nulo índice de homogeneidad, si bien esta apreciación no coincide cuando se estudian por dimensiones, sobre todo la de relaciones sociales y la cognitiva. Como se ha comentado anteriormente, deben revisarse los ítems que conforman el constructo de aculturación.

CONCLUSIONES

Los análisis efectuados sobre el instrumento de identidad étnica y aculturación que se presentan, ponen de manifiesto que el cuestionario ha resultado adecuado para

TABLA IX

Índice de discriminación de los ítems de identidad étnica con la puntuación total y con los subtotales de las variables externas e internas y de las dimensiones a las que pertenece cada ítem

Ítems	Identidad total *	Variables Externas*	Dimensión Lenguaje *	Dimensión Relac. Sociales *	Variables Internas *	Dimensión Cognitiva *	Dimensión Afectiva *	Dimensión Moral *
Ítem 1a	SÍ	SÍ	SÍ					
Ítem 1b	SÍ	SÍ	SÍ					
Ítem 2	SÍ	SÍ	SÍ					
Ítem 3	SÍ	SÍ	SÍ					
Ítem 4	SÍ	SÍ	SÍ					
Ítem 5	SÍ	SÍ		SÍ				
Ítem 6	NO	NO		SÍ				
Ítem 7	SÍ	SÍ		SÍ				
Ítem 8	SÍ	SÍ		SÍ				
Ítem 9	SÍ				SÍ		SÍ	
Ítem 10	SÍ				SÍ	SÍ		
Ítem 12	SÍ				SÍ	SÍ		
Ítem 13	SÍ			SÍ	SÍ			
Ítem 14	NO			NO				
Ítem 15	NO			NO		NO		
Ítem 16	NO			NO		SÍ		
Ítem 17	NO			SÍ		SÍ		
Ítem 18	NO			NO		SÍ		
Ítem 19	SÍ			SÍ		SÍ		
Ítem 20	SÍ			SÍ				SÍ
Ítem 21	NO			SÍ				SÍ

* Significación estadística a un riesgo de error alfa de 0,05.

medir el constructo de identidad étnica, pero que exige una revisión para medir el constructo de aculturación.

Respecto a la identidad étnica, los coeficientes de fiabilidad estimados son satisfactorios, tanto para la puntuación total de identidad como para las distintas dimensiones. De la misma forma, el análisis de las preguntas e intercorrelaciones entre las distintas dimensiones muestran la consistencia interna del instrumento en el constructo de identidad étnica. Sólo cabría revisar la estructura de las preguntas de la dimensión cognitiva que son abiertas, procurando transformarlas en preguntas cerradas.

Como instrumento para el diagnóstico de la aculturación debe revisarse no solamente la estructura de las preguntas sino también el contenido de las mismas.

Como hemos defendido en la fundamentación teórica que enmarca el instru-

TABLA X

Índice de discriminación de los ítems de aculturación con la puntuación total y con los subtotales de las variables externas e internas y de las dimensiones a las que pertenece cada ítem

Ítems	Identidad total *	Variables Externas*	Dimensión Lenguaje *	Dimensión Relac. Sociales *	Variables Internas *	Dimensión Cognitiva *	Dimensión Afectiva *	Dimensión Moral *
ítem 1a	NO	SÍ	SÍ					
Ítem 1b	NO	NO	NO					
Ítem 2	SÍ	NO	NO					
Ítem 3	NO	SÍ	SÍ					
Ítem 4	NO	SÍ	SÍ					
Ítem 5	NO	NO		SÍ				
Ítem 6	NO	NO		SÍ				
Ítem 7	SÍ	SÍ		SÍ				
Ítem 8	SÍ	SÍ		NO				
Ítem 9	SÍ				SÍ		SÍ	
Ítem 10	SÍ				NO	SÍ		
Ítem 12	SÍ				SÍ	SÍ		
Ítem 13	NO				NO	SÍ		
Ítem 14	NO				NO		SÍ	
Ítem 15	NO				NO		NO	
Ítem 16	NO				NO		NO	
Ítem 17	SÍ				SÍ		SÍ	
Ítem 18	SÍ				SÍ		SÍ	
Ítem 19	SÍ				SÍ		SÍ	
Ítem 20	SÍ				SÍ			NO
Ítem 21	NO				NO			NO

* Significación estadística a riesgo error alfa de 0,05.

mento elaborado, consideramos que la identidad étnica y la aculturación debe tratarse como constructos ortogonales y no bipolares. Según los resultados que hemos obtenido, sus indicadores no son paralelos tal como los hemos tratado en el instrumentos que presentamos.

BIBLIOGRAFÍA

ABOUD, F. F.: «The development of ethnic self-identifaction and attitudes», en J. S. Phinney y M. J. Rotheram (eds.): *Children's etnic socialization: pluralism an development*, Newbury Park, CA., Sage, 1987, pp. 32-55.

ATKINSON, D. R., MORTEN, G. y SUE, D. W.: «A minority identity development model». En D. R. Atkinson, G. Morten y D. Sue (eds.): *Counseling American minorities*, Dubuque, I.A., William C.Brown, 1989, pp. 35-52.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, CEDECS, 1997.

BERNAL, M. E. y KNIGHT ,G. P.: *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities.* Albany, State University of New York Press, 1993.

BERRY, J. W.: «Ethnic identity in plural societies». En M. Bernal y G. P. KNIGHT (eds.): *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*, Albany, State University of New York Press, 1993, pp. 271-296.

BIRMAN, D.: *Biculturalism and ethnic identity: An integrated model.* Focus, 8, 1994, pp. 9-11.

CASAS, J. M. y CASAS, A.: «The aculturación process and implications for educativon and services». En A. C. Matiella (ed.): *The Multicultural challenge in health edutacion*, Santa Cruz, CA, ETR Associates, 1994, pp. 23-49.

CASAS, J. M. y PYTLUK, S. D.: «Hispanic identity development:implications for research and practice». En J. G. Ponterotto; J. M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (eds): *Handbook of Multicultural Counseling*, Thousand Oaks, Sage, 1995, pp. 155-180.

CHESTANG, L. W.: «Character development in a hostile environment». (Occasional Paper, n.º 3) Chicago, University of Chicago Press, 1972.

CROSS, W. E. Jr.: «The Negro-to-Black conversion experience: Toward a psychology of black liberation». *Black World*, 20, pp. 13-2.

CROSS, W.: «The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: a literature review». *Journal of Black Psychology*, 4, 1978, pp. 13-31.

DUNN, L.: *Bilingual Hispanic Children on the US Mainland: A review of Research on their Cognitive, Linguistic, and Scholastic Development.* Circle Pines, Minnesota, American Guidance Service, 1987.

DE VOS, G. A.: «Etnic adaptations and minority status». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11 (1), 1980, pp. 101-124.

DUBOIS, W. E. B.: *The souls of Black folk.* Greenwich, C. T.: Fawcett. (Original de 1903), 1970.

ERIKSON, E. H.: «The concept of identity in race relations: Notes and queries». *Daedalus*, 95, 1966, pp. 145-17.

– *Identity: Youth and crisis.* New York, Norton, 1968.

FORDHAM, S. y OGBU, J. U. : «Black students school succes: Coping with the "burden of acting White"». *Urban Review*, 18, 1986, pp. 176-206.

GOULD, S.: *The Mismeasure of Man.* N.York: W. W. Norton (Trad. cast.: *La falsa medida del hombre.* Barcelona, Orbis, 1987), 1981.

HELMS, J. E.: «An Update of Helm's Whithe and People of Color Racial Indentity Models». En J. G. Ponterotto; J. M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (eds.): *Handbook of Multicultural Counseling*, Thousand Oaks, Sage, 1995, pp. 155-180.

HELMS, J. E. y COOK, D. A.: *An introduction to using race and culture in counseling and psychotherapy.* Fort Worth, Tx, Harcourt, Brace, & Javanovich, 1996.

ISAJIW, W. W.: *Ethnic-Identity retention.* En R. Breton; W. W. Isajiw; W. E. Kalbach y J. G. Reitz (eds.): *Ethnic identity and equality*, Toronto: University of Toronto Press, 1990, pp. 34-91.

JENSEN, A.: *Straight Talk About Mental Tests.* New York, Free Press, 1981.

– «Political ideologies and educational research». *Phi Delta Kappan*, 65, 7, 1984, pp. 460-475.

LOEHLIN, J.; LINZEY, G. y SPUHLER, J.: *Race Differences in Intelligence.* S. Francisco, W. H. Freeman, 1975.

MARCIA, J.: «Indetity in adolescence». En J. Adelson. (ed.): *Handbook of adolescent psychology.* New York, Wiley, 1980.

MATUTE-BIANCHI, M. E.: «Ethnic identity and patterns of school success and failures among Mexican descendant and Japanese American students in a California high school: An ethnografic analysis».

American Journal of Education, 95, 1986, pp. 233-255.

MCCARTHY, C.: *Racismo y curriculum*. Madrid, Morata, 1994.

MULLARD, C.: Racism in society and school; history, policy, and practice. En F. Rizvi (ed.): *Multiculturalism as Educational Policy*, Geeolong, Victoria, Deakin University Press, 1985, pp. 64-81.

PETTIGREW, T. F.: *A profile of the Negro American*. Princenton, N. J., Van Nostrand, 1964.

PHINNEY, J. S. y ROTHERAM, M. J. (eds.): *Children's etnic socialization: pluralism an development*, Newbury Park, CA.: Sage, 1987, pp. 32-55.

PHINNEY, J. S.: «Ethnic identity and self-esteem: a review and integration». Hispanic *Journal of Behavioral Sciencies*, (13) 2, 1991, pp. 193-208.

PHINNEY, J. S. y CHAVIRA, V.: «Ethnic identity and self-steem: an exploratory longitudinal study». *Journal of Adolescence*, 15, 1992, pp. 271-281.

REDFIELD, R.; LINTON, R. y HERSKOVITS, M. J.: «Memorandum for the study of acculturation». *American Anthropologist*, 38, 1936, pp. 149-152.

ROWE, W.; BEHRENS, J. T. y LEACH, M. M.: «Racial/Ethnic Identity and Racial Consciusness: Looking Back and Looking Forward». En J. G. Ponterotto; J. M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (eds.): *Handbook of Multicultural Counseling*, Thousand Oaks, Sage, 1995, pp. 218-236.

SELDEN, S.: «Educational policy and biological science». *Teachers College Record*, 87, 1985, pp. 35-51.

– «Biological determinism and the normal school curriculum: Helen Outnam and the NEA committee on racial well-being, 1910-22». En W.Pinar (ed.): *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, Arizona, Gorsuch Scarisbrick, 1988, pp. 50-65.

SMITH, E. J.: «Ethnic identity development:Toward the development of a theory within the context of majority/minority status». *Journal of Counseling and Development*, 70, 1991, pp. 181-188.

SODOWSKY, G. R.; KWAN, K. y PANNU, R.: «Ethnic Identity of Asians in the United States». En J. G. Ponterotto; J.M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (eds.): *Handbook of Multicultural Counseling*, Thousand Oaks: Sage, 1995, pp. 123-154.

SPENCER, M. B; SWANSON, D. P. y CUNNIGAN, M.: «Etnicity, ethnic Identity, and Competence Formation: Adolescent Transition and Cultural Transformation». En G. K. Verma y Ch. Beagley (eds.): *Self-concept, achievemen and multicultural education*. London, MacMilla, 1982.

RESULTADOS DE UNA EVALUACIÓN CRITERIAL EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA [1]

JUAN L. CASTEJÓN COSTA (*)
LEANDRO NAVAS MARTÍNEZ (*)
GONZALO SAMPASCUAL MAICAS (**)

RESUMEN

En este artículo ofrecemos los resultados de una evaluación referida al criterio partiendo de los contenidos establecidos en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Se establece un punto de corte empírico siguiendo el método de Berk para cada criterio, para cada bloque de contenido y para toda el área, y un punto de corte racional considerando las estimaciones de los profesores. La muestra la componen 932 alumnos-as de 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria y 26 profesores. Nuestros datos indican que el porcentaje mínimo de dominio para el final del segundo ciclo se sitúa alrededor de un tercio del total. Además la estimación de los puntos de corte realizada por los profesores no discrepa mucho de los puntos de corte obtenidos de forma empírica. No obstante, existe una ligera discrepancia entre las calificaciones de los profesores y los resultados de la evaluación criterial.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en un doble marco teórico, por una parte, la evaluación criterial de los objetivos educativos entendidos como desarrollo de capacidades, y por otra, la teoría de la consistencia en la toma de decisiones.

La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria supone valorar el tipo y el grado de aprendizaje que los alumnos han alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales, tal y como se señala en el Real Decreto 1345/1991. El nivel de cumplimiento de tales objetivos no debe medirse de modo inflexible, hay que tener en cuenta la situación del alumno, sus características y posibilidades.

(*) Universidad de Alicante.

(**) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

(1) Este trabajo es parte del proyecto de investigación «Procesos de evaluación y decisiones de promoción en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de consistencia desde la Evaluación Criterial», subvencionado por la Secretaría de Estado de Educación en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa para 1993.

Además, si la evaluación ha de cumplir una finalidad formativa debe realizarse teniendo como criterio de referencia, no la media estándar del grupo de clase sino la evolución personal de cada alumno con relación a sí mismo, si bien, para poder hacer esto, es necesario disponer de pautas mínimas y escalas graduales de los aprendizajes, que permitan trazar la evolución de cada alumno en función de los niveles que esas escalas señalan. En este sentido, la evaluación tiene tres referentes claves: los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación, que deben concretarse en una serie de tareas que permitan poner en práctica los aprendizajes logrados durante el proceso educativo. En consecuencia parece necesario definir, de manera clara y operativa, los aprendizajes sobre los que se va a evaluar a los alumnos. Esto es todavía más prioritario en relación con los aprendizajes mínimos que un alumno deberá haber alcanzado a fin de lograr la promoción de curso o ciclo. Esta promoción debe de estar en función de la madurez del alumno y de sus posibilidades de progreso en los estudios posteriores, como se indica en la Resolución de 28 de mayo de 1993 de la Secretaría de Estado de Educación.

Ello nos lleva directamente al primero de los marcos teóricos a los que anteriormente aludíamos: el campo de la evaluación criterial, que se constituye en una estrategia adecuada para ayudar a los profesores en la toma de decisiones con respecto a la promoción o no de los alumnos, y de utilidad para la adopción de medidas educativas acordes con el principio de atención a la diversidad.

La finalidad de los test referidos al criterio, desde las primeras aproximaciones al tema realizadas por Glaser (1963), Glaser y Nitko (1971), es poder definir con exactitud la posición de un sujeto respecto al dominio de una conducta bien definida. El criterio en el cual se basa una prueba criterial no está condicionado por el nivel de realización del grupo de alumnos; el límite en el que se basa la toma de decisiones se establece especificando uno o varios puntos de corte o niveles mínimos de dominio de las destrezas básicas. La característica clave de esta evaluación es que los criterios para fijar los niveles mínimos de dominio, aunque puedan ser diversos (Shepard, 1980; Hambleton y Zaal, 1991) han de estar respaldados por la experimentación.

Este tipo de evaluación permite, además, alternativas y acciones instruccionales que posibilitan la intervención inmediata en el proceso de enseñanza-aprendizaje ajustándolo a las necesidades educativas individuales de cada estudiante.

El desarrollo de las aplicaciones prácticas de la evaluación criterial tiene actualmente una gran difusión en diversos ámbitos geográficos, siendo así notables las realizaciones llevadas a cabo en Holanda, Escocia y Francia, por citar algunos países de nuestro entorno cercano. Los aspectos teóricos de la evaluación criterial han sido tratados extensamente en nuestro país (Rivas et al., 1985; Rivas y Alcantud, 1989; Jornet y Suarez, 1989a, b y c; Rivas, Jornet y Suarez, 1995). Los planteamientos de la evaluación criterial han mostrado su validez en diversos trabajos llevados a cabo en nuestro contexto educativo, aplicados fundamentalmente a las áreas de Matemáticas y Lenguaje dentro de la Enseñanza Primaria (Rivas et al., 1985; Alcantud, Vidal y Gilabert, 1985; Rivas y Alcantud, 1989; Gómez Arbeo, 1990).

Es conveniente aplicar tales planteamientos en el marco de la Educación Secundaria que propugna la Reforma Educativa y en áreas distintas a las que tradicionalmente han sido objeto de evaluación criterial.

De otra parte, tras las decisiones que el profesorado ha de adoptar para realizar el Proyecto Curricular, en orden de importancia se sitúan las decisiones acerca de la evaluación y promoción de los alumnos. La relevancia de tales decisiones es indis-

cutible por la transcendencia que tienen para el alumnado, y para las instituciones educativas; y buena muestra de ello es que han sido contempladas por la Administración educativa de nuestro país (Resolución de 28 de mayo de 1993 de la Secretaría de Estado de Educación sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria).

De acuerdo con esta normativa, la promoción o no de los alumnos de un curso o ciclo al siguiente está en función de la estimación del equipo docente en general, y de cada profesor en particular, acerca de la madurez y del grado de desarrollo de las capacidades del alumno. El conjunto de profesores de cada grupo de alumnos ha de decidir la promoción o no, desde el primer ciclo al segundo, o desde tercer curso a cuarto, de los alumnos que aún siendo evaluados negativamente en algunas de las áreas alcancen en conjunto los objetivos educativos del curso o ciclo respectivo. En coherencia con el carácter continuo e integrador que ha de tener la evaluación, se establece que al decidir la promoción al término del tercer ciclo o al final del tercer curso, el conjunto de profesores deberá valorar el progreso de los alumnos en las diferentes áreas, en relación al desarrollo de las capacidades generales contenidas en los objetivos educativos del curriculum.

Se señala, además, que la decisión de promoción se adoptará siempre que el alumno haya desarrollado las capacidades que le permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente, aún en el caso de que haya sido evaluado negativamente en algunas de las áreas o materias.

El criterio para decidir la promoción es la estimación por parte del profesorado del grupo, de las posibilidades del alumno para proseguir con aprovechamiento sus estudios a la vista de las capacidades generales desarrolladas. Indicándose además que, junto a la determinación del dominio de los contenidos específicos de cada una de las áreas, la decisión de promoción implica un juicio sobre el nivel de desarrollo y de adquisición alcanzado por el alumno, en lo que concierne a las capacidades generales necesarias para continuar su proceso de aprendizaje en el ciclo o curso siguiente.

Tal estimación tiene cierto carácter subjetivo y requiere ser validada a través de su consistencia en relación a otras estimaciones más objetivas, como las derivadas de la evaluación criterial. Toda vez, además, que las decisiones de promoción han de estar en función de las «posibilidades de progreso en estudios posteriores», el análisis de la consistencia entre la estimación del profesor y la evaluación criterial en la decisión de promoción, enlaza directamente con el punto teórico anterior, en lo relativo al establecimiento de criterios mínimos de superación.

El análisis de la consistencia en la toma de decisiones tiene su fundamento en la Teoría de la Decisión (Cronbach y Gleser, 1965; Wiggins, 1973; Silva, 1980) que permite analizar la validez predictiva, y la utilidad y eficacia de los distintos tipos de pruebas de evaluación. Estos criterios de validez y utilidad se convierten en instrumentos muy adecuados a la hora de la toma de decisiones que afectan a personas e instituciones. Algunas de las propuestas realizadas dentro de la evaluación criterial enlazan directamente con los procedimientos de toma de decisiones (Berk, 1976, 1980, 1984).

De los principales acercamientos para la toma de decisiones, distribución binomial (Kriewall, 1972), teoría de la decisión bayesiana (Novick, Lewis y Jackson, 1973), prueba de la razón de la probabilidad secuencial (Nitko, 1974), y el de Berk (1976), se opta por este último, una vez que supera las deficiencias fundamentales de los anteriores: fallos al definir la operacionalización del domino en términos de la ejecución observada, la medida de los objetivos,

y el aumento de probabilidad de error asociado con la estimación del criterio. Este método no se corresponde con ningún modelo general (modelo de estado, modelo continuo basado en la teoría de la decisión o con el denominado «modelo de compromiso»), pero en opinión de Jornet y Suárez (1989b) tiene transcendencia a nivel metodológico.

Para Rivas, Jornet y Suárez (1995) las operaciones básicas de construcción de un test referido al criterio incluyen: 1. Especificación del dominio educativo, 2. Análisis de items, 3. Determinación de estándares y puntos de corte, 4. Comprobación de la Fiabilidad y, 5. Validez. Aunque de acuerdo con estos autores estas operaciones no se realizan en etapas independientes, sino que se producen de forma paralela o transversal, estando presentes en varios puntos del proceso.

La especificación del dominio educativo es uno de los elementos centrales en la construcción de pruebas referidas al criterio. El dominio educativo es «*el conjunto de Objetivos, Contenidos, Actividades y Tareas que constituyen el objeto de la Educación –en general– o de un programa o una unidad educativa –en particular–*» (Jornet y Suárez, 1989a, p. 238). Se trata del conjunto exhaustivo de tareas que manifiesten, a nivel de conducta, los aprendizajes objeto de una determinada unidad educativa (Rivas, Jornet y Suárez, 1995). Este dominio educativo forma el universo de medida desde el punto de vista práctico de la construcción del test. Mientras que desde el punto de vista teórico, la definición del dominio educativo al que se refiere el test está a su vez estrechamente relacionada con la especificación del contenido educativo, lo cual permite interpretar los resultados obtenidos en referencia a criterios internos, contenidos de la materia y unidad o tema bajo estudio.

El establecimiento de los puntos de corte es, junto a la definición del dominio, el aspecto más importante de la evaluación criterial y la construcción de pruebas referidas al criterio.

La cuestión que se plantea en el ámbito educativo, a la cual es muy sensible la evaluación criterial, es establecer qué estándares de competencia mínima son necesarios para ser considerado apto en un dominio. Sin embargo, en este campo los criterios de realización no suelen ser tan evidentes como en el ámbito profesional.

Una solución a la cuestión anterior se plantea de acuerdo con Rivas y Alcantud (1989) en términos de la capacidad del estudiante para continuar o no dentro del proceso educativo. El estándar mínimo de competencia suele establecerse en el punto en que se garantiza con suficiente probabilidad la continuación en el curso, ciclo o nivel siguiente. Esto, desde luego, requiere asumir la existencia de una jerarquía de habilidades y conocimientos, graduados en orden de dificultad. «*La constatación a través de mediciones educativas relevantes de que unos individuos pueden progresar adecuadamente en el nivel inmediatamente posterior y otros, con desigual resultado, fallan en su progresión, es una información importante para tener acotado el término de competencia educativa*» (Rivas y Alcantud, 1989, p. 55).

Lo que se requiere es establecer un estándar de competencia mínima que venga asegurado por un programa de enseñanza aprendizaje. Esta competencia mínima, si es de tipo profesional, va a venir definida por la demostración de las destrezas necesarias para la realización de tareas que se llevan a cabo en esa actividad profesional. Si la competencia es de tipo escolar, puede estar definida por la progresión futura a lo largo de cursos y ciclos.

Los procedimientos para establecer el punto de corte varían considerablemente. Existen diversas clasificaciones propuestas por distintos autores (Martínez Arias, 1981, 1995; Rivas y Alcantud, 1989; Álvaro Page, 1993; Rivas, Jornet y Suárez, 1995).

Berk (1976, 1980, 1984) recoge varias ideas presentes en tales procedimientos, como son la utilización de grupos con y sin instrucción, la teoría de la decisión, y la estimación de la utilidad de la prueba en la toma de decisiones. La alternativa propuesta por Berk es la de seleccionar de forma empírica una puntuación óptima de corte, basada en las respuestas que dan muestras de validación formadas por sujetos instruidos y no instruidos, de forma que esta puntuación haga máxima la probabilidad de decisiones correctas.

El método de Berk «*es conceptualmente útil y bastante lógico*» (Jornet y Suárez, 1989b, p. 293). Aunque algunos autores como Shepard (1980) estiman que el principal problema de este método radica en la dificultad de definir qué constituye un grupo instruido y no instruido, una vez que se supone que el grupo instruido ha recibido instrucción «eficaz» antes de que los sujetos sean considerados competentes (o masters) durante una cantidad de tiempo que no siempre puede determinarse claramente. Además el punto de corte óptimo depende del grado de conocimientos del grupo no-instruido.

En la situación escolar están claramente definidos los grupos pre-instrucción, (al inicio de un ciclo o etapa) y post-instrucción (al final de ella) y el tiempo (cursos) dedicado a la adquisición de determinado nivel de competencia o maestría, por lo que estas limitaciones se hacen mucho menos evidentes o dejan de ser tales.

Lo que se necesita, en situaciones reales, es definir puntos de corte empíricos que puedan compararse con los criterios establecidos por la Administración educativa siguiendo procedimientos lógico-racionales basados en el juicio de expertos. Estos puntos de corte empíricos van a darnos una visión clara de hasta qué punto se alcanzan aquellos estándares teóricos cuando se tiene en cuenta el rendimiento real de muestras lo suficientemente amplias de alumnos situados en etapas determinadas del sistema educativo.

Este conjunto de características hace que consideremos este procedimiento como uno de los más útiles para el establecimiento del punto de corte.

A partir de estos supuestos teóricos, nuestro trabajo trata fundamentalmente de definir de modo claro y operativo los aprendizajes mínimos sobre los que evaluar a los alumnos en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), construyendo para ello una prueba criterial en la que se establezcan, por experimentación, los puntos de corte o niveles mínimos de dominio de las destrezas básicas en el área mencionada; otros aspectos a tener en cuenta son: valorar la validez predictiva, utilidad y eficacia de esta prueba; analizar la consistencia entre las evaluaciones del profesor y la evaluación criterial y comparar los resultados de la estimación de los puntos de corte con el procedimiento empírico con los puntos de corte establecidos racionalmente por el profesorado.

MÉTODO

MUESTRA

La muestra está compuesta por 932 alumnos-as que cursan 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 26 profesores-as de Ciencias Sociales, Geografía e Historia pertenecientes a 8 Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que en los cursos académicos 93-94 y 94-95 anticipaban la implantación de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria.

La unidad de muestreo para los alumnos la constituye el centro y se extrae de la población de los 26 Centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Murcia según listado facilitado por la Sec-

ción de Planificación y Estadística de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia en Murcia. Se parte de un arranque aleatorio i, y se seleccionan los distintos centros por muestreo sistemático con k = 3.

La muestra de profesores queda determinada por aquéllos que imparten docencia en el área de Ciencias Sociales a los grupos muestreados, asumiendo que tal circunstancia es aleatoria.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados en la presente investigación se elaboran de modo específico para la misma, y son los siguientes:

- *Prueba de evaluación criterial para las Ciencias Sociales en el 2 º Ciclo de la ESO (PECCS-2ESO).* Para la elaboración de esta prueba, en un primer paso se emplean las estrategias de análisis racional y «de acuerdo interjueces» con profesores del área en ejercicio, y se definen de manera operativa los aprendizajes mínimos sobre los que asentar la evaluación, partiendo como referente principal de los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa y para su afianzamiento durante toda la etapa, fueron fijados en el Anexo correspondiente al Real Decreto por el que se establecía el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Así, cada uno de los criterios de evaluación expresados en el currículo oficialmente establecido queda definido de modo operativo en función de, en primer lugar, las capacidades implicadas en los mismos y, en segundo lugar, según los contenidos de tipo conceptual a los que van referidos.

En un segundo paso, partiendo de ese universo de medida relativo a capacidades y contenidos implicados en los criterios de evaluación, una comisión de profesores del área, con amplia experiencia docente, construyó un conjunto de ítems destinados a valorar distintos niveles de logro de las capacidades, procedimientos, conceptos y actitudes a los que los criterios se referían. Por ese procedimiento fueron generados cerca de doscientos ítems.

A continuación, una comisión de expertos formada por profesores del área en ejercicio, distintos al profesorado seleccionado para la muestra, diversos asesores de Ciencias Sociales adscritos a diferentes Centros de Profesores, así como miembros de Departamentos de Orientación y de Grupos Estables de Innovación Curricular, seleccionaron los 100 ítems que definitivamente conforman la versión inicial de la prueba, valorando su nivel de relevancia y dificultad, en sendas escalas de uno a cinco puntos en las que la mínima puntuación refleja poca relevancia (escaso ajuste entre el ítem y el criterio que pretende medir), y máxima dificultad.

El análisis empírico de los ítems supone el cálculo de los índices de dificultad (porcentaje de respuestas correctas en el grupo instruido, según la teoría clasica de test); de discriminación (definido por Cox y Vargas en 1966 como la diferencia pretest-postest, y que en nuestro caso se corresponde con la diferencia entre el porcentaje de respuestas correctas en el grupo instruido y el porcentaje de respuestas correctas en el grupo no instruido); de ganancia máxima, formulado por Brennan y Stolurow (1971); el estadístico χ^2, como índice de discrimi-

nación calculado a partir del porcentaje de respuestas correctas en el grupo instruido y en el grupo no-instruido (el índice de significación estadística informa del poder discriminatorio de cada pregunta entre los grupos criterio); y el coeficiente de consistencia interna de Cronbach para el total de la prueba, si el ítem es suprimido.

Una vez realizado el análisis de ítems, se combinan los resultados obtenidos según los distintos criterios de selección de ítems (juicio de expertos sobre relevancia y dificultad, e índices empíricos). Se opta por eliminar aquellas preguntas en las que la mayor parte de los criterios anteriores sugieren su supresión. La versión final de la prueba consta de 94 items de diverso formato que demandan a los alumnos que identifiquen, relacionen, localicen, completen, o evalúen enunciados mediante respuestas simples de tipo objetivo. Como norma general, los alumnos-as deben escribir, entre corchetes, números, letras o aspas que se correspondan con la respuesta adecuada. En el enunciado de cada cuestión se indica el modo de respuesta en cada caso.

Cada formulario comienza recabando unos datos de carácter general para la identificación del sujeto, unas instrucciones y cuatro ejemplos resueltos que pretenden representar diversas tareas demandadas en el resto de la prueba (Castejón, Navas y Sampascual, 1996).

La fiabilidad de la versión final de la prueba es aceptable. El índice de consistencia interna de Cronbach es 0,84 y el coeficiente K^2 de fiabilidad en la clasificación de Livingston (1972), que parte para su cálculo del coeficiente KR-20, alcanza un valor igual a 0,90.

- *Escala de valoración REDI del PECCS-2ESO.* Esta escala se elabora con la finalidad de evaluar la adecuación de los items del cuestionario PECCS-2ESO según el criterio de los profesores que imparten clase a los alumnos que lo contestaron.
  Este instrumento incluye, junto a cada cuestión, dos escalas tipo Likert de cinco puntos. La primera de ellas que varía desde a, mínima relevancia, hasta e, máxima relevancia, valora el grado de relevancia que el profesorado asigna a cada ítem atendiendo a los objetivos y criterios de evaluación establecidos en el currículo oficial para este ciclo de la ESO. Igualmente, en la segunda escala se ha de evaluar la dificultad que, a juicio del profesor, presenta el ítem. Para ello ha de indicar un número entre el 1, mínima dificultad, y el 5, dificultad máxima.

VARIABLES

Las variables consideradas son las siguientes:

- Punto de corte para cada criterio de evaluación.
- Punto de corte para cada bloque temático.
- Punto de corte para el dominio de contenido.
- Calificaciones finales en Ciencias Sociales de los alumnos de 3º de ESO.
- Calificaciones finales en Ciencias Sociales de los alumnos de 4º de ESO.
- Concordancia entre calificación y resultados de la evaluación criterial.
- Punto de corte establecido por el profesorado.

PROCEDIMIENTO

Se establece un calendario de aplicación del cuestionario PECCS-2ESO para los alumnos de 3º y 4º de la ESO, al inicio del curso académico 94 - 95, durante los meses de octubre y noviembre. Y otro, para una posterior aplicación a los mismos alumnos al finalizar el curso correspondiente. En ambos casos la aplicación del cuestionario tiene lugar en el horario lectivo, requiriéndose un tiempo para completarlo de dos horas aproximadamente.

Al finalizar el curso se recaban los datos relativos a las calificaciones escolares en el área, partiendo para ello de las actas de evaluación.

A los profesores se les invita a que completen la escala de valoración REDI del Cuestionario PECCS-2ESO, que trata de valorar la relevancia y dificultad que a su juicio presenta cada uno de los ítems de la prueba contestada por los alumnos.

DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El diseño general básico para la construcción de la prueba criterial y el establecimiento del punto de corte consiste en un procedimiento de pre-post instrucción con una línea base situada al inicio del tercer curso de la ESO y un grupo criterio post instrucción de alumnos que han completado la etapa y cuyos datos se recaban a final de cuarto curso.

Los análisis de datos incluyen el establecimiento del punto de corte para cada criterio de evaluación, para cada bloque temático, por cada nivel y para toda la etapa. El procedimiento seguido para establecer el punto de corte es el de Berk (1976; 1980), en el que se hace uso del coeficiente de validez «φ».

La evaluación de la consistencia entre las calificaciones de los profesores y los resultados de la prueba criterial se realizan mediante técnicas de correlación para variables dicotómicas.

El punto de corte establecido racionalmente por el profesorado se calcula a partir de la dificultad asignada a cada ítem.

RESULTADOS

PUNTO DE CORTE PARA EL FINAL DEL SEGUNDO CICLO

Se estima el punto de corte para cada criterio de evaluación, bloque de contenido y para el total de la prueba, siguiendo el procedimiento de Berk (1976, 1984).

En la tabla I se indica el punto de corte para cada uno de los criterios de evaluación establecidos para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el segundo ciclo de la ESO. El punto de corte es la puntuación que hace máxima la probabilidad de decisiones correctas y el valor del coeficiente φ. Las probabilidades de decisiones correctas y el coeficiente de validez φ se obtienen a partir de la clasificación establecida entre los grupos instruidos (alumnos-as que finalizan 4º de ESO) y no instruidos (alumnos-as que comienzan 3º de ESO). Por ejemplo, en el criterio 1, que agrupa a ocho items, la puntuación necesaria para superarlo, correspondiente al punto de corte óptimo, es 4. Esto es, se considera que el sujeto que contesta correctamente cuatro items de los ocho que se utilizan para evaluar este criterio tiene un dominio mínimo del mismo. El valor correspondiente al punto de corte supone un porcentaje de dominio del 50 % del contenido para poder ser considerado apto en este criterio.

En la tabla II se muestra el punto de corte para cada uno de los bloques de contenido establecidos en el Decreto del Currículo para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de la ESO.

TABLA I

Punto de corte para cada criterio de evaluación obtenido para el final del segundo ciclo de la ESO

CRITERIO	NÚMERO DE ÍTEMS	PUNTO DE CORTE	φ	PORCENTAJE DE DOMINIO
1	8	4	0,37	50%
2	4	2	0,34	50%
3	4	2	0,34	50%
4	4	2	0,38	50,%
5	8	3	0,43	37,5%
6	3	1,5	0,20	50%
7	4	2	0,26	50%
8	5	2,5	0,41	50%
9	3	1	0,45	33,3%
10	3	1	0,42	33,3%
11	5	1,5	0,48	30%
12	2	2	0,40	99%
13	2	1	0,34	50%
14	4	2	0,37	50%
15	2	1,5	0,30	75%
16	3	1	0,39	33,3%
17	3	2	0,34	66,7%
18	3	1	0,33	33,3%
19	3	1	0,34	33,3%
20	4	2	0,37	50%
21	3	1	0,36	33,3%
22*	1	–	–	52%
23	4	1	0,43	25%
24	3	1	0,41	33,3%
25*	1	–	–	38%
26	3	1	0,44	33%
27	–	–	–	–
28*	1	–	–	20%
29	2	1	0,36	50%

$n_1 = 623$; $n_2 = 517$.

* Criterios definidos mediante un sólo ítem. El porcentaje de dominio corresponde al índice de dificultad del ítem.

TABLA II

Punto de corte para cada bloque de contenido obtenido para el final del segundo ciclo de la ESO

BLOQUE	NÚMERO DE ÍTEMS	PUNTO DE CORTE	φ	PORCENTAJE DE DOMINIO
1	42	16	0,57	38,1%
2	26	9	0,63	35%
3	26	8	0,57	31%

$n_1 = 623$; $n_2 = 517$.

Al igual que en el caso anterior la puntuación mínima con la que se supera el dominio del bloque está determinada por la probabilidad de decisiones correctas y por el coeficiente de validez φ.

El bloque número 1 (Sociedad y territorio) requiere una puntuación mínima de 16 entre 42 respuestas posibles para que se considere que un sujeto posee el conocimiento mínimo para ser considerado apto en este bloque, lo que supone un porcentaje de dominio necesario del 38 %. El bloque número 2 (Sociedades históricas y cambio en el tiempo) necesita un porcentaje mínimo del 35 % para ser declarado apto. Finalmente, el bloque número 3 (El mundo actual) precisa un 31 % de dominio mínimo.

En la tabla III se indica el punto de corte para el total de la prueba de evaluación criterial al final de la ESO. Como podemos apreciar la puntuación mínima de dominio coincide con el valor 32. Esto nos indica que el porcentaje mínimo de dominio requerido es del 34 %. Llama especialmente la atención que siendo la puntuación máxima posible de 94, la mayor puntuación obtenida por los alumnos del grupo instruido es igual a 74.

PUNTO DE CORTE PARA LA PROMOCIÓN DE 3º A 4º CURSO

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a los puntos de corte requeridos para la promoción dentro del ciclo, es decir de 3º a 4º curso. El procedimiento empleado es el de grupos independientes instruidos y no instruidos. El grupo no instruido lo forman los alumnos que comienzan tercer curso y el grupo instruido los alumnos que inician cuarto curso.

En la tabla IV se resumen los puntos de corte obtenidos para cada bloque de contenido y para el total de la prueba, estimados a partir de los valores del coeficiente de validez φ. Los puntos de corte calculados de este modo constituyen la puntuación mínima necesaria para la promoción dentro del ciclo. Como podemos

TABLA III

Punto de corte para el total de la prueba al final del segundo ciclo de la ESO

NÚMERO DE ÍTEMS	PUNTO DE CORTE	φ	PORCENTAJE DE DOMINIO
94	32	0,68	34%

$n_1 = 623$; $n_2 = 517$.

TABLA IV

Puntos de corte por bloques de contenido y para el total de la prueba para la promoción dentro del ciclo (de 3° y 4° curso)

PRUEBA	PUNTO DE CORTE	PROBABILIDAD DE DECISIONES CORRECTAS	φ	PORCENTAJE DE DOMINIO
Bloque n.° 1	11	0,63	0,26	26%
Bloque n.° 2	6	0,64	0,28	23%
Bloque n.° 3	6	0,60	0,18	23%
Total	24	0,65	0,30	25%

$n_1 = 623$; $n_2 = 690$.

observar, todas las puntuaciones correspondientes al punto de corte tienen valores inferiores a los hallados para el final del ciclo (ver el punto 1 de este apartado). En este caso, el porcentaje mínimo de dominio requerido para el total de la prueba de evaluación criterial es del 25 %. De la misma forma, el porcentaje de dominio de cada uno de los bloques de contenido es inferior al obtenido al final del ciclo.

ANÁLISIS DE CONSISTENCIA

En este apartado se presentan los resultados de los análisis de consistencia entre la evaluación criterial y las calificaciones de tercero y cuarto curso.

El procedimiento consiste en establecer una doble clasificación en función del punto de corte para el total de la prueba de evaluación criterial (no supera y supera el punto de corte) y las calificaciones de fin de curso (no apto –calificación de suspenso– y apto –calificaciones de aprobado y superiores–). A partir de las correspondientes tablas de contingencia se calcula un valor de χ^2 que indica la existencia de concordancia o de discrepancia estadísticamente significativa.

La consistencia entre los resultados de la evaluación criterial y las calificaciones finales se calculan independientemente para tercer y cuarto curso.

En la tabla V se resume el análisis de contingencia obtenido para tercer curso. Como podemos observar, no existe consistencia entre los resultados de la prueba criterial y las calificaciones de los profesores: casi el 11 % de los alumnos que obtienen una calificación positiva no superan el punto de corte establecido por la prueba de evaluación criterial; mientras que el casi el 19 % de los alumnos con calificación «suspenso», sí superan el punto de corte referido. La discrepancia encontrada es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 19{,}26$; gl.= 1, 412; $p < 0{,}0001$).

Como se aprecia en la tabla VI, en cuarto curso, el 18,5 % de los alumnos obtiene una calificación positiva a pesar de no superar el punto de corte en la prueba criterial; mientras que suspenden el 10,4 % que se sitúan por encima del punto de corte en la prueba. La discrepancia también resulta estadísticamente significativa ($\chi^2 = 4{,}96$; gl.= 1, 491; $p = 0{,}0258$) aunque en este caso el valor de la significación se encuentra muy próximo al límite de la significación convencional, indicando así que no existe tanta discrepancia como en el caso anterior. Un criterio de significación estadística más estricto nos llevaría a establecer la existencia de cierto grado de concordancia.

TABLA V

Resultados del análisis de consistencia en la clasificación entre Calificaciones y Puntuación en la prueba criterial a la mitad del ciclo (de 3° y 4° de ESO)

		CALIFICACIÓN		
		SUSPENSO	CALIFICACIÓN POSITIVA	TOTAL
Supera el criterio	No	41 10	45 10,9	86 20,9
	Sí	77 18,7	249 60,4	326 79,1
	Total	118 28,6	294 71,4	412 100

TABLA VI

Resultados del análisis de consistencia en la clasificación entre Calificaciones y Puntuación en la prueba criterial al final del ciclo (4° de la ESO)

		CALIFICACIÓN		
		SUSPENSO	CALIFICACIÓN POSITIVA	TOTAL
Supera el criterio	No	26 5,3	91 18,5	117 23,8
	Sí	51 10,4	323 65,8	374 76,2
	Total	77 15,7	414 84,3	491 100

El hecho de que sea mayor el porcentaje de alumnos que son calificados como aptos por el profesorado y que no superan el punto de corte de la evaluación criterial, que el porcentaje de alumnos que son calificados como no aptos por el profesorado y sí superan el punto de corte establecido, parece indicar que por tratarse del curso terminal del ciclo y de la etapa, el profesorado califica de forma menos estricta que la prueba de evaluación criterial.

ESTIMACIÓN DE LOS PUNTOS DE CORTE POR EL PROFESORADO

Para estimar los puntos de corte, partiendo de las opiniones del profesorado, se emplea una estrategia similar a la propuesta por Angoff (1971). Si bien, en lugar de emplear la probabilidad de que un examinado con una competencia mínima responda al ítem correctamente, nuestra aproximación consiste en calcular el porcentaje de aciertos esperados (1- P) a partir

de la dificultad estimada por el profesor para cada ítem (P).

En la tabla VII se muestran los puntos de corte, obtenidos siguiendo este procedimiento, expresados en términos de porcentajes de dominio para cada criterio y los porcentajes de dominio real calculados por el procedimiento empírico de Berk (1984), a partir de las respuestas de los alumnos a la prueba criterial.

TABLA VII

Puntos de corte estimados por los profesores por criterios de evaluación. Comparación de los puntos de corte obtenidos por el procedimiento empírico de Berk (1984).

CRITERIOS	PORCENTAJE DE DOMINIO	
	PROFESORES	PROCEDIMIENTO EMPÍRICO
1	42,32	50,00
2	38,75	50,00
3	44,53	66,67
4	44,55	50,00
5	40,05	37,50
6	28,73	50,00
7	31,60	50,00
8	49,72	50,00
9	33,67	33,34
10	36,67	33,34
11	34,24	30,00
12	59,30	100
13	36,90	50,00
14	27,72	50,00
15	50,60	75,00
16	41,87	33,34
17	35,93	66,67
18	41,27	33,34
19	28,40	33,34
20	56,00	50,00
21	39,67	33,34
22*	41,20	–
23	34,55	25,00
24	32,60	33,34
25*	49,00	–
26	40,87	33,34
27	–	–
28*	51,20	–
29	52,10	50,00

* Criterios definidos mediante un sólo ítem. El porcentaje de dominio corresponde al índice de dificultad del ítem.

Los guiones en relación al criterio 27 indican la ausencia de items que valoran este criterio. Como se observa, no existen diferencias muy elevadas. Es de notar que en la mayoría de los criterios el porcentaje de dominio calculado por el procedimiento empírico es ligeramente superior al porcentaje de dominio estimado por el profesorado.

En la tabla VIII se ofrecen los puntos de corte estimados por los profesores, expresados mediante porcentajes de dominio, para cada bloque de contenido y para el total de la prueba, así como los puntos de corte obtenidos por el procedimiento empírico de Berk (1984). En todos los casos, los profesores estiman que es necesario un tanto por ciento mayor para superar los mínimos exigibles en cada uno de los bloques y en el total de la prueba. La mayor discrepancia se produce en el tercer bloque de contenido, si bien las diferencias observadas no son muy elevadas en todos los casos, incluido el total de la prueba.

TABLA VIII

Puntos de corte estimados por los profesores por bloques de contenido y para el total de la prueba. Comparación con los puntos de corte obtenidos por el procedimiento empírico de Berk (1984)

	PORCENTAJE DE DOMINIO	
	PROFESORES	PROCEDIMIENTO EMPÍRICO
Bloque n.º 1	40,70	38,10
Bloque n.º 2	38,92	35,00
Bloque n.º 3	40,05	31,00
Total de la Prueba	40,20	34,00

DISCUSIÓN

Entre los métodos para la estimación de los distintos puntos de corte que establecen el mínimo requerido para ser considerado «*master*» o apto en el dominio de contenidos a evaluar, el procedimiento seguido se encuentra entre los acercamientos más empíricos empleados hasta ahora. Aunque las aproximaciones basadas en la distribución binomial, la teoría bayesiana de la decisión y la prueba de la razón de probabilidad secuencial son también de tipo empírico, en palabras de Berk: «*La deficiencia fundamental de todos estos métodos es su fallo para definir la maestría de forma operativa en términos de las respuestas observadas en los estudiantes, el objetivo o rasgo que se mide, y las características del test y de los items, únicamente. El nivel criterial o punto de corte se dispone generalmente sobre la base del juicio o de la experiencia...*» (Berk, 1976, p. 4).

Parece probado que los procedimientos racionales para establecer el punto de corte sobreestiman o elevan de forma inadecuada la puntuación correspondiente. Como señala Shepard (1980): «*Nuestra experiencia con los comités de expertos que establecen niveles mínimos del criterio, empleando metodologías como las de Ebel o Nedelsky, es la de que establecen niveles en los que fallan más de la mitad de los candidatos*» (Shepard, 1980, p. 454). El procedimiento empleado en esta investigación selecciona de forma totalmente empírica

un punto de corte óptimo basado en las respuestas de muestras de validación formadas por estudiantes instruidos y no instruidos, lo que hace máxima la probabilidad de decisiones correctas a la hora de clasificar a los sujetos según superen o no el dominio mínimo requerido para alcanzar una evaluación positiva; lo que constituye una estrategia adecuada cuando están claramente definidos los grupos instruido y no instruido, al menos de manera formal, como ocurre en la enseñanza obligatoria.

Aunque en nuestro trabajo se calculan los puntos de corte correspondientes a la mitad del ciclo, el mayor valor informativo se encuentra en el punto de corte establecido para el final de la etapa, lo que nos indica, a su vez, el porcentaje de dominio mínimo necesario para ser considerado apto en el área. Cuando se consideran los resultados obtenidos, tanto para los criterios de evaluación, los bloques de contenido, como para el total de la prueba, se aprecia que hay cierta distancia entre el dominio real mostrado por los alumnos-as y los criterios de evaluación establecidos en el currículo. Así, la puntuación máxima alcanzada por los alumnos indica un logro del 78 % de los contenidos a los que hacen referencia los criterios. Este desfase nos lleva a cuestionarnos si los criterios de evaluación establecidos por la Administración educativa para esta etapa son un poco elevados o, estando éstos adecuadamente definidos, el proceso instruccional no se lleva a cabo adecuadamente, en su planificación o desarrollo.

El porcentaje de dominio mínimo para el total de la prueba y para el final de la etapa se sitúa en torno a un tercio (34 %) del total. Esto supone que el punto de corte establecido es moderadamente bajo (32 respuestas correctas de 94 posibles).

En cuanto a la estimación de los puntos de corte por el profesorado, resulta notable que no se produzcan grandes diferencias entre el porcentaje de dominio estimado por los profesores y el porcentaje de dominio real mostrado por los alumnos. De nuevo, la mayor discrepancia se produce en el tercer bloque, mientras que en el total de la prueba la diferencia entre la estimación del profesorado y los resultados reales de los alumnos sólo es de seis puntos porcentuales (más alta en el caso de los profesores). Esta diferencia es mucho menor que la encontrada en otros estudios (Shepard, 1980; Jornet y Suárez, 1989b).

Los resultados relativos al punto de corte, tomados en su conjunto, parecen indicar de nuevo que los criterios de evaluación son relativamente elevados, ya que el porcentaje de dominio estimado por los profesores y el observado en los alumnos se sitúa entre el 34 y el 40 %.

No se producen diferencias notables entre el porcentaje de dominio estimado por los profesores y el porcentaje de dominio real mostrado por los alumnos. Esto puede estar indicando cierto grado de validez convergente de nuestros resultados.

Por otra parte, el análisis de consistencia entre las calificaciones que otorgan los profesores a los alumnos y las puntuaciones alcanzadas por éstos en la prueba de evaluación criterial, así como entre las puntuaciones en dicha prueba y las decisiones de promoción distan, en general, de ser consistentes o coincidentes.

Las calificaciones de los profesores a final de ciclo y la puntuación alcanzada en la prueba criterial muestran una discrepancia que llega a ser estadísticamente significativa. Mientras el 15,7 % de los alumnos obtienen una calificación «No apto» de sus profesores, al finalizar el ciclo, el porcentaje de alumnos que no supera el criterio en la prueba se eleva al 23,8 %. Lo que indica el empleo de un criterio de evaluación menos estricto por parte del profesorado, teniendo en cuenta además lo bajo que se sitúa el punto de corte en la evaluación criterial.

Todo lo anterior apunta, por tanto, a la necesidad de continuar trabajando en el desarrollo de pruebas de evaluación crite-

rial y en el análisis de la consistencia entre las calificaciones y decisiones de promoción, por un lado, y los resultados de la evaluación mediante pruebas que ofrecen mayores garantías de objetividad. El desarrollo de pruebas que sigan una metodología referida al criterio puede asegurar, en mayor medida, una evaluación objetiva de los conocimientos del alumno en distintas fases, etapas o momentos del ciclo formativo. La información que aportan estas pruebas lleva directamente a la toma de decisiones instruccionales relativas al alumno individual, al grupo en general, y de un modo más amplio, al proceso instruccional del profesor, y extendiéndose incluso a la adopción de medidas normativas por parte de las distintas administraciones educativas.

El diseño y la construcción de este tipo de pruebas pueden ser abordadas tanto por el propio profesor, en el contexto de la clase (Jornet y Suárez, 1994), como por la propia Administración educativa con un ámbito de aplicación mucho mayor.

Puesto que las pruebas que siguen una metodología referida al criterio pueden asegurar una evaluación más objetiva de los conocimientos del alumno en distintas fases, etapas o momentos del ciclo formativo, se hace necesario el diseño y la construcción de este tipo de pruebas, con el objetivo de mejorar y optimizar la calidad de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

ALCANTUD, F.; VIDAL, E. y GILABERT, R.: *Desarrollo de un sistema de instrucción y evaluación de la comprensión lectora.* Memoria de Investigación del Primer Plan de Innovación Educativa. Valencia, Consellería de Cultura Educación y Ciencia, 1985.

ÁLVARO PAGE, M.: *Elementos de Psicometría.* Madrid, EUDEMA, 1993.

ANGOFF, W.: «Scales, norms and equivalent scores», en R. Thorndike (ed.): *Educational Measurement,* Washington, American Cours Leducat (ERIC n.º ED 069686), 1971.

BERK, R. A.: «Determination of optional cutting scores in criterion-referenced measurement», *Journal of Experimental Education,* 45, 1976, pp. 4-9.

– *Criterion Referenced Measurement.* Baltimore, John's Hopkins University Press, 1980.

– *A guide to criterion-referenced test construction.* Baltimore, The John's Hopkins University Press, 1984.

– «A consumer's guide to setting performance standards on criterion referenced test», *Review of Educational Research,* 56, 1986, pp. 137-172.

BRENNAN, R. L. y STOLUROW, L. M.: *An empirical decision process for formative evaluation.* Research Memorandum n.º 4, Cambridge, Mass, Harvard CAI Laboratory, 1971.

CAMILLI, G. y SHEPARD, L. A.: *Methods for identifying biased test items.* Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.

CASTEJÓN, J. L.; NAVAS, L. y SAMPASCUAL, G.: *Procesos de evaluación y decisiones de promoción en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de consistencia desde la evaluación criterial.* Informe Final. Madrid, CIDE, 1996.

COX, R. C. y VARGAS, J. S.: *A comparison of item selection techniques for norm referenced and criterion-referenced test.* Trabajo presentado en la Reunión Anual del National Council on Measurement in Education, Chicago, 1966.

CRONBACH, J. L. y GLESER, G. C.: *Psychological test and personnal decisions.* Urbana, University of Illinois Press, 1965.

GLASER, R.: «Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions», *American Psychologist,* 18, 1963, pp. 519-521.

GLASER, R. y NITKO, A. J.: «Measurement in learning and instruction» en Thorndike, R. L. (ed.): *Educational Measurement.* Washington, American Council of Education, 1971.

GLASS, G. V.: «Standards and criteria», *Journal of Educational Measurement,* 15 (4), 1978, pp. 237-261.

GÓMEZ ARBEO, B.: *Evaluación criterial.* Madrid, Instituto de Estudios Pedagógicos, Somosaguas, 1990.

HAMBLETON, R. K. y ZALL, J. N. (eds.): *Advances in educational and psychological testing: Theory and applications.* Boston, Kluwer, 1991.

JORNET, J. M. y SUÁREZ, J. M.: «Conceptualización del Dominio educativo desde una perspectiva integradora en Evaluación referida al criterio», *Bordón,* 41, 2, 1989, pp.237-275.

– «Revisión de modelos y métodos en la determinación de estándares y en el establecimiento de un punto de corte en evaluación referida al criterio (ERC)», *Bordón,* 41 (2), 1989b, pp. 277-301.

– «La sensibilidad instruccional: una característica métrica de los ítems de los TRC», *Bordón,* 41 (2), 1989c, pp. 303-324.

– «Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase» en Pérez Juste, R. (ed.): *Investigación Educativa.* Madrid, Narcea, 1994.

KRIEWALL, T. E.: *Aspects and applications of criterion-referenced tests.* Downers Grove, Ill: Institute for Educational Research, 1972.

LIVINGSTON, S. A. «A criterion-referenced applications of classical test theory», *Journal of Educational Measurement,* 9, 1972, pp. 13-26.

MARTÍNEZ ARIAS, R.: «Principios psicométricos de las técnicas de evaluación conductual» en FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y Carrobles, J. A. (eds.): *Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones.* Madrid, Pirámide, 1981, pp. 157-198.

– *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos.* Madrid, Síntesis,1995.

NITKO, A. J.: «Problems in the development of criterion-referenced tests: The IPI Pittburgh experience» en C.W. Harris, M.C. Alkin y W.J. Popham (eds.): *Problems in criterion-referenced measurement.* Los Angeles, Universidad de California, Centro para el estudio de la Evaluación, 1974, pp. 59-82.

NOVICK, M. R.; LEWIS, C. y JACKSON, P. H.: The estimation of proportions in M groups. *Psychometrika,* 38, 1973, pp. 19-46.

RIVAS, F. et al.: *Proyecto Valencia. Objetivos básicos de aprendizaje en los ciclos y áreas de Lenguaje y Matemáticas en la EGB: Una aproximación de evaluación referida al criterio.* Valencia, Centro de Publicaciones Universitarias, 1985.

RIVAS, F. y ALCANTUD, F.: *La evaluación criterial en la educación primaria.* Madrid, CIDE, 1989.

RIVAS, F.; JORNET, J. M. y SUÁREZ, J. M.: «Evaluación del aprendizaje escolar: Claves conceptuales y metodológicas básicas» en SILVA, F. (coord.): *Evaluación psicológica en la infancia y la adolescencia.* Madrid, Síntesis, 1995, pp. 531-570.

SHEPARD, L.: «Standard setting issues and methods», *Applied Psychological Measurement,* 4 (4), 1980, pp. 447-467.

SILVA, F.: *Predicción y utilidad. Apuntes mimeografiados.* Valencia, Pau Llivres, 1980.

WIGGINS, J. S.: *Personality and prediction: principles of personality assessment.* Reading, MA, Addison-Wesley Co, 1973.

informes y documentos

CRISTINA MORAL SANTAELLA
Modelos alternativos de formación del profesorado basados en la reflexión

NURIA GARRETA TORNER
Hacia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

JOSÉ A. GALLEGO
La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales

MODELOS ALTERNATIVOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADOS EN LA REFLEXIÓN

CRISTINA MORAL SANTAELLA (*)

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de formación del profesorado de España es actualmente una formación basada en modelos tradicionales (De Vicente, Moral y Pérez, 1993). La necesidad de buscar modelos alternativos de formación es evidente, ya que nuestra sociedad está demandando un profesional autónomo y competente capaz de enfrentarse al complejo mundo de la enseñanza (MEC, 1990).

Podemos preguntarnos por el motivo de que los programas de formación del profesorado estén estancados en modelos tradicionales de formación. Calderhead (1992) proporciona algunas respuestas señalando que los programas de educación del profesor a menudo están influenciados por multitud de variables que no guardan relación con aspectos relativos al tipo de formación que se pretende proporcionar. Calderhead considera que con frecuencia los aspectos organizativos de las instituciones y las limitaciones de tipo político marcan el rumbo del tipo de formación que se imparte; en algunos casos, la experiencia individual y las creencias personales de los miembros directivos de las instituciones dedicadas a la educación del profesorado son las que determinan la formación que se imparte. Las causas que explican que la elección del tipo de programa de formación venga determinado por otros motivos que no sean los meramente educativos o profesionales son achacadas a la falta de información acerca de cómo los estudiantes aprenden a enseñar. Existe una información reducida sobre el desarrollo profesional del profesor y no existe un armazón coherente para comprender el desarrollo profesional de los estudiantes para profesor.

Sin embargo, aunque es cierto que existe poca información acerca del desarrollo profesional del profesor y cómo elaborar programas de educación más ajustados y acordes con las necesidades, existen numerosos intentos de profundizar en el intrincado mundo de la formación del profesorado para conseguir su mejora. En algunas universidades extranjeras se están poniendo en marcha modelos de formación basados en la promoción de procesos reflexivos en los estudiantes con el propósito de formar profesionales más conscientes y más capaces de resolver la compleja actividad de la enseñanza. De estos programas de formación que se están llevando a cabo actualmente en otras universidades podemos entresacar una serie de ideas comunes que puedan servirnos de referencia para la construcción de pro-

(*) Universidad de Granada.

gramas de formación del profesorado dentro del contexto español. En concreto, hago referencia a los programas de formación inicial del profesorado basados en la reflexión que Valli (1992) recoge en su libro *Reflective Teacher Education*, programas que a continuación paso a comentar brevemente destacando sus aspectos más sobresalientes.

LA REFLEXIÓN EN DISTINTOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Las cuestiones relativas a la definición y clarificación del concepto «reflexión» y la forma de preparar a los estudiantes para que sean profesionales reflexivos es un tema polémico que generalmente encontramos en la mayoría de las investigaciones que hacen referencia a la promoción de la reflexión en la formación del profesorado. En la delimitación del concepto «reflexión», los autores dedicados a este tema no hacen referencia exclusivamente a la naturaleza de los procesos reflexivos, sino también hacen referencia a los problemas sobre el «qué» y el contenido de la reflexión. A continuación, se exponen los aspectos más destacados de los programas de formación inicial que recoge Valli (1992).

El programa de formación del profesorado de la Universidad de New Hampshire (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992) tiene como meta formar al profesor como un profesor reflexivo en la toma de decisiones. Se habla en este programa de formar a un profesor líder, a un profesor competente con una serie de habilidades especiales en analizar la enseñanza, trabajar con los estudiantes, llevar a cabo los cambios y desarrollar el currículum. Por tanto, autonomía y elecciones individuales son los temas centrales del programa.

Asociada a esta idea de formación de un profesor autónomo, encontramos la idea de que la buena enseñanza es un concepto «disyuntivo», ya que existen muchos caminos para ser un buen profesor o un buen profesional de la enseñanza. Por tanto, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes un estilo personal de enseñanza y comenzar a ser un tomador de decisiones reflexivo en clase, así como un líder hábil en la comunidad educativa, se profundiza en los temas relativos a la necesidad de promover en los estudiantes un conocimiento profesional. Pero este conocimiento profesional no es algo que se transmite, sino algo que requiere unos procesos de síntesis, basados en la teoría de la construcción y reconstrucción.

Para la Universidad de Maryland (McCaleb, Borko y Arends, 1992), la enseñanza reflexiva debe partir en primer lugar de la promoción y utilización de un conocimiento base. El pensamiento crítico, en el que se debe emplear un profesor reflexivo, descansa en un proceso de comprensión de los acontecimientos de clase y en el desarrollo de un lenguaje acerca de la enseñanza y del aprendizaje que se logra a través de un examen crítico de los estudios de investigación empíricos.

Por tanto, la característica base y distintiva de este programa es la referencia básica al «qué» de la reflexión. Aunque es posible que los estudiantes lleguen al programa siendo unos reflexivos individuales, sus concepciones de la enseñanza y de la escuela son a menudo ingenuas y limitadas. Se requiere de un conocimiento base que sea el corazón del currículum y provenga principalmente de las siguientes áreas de investigación: métodos de clase, enseñanza efectiva, estrategias de aprendizaje e implicaciones éticas y políticas de la utilización de distintos métodos y estrategias de enseñanza.

Por tanto, el comienzo reflexivo como profesional implica hacer referencia a un conocimiento base especial. Este conocimiento base y el lenguaje técnico asociado a este conocimiento dispone al estudiante a

observar los acontecimientos instruccionales y explicarlos a partir de los principios del aprendizaje y la pedagogía.

La Universidad de Maryland considera que un elemento esencial a tener en cuenta es el bagaje de conocimientos que los alumnos tienen cuando comienza el programa de formación, ya que, a diferencia de otras profesiones donde los que se inician adquieren un nuevo vocabulario, las personas que se preparan para enseñar ya poseen un lenguaje idiosincrásico basado en su experiencia extensa con la escuela. Este lenguaje preexistente puede en algunos casos impedir la adquisición de un lenguaje más sofisticado y un pensamiento más reflexivo y crítico.

En el programa de formación del profesorado PROTEACH de la Universidad de Florida (Ross, Johnson y Smith, 1992), se considera que el profesor reflexivo es aquél que mantiene una filosofía personal de la enseñanza. Comenzar a ser un profesor reflexivo es una cuestión que requiere un examen crítico de sus propias creencias y de las creencias educacionales de los otros y desarrollar una visión coherente del aprendizaje y la enseñanza. Así, el desarrollo de un juicio personal y una autonomía de trabajo en cada estudiante es la meta central del programa.

PROTEACH ve como estrategia para alcanzar esta meta la reflexión, definiéndola como el camino para pensar acerca de cuestiones educativas, que implica la habilidad para hacer elecciones racionales y para asumir la responsabilidad de estas elecciones. Esta definición de reflexión incluye una serie de habilidades, actitudes y contenidos. Las habilidades que podemos destacar son: habilidad para ver la enseñanza como algo problemático, habilidad para analizar los problemas en términos de usos éticos o educativos y la habilidad para hacer un juicio racional e intuitivo. Las actitudes son mente abierta y buena voluntad para asumir responsabilidades para las acciones propias. Los contenidos quedan definidos utilizando el contenido pedagógico y ético, como por ejemplo: el conocimiento de varias prácticas educacionales y de sus consecuencias, el conocimiento de los estudiantes y de su desarrollo humano, el conocimiento del material y de sus limitaciones ideológicas, etc.

Los estudios conducidos por los miembros del equipo de PROTEACH destacan que existe una gran dificultad en fomentar y sostener la reflexión en los estudiantes (Ashton, Comas y Ross, 1989; Ross, 1989). Los estudios sugieren que una razón que produce estas dificultades es que las perspectivas con las que los estudiantes entran a realizar el programa de formación inicial ejercen una influencia muy fuerte determinando el éxito o el fracaso del programa formativo en los estudiantes para profesor. Estas investigaciones sugieren la necesidad de ayudar a los estudiantes a revelar y confrontar sus perspectivas acerca de la enseñanza.

Así, para los autores de PROTEACH es esencial comenzar por examinar las diversas suposiciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el currículum que los alumnos han desarrollado antes de entrar en el programa formativo. A la vez, consideran que es esencial tener en cuenta que las expectativas de los alumnos cuando empiezan el curso de formación son diversas, expectativas que determinan el interés que puedan mostrar los alumnos cuando se les pida que realicen un análisis profundo de su propio sistema de creencias acerca de la enseñanza. Por ejemplo, algunos estudiantes esperan que se les hable de cómo enseñar adoptando una actitud pasiva ante su proceso de aprendizaje, pues consideran que aprender a enseñar es algo poco problemático que puede ser enseñado y aprendido con poco esfuerzo; por el contrario, otros esperan aprender de su propio ensayo-error.

Debido a estas consideraciones, según el programa PROTEACH, para promover una enseñanza reflexiva habría que tener

en cuenta, no sólo las actitudes, habilidades y conocimiento que debe ser estimulado en los alumnos, sino también cómo tratar a los alumnos que llegan con distintas experiencias y expectativas.

Bajo el programa ATTEP de la Universidad de Kent (Applegate y Shaklee, 1992), se concibe la enseñanza como una serie dinámica de acciones sociales e intelectuales, las cuales requieren una integración del conocimiento; por tanto, una visión simplista de la indagación reflexiva no es aceptada desde este programa. Pero, a la vez, hay que decir que desde este programa la reflexión no sólo es vista como un razonamiento cognitivamente complejo, sino que también es considerada una actitud hacia la propia práctica de la enseñanza.

Tom (1985) conjuga estos dos aspectos en la definición que proporciona de reflexión describiéndola como el estadio de lo problemático al que se llega durante el cuestionamiento de la práctica personal de la enseñanza desde una forma flexible y abierta.

Así, en este programa de formación se estimula que los alumnos desarrollen un estilo reflexivo que debe ser conceptualmente flexible. Se estimula a los estudiantes a que sean más capaces de generar sus propios conceptos, más hábiles en considerar alternativas y más responsables, independientes y creativos.

El programa de formación del profesorado de la Universidad de Michigan (Putnam y Grant, 1992) entiende que la enseñanza reflexiva es mucho más que un conocimiento técnico aplicado a las situaciones de clase. Esta posición lleva aparejado el planteamiento de las relaciones entre la teoría y la práctica, pues se parte de la suposición de que la reflexión se encuentra en la intersección entre la teoría y la práctica.

En este programa, los estudiantes desarrollan perspectivas teóricas a través de los cursos, a la vez que desarrollan una experiencia práctica mediante el trabajo de campo. Sin embargo, el programa considera que ni la teoría ni la práctica de forma separada proporcionan las condiciones suficientes para llegar a comprender la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, desde este programa se valora enormemente la teoría personal que cada estudiante posee acerca de la enseñanza, la cual ha sido elaborada a partir de la experiencia y la práctica previa construida en el contacto que el alumno ha mantenido a lo largo de toda su vida con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que desde este programa se reconoce la facilidad con que se reproduce el tipo de enseñanza que se ha recibido en la niñez, los encargados de la formación de los profesores permiten que los estudiantes piensen sobre qué es lo que saben acerca de la enseñanza y se cuestionen por qué han llegado a pensar de esta manera. Con esto no se pretende forzar a los profesores candidatos a rechazar todas sus experiencias pasadas, sino llevar a la superficie el conocimiento primario o anterior de los estudiantes para profesor, para que sirva de base en la toma de decisiones reflexivas que se realiza en la práctica de la enseñanza.

El programa CUA de la Universidad Católica de América (Ciriello, Valli y Taylor, 1992) ve la reflexión como un proceso deliberativo que se establece en la consideración de los valores éticos que están implícitos en la práctica y en el trabajo diario, definiendo la reflexión como la habilidad para establecer y examinar críticamente unas acciones y el contexto donde esas acciones suceden.

Bajo este programa, el estudiante debe examinar su práctica y descubrir en ella problemas ocultos. A la vez, son estimulados a comentar sus experiencias descubriendo las implicaciones éticas, morales y políticas de su actuación. Así, los estudiantes deben considerar las ramificaciones que a gran escala tienen sus acciones sobre los

estudiantes, la escuela y la comunidad, y alterar su práctica de acuerdo con estas consideraciones.

Trabajando de esta forma, el programa intenta crear el hábito de pensar y actuar desde un conocimiento profesional que uno va creando personalmente de forma consciente, más que actuar dejándose llevar por la tradición, la rutina o el impulso (Valli, 1990).

MODELO Y ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN

Generalmente, los programas de formación del profesorado se componen de un período de prácticas con el objeto de que el estudiante vivencie experiencias reales. Este período de prácticas suele ser un componente esencial de la preparación del profesor; sin embargo, hay que destacar que la mayoría de las prácticas que realizan los estudiantes no están lo suficientemente estructuradas como para obtener de ellas un beneficio para el desarrollo profesional de los futuros profesores.

Además de que este período de prácticas está poco estructurado y organizado, es frecuente que los alumnos no sepan realmente para qué sirven las prácticas y qué utilidad pueden tener para su formación y su desarrollo profesional. Por ejemplo, es habitual el comentario de los alumnos cuando llegan al período de practicas: «¿Qué es lo que hay que hacer, en qué me tengo que fijar, para qué nos va a servir esto...?». Una investigación realizada con los alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación de Granada una vez finalizado su período de prácticas (De Vicente, Moral y Pérez, 1993) demuestra que el programa de formación del profesorado y su período de prácticas que se lleva a cabo en esta Facultad de Educación no facilita el proceso para profundizar reflexivamente sobre los aspectos teóricos y prácticos de los que se compone la enseñanza, sino más bien está fundamentado en una acumulación de conocimientos y de prácticas que no favorecen el desarrollo de un conocimiento personal y profesional acerca de la enseñanza.

En los programas de formación del profesor analizados (PROTEACH, 1984; ATTEP, 1984; CUA, 1986, etc.) donde se destaca como componente esencial el desarrollo de habilidades reflexivas en los estudiantes, se sugieren varios métodos para producir una enseñanza reflexiva. Los diarios son frecuentemente incorporados a los programas como estrategia reflexiva; el trabajo colaborativo entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes es otra estrategia reflexiva en la que se fomenta el criticismo y la visión de las ideas compartida; los protocolos de pensar en voz alta y la microenseñanza son sugeridos como medios para hacer un análisis focalizado sobre aspectos particulares de la enseñanza; escribir sobre tus propias creencias y contrastarlas con otras creencias alternativas que están en la literatura es un camino para estimular la toma de consciencia y la reflexión; los estudios de investigación-acción focalizados en problemas de clase son también instrumentos para producir la reflexión.

Esta serie de estrategias son utilizadas en los distintos programas de formación analizados para favorecer procesos reflexivos en los estudiantes, las cuales serán explicadas a continuación. Pero, antes de comenzar a aclarar las características distintivas de cada una de las estrategias, queremos destacar que, en la mayoría de los programas de formación analizados, las estrategias son utilizadas dentro de un proceso gradual que asciende en complejidad y profundidad reflexiva. El programa de la Universidad de New Hampshire es un claro ejemplo de este proceso reflexivo que se compone básicamente de una serie de fases que progresan en la reflexión, aunque apoyadas indudablemente en una serie de estrategias para facilitar la reflexión.

FIGURA I
Aspectos sobresalientes de los programas de formación del profesorado que favorecen procesos reflexivos

PROGRAMA DE FORMACIÓN	Propósito de la reflexión	Camino de conocimiento para la reflexión	Proceso cognitivo para la reflexión
NEW HAMPSHIRE	Toma de decisiones autónoma	Conocimiento profesional a partir de experiencia	Construcción Reconstrucción Síntesis
MARYLAND	Comprensión crítica de la enseñanza	C. base, lenguaje especializado/ C. personal	Examen crítico de estudios empíricos
PROTEACH	Filosofía personal de enseñanza	Problemática pedagógica y ética de la enseñanza/ desde teoría personal	Elección racional de alternativas, asumiendo la responsabilidad
ATTEP	Generación personal de conceptos Flexibilidad	Integración de conocimiento social e intelectual a partir de vivencias personales	Cuestionamiento de la práctica personal de la enseñanza
MICHIGAN	Construcción de teoría a partir de análisis de la práctica	Intersección teoría-práctica /desde principios teóricos personales	LLevar a la superficie teorías y creencias primarias y analizar teoría/práctica
CUA	Crear hábito de pensar y actuar desde el conocimiento profesional creado personalmente	Examen crítico de las acciones y el contexto donde suceden las acciones	Análisis de la práctica personal y descubrimiento de las implicaciones éticas, morales y políticas

MODELO O ESQUEMA BÁSICO DE PROGRAMA REFLEXIVO

El primer paso del modelo o esquema básico de programa reflexivo que nos sirve de referencia consiste en la *creación de un clima favorable* para que el alumno se sienta motivado a reflexionar. Es lo que los de la Universidad de New Hampshire llaman «*comunidad de apoyo*». Los estudiantes se reúnen regularmente en pequeños grupos donde ellos discuten lecturas asignadas, leen y comentan los textos los unos con los otros. Al principio, no se pretende analizar, ni criticar, ni dar una valoración determinada, sino construir un ambiente donde pueda surgir lo que llaman «*laboratorios de ideas*», como un lugar donde se da la oportunidad para hacer «experimentos con el pensamiento». Es el lugar donde se pueden examinar ideas que aún no se han estrenado o trabajado, así como examinar aquéllas que son viejas, sin tener preocupación por sus implicaciones, pues estos ensayos son meros actos de imaginación.

Estas comunidades de apoyo o de ayuda proporcionan un espacio seguro donde los miembros trabajan juntos como personas, sin máscaras o pretensiones. Además, se parte de la premisa de que la verdad está más allá de cualquier mente

aislada o única; la verdad se descubre en la totalidad de las opiniones, en la mezcla de opiniones, porque no existe un solo punto de vista u opinión. Así, todos los participantes actúan como pensadores que llevan su propia opinión y perspectiva.

En estas comunidades se satisface la necesidad de reprocidad y comprensión. Esto significa que cada persona hace un comentario metodológico, no sólo escuchando a los otros, sino intentando hacer un esfuerzo por comprender a los otros con sus propios términos y, a la vez, espera encontrar un esfuerzo equivalente por parte del resto del grupo dirigido a la comprensión de sus experiencias.

Una vez creado este ambiente favorable, se comienza la *fase de análisis*, trabajando con el conocimiento relativo a la enseñanza mediante una toma de consciencia de las implicaciones que tiene la utilización de ese conocimiento. El alumno en este momento debe explorar distintos caminos educacionales y comprobar distintas culturas de enseñanza, pero no de una forma superficial o impuesta, sino realizando un análisis que lleve a una toma de consciencia personal.

A la vez que el alumno va tomando consciencia del conocimiento relativo a la enseñanza, se estimula en él la toma de consciencia de sus propias creencias acerca de la enseñanza, que, aunque suelen ser muy poderosas, generalmente son inconscientes e inarticuladas (Moral y Pérez, 1996).

En el momento en que el alumno comienza a ser consciente de las teorías educacionales y de sus teorías personales acerca de la enseñanza, el alumno realiza un análisis donde los principios propios de acción, los caminos habituales de proceder y las suposiciones básicas en las que gira la enseñanza comienzan a ser analizadas con proposiciones y teorías alternativas. Los estudiantes comienzan a trabajar en lo que podríamos llamar el examen de hipótesis, la verificación y el escrutinio de hipótesis.

Durante las fases de toma de consciencia y de análisis, la mente de los estudiantes debe esforzarse por estar «abierta» a cada una de las perspectivas con las que se va encontrando y estudiarlas con el propósito de comprenderlas más que enjuiciarlas o realizar juicios evaluativos definitivos. Sin embargo, en la fase de *valoración y evaluación* se introducen formalmente métodos rigurosos de evaluación y criterios de evaluación sistemáticos. Es en este momento cuando los estudiantes son estimulados a construir su propia filosofía de la educación; es el momento en el que los estudiantes parten de lo que ellos han encontrado significativo y lo utilizan como un camino para comenzar a construir una teoría filosófica de lo que es la enseñanza para ellos.

Esta fase de valoración y evaluación queda completada con la *fase de síntesis* donde se realiza un proceso de construcción y reconstrucción posterior. Se progresa gradualmente en subfases: a) los estudiantes construyen una serie de proposiciones relativas a la enseñanza, b) estas proposiciones son presentadas de forma oral en el grupo y son sujetas a crítica por cada uno de los miembros del grupo por medio de respuestas orales o escritas, c) la crítica o el «feedback» formativo suele también venir propiciado a partir de sesiones individuales con el profesor tutor encargado del grupo, el cual le facilita información, material o cualquier tipo de ayuda que enriquezca las proposiciones elaboradas, d) finalmente el alumno elabora un escrito de síntesis al final del curso.

Como hemos señalado anteriormente, este proceso reflexivo que con distintas modificaciones suele estar presente en los distintos programas formativos analizados es llevado a cabo mediante distintas estrategias reflexivas que a continuación pasamos a comentar:

- Seminarios orientados a la indagación: a partir de un material referido

a acontecimientos de clase, los estudiantes se dedican a realizar un examen personal de los aspectos problemáticos que descubren en él, introduciéndose en un profundo diálogo (Applegate, Shaklee y Hutchinson, 1989). En estos seminarios, es frecuente que los estudiantes desafíen su sistema de creencias a partir de las sugerencias del organizador del seminario o a partir de sugerencias de otros compañeros. Los estudiantes son estimulados constantemente a que midan y clasifiquen la información y el conocimiento que obtienen en el análisis del acontecimiento de clase problemático, en relación con su propio sistema de valores, ideas y concepciones acerca de la enseñanza. Los organizadores del seminario buscan el crear una disonancia, una tensión creativa, en algunos casos un «*estrés apacible*» para estimular el análisis personal. Finalmente, destacar que, en este tipo de seminarios, existe una responsabilidad compartida, ya que tanto el organizador del seminario como los alumnos que componen el seminario son responsables de las conclusiones a las que se van llegando.

- El diario: Según Maas (1991), los diarios escritos requieren que los estudiantes para profesor mantengan un escrito regular en el que se recojan las experiencias relativas a la enseñanza y las preguntas o interrogantes que surgen de las experiencias vividas. El algunos casos, el diario es construido de forma compartida, tanto por los estudiantes como por el profesor mentor, mejorándose la oportunidad para la reflexión desde distintos puntos de vista.

  Otra variante de esta técnica son los diarios dialogados, en los que el estudiante para profesor escribe regularmente acerca de lo que ocurre en la clase y elabora una serie de interrogantes. El diálogo ocurre cuando el supervisor de la universidad o el profesor cooperador lee el diario y las interrogantes y responde al estudiante para profesor mediante una discusión que queda reflejada en el diario. Algunas veces los diarios son compartidos con otros estudiantes para profesor en grupos pequeños o en seminarios (Ross, 1990).
- Experimentación y participación activa en las clases de los profesores mentores. Los estudiantes no se conciben como sujetos pasivos cuando asisten en el período de prácticas a las clases de los profesores mentores; por tanto, los estudiantes se deben implicar activamente en el desarrollo de la enseñanza en clase, probando las estrategias innovadoras que deseen. La actitud del profesor mentor, que ha sido cuidadosamente seleccionado, es totalmente favorable a que el alumno experimente y participe activamente en la vida de su clase (Applegate y Shaklee, 1991; Freiberg y Waxman, 1990).
- Ejecución de proyectos de investigación-acción individuales. Los estudiantes deben identificar un problema con el cual trabajar y elaborar un proyecto de investigación acción. La investigación-acción, los estudios de caso, las etnografías y el análisis y diseño del currículum son ejemplos de actividades de indagación usadas por los educadores de profesor para que los alumnos asuman un papel más activo en el planteamiento de la enseñanza, en la evaluación del currículum, en la construcción del currículum, etc., en definitiva, para que comiencen a ver la enseñanza como una forma de experimentación o indagación (Noffke y Brennan, 1991).

- La observación sistemática: según Freiberg y Waxman (1990), esta técnica proporciona a los estudiantes para profesor oportunidades para verificar conductas de enseñanza que son comentadas en los cursos teóricos de formación que reciben. Esta observación lleva finalmente a una comprensión del valor de las conductas y habilidades de enseñanza en el escenario real de clase. Pero, para una correcta utilización de esta técnica, se necesita que el alumno sea entrenado en sistemas de observación; por tanto, hay que proporcionar al estudiante herramientas para una correcta observación de la rápida marcha de las interacciones de clase. El sistema de análisis y codificación de las observaciones es necesario que se realice mediante un proceso reflexivo, ya que un simple observación no estructurada no reúne las ventajas de una observación sistemática y reflexiva.
- Los procedimientos de propia valoración de la actuación de los estudiantes para profesor. Según Freiberg, Waxman y Houston (1987), resulta difícil que los estudiantes para profesor comiencen a ser reflexivos si ellos no aprenden a tomar consciencia de la efectividad o no de su actuación en clase. A los estudiantes para profesor les suele faltar información acerca de su actuación en clase, por lo que generalmente poseen una percepción inexacta de su forma de actuar. Koziol y Burns (1986) demuestran la importancia que tiene para el alumno el obtener un «feedback» exacto sobre su actuación, ya sea proporcionado por agentes externos o mediante procesos de propia valoración de su actuación. Por tanto, ya que la investigación ha demostrado que los procedimientos de propia valoración de la actuación mejoran la habilidad de los profesores para ser reflexivos, los programas de formación de profesores deberían incluir estrategias para enseñar a los estudiantes a obtener una base de datos precisa y exacta para medir su práctica.
- Enseñanza simulada: Desde que se desarrolló la micro-enseñanza, el uso de una enseñanza simulada ha comenzado a ser una parte integrante de algunos de los programas de educación del profesor que se llevan a cabo en la actualidad. Se utiliza la grabación de las lecciones en vídeo, y los estudiantes para profesor reciben «feedback» de su profesor tutor o de los demás compañeros. El «feedback» es proporcionado mientras los estudiantes y el tutor observan el vídeo de la lección y se comprueba hasta qué punto se han ejecutado las habilidades de conducta específicas que han sido señaladas con anterioridad. Así, la micro-enseñanza crea un ambiente de reflexión y es considerada una herramienta reflexiva más (Freiberg y Waxman, 1990). La suma de situaciones de micro-enseñanza da la oportunidad de que se produzca un «feedback formativo» y se llegue finalmente a un proceso de propia valoración que facilite el crecimiento profesional.

BIBLIOGRAFÍA

APPLEGATE, J. y SHAKLEE, B.: «Stimulating reflection while learning to teach: The ATTEP at Kent State University», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (65-81), New York, State University of New York Press, 1992.

APPLEGATE, J. B.; SHAKLEE, B. y HUTCHINSON, L.: *Stimulating reflection about learning to teach*, Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, 1989.

ASHTON, P.; COMAS, J y ROSS, D. D.: *Examining the relationship between perceptions of efficacy and reflection*, Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, 1989.

CALDERHEAD, J.: «The role of reflection in learning to teach», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (139-146), New York, State University of New York Press, 1992.

CIRIELLO, M. J.; VALLI, L. y TAYLOR, N. E.: «Problem solving is not enough: Reflective teacher education at the Catholic University of America», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (99-115), New York, State University of New York Press, 1992.

DE VICENTE, P. S.; MORAL, C. y PÉREZ, P.: «Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio», en *Revista de Investigación Educativa, 22*, segundo semestre, 1993, pp. 105-116.

FREIBERG, H. J. y WAXMAN, H. C.: «Reflection and the acquisition of technical taching skills», en CLIFT, R. T.; HOUSTON, W. R. y PUGACH, M. C. (eds.): *Encouraging reflective practice in education*, (119-138), New York, Teacher College Press, 1990.

FREIBERG, H. J., WAXMAN, H. C. y HOUSTON, W. R.: «Enriching feedback to student teachers through small group discussion», en *Teacher Education Quarterly*, 14 (3), 1987, pp. 71-82.

KOZIOL, S. M. y BURNS, P.: «Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory», en *Journal of Educational Research, 79*, 1986, pp. 205-209.

MASS, J.: «Writing and reflection in teacher education», en TABACHNICH, B. R. y ZEICHNER, K., *Issues and practices in inquiry oriented teacher edcuation*, 211-225, London, The Falmer Press, 1991.

MCCALEB, J.; BORKO, H. y ARENDS, R.: «Reflection, research and repertoire in the masters certification program at the University of Maryland», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (40-64), New York, State University of New York Press, 1992.

MEC: *Logse: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1990.

MORAL, C. y PÉREZ, P.: «La discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor», en *Bordón, 48* (1), 1996, pp. 73-87.

OJA, S. N.; DILLER, A., CORCORAN, E. y ANDREW, M. D.: «Communities of inquiry, communities of support: The five year teacher education program at the University of New Hampshire», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (3-23), New York, State University of New York Press, 1992.

PUTNAM, J. y GRANT, S. G.: «Reflective practice in the multiple perspectives program at Michigan State University», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (82-98), New York, State University of New York Press, 1992.

NOFFKE, S. E y BRENNAN, M.: «Student teachers use action research: Issues and examples», en TABACHNICH, B. R. y ZEICHNER, K.: *Issues and practices in inquiry oriented teacher edcuation*, (189-201), London, The Falmer Press, 1991.

ROSS, D. D.: «First steps in developing a reflective approach to teaching», en *Journal of Teacher Education, 40* (2), 1989, pp. 22-30.

– «Programmatic structures for the preparation of reflective teachers», en CLIFT, R. T.; HOUSTON, W. R. y PUGACH, M. C. (eds.): *Encouraging reflective practice in education*, (97-118), New York, Teacher College Press, 1990.

ROSS, D. D., JOHNSON, M. y SMITH, W.: «Developing a professional teacher at the University of Florida», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (24-39), New York, State University of New York Press, 1992.

TOM, A.: «Inquiring into inquiry-oriented teacher education», *Journal of Teacher Education, 35* (5), 1985, pp. 35-44.

VALLI, L.: «Moral approaches to reflective practice», en CLIFT, R. T.; HOUSTON, W. R. y PUGACH, M. (eds.): *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (39-56), New York, Teachers College Press, 1990.

– *Reflective teacher education*, New York, State University of New York Press, 1992.

HACIA EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

NURIA GARRETA TORNER (*)

Este documento recoge de forma descriptiva y secuencial las actuaciones que la Administración Educativa y en especial el Consejo de Universidades, han llevado a cabo en materia de evaluación de la calidad de la universidad. No pretendemos realizar un análisis crítico del proceso, sino dejar constancia de la voluntad política de crear y establecer mecanismos de evaluación con el objeto de estimular y potenciar, desde la autonomía universitaria, políticas de mejora de la calidad.

ANTECEDENTES

Uno de los temas que desde el inicio ha reclamado una atención especial por parte del Consejo de Universidades ha sido el de la calidad; ésta responde a la definición de organismo encargado de procurar «la permanente mejora de la docencia y de la investigación y el logro de los objetivos de la reforma universitaria, impulsando la acción de las propias universidades en el ejercicio de sus competencias»[1]. Desde 1985 la Secretaría General del Consejo de Universidades inició una línea de reflexión sobre el tema de la calidad mediante la elaboración de estudios, jornadas y debates, encaminados a la búsqueda de instrumentos metodológicos que permitieran valorar la docencia e incentivar políticas de calidad de los servicios, dentro de un marco de respeto de la autonomía que la Ley de Reforma Universitaria reconoce a la universidad.

ESTUDIOS, JORNADAS Y GRUPOS DE TRABAJO

En mayo de 1986, la Mesa del Pleno aprobó un plan de investigaciones y estudios donde aparece como tema prioritario el de la calidad de la enseñanza. Posteriormente, la Secretaría General del Consejo de Universidades[2], sacó a concurso público (BOE, 18 junio de 1986) la realización de un estudio sobre *La Calidad de la Enseñanza Universitaria española. Elaboración de una tipología de universidades, centros y estudios de acuerdo a variables significativas.* Este estudio fue el primer eslabón de toda una larga cadena de actividades encaminadas a la elaboración de una metodología de evaluación institucional de la Universidad española.

Por otra parte, desde el Ministerio de Educación y Ciencia se iniciaron mecanis-

(*) Consejería General del Consejo de Universidades.

(1) Artículo 2 del Reglamento del Consejo de Universidades. Real Decreto 552/1985.

(2) El Secretario General entonces era Emilio Lamo de Espinosa.

mos de evaluación individual centrados en la actividad docente e investigadora, dirigidos fundamentalmente a incentivar y recompensar el trabajo del profesorado. Distintos organismos valoran la actividad del profesorado. La actividad docente la evalúa la universidad y la actividad investigadora corre a cargo de un Comité Nacional. Este sistema de evaluación individual ha mostrado tener poca incidencia en la mejora de la calidad global, como señalan Sebastián Rodríguez y otros[3],

> ya que actúa negativamente sobre el conjunto al considerar como único valor positivo del profesorado su productividad investigadora individual, evaluada, además, con criterios de dudosa validez.

También las universidades, empezaron a establecer sistemas de evaluación de la docencia mediante encuestas al alumnado. Recoger *feedback* permite volver a equilibrar el sistema ya que, por un lado, informa al profesor sobre la satisfacción y valoración de ciertas prácticas de su actividad docente y por otro, es un elemento de control por parte de la universidad que dispone periódicamente de un barómetro de la satisfacción del alumnado.

Sabido es que la calidad de la enseñanza de una universidad no está sólo en función de la docencia de cada profesor, inciden además otros factores como la organización y coordinación de los programas, el nivel de los equipamientos, la distribución de tiempos y espacios etc., entre otras muchas variables. Para mejorar la calidad de la enseñanza, es necesario situar el acto de la docencia dentro de un marco más amplio en el que se integren todos los elementos que inciden en su práctica.

En esta línea, en 1990, la Secretaría General del Consejo de Universidades[4] promovió una serie de debates sobre procesos de evaluación institucional, reflexión que concluyó en 1991 en las sesiones de trabajo del Grupo de Almagro.

Grupo de trabajo de Almagro

En noviembre de 1991, el Consejo de Universidades convocó en Almagro a los representantes de las universidades españolas para debatir el tema de la evaluación de las instituciones universitarias. Se invitó, además, a participar en el debate a expertos europeos.

Las jornadas concluyeron con los siguientes acuerdos:

- Necesidad de realizar una evaluación institucional en la Universidad española.
- El objetivo fundamental del proceso de evaluación debe ser la mejora de la calidad institucional.
- La evaluación debe tener en cuenta los ámbitos de docencia, investigación y los servicios, considerando las interrelaciones existentes entre ellos.
- La evaluación debe tener consecuencias –en un primer momento– de carácter exclusivamente formativo.
- Formación de un grupo de trabajo compuesto por diez universidades –Barcelona, Jaime I de Castellón, Castilla-La Mancha, Córdoba, Granada, Complutense y Politécnica de Madrid, Murcia, Salamanca y Sevilla–, para seguir profundizando en el tema.

Publicaciones

También la línea editorial refleja el enfoque de la actividad de estos años. Así,

(3) P. García Moreno; J. G. Mora; S. Rodríguez y J. J. Pérez Valverde en su artículo sobre «Programa experimental de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas».

(4) Entonces era Secretaria General Elisa Pérez Vera.

entre las publicaciones de la Secretaría General del Consejo de Universidades de 1991, aparecen tres libros relacionados con el tema de la calidad de las universidades:

- *Calidad y Rendimiento en las Instituciones Universitarias*, de José-Ginés Mora Ruiz. Un estudio encargado por el Consejo de Universidades sobre mecanismos utilizados en distintos países para valorar la calidad, la eficiencia, y la efectividad de la institución universitaria.
- *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*, edición de Mario de Miguel José-Ginés Mora y Sebastián Rodríguez. Un compendio de artículos de autores europeos y españoles especialistas en temas de evaluación de instituciones de educación superior. En él se recogen distintos puntos de vista sobre la evaluación institucional, enfoques específicos que se da a la evaluación en distintos países y aspectos de su puesta en práctica a partir de experiencias existentes en países europeos.
- *Hacia una Clasificación de las universidades según criterios de Calidad*, coedición de la Secretaría General del Consejo de Universidades y la Fundación Universidad-Empresa.

PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO 1993-94

La etapa de debates y estudios concluyó en la Resolución del Pleno del Consejo de Universidades, del 29 de septiembre de 1992[5], por la que se aprueba la realización de un Programa Experimental de Evaluación de acuerdo con los principios metodológicos elaborados por el grupo de trabajo surgido de las Jornadas de Almagro. Los principios que rigen el programa se resumen en los siguientes puntos:

- La evaluación se desarrollará bajo el modelo de autoevaluación, incorporando elementos de evaluación externa e indicadores de calidad.
- Deberán definirse con precisión los objetivos, las instituciones responsables y los medios necesarios para el proceso.
- El proceso debe estar orientado a fomentar la calidad, para lo cual los miembros de la comunidad universitaria deberán participar en el proceso y proponer soluciones.
- La principal fuente de información para el proceso serán, junto con los datos de que dispone la universidad, las opiniones de los responsables de los departamentos y centros y la de los estudiantes.
- El autoestudio interno deberá ser contrastado por expertos externos que revisarán en cada universidad el informe de autoevaluación mediante entrevistas a los profesores, personal no docente y estudiantes.
- El autoestudio se completará con la utilización de indicadores cuantitativos.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

El soporte organizativo del Programa Experimental fue el siguiente:

- Un Comité de Coordinación, formado por los rectores de las diecisiete universidades participantes y el Secretario General del Consejo de Universidades[6]. Las funciones de este

(5) El Secretario General entonces era Miguel Angel Quintanilla.

(6) El Comité se reunió en dos ocasiones y estaba presidido por Francisco Michavila, Rector de la Universidad Jaume I.

comité fueron las de establecer y aprobar las líneas generales de la metodología a seguir, y los criterios de selección de las universidades y titulaciones a evaluar en cada uno de los niveles establecidos. Este comité tenía como misión aprobar el Informe Final del Proyecto elaborado por el Grupo Técnico de la Secretaría General.

- Un Grupo Técnico de Evaluación, dependiente de la Secretaría General del Consejo de Universidades[7] y constituido por expertos en evaluación de la calidad de la enseñanza y de la investigación. Contó, también, con la colaboración de técnicos de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva y otros servicios del Ministerio de Educación y Ciencia y del Ministerio de las Administraciones Públicas. El Grupo Técnico debía diseñar y confeccionar los protocolos de evaluación, coordinar y asistir a los comités de evaluación de las universidades y redactar un informe sobre cada una de las universidades participantes a partir del autoestudio realizado. Finalmente, se encargaría de redactar el Informe Final del Programa.
- En cada una de las universidades se constituyó un Comité de Evaluación presidido por el Rector e integrado por técnicos de la universidad y responsables académicos. Este comité debía realizar la autoevaluación y redactar el Informe de evaluación interno. Además debe ser el responsable del programa de la calidad de la universidad, una vez finalizado el proceso de evaluación.

INFORME FINAL DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL

Los resultados del programa experimental se presentaron y debatieron en un Seminario dirigido por José María de Luxán, celebrado en la Universidad Menéndez y Pelayo, en Santander, en septiembre de 1994, y en el que participación todas las universidades españolas. Estuvieron invitados los miembros de los comités de evaluación de las universidades y expertos internacionales responsables de la evaluación universitaria de Francia, Gran Bretaña y Holanda, que realizaron la metaevaluación positiva del Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario.

PROYECTO PILOTO EUROPEO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En el curso 1994-95, España acordó participar en el Proyecto Piloto Europeo. En este ínterin, mientras se estaba preparando el acuerdo para el establecimiento del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, la integración en el Proyecto europeo fue oportuna y muy bien recibida por las universidades que participaron. Permitía ampliar la experiencia técnica y además, mantenía viva la práctica de la evaluación institucional de la universidad.

La metodología empleada en el Proyecto Piloto Europeo no se distanciaba mucho de la del Programa Experimental, aunque se centraba sólo en la evaluación de la enseñanza. Sus referencias a temas de investigación y gestión universitarias eran mínimas y apuntaban únicamente a aquellas situaciones directamente relacionadas con la calidad de la enseñanza.

---

(7) El grupo técnico estaba presidido por el Secretario General, Miguel Angel Quintanilla, y coordinado por el Vicesecretario de Estudios, José María de Luxán.

Los objetivos del Proyecto Piloto Europeo

- Intensificar el conocimiento de la necesidad de la evaluación de la calidad en la enseñanza superior.
- Introducir una dimensión europea en la evaluación de la calidad.
- Enriquecer los procedimientos existentes en la evaluación de la calidad a nivel nacional.
- Contribuir a mejorar el reconocimiento actual de los diplomas y los periodos de estudio, promoviendo la cooperación entre las instituciones y mejorando la comprensión mutua de los programas estudiados en los distintos países.

Estructura Organizativa

La Comisión se dotó de la siguiente estructura:

- Un Comité Consultivo formado por dos representantes de la Administración Educativa de cada uno de los diecisiete países participantes, más representantes de algunos organismos internacionales y los miembros de la Comisión Europea. Su función era puramente consultiva y de apoyo al Proyecto.
- Para la ejecución del Proyecto se constituyó un Comité de Gestión a nivel comunitario, responsable de la organización y coordinación del programa; dotado de dos secretarías regionales a las que quedaron asignados los distintos países participantes, a efectos de coordinación y apoyo.
- En cada uno de los diecisiete países se creó un Comité Nacional[8] responsable de garantizar la marcha del proyecto, nombrar al grupo de expertos externo, difundir los resultados a nivel nacional y redactar el informe final.
- En cada institución participante se creó un Comité de Evaluación encargado de llevar a cabo la evaluación y la redacción del informe de autoevaluación.
- Finalmente, en cada país, el Comité Nacional debía nombrar a un Grupo de Expertos Externos[9] encargado de realizar la visita al centro y, basándose en el informe de autoevaluación, realizar la evaluación externa según unas directrices comunes preparadas por el Grupo de Gestión europeo. El comité externo debía redactar un informe de evaluación y transmitirlo al Comité Nacional.
  Una vez recibidos todos los informes, el Comité Nacional elaboraría el informe final del proceso de evaluación realizado en su país. Este informe se remitía al Grupo de Gestión Europeo cuya función es dar por concluida la experiencia del país y servir de base para la redacción del informe final europeo, del que se podrían sacar las conclusiones del Proyecto.
- Los Presidentes y Secretarios de los diecisiete Comités Nacionales, junto con el grupo de Gestión y representantes de la Comisión, formaban el Comité Europeo del Proyecto Piloto Europeo.

---

(8) El Comité español estuvo sucesivamente presidido por Francisco Michavila, Miguel Angel Quintanilla, y actuó de Secretario José María de Luxán.

(9) El grupo de expertos externos estuvo presidido por Sebastián Rodríguez y coordinado por Nuria Garreta, de la Secretaría General del Consejo de Universidades.

METODOLOGÍA

El Proyecto Piloto Europeo se apoyaba en los siguientes principios metodológicos:

- Autonomía e independencia en términos de procedimientos y métodos relativos a la evaluación de la calidad tanto frente a la Administración nacional, como a las instituciones de educación superior.
- Autoevaluación.
- Evaluación externa realizada por un grupo de pares y visitas sobre el terreno.
- Informe público de los resultados de la evaluación.

La metodología del Proyecto, que combina la autoevaluación y la evaluación externa, fue diseñada incorporando elementos comunes a los diferentes sistemas de evaluación universitaria ya existentes en la Unión Europea. La homogeneidad de su aplicación se aseguró a través de la Guía de Evaluación, en la que se recogen los puntos a evaluar y los criterios y procedimientos a seguir. Sobre la base de esta Guía, cada país realizó las adaptaciones pertinentes en función de las peculiaridades de los respectivos sistemas universitarios.

El Informe Nacional español se presentó y distribuyó a todas la universidades españolas en el Pleno de septiembre de 1995 celebrado en Almería, y el Informe Final Europeo, elaborado por el Comité de Gestión, se presentó a los diecisiete países participantes en la Conferencia de Clausura del Proyecto Piloto Europeo, celebrada en diciembre de 1995 en Las Palmas de Gran Canaria, dentro del el marco de la presidencia española de la Comunidad Europea.

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

El desarrollo de los anteriores programas experimental y piloto de evaluación, ayudaron a conformar actitudes favorables a la evaluación institucional como elemento impulsor de políticas de calidad, y permitieron desarrollar y poner a punto metodologías de actuación. A esta sazón, en diciembre de 1985 se publica el Real Decreto[10] que establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, de acuerdo con los siguientes objetivos:

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.
- Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad, integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.
- Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

El Plan Nacional de Evaluación propone una duración de cinco años, revisable anualmente mediante convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional en los que podrán participar las universidades públicas y privadas.

La tipología de los proyectos de evaluación que prevé el Plan pueden ser temáticos, si se refieren a una titulación o un conjunto de ellas, y globales si abarcan la universidad considerada en su conjunto. En cualquier caso, el proyecto de evaluación debe incluir la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios. La metodología a seguir en los proyectos presentados tiene que ser mixta, es decir, deberá incluir la evaluación interna y la externa.

A la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades[11] se presentaron 42 universidades, de un total de 56 existentes en el territorio nacional.

---

(10) 1947/1995, 1 de diciembre. El Secretario General era Francisco Michavila.

(11) Orden de 21 de febrero de 1996.

La tipología de proyectos de esta primera convocatoria ampliaba la participación en la modalidad de acción especial para aquellas universidades que no hubiesen realizado nunca evaluación institucional y quisieran preparar la infraestructura necesaria. Un total de 12 universidades se acogieron exclusivamente a esta tipología de acción especial, 27 presentaron además proyectos de evaluación temática, para evaluar una o varias titulaciones, y siete universidades presentaron proyectos de evaluación global con un calendario de cuatro o cinco años. En total, en 1996, se evaluaron 130 titulaciones.

Estructura organizativa

- El Pleno del Consejo de Universidades propondrá al gobierno las modalidades, condiciones y requisitos de cada convocatoria anual de proyectos de evaluación.
- La Comisión Ejecutiva, que estará presidida por el Secretario de Estado de Universidades e Investigación, y compuesta por los miembros que el Pleno del Consejo de Universidades designe (y en todo caso, por los vicepresidentes de la Comisión de Coordinación y Planificación y de la Comisión Académica y los miembros de la Mesa del Pleno del Consejo de Universidades); el Director General del Ministerio de Educación y Ciencia que ostente las competencias en materia de enseñanza universitaria; y el Secretario General del Consejo de Universidades.
- El Secretario General del Consejo de Universidades es el responsable de la gestión y coordinación del Plan Nacional. Para ello cuenta con un Comité Técnico y una Oficina de Gestión.
  Las funciones del Comité Técnico son elaborar las guías y protocolos, prestar apoyo técnico a las universidades e impartir formación técnica a distintos comités de los participantes en el Plan Nacional. La Oficina de Gestión se encarga de gestionar las actividades del programa y de confeccionar ficheros de académicos y profesionales, para la selección de los miembros de los comités de evaluación externa.
  Cada universidad nombra un Comité de Evaluación presidido por el Rector. Este comité debe ser el responsable de la política de calidad de la universidad y en consecuencia, debe asumir las propuestas de mejora de las distintas unidades evaluadas. Además, es encargado de elaborar el Informe Final de evaluación de la universidad.
- Los Comités de Evaluación externos son comités creados ad hoc para realizar la evaluación externa en una titulación o unidad concreta. Su función cesa una vez finalizado el informe de evaluación.

La financiación

La financiación de estos proyectos es compartida por el Ministerio de Educación y Cultura, por el órgano de gobierno de la respectiva Comunidad Autónoma y por las universidades. En estos proyectos podrán incluirse requisitos y objetivos específicos a propuesta de la Comunidad Autónoma, siempre que sean compatibles con los objetivos y la metodología del Plan Nacional.

Campos evaluados en la Institución Universitaria

Los proyectos de evaluación institucional ya sean temáticos o globales, deben referirse, de *forma integrada*, a todas las actividades relevantes llevadas a cabo por

las instituciones evaluadas en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios.

- *En el ámbito de la docencia*, la unidad mínima evaluada es la titulación, o programa de estudios de cualquiera de los niveles de la enseñanza universitaria, conducentes tanto a títulos oficiales como a títulos propios.
- *En el ámbito de la investigación*, las unidades a evaluar son las áreas de conocimiento de los departamentos más involucrados en la correspondiente titulación o programa de estudios evaluado.
- Igualmente serán objeto de evaluación en cada proyecto aquellas *unidades de gestión o servicios* universitarios más directamente relacionados con las unidades objeto de evaluación en el ámbito docente e investigador.

Metodología

Los proyectos de evaluación deben seguir una metodología mixta de autoevaluación y evaluación externa.

La fase de *autoevaluación* se realiza a través del Comité de Evaluación de la universidad y da lugar a un informe de autoevaluación, que se remite al Comité de Expertos Externos.

La fase de *evaluación externa* la lleva a cabo un Comité de expertos, ajeno a la institución evaluada y nombrados expresamente para cada proyecto a propuesta del Comité Técnico.

El Comité de Expertos Externos se compone de un mínimo de tres personas. Son académicos de reconocido prestigio en el área de la titulación evaluada, más un representante del ámbito profesional y un experto en técnicas de evaluación. Uno de los miembros del grupo actúa como presidente y es el responsable de la coordinación de las actividades del grupo con el Comité de Evaluación de la universidad. El presidente es el responsable de la elaboración del informe de evaluación externa.

Formación metodológica

El Comité Técnico, con el apoyo de la Oficina de Gestión del Plan, ha centrado los esfuerzos de este primer año en la labor de formación de los comités de evaluación de las universidades sobre técnicas de la evaluación institucional. Esta tarea se ha realizado en distintas etapas y momentos, en jornadas de presentación de las Guías de evaluación, en jornadas de formación específicas, o en visitas y asistencia a petición de algunas universidades.

- Presentación de la Guía de la autoevaluación a los rectores y representantes de las universidades presentadas a la convocatoria del Plan Nacional. El acto se celebró en Madrid, en diciembre de 1996. Se expusieron los objetivos y metodología de la evaluación institucional, cuyas herramientas se ofrecían en la Guía, y se presentó la función del comité de evaluación de la universidad como elemento importante del proceso responsable de la evaluación y de la incorporación de las mejoras que de ella se deriven mediante un programa de calidad de la universidad.
- Presentación de la Guía y protocolos a los comités de evaluación de las universidades y autoridades académicas de la titulación evaluada. Esta presentación metodológica de un día de duración, hacía un repaso de las técnicas de evaluación de las distintas fases, la evaluación interna y la evaluación externa. Se expusieron los aspectos a evaluar en cada uno de los ámbitos, la enseñanza, la investigación y la gestión.

Este curso-presentación se celebró en siete puntos distintos de la geografía nacional: en Barcelona, junto con la administración universitaria autonómica, para todas las Universidades catalanas; en Madrid, para las universidades madrileñas; en Bilbao para las universidades de las regiones del norte, Universidad del País Vasco, de Oviedo, de Santiago y de Zaragoza. En Córdoba para todas las universidades andaluzas, en Ciudad Real para las universidades de Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia; en Castellón para las universidades de Castellón, Valencia y Alicante; en Valladolid para las universidades de Castilla y León. Finalmente, el Comité Técnico se desplazó a La Laguna donde impartió el curso para las universidades canarias.

- Jornadas de Formación para los Comités de Evaluación de las universidades. Se realizaron en Jaca del 2 al 8 de diciembre de 1996 con una duración de dos días de trabajo. El objetivo era resolver las dificultades halladas en los distintos aspectos de la evaluación de la enseñanza, la investigación y la gestión, y plantear los criterios de la redacción del informe de autoevaluación.

Para la efectividad de las jornadas, dado el número de titulaciones evaluadas, tuvieron que hacerse dos turnos, doblando también el número de expertos que impartían los cursos. Para poder trabajar sobre temas específicos y facilitar el trabajo en talleres, se dispuso a los comités según las ramas de las titulaciones evaluadas: técnicas, humanidades, etc.; a fin de poder plantear los aspectos referentes a la evaluación de la enseñanza, o la investigación de cada una de ellas. Las jornadas se desarrollaron combinando sesiones plenarias y otras en forma de talleres monográficos.

- Taller de Formación para las universidades presentadas a la convocatoria de acción especial. La reunión duró media jornada y se celebró en Madrid, en la sede del Consejo de Universidades, el 13 de diciembre de 1996. El objetivo fue clarificar los conceptos y metodología de la evaluación institucional y analizar los objetivos de la acción especial. Los temas tratados fueron: Proyecto de mejora de la calidad, preparación de la infraestructura básica para llevar a cabo una evaluación institucional; organización de bases de datos, comités de evaluación y oficina técnica; y, por último, cómo elaborar un proyecto de evaluación para la próxima convocatoria.
- Jornada de Formación sobre la Evaluación Externa de las Universidades dirigida a los comités de evaluación externo, tanto académicos como representantes del ámbito profesional. Además de explicar los objetivos de la evaluación institucional, lo fundamental del curso fue clarificar el proceso de la evaluación externa comentando con detalle los pasos señalados en la Guía de evaluadores externos. La Jornada se celebró en Madrid en mayo de 1997.

Documentos generados

A lo largo del proceso de evaluación se fueron generando diversos documentos, que reflejan las fases de desarrollo del programa. No todos son documentos públicos, sin embargo todos tienen una función específica.

- *El autoestudio*, elaborado por el Comité de evaluación de la universidad o de la titulación según los casos, se realiza de acuerdo con la Guía de la Evaluación. En él deben constar, junto

a la descripción de los objetivos de la unidad evaluada, una valoración concreta de la eficiencia en su cumplimiento de acuerdo con organización de medios y recursos disponibles. Deben destacarse los puntos fuertes y los puntos débiles de la unidad evaluada y especificar unas acciones de mejora. El autoinforme debe ser consensuado por la comunidad universitaria. No tiene que ser público, pero, sirve como punto de partida para la evaluación externa.

- El *informe de evaluación externa*, lo elabora el Comité de Expertos Externos una vez finalizada la visita a la universidad. Deben constar junto a los aspectos positivos, los aspectos negativos observados y sugerencias para mejorar la calidad. No es un informe público, sino que se dirige al Comité de Evaluación de la Universidad.
- *Informe final de evaluación de la Universidad*, este informe que refunde los dos documentos anteriores, lo elabora el Comité de Evaluación de la Universidad, y deberá ser público. Por último, se remite a la Secretaría General del Consejo de Universidades.
- *Informe anual sobre la Calidad de las Universidades* elaborado por el Consejo de Universidades y aprobado por la Comisión de Coordinación del Plan. En él se reflejará la situación de las universidades evaluadas, y en lo sucesivo, las consecuencias de la evaluación en la mejora de la calidad.

CONSECUENCIAS[12] DE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE EVALUACIÓN

La participación en un proyecto de evaluación tiene consecuencias inmediatas para la universidad, en la medida en que le ayuda a tomar conciencia de sus problemas y de sus posibilidades y a diseñar planes internos de actuación para mejorar sus niveles de calidad y su prestigio.

Por otra parte, la difusión de los resultados de la evaluación servirá también para un mejor conocimiento de cada universidad por parte del entorno social, de los niveles de calidad alcanzados por ésta y de los esfuerzos que realiza por mejorar sus prestaciones y su servicio a la sociedad. Todo ello debe contribuir a aumentar el apoyo social a las instituciones universitarias.

En tercer lugar, las Administraciones Públicas con competencias en política universitaria, podrán utilizar los resultados de los proyectos de evaluación de la calidad para diseñar sus planes de actuación en materia de desarrollo y de financiación de las universidades:

- Los planes de creación de nuevos centros y la autorización de nuevas enseñanzas deberían tener en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación de las universidades.
- Las Administraciones pueden crear incentivos para la mejora de la calidad a través de fórmulas de financiación que tengan en cuenta los resultados de la evaluación.
- Si la Administración Central o las de las Comunidades Autónomas establecieran convocatorias competitivas de programas de calidad para las instituciones universitarias (programas de tercer ciclo, programas de innovación educativa, diseño de nuevos currícula, etc.), sería deseable que su adjudicación se condicione a la participación de las universidades en el Plan Nacional de Evaluación de Calidad.

---

(12) Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades. Consejo de Universidades. Secretaría General. 1995.

LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES: PRINCIPIOS FUNDAMENTALES Y NORMAS GENERALES

JOSÉ A. GALLEGOS (*)

INTRODUCCIÓN

Mi actividad docente me hizo comprender, ya hace tiempo, que la estructuración del programa a impartir en cada nivel curricular es una cuestión fundamental que el profesor tiene que resolver para realizar adecuadamente su papel. Y que, dentro de ese campo, un aspecto esencial es la organización adecuada de los distintos contenidos (que ahora han dado en llamarse conceptuales, procedimentales y actitudinales) de forma que se ofrezcan de forma progresiva, tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo; es decir, tanto en lo que se refiere a la cantidad de información que hay que aprender, como en el grado de comprensión y aplicación de esa información. Lo primero y lo segundo son dos aspectos íntimamente relacionados entre sí porque, en el caso de las Ciencias Experimentales, por ejemplo, la identificación de los distintos seres naturales es imprescindible como punto de partida para estudios posteriores (sobre su importancia, sus aplicaciones, la comprensión de los procesos a que se ven sometidos, etc.). Y, de forma similar, cada vez que queramos ampliar el campo de estudio (aumentar la cantidad de objetos de estudio), tendremos que volver a seguir el mismo itinerario, que parte de la identificación, antes de pretender conseguir la comprensión y la capacidad de aplicación pertinentes en la ampliación realizada.

Por esta razón, ya en mis primeros trabajos sobre la Didáctica de la Geología (Gallegos, 1973, 1974a, 1974b) empecé a preocuparme por dos aspectos concretos de esa problemática: primero, la necesidad de estructurar bien los programas correspondientes, seleccionando la materia adecuada para un determinado nivel madurativo de los alumnos (dejando, en consecuencia, lo que parece que supera su capacidad de comprensión para el momento oportuno, como propuse en 1974a); segundo, la ineludible tarea de organizar los contenidos adecuados en el orden adecuado, de forma que se vaya progresando paulatinamente, tanto en la cantidad, como en la generalización y en la abstracción (Gallegos, 1974b; así como Gallegos, 1984, 1990a, 1991, 1992a, 1993, 1994a, 1996b). Simultáneamente, presté atención también, en esta línea de trabajo, a las limitaciones o condicionamientos que la estructura interna de la materia de estudio (disciplina científica) impone a las consideraciones anteriores (Gallegos, 1990b). Al intentar llevar a cabo una síntesis de esta línea directriz de mi investigación en el aula, independientemente de que mi interés se haya centrado en la Didáctica de la

(*) Universidad de Granada.

Geología aunque con algunas incursiones en aspectos concretos de la Biología –Gallegos, 1994d, por ejemplo–, he llegado a la conclusión de que se pueden establecer unos principios de validez general, aplicables a cualquier materia del currículo; ésto es lo que ofrezco aquí. En trabajos posteriores (ya bastante avanzados) ofreceré secuencias de aprendizaje para los grandes bloques de contenidos de la Geología, aplicables a los diferentes niveles de maduración de los alumnos.

EL CONCEPTO DE SECUENCIACIÓN

Es necesario, en primer lugar, establecer qué se va entender con el término «secuenciación» en este trabajo. Como las acepciones utilizadas por Bruner (1972), Briggs (1973), Tyler (1973) y Gagné (1987), entre otros, parecen menos completas y comprehensivas de los distintos componentes a considerar, prefiero asumir el sentido asignado a este término por Eigenmann (1981), que lo define así: *una secuencia está constituida por una serie de diversos elementos que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal dotada de constancia interna y de especificidad de actuación* (p. 14).

Como se puede apreciar, se trata:

- de una serie lineal de diversos componentes, lo cual implica la necesidad de irlos presentando uno tras otro;
- que mantienen entre sí una ordenación específica, de forma que si esa ordenación se cambia, cambia el resultado buscado;
- que encierra una cierta coherencia interna, lo que le confiere una cierta constancia propia; y
- que consigue un determinado efecto en su realización práctica, que es precisamente la finalidad global de la secuenciación misma.

Por lo tanto, encierra una serie de matices que hay que tener en cuenta para que la secuenciación se lleve a cabo correctamente y su aplicación logre su finalidad. En primer lugar, tener una clara percepción de la globalidad de los contenidos que se pretenden enseñar, para no caer (como señala Bruner, 1972) en la presentación de conceptos y habilidades aisladas, sin una comprensión de los principios básicos. Pero, por otro lado, hay que tener una clara percepción de la progresión adecuada con que deben presentarse los contenidos, para no caer en repeticiones innecesarias, ni dar saltos bruscos. Sólo así el alumno podrá ir percibiendo la íntima relación entre los contenidos que se le presentan, lo que favorecerá su aprendizaje significativo. Finalmente, esta visión global permitirá también llevar a cabo una equilibrada selección entre los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales, procedimentales), de forma que no se primen algunos en detrimento de otros, lo cual también tiene consecuencias negativas en el desarrollo integral y armónico de los alumnos.

En segundo lugar, es necesario fijar muy nítidamente la relación que se da entre los contenidos que se proponen y los alumnos a los que se destinan. Y esto en una doble perspectiva; por un lado, en relación con el nivel madurativo que los alumnos presentan, de forma que no superen sus posibilidades de comprensión; por otro, porque presenten conexiones claras con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, de forma que puedan partir de ellos para irlos integrando en un aprendizaje significativo sobre el que ya se ha insistido. Este matiz implica además, necesariamente, que los saltos en la progresión de la secuenciación deben ser suficientemente pequeños como para poder ser asimilados e integrados sin dificultades especiales.

Muchos profesores, especialmente en estos últimos años, en que se han sobreestimado los intereses espontáneos de los alumnos para dirigir y organizar los contenidos del aprendizaje, presentarían ya aquí

una objeción fundamental en ese contexto: que la mejor organización de los contenidos educativos es la que surge de los propios intereses de los alumnos. Sin menospreciar la importancia que puede tener este punto de vista, especialmente cuando se trata de potenciar la curiosidad y de aumentar su interés por aprender (objetivos para los cuales es totalmente secundario el qué se aprenda), no parece que se pueda permitir que esto se erija en principio general, confundiendo los intereses de los alumnos con sus necesidades educativas.

Tanto el autor como otros profesores (por ejemplo: Coll y Solé, 1989; Coll *et al.* 1990; Coll *et al.*, 1994; Del Carmen, 1994), han acumulado experiencia suficiente en este campo como para poder afirmar que, en niveles curriculares iniciales, el atender a los intereses espontáneos de los alumnos puede ser un magnífico resorte para despertar la curiosidad por aprender; pero conforme se asciende en el desarrollo curricular, parece claro que es necesario ir encauzando estos intereses espontáneos de forma que se consiga un tratamiento coordinado y equilibrado de los diferentes aspectos que hay que conocer, y que se haga de una forma que permita estructurarlos adecuadamente; lo contrario dificulta notablemente su asimilación, no sólo porque quedan como compartimentos-estanco desconectados entre sí, sino porque no es posible tratarlos con el nivel de comprensión correspondiente al estadio madurativo de los alumnos, si estos no han adquirido previamente los requisitos de aprendizaje necesarios (puesto que unos conocimientos se convierten en instrumentales para poder acceder a otros).

Finalmente, conviene aclarar que todas las reflexiones que siguen se harán utilizando como referencia las edades cronológicas de los alumnos. Ya se ha comentado sobradamente que la edad cronológica sólo es estadísticamente indicativa de la madurez psicológica y mental; ello obliga a introducir numerosas matizaciones en relación con los «desfases verticales» (distintas edades de maduración en alumnos distintos) y los «desfases horizontales» (distinta edad de maduración para facetas distintas en un mismo alumno) (Piaget, 1970; Flavell, 1977; Shayer y Adey, 1986). Pero, de todas formas, resulta muy necesaria una referencia, y la edad es más adecuada que sus alternativas (EGB, Primaria, ESO, etc.) por cuanto que está centrada en el alumno, y no en diseños curriculares que responden más a criterios socioculturales o de estrategia política.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA SECUENCIACIÓN

De acuerdo con los comentarios precedentes, para determinar los principios básicos que deben enmarcar la elaboración de las secuencias, se tendrán en cuenta todas las reflexiones que ya se han acumulado sobre el Alumno, sobre el Proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre el Profesor y sobre la Materia.

DERIVADOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO

Por lo que se refiere al Alumno, son especialmente relevantes las conclusiones de Piaget sobre los estadios madurativos (Piaget, 1952, 1954, 1970, 1973, 1975), aun matizándolas con las modificaciones necesarias respecto de las edades en que se alcanza cada estadio, los desfases horizontales y verticales, y otros aspectos (Mussen, 1970), y las aportaciones de las tendencias más socializadoras de la Psicología, especialmente Vygotsky (1977, 1979).

Sin embargo, según Piaget, en todos los individuos se cumplen dos requisitos:

- esta sucesión de etapas es constante, y nunca se llega a una de ellas sin haber pasado por la anterior;
- el hecho de hallarse en una etapa significa haber superado también la anterior.

Conviene insistir en que Piaget indicó, en repetidas ocasiones, que hay que ser prudentes cuando asignamos una determinada adquisición cognitiva a una edad concreta. Las edades pueden variar de manera considerable de una población a otra; muchos estudios interculturales han avalado estas variaciones, pero también es verdad que han confirmado que el orden de adquisición de los estadios es siempre el mismo. Así, pues, la edad de paso de un estadio a otro puede variar, pero el orden de aparición de los estadios es siempre constante. Esto habrá que tenerlo muy presente a la hora de decidir una secuenciación concreta.

Derivados de las ideas previas

Por lo que a las «ideas previas» de los alumnos se refiere, los múltiples trabajos acumulados en este campo (especialmente Bachelard, 1938; Viennot, 1979; Novak, 1988; Moreira y Novak, 1988; Driver, Guesne y Tiberghien, 1989) han demostrado la necesidad de tenerlas en cuenta para que los alumnos consigan un aprendizaje significativo. Trabajos posteriores en este terreno han suscitado dudas sobre la exactitud y la generalidad de las características de las ideas previas que Driver, Guesne y Tiberghien (1989), enumeraron y analizaron (o sobre ambos aspectos). En esta línea se encuentran Pozo (1993) y Cubero (1994); el primero sospecha que algunos de los resultados obtenidos en este campo puedan ser consecuencia del poco rigor metodológico con que se ha realizado la investigación; para el segundo, algunas de las características de las ideas previas podrían haber sido deducidas de los propios sistemas de exploración y registro. En cualquier caso, parece comprobado que algunas de esas ideas previas han sido aprendidas en el ambiente académico (Gallegos, 1992b; Pedrinaci, 1996); ello nos obliga, tanto a ser extremadamente exigentes en este terreno, para no dar ocasión a desviaciones indeseadas (cf. Gallegos, 1997a), como a promover, desde el campo de la didáctica, una mayor precisión terminológica y conceptual en las disciplinas técnicas, que elimine los probables motivos de distorsión (por ejemplo, Gallegos, 1994b; 1994c; 1995; 1996a).

En cualquier caso, nadie discute ya la necesidad de conocer las ideas previas de los alumnos para ayudarles a progresar en su aprendizaje, y esas mismas ideas pueden utilizarse (según Giordan, 1983) como un instrumento de diagnóstico para:

- Preconizar un cierto tipo de estrategias educativas ante una familia de problemas.
- Considerar si un determinado objetivo es posible o deseable.
- Examinar qué alumnos están preparados para abordar un determinado aprendizaje.
- Determinar qué conocimientos previos hay que introducir para desarrollar un tema.

Por su parte, Driver, Guesne y Tiberghien (1989) también señalaron que el conocimiento de las ideas previas de los alumnos permite lograr un aprendizaje significativo ya que proporciona criterios para adaptar la enseñanza por varios motivos:

- Se pueden formular los objetivos de forma más fácilmente comprensible para los alumnos; ellos pueden interpretar, más exactamente, las intenciones educativas del profesor,

puesto que se presentan de acuerdo con los conocimientos que ya tienen y sus esquemas de razonamiento.

- Se pueden diseñar las actividades de aprendizaje más adecuadas; se busca con ello el cambio conceptual, haciendo entrar al alumno en conflicto entre las ideas que tiene y los hechos que no puede explicar con ellas.
- Se pueden elegir adecuadamente los conceptos que se van a enseñar; se soslayan así los errores que se originan porque el profesor da por sabidos conocimientos imprescindibles para la comprensión de lo que se propone posteriormente.

Como conclusión: la planificación (y el desarrollo) de un tema será preciso llevarlo a cabo teniendo en cuenta, en relación con el alumnado al que se destina, no sólo su nivel madurativo y su motivación, sino también las ideas que ya tienen sobre los diversos aspectos relacionados con la materia que se va a estudiar.

Derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, habrá que aprovechar todo lo que se ha comprobado ya que es consistente en las diferentes teorías, modelos o diseños de aprendizaje o instrucción, desde el conductismo más o menos matizado (Skinner, 1977; Stachnik, 1966; Bandura, 1984; Gagné, 1987; Keller, 1966), el cognitivismo de Piaget, neopiagetianos y la escuela de Ginebra (Pascual-Leone, 1980; Case, 1985), el paradigma dialéctico-contextual (Riegel, 1975), y las aportaciones de la «Gestalt» (Köhler, 1940; Lewin, 1946; Dewey, 1951), Bruner (1966, 1987, 1988), Vygotsky (1979), Ausubel (1968), Ausubel, Novak y Hanesian (1986) y Toulmin (1977).

Derivados de la actuación del profesor

Por lo que al Profesor se refiere, está claro que tiene también un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente por su actuación en el aula y por sus relaciones con los alumnos (dejando aparte la problemática de la formación, que se supone suficientemente conseguida, tanto técnicamente como didácticamente). Se parte, por lo tanto, de todo lo que ya se analizado de esta cuestión, especialmente lo que se puede encontrar en Rosenthal y Jacobson (1968), Scandura (1983), Pope y Scott (1988), Gil (1991), Jacob (1991), Medina-Rivilla (1991), Haton (1992), García-Valcárcel (1993), Martín del Pozo (1994) y Zabala (1994). Sin dejar de ser bastante críticos con el peligro de deshumanización que el abuso de la tecnología moderna puede originar.

Un aspecto de especial relevancia sí merece la pena comentar algo más detenidamente. Parece claro que los profesores de los niveles no universitarios, al menos los de cierta experiencia, no enseñan la materia a sus alumnos tal como ellos la aprendieron en la Universidad o tal como expondrían sus conocimientos los especialistas de la materia en situaciones no docentes. Por el contrario, adaptan, reconstruyen, reordenan y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos. También en estos últimos años, se viene investigando sobre cómo se produce este proceso y en qué medida la formación inicial del profesorado lo favorece. Stengel (1992) ya afirmaba:

> *El profesor inevitablemente transforma el contenido en algo que se puede enseñar, que tiene su propia lógica y estructura, y tiene sentido para los alumnos. El conocimiento que ayuda a que se produzca esta transformación del conocimiento incluido en el currículo escolar, en algo que tenga sentido para los alumnos es a lo que* denominamos Conocimiento Didáctico del Contenido.

También Marcelo (1993), después de argumentar contra la conveniencia de mantener lo que se había dado en llamar *Conocimiento de Contenido Pedagógico,*

prefiere la denominación de Stengel para referirse al resultado de la elaboración que hacen los profesores del contenido puramente científico, para adaptarlo a sus alumnos. Así, para él, el Conocimiento Didáctico del Contenido se construye tanto a partir del conocimiento del contenido que el profesor posee, como del conocimiento pedagógico general y del conocimiento de los alumnos.

DERIVADOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MATERIA

Finalmente, por lo que se relaciona con la materia a estudiar, habrá que tener en cuenta, tanto la naturaleza general del «método científico» (Aristóteles, 330 a. C.; Bacon, R., 1280; Bacon, F., 1620) con todas las matizaciones necesarias (Hodson, 1983), como sus limitaciones desde el punto de vista epistemológico (Feyerabend, 1974; Kuhn, 1975; Popper, 1980; Lakatos, 1983; Chalmers, 1988). Pero, sobre todo, parece totalmente necesario, para el objeto que nos ocupa, tener en cuenta la estructura interna de la ciencia misma que se pretende sea captada por los alumnos (Gallegos, 1990b).

Haciendo pues, un intenso esfuerzo de síntesis, todas esas reflexiones quizá se puedan condensar muy esquemáticamente como muestra la tabla I.

De forma menos esquemática, se pueden refundir y coordinar los aspectos anteriores en los *siete principios fundamentales* siguientes:

1. *Los aprendizajes que los alumnos pueden realizar en un determinado nivel curricular, dependen estrechamente de su nivel madurativo* (tanto conceptual, como actitudinal y procedimental), que puede presentar desfases (tanto horizontales en cada alumno como verticales entre alumnos).

2. *Los aprendizajes que se vayan a realizar, dependen también muy directamente de «las ideas previas» de los alumnos*, que incluyen, tanto los conocimientos conceptuales, como las experiencias vividas y las interpretaciones personales que les han dado, con la escala de valores resultante (más o menos implícita).

3. *Los contenidos curriculares escogidos para cada nivel deben cubrir un amplio espectro*, de forma que se procure un desarrollo integral de todas las capacidades personales.

4. *Los contenidos curriculares de cada materia*, tendrán que seleccionarse teniendo en cuenta la estructura interna de dicha materia, que condiciona la progresiva comprensión de sus partes integrantes.

5. *La presentación de los contenidos del aprendizaje tendrá que adaptarse a la capacidad de los alumnos de forma que les resulten suficientemente comprensibles*; no se pueden trasladar al aula, sin más, los esquemas típicos de los expertos, dado el nivel de complejidad y abstracción que encierran y el conocimiento de la «jerga» propia que necesitan.

6. *El significado construido por los alumnos en un momento dado de su aprendizaje debe ser revisado, reajustado y*

TABLA I
Principios básicos de la secuenciación

ALUMNO	• Nivel madurativo
	• «Ideas previas»
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	• «Ideas previas»
	• Desarrollo integral
	• Dinámica progresiva
MATERIA	• Estructura interna
	• Conexión de contenidos
	• Presentación acomodada
PROFESOR	• Programación general
	• Intervención adecuada
	• *Secuenciación*

refinado en intervenciones sucesivas. Puesto que el aprendizaje es un proceso personal de construcción de los significados, cuanto más bajo sea el nivel madurativo de los alumnos, tanto más distanciado de los significados propiamente científicos puede encontrarse; esto implica, como corolario, entender la enseñanza como una intervención del profesor también dinámica para que esos significados se vayan aproximando progresivamente a los que son asumidos por los científicos (proceso bastante similar, en sus líneas generales, al de acumulación de conocimientos por parte de la comunidad científica).

7. *La adecuada intervención del profesor (profesores) en cada momento del desarrollo curricular, es de primera importancia para el progreso adecuado de los alumnos,* especialmente si esa intervención se hace en «la zona de desarrollo próximo» del alumno. Entre otros aspectos de esta intervención del profesor, se entiende aquí que es muy importante la correcta secuenciación de los contenidos educativos en cada nivel curricular para conseguir las metas buscadas. Esta secuenciación permitirá objetivar y fundamentar las decisiones en este campo, y evaluar el rendimiento de todo el proceso, de forma que pueda ir refinándose y reacomodándose paulatinamente.

NORMAS GENERALES DE APLICACIÓN A LA SECUENCIACIÓN

Establecidos estos principios generales, el paso siguiente es aplicarlos a la elaboración de las distintas secuencias particulares para cada nivel curricular. Para ello también tendré en cuenta las peculiaridades del enfoque de la enseñanza como investigación-acción (Lewin, 1946; Stenhouse, 1984, 1987; Schön, 1988; Elliot *et al.*, 1986; Elliot, 1990; Blázquez, 1991; Latorre, 1992; Gil, 1993; Gallego, 1994; Villar y De Vicente, 1994), y la escasa bibliografía existente sobre la secuenciación misma, incluidas las aportaciones parciales (Briggs, 1973; Eigenmann, 1981; Landa, 1983; Reigeluth, 1983 y 1987; Van Patten *et al.*, 1986; Araujo y Chadwik, 1988; Gagné, 1987; Bruner, 1988; Del Carmen, 1990, 1991, 1992, 1994). Con todo este cúmulo de orientaciones se puede desglosar la tabla I como se muestra en la tabla II.

Como se puede apreciar, el desglose de los principios básicos conduce a la distinción de once normas de actuación. A esas once normas, la realidad de la enseñanza reglada obliga a añadir otra, relacionada con la existencia de los diseños curriculares oficiales (aun cuando sean cuestionarios de mínimos), puesto que son éstos los que fijan los objetivos educativos y seleccionan los contenidos a desarrollar entre los muchos posibles (cf. Mauri *et al.*, 1990). Así pues, resultan las doce normas concretas que a continuación se enumeran:

1. El *nivel madurativo* de los alumnos.
2. Las *ideas previas de los alumnos.*
3. Los *diseños curriculares oficiales.*
4. La *integración equilibrada* de todos los tipos de contenidos.
5. La *estructura lógica interna* de la materia a estudiar.
6. La selección de un contenido como *línea conductora* de las secuencias relacionadas.
7. La *secuenciación de las secuencias relacionadas.*
8. La delimitación de las *ideas-clave* de cada secuencia.
9. La *continuidad entre los eslabones* de la secuencia.
10. El grado de *progresión entre los eslabones* de la secuencia.
11. La *elaboración detallada de cada secuencia* concreta.
12. La *evaluación, reelaboración y continua adecuación* de cada secuencia de acuerdo con los resultados obtenidos tras su aplicación real en el aula.

TABLA II
Criterios concretos de elaboración de secuencias

	PRINCIPIOS BÁSICOS	NORMAS CONCRETAS
ALUMNO	1. Nivel madurativo 2. «Ideas previas»	+ El *nivel madurativo* de los alumnos. + Las *ideas previas de los alumnos.*
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MATERIA	2. «Ideas previas» 3. Desarrollo integral 4. Estructura interna y conexión de contenidos 5. Presentación acomodada 6. Dinámica progresiva	+ La *integración equilibrada* de todos los tipos de contenidos. + La *estructura interna de la materia* a estudiar. + La selección de un contenido como *línea* conductora de un grupo de secuencias. + La *secuenciación de las secuencias* relacionadas. + La delimitación de las *ideas-clave* de cada secuencia. + La *continuidad entre los eslabones* de la secuencia. + El *grado de progresión entre los eslabones* de la secuencia.
PROFESOR	7. Intervención adecuada • Programación general • *Secuenciación*	+ La *elaboración detallada de la secuencia* concreta. + La *evaluación, reelaboración y continua adecuación* de las secuencias de acuerdo con los resultados obtenidos tras su aplicación real en el aula.

La aplicación de estas normas, especialmente de las primeras, será imprescindible tenerla en cuenta para la elaboración de las secuencias; serán luego las minisecuencias las que desglosarán y detallarán todo de la forma que parezca más conveniente para el grupo concreto de alumnos de cada año académico.

Estas doce normas, además, se han enumerado en el orden de aplicación que parece debe seguirse, por cuanto responden a una cierta jerarquía de importancia, por el grado de condicionamiento que determinan para los pasos siguientes. La justificación de esta afirmación y un breve comentario sobre cada uno de ellas, se ofrece a continuación.

EL NIVEL MADURATIVO DE LOS ALUMNOS

El nivel madurativo de los alumnos con los que se va a trabajar constituye el criterio primero y fundamental para cual-

quier enfoque didáctico. Tal como ha quedado comentado más arriba, a pesar de todas las críticas vertidas sobre las edades, parece que Piaget descubrió las líneas maestras de la evolución del pensamiento en la infancia y la adolescencia, por lo que serán sus conclusiones las que se adoptarán aquí como punto de partida. No obstante, como ya se ha comentado al establecer los principios, estas normas se utilizarán de manera flexible, más bien como una orientación de lo que los alumnos son capaces de comprender en un momento dado. La comprobación de cuál sea realmente su nivel de desarrollo cognitivo y procedimental fundamentalmente, habrá que determinarlo en el aula en cada caso concreto. Porque no hay que volver a insistir en que se pretende conseguir un desarrollo integral y armónico de la persona, por lo que se considerarán siempre, simultáneamente, tanto las capacidades intelectuales, como las psicomotoras, de equilibrio personal, de relaciones interpersonales y de relaciones sociales. Sin olvidar, por otra parte, que el desarrollo de esas diferentes capacidades está conectado, aunque no necesariamente maduren todas simultáneamente, ni en un mismo alumno (desfases horizontales), ni en los diferentes alumnos de una misma edad (desfases verticales).

Para esta determinación en el aula, por lo que se refiere a las Ciencias Experimentales concretamente, disponemos de algunos trabajos aunque parciales (los análisis de Shayer y Adey (1986), y los paralelos de Hierrezuelo y Montero (1991) no contiene nada de Geología y casi nada de Biología); para las tareas más propiamente geológicas y biológicas propuestas en las secuencias que se elaboren, será, pues, la experiencia del aula la que podrá ir proporcionando datos concretos; y estos incluirán, como aspecto muy importante, la discusión de en qué momento se debe introducir un determinado contenido, en función del grado de comprensión y de refinamiento que parezca necesario exigir. Ello implicará la concreción de en «qué» y «cómo» se va progresando paulatinamente en el desarrollo curricular, para ir completando lo que se estimó incluíble en el nivel anterior.

Una de las líneas de trabajo del autor en este campo es la elaboración de una lista de tareas geológicas; la disponible ya a título experimental, será sometida a análisis de complejidad para estructurarlas por un presumible orden de dificultad; después se pasará a un grupo testigo de alumnos con objeto de comprobar su fiabilidad; una vez llevados a cabo los reajustes necesarios (y, en su caso, una nueva prueba en grupo reducido), se supondrá ya suficientemente representativa y aplicable a grandes grupos.

Las ideas previas de los alumnos

En segundo lugar por la incidencia que presenta, hay que considerar los conocimientos previos de los alumnos, según lo comentado anteriormente. Y conviene insistir en que, para el autor, «conocimientos previos» no tiene una connotación exclusivamente conceptual (como, quizá, se tiene la costumbre de entender); a falta de un término englobante que permita referirse a todo como un conjunto, utilizo este término en el sentido más filosófico y clásico para referirme a todo el mundo de conceptos, experiencias, dominio de procesos, grado de comprensión de todos ellos y capacidad de aplicación a situaciones concretas; dejo aparte lo referente al campo afectivo, las sensaciones y sentimientos, intereses y escala de valores (consciente o subconsciente), que serán mencionados expresamente.

Aquí concretamente, por lo que se refiere a la elaboración de las secuencias, aunque influyen todos esos conocimientos previos, se entienden preferentemente

aquéllos que se encuentran especialmente relacionados con los implicados en cada secuencia particular. Puede haber conceptos y conocimientos estrictamente científicos que no hayan sido abordados en el currículo previo y que, por tanto, sean totalmente desconocidos para los alumnos; en los demás casos, éstos poseen siempre un conjunto de ideas previas más o menos elaboradas; su origen puede ser muy variado (como ya indicó Pozo, 1993) y pueden ser más o menos incoherentes, pero interesa conocer ambos aspectos para tenerlos en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, siguiendo el pragmático esquema de Aebli (1988), correlacionado con los objetivos que se proponen a los alumnos que alcancen en cada secuencia, el sondeo de estos conocimientos previos se puede concretar una vez que se haya conseguido respuesta a cuestiones similares a las planteadas por Miras (1994):

- Desde el punto de vista cognoscitivo,
  - ¿qué quiero que los alumnos aprendan?
  - ¿cómo quiero que lo aprendan?
  - ¿qué conocimientos necesitan tener para poder iniciar significativamente el aprendizaje de esos contenidos que les propongo?
  - ¿qué saben ya que tenga relación con estos contenidos, y qué grado de comprensión y de aplicación de lo que conocen o poseen?
- Desde el punto de vista afectivo,
  - ¿de qué sensaciones y sentimientos son capaces?
  - ¿qué intereses, motivos, valores y escala de valores los mueven?
- Desde el punto de vista psicomotor,
  - ¿qué habilidades poseen?
  - ¿qué destrezas manipulativas necesitan desarrollar?

La exploración de todo este campo no sólo proporciona información sobre la situación existente, sino que ayuda a encontrar los puntos de contacto que permitan progresar hacia los objetivos educativos propuestos para el nivel curricular correspondiente, que será el punto de partida para la continuación del avance en el curso siguiente.

Un apartado de especial interés dentro de todos los conocimientos previos es el que incluye aquéllos que tienen característica de «requisitos previos de aprendizaje»; éstos se refieren a conocimientos particulares que los alumnos deben poseer y ser capaces de utilizar en un momento dado, para utilizarlos como puntos de apoyo que sustenten las elaboraciones que se les proponen en ese momento; esta necesidad es conocida desde hace muchos años, y ya tuve ocasión de invocarla en mis primeras investigaciones didácticas (Gallegos, 1974a, p. 30; 1974b, p. 179).

LOS DISEÑOS CURRICULARES OFICIALES

Los Diseños curriculares para la enseñanza oficial reglada proceden de una fuente externa al propio proceso que aquí analizamos, pero constituyen las líneas maestras o el cauce por el que hay que discurrir y dentro del cual hay que desarrollar todas las secuencias que se estructuren. Por ese grado de condicionamiento que suponen, parece que requieren un lugar elevado en el orden de prevalencia de las diversas normas.

Evidentemente, cabe la posibilidad de que las Propuestas Curriculares y sus Diseños en vigor en un determinado momento, adolezcan de excesiva arbitrariedad en la selección de los contenidos, especialmente de los conceptuales. En ese caso será sumamente fructífero acumular trabajos en el campo de la secuenciación para pedir los cambios oportunos, pero haciéndolo sobre

bases bien fundamentadas; evitaremos así caer en el peligro de oscilar hacia otro tipo de arbitrariedad o de subjetivismo similar al que criticamos.

En el diseño curricular de cada nivel se incluyen contenidos variados, tanto de una misma área como de áreas diferentes, por lo que es necesario estructurarlos secuenciadamente en su conjunto dentro del área; y si se quiere conseguir una formación integral, también entre las áreas, tanto Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Sociales, como con otras sólo aparentemente más alejadas (Lengua, Expresión Gráfica, Filosofía).

La conexión entre áreas se puede entender con varios grados de intensidad, dependiendo de la visión concreta que se adopte y del grado de globalización que se pretenda (estrechamente dependiente del concepto de educación asumido).

La perspectiva más aceptada y defendida actualmente (expresada en términos de la situación actual de múltiples disciplinas con cuerpos de doctrina amplios que hacen imposible el enciclopedismo), sostiene que la enseñanza debe ser «globalizada» en las primeras etapas (4-8? años), para pasar a ser «integrada» después (9-14? años) y «disciplinar» (e «interdisciplinar» en consecuencia), finalmente. Pero todavía en esta última etapa (hasta los 18 años), con un claro componente de «ciencia coordinada», en el sentido que todos los profesores del mismo curso se pongan de acuerdo en un contexto común y coordinen la programación de los objetivos a conseguir, el conjunto de contenidos a aprender y el tipo de actividades seleccionadas para ello (tal como la experiencia me hizo comprender hace tiempo: Gallegos, 1974b, pp. 173 y ss).

De esta forma, los enfoques globalizados se centran en cuestiones de interés general cuyo análisis y comprensión (y resolución, en su caso, de los aspectos problemáticos que incluyan), requieren la aplicación y el desarrollo de múltiples conocimientos procedentes de campos que no se han especificado previamente ni se delimitan tampoco en ese momento. Los enfoques integrados parten del supuesto de que ciertos conceptos y procedimientos son comunes a varios campos del saber humano (se hayan diferenciado en disciplinas distintas o no); por tanto, desde esa perspectiva conceptual o procedimental, se puede abordar el análisis de problemas reales que requieran el concurso de enfoques, métodos y datos de todas las disciplinas implicadas; en consecuencia, pueden servir para la elaboración de una secuencia común para todas ellas. Los enfoques interdisciplinares vienen determinados igualmente por la cuestión abordada, pero en este caso cada disciplina la ha analizado y estudiado previamente, y sus conclusiones proporcionan la base para establecer nuevas relaciones; sólo después se plantea una visión de conjunto de todas las aportaciones y el análisis de las nuevas perspectivas que hayan podido emerger de esa visión unitaria.

Será ahora, una vez establecidas esas grandes líneas curriculares, cuando se podrá entrar en el desarrollo de cada área concreta. En el área de Ciencias Experimentales, y concretamente en cada una de sus ciencias (Geología, Biología, etc.), cualquiera de los enfoques señalados obliga a establecer las grandes líneas o bloques a tratar, que darán lugar a grupos de secuencias relacionadas.

La integración equilibrada de todos los tipos de contenidos

Si el objetivo final de la educación es el desarrollo integral y armónico de todas las facultades específicamente humanas, resulta totalmente evidente que es imprescindible conseguir un currículo con contenidos de todo tipo, y con un desarrollo de todos ellos equilibrado e interrelacionado. Este principio, que es válido para todo un

ciclo y para todo un curso dentro de él, también tiene que seguir manteniéndose para cada área dentro del curso; por ello una vez que se hayan detallado los contenidos que se desarrollarán en ese curso, y las relaciones que les ligan, habrá que asegurarse que, efectivamente, han quedado perfectamente equilibrados, y que en el tratamiento concreto de todos ellos no se potencia ninguno de los campos (conceptual, procedimental y actitudinal) en detrimento de los otros.

No obstante, conviene aclarar que este tipo de equilibrio no se debe entender en el sentido de que cada tipo de contenidos tenga exactamente el mismo peso en todas y cada una de las secuencias que se elaboren; sino en el sentido de que se debe intentar conseguir que cualquier aspecto del aprendizaje realizado se manifieste en todos los campos de la personalidad (en la comprensión, en la forma de actuar, en la forma de percibir, de sentir y de valorar el ambiente y las relaciones).

Desde la perspectiva metodológica, será fundamental establecer relaciones entre las distintas áreas y tipos de conocimiento; esto se puede conseguir abordando el mismo tema de interés o el mismo problema, desde diferentes perspectivas, con el tipo de formulación de cada una de las disciplinas, y con el grado de conceptualización correspondiente al nivel madurativo de los alumnos. Este criterio de actuación también implicará la integración y dosificación adecuada de los distintos medios didácticos que se pongan al servicio de las intenciones educativas. La diversificación en la utilización de medios, de acuerdo con la gran variedad existente en la sociedad actual, parece imprescindible. La estructura escolar debe aprovechar las variadas y atractivas posibilidades que los medios didácticos ofrecen para favorecer, enriquecer y motivar el desarrollo del aprendizaje en todas las áreas y ámbitos de conocimiento. En esta línea hay que destacar la importancia que están alcanzando las fuentes de información inmediata (sobre todo la televisión), y contrarrestar su, al parecer, clara influencia negativa, integrando en la acción didáctica todo lo que permita desarrollar en los alumnos un fuerte componente reflexivo y crítico.

LA ESTRUCTURA LÓGICA INTERNA DE LA MATERIA QUE SE VA A ESTUDIAR

La estructura interna de cada rama del saber humano y la dinámica que esa estructura genera, proyectan una serie de peculiaridades en el proceso de aprendizaje de los conocimientos implicados; no se deberá pretender, por lo tanto, establecer los mismos criterios y normas didácticas de actuación para la enseñanza de las Ciencias Naturales que para la enseñanza de la Lengua, por ejemplo, a pesar del sustrato epistemológico común a todos los procesos humanos de adquisición de conocimientos. Esta idea se puede ilustrar mejor tomando como ejemplo concreto el de la Geología.

Muy esquemáticamente, se puede decir que la estructura lógica de la Geología discurre por las siguientes líneas maestras (Gallegos, 1990). Como premisa necesaria para conocer el relieve y la estructura de la corteza terrestre, es imprescindible conocer primero los materiales componentes de la misma: las rocas. Pero las rocas están compuestas de minerales, por lo que el estudio de estos debe anteceder. Los minerales tienen una serie de propiedades que son estrechamente dependientes de su estructura y de su composición (de la que dependen también sus aplicaciones), por lo que será necesario conocer estos dos aspectos para poder justificar adecuadamente aquellas propiedades. Desde el punto de vista lógico, por lo tanto, debe empezarse el estudio de la Geología por la Cristalografía, la Cristalfísica y la Cristalquímica, para poder desembocar en la Mineralogía;

ella nos llevará a entender mejor la Petrología y la Sedimentología; y entonces estaremos en condiciones de abordar el estudio de la estructura de los materiales de la corteza (Geología Estructural, Tectónica), de su relieve y modelado (Geomorfología), y descubrir las líneas generales de historia (Geología histórica).

No obstante, ese esquema quizá no pueda ser aplicado con rigor en los primeros cursos en que los alumnos entran en contacto con la Geología, aunque sea ya sistemáticamente, por varias razones. Desde el punto de vista histórico (tal como se han ido adquiriendo los conocimientos a través del tiempo), es evidente que el conocimiento de la estructura íntima de la materia cristalina y la explicación de las propiedades de los minerales de una forma razonada y suficientemente aproximada a la realidad, es una adquisición relativamente moderna. Por ello, si se sigue un enfoque estrictamente lógico obligamos al alumno a ponerse en la situación del investigador del siglo XX (ya casi XXI), sin proveerlo de la larga lista de experiencias previas (de éxito y de fracaso) con que éste cuenta ya.

Desde otro punto de vista tan consistente como el anterior, parece que se pueden esquematizar los grandes procesos que ocurren en las capas más externas del planeta según un ciclo fenomenológico (íntimamente relacionado con el petrológico) que no es un círculo cerrado, sino que conduce a situaciones similares a las de partida (el conocido «ciclo geológico»). También sería posible poner al alumno en un punto de ese ciclo (el que resulte más fácil de comprender o más adecuado de acuerdo con las consideraciones que se consideren valiosas en ese nivel) y empujarle a recorrerlo en los aspectos que le resulten inteligibles y comprensibles. Parece un recurso muy interesante y tiene la ventaja añadida de dar una visión unitaria de toda la Geología; condición probablemente muy necesaria para adquirir una comprensión aproximadamente correcta en esta ciencia.

Desde el punto de vista didáctico el orden lógico no parece el más aconsejable para presentar a los alumnos una materia por vez primera. Si se decide que hasta los 12 años (en la Enseñanza Primaria actual) fundamentalmente debe cultivarse la capacidad de observación y de reconocimiento de los seres naturales, quedaría aplazado hasta los 13-14 años como mínimo (la Enseñanza Secundaria Obligatoria actual); pero incluso a esa edad parece necesario mantener todavía una buena dosis de «orden psicológico» en la presentación de los contenidos, al menos en los grandes epígrafes. Es claro que la validez de esta afirmación disminuye conforme nos alejemos de este primer contacto sistemático con la Geología; en cursos posteriores (16-18 años) de Biología-Geología o específicos de Geología ya podría darse un enfoque más lógico a las distintas partes del programa y, por tanto, a las diferentes secuencias de contenidos y a la secuencia de secuencias.

La selección de un contenido como línea conductora de un grupo de secuencias

Dentro de cada bloque de contenidos en una materia concreta, la elección de un determinado conjunto de contenidos como núcleo organizador, puede hacer más fácil la labor de estructurar las diferentes secuencias del bloque; a los diferentes enfoques o matices de ese núcleo (cada uno de los cuales puede constituir una secuencia relacionada con las otras) se le irán asociando los demás contenidos, según el grado de detalle que se considere necesario en cada nivel curricular. Evidentemente, ese núcleo organizador debe tener una relevancia suficientemente acusada como para cumplir bien esa finalidad, pero eso no quiere decir que se menosprecien los demás contenidos, que deben quedar suficientemente bien conectados y estructurados.

Atendiendo a las discusiones anteriores sobre «globalidad», «integración» y «coordi-

nación», parece claro que cuanto más bajo sea el nivel curricular tanto más se desarrollarán los núcleos de contenidos alrededor de las preguntas que se hacen los alumnos; la ciencia que debemos estudiar a esa edad (6-12 años) es la ciencia que responda a sus preguntas y aprovecharemos intensamente las aplicaciones de la ciencia que resulten más relevantes para ellos, les sugieran preguntas o responden a las que ya se han planteado. Sólo posteriormente se irán introduciendo aspectos y contenidos más ligados a la comprensión lógica de los conocimientos. Se conseguirá así una síntesis equilibrada entre las tendencias de las décadas de 1960 y 1970 (basadas en el convencimiento de que la estructura de la ciencia y del método científico tenía que ser el criterio fundamental en el diseño curricular), y las tendencias posteriores, en que quizá se ha exagerado la importancia, como núcleo organizador, de la ciencia aplicada y de las relaciones Ciencia-Técnica-Sociedad.

Así pues, de acuerdo con lo expuesto en los criterios anteriores, pueden considerarse más relevantes unos determinados núcleos, dependiendo del nivel de madurez del alumno y del grado de globalización, integración o interdisciplinaridad por el que se opte en un determinado momento; esto será así precisamente por las conexiones con los problemas de los alumnos, o por la relación con sus campos de interés, más que por su valor intrínseco desde una perspectiva lógicamente aséptica.

Esto nos lleva a percibir las estrechas relaciones que existen con el criterio siguiente, que se convierten, en la práctica, en una concreción más minuciosa y detallada del núcleo organizador seleccionado.

La secuenciación de las secuencias relacionadas

El último párrafo anterior ha dejado abierta la cuestión del orden de presentación de las diferentes secuencias dentro de un área o disciplina concreta. Es ésta una decisión importante, por cuanto presenta múltiples implicaciones:

- condiciona la estructura, el contenido y el desarrollo de todas y cada una de las secuencias a elaborar, dentro de una materia;
- tiene que conseguir una progresión coherente en el conjunto de las secuencias (que permita su asimilación por parte de los alumnos);
- tiene que respetar la estructura interna de la materia en esa progresión.

Será posible, de esa forma, desarrollar primero las secuencias más básicas y fundamentales, sobre las que podrán apoyarse las posteriores, tanto para seguir construyendo conocimientos como para ampliar, detallar y profundizar los precedentes.

Éste es el momento de adoptar una decisión pragmática sobre la dosis de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se va a introducir en un cierto nivel, y de su estructuración imbricada; este último aspecto, si se consigue adecuadamente, permitirá no anclarse excesivamente en uno de los polos de la discusión teórica de si unas actividades son más apropiadas para el aprendizaje de los conceptos y otras lo son para el aprendizaje de los procesos, o si lo primero se consigue a través de lo segundo.

La delimitación de las ideas-clave de cada secuencia

Como ya ha quedado más que insinuado en los epígrafes anteriores, parece claro que cada materia o disciplina contiene una serie de conceptos más básicos o fundamentales, sobre los que se construyen los demás o que, al menos, les propor-

cionan puntos de referencia y de anclaje en las estructuras mentales. Si eso es así, resulta, pues, necesario tratar de definir cuáles son esos conceptos en cada parcela concreta de conocimiento, para estructurar las secuencias correspondientes sobre o alrededor de cada uno de ellos.

Algunos de estos conceptos «estructurantes» (los «inclusores» de Ausubel) en las Ciencias de la Naturaleza (y por lo tanto también en Geología) pueden ser: materia, energía, sistema, ciclo, equilibrio, estructura, diversidad y otros. En el caso concreto de 'equilibrio', por ejemplo, se aprecia claramente cómo se diversifica hacia las fuerzas (equilibrios estáticos y dinámicos), hacia las reacciones químicas (ácido-base, equilibrio iónico) y bioquímicas (síntesis metabólicas, equilibrio hormonal), hacia la Ecología (equilibrio en las poblaciones, pirámides alimentarias, ecosistemas), o hacia la Geología (tendencia al equilibrio isostático, reorganizaciones tectónicas del equilibrio: sismos, fracturas, equilibrios y desequilibrios térmicos sublitosféricos, gradiente geotérmico, corrientes de convección).

Dado que en este criterio ya hemos alcanzado un alto grado de concreción, el análisis se refiere a secuencias específicas de una determinada materia, y nos movemos en un nivel curricular determinado. Pero eso en modo alguno impide (más bien lo exige) que se discutan las conexiones con otras disciplinas (dejando totalmente abiertas las posibilidades a tratamientos interdisciplinares), y que se hagan constar expresamente las aportaciones que otras ciencias hacen al estudio y solución de las cuestiones planteadas en cada secuencia (uno de los casos más espectaculares e ilustrativos quizá sea el de las aportaciones de la Física de ondas al estudio de los sismos y del interior terrestre).

Por lo tanto, habrá que escoger cuestiones o interrogantes suficientemente generales como para servir de ejes organizadores de la secuencia (con la ventaja de que permiten establecer numerosas relaciones y potencian así un aprendizaje significativo de mayor número de aspectos), pero lo suficientemente concretos o restringidos como para que los alumnos no se pierdan en una red de conexiones tan amplia que desborde sus posibilidades de comprensión. Conseguir el equilibrio adecuado en este aspecto será fundamental para la elaboración de las distintas secuencias en cada uno de los niveles. En este sentido, desde un nuevo ángulo, volvemos a encontrarnos con la necesidad de acomodarnos al nivel. Cuanto más bajo sea éste, tanto más concretas y específicas serán las ideas-clave seleccionadas, dejando para cursos posteriores la inclusión progresiva de mayor número de interrelaciones.

Pero también cabe seguir otra estrategia (que es perfectamente compatible con la anterior); ésta consiste en fijar unas determinadas ideas-clave válidas para varios niveles curriculares; y hacer que sean las secuencias elaboradas alrededor de ellas las que determinen el grado de detalle, de complejidad o de abstracción que se espera conseguir en cada uno de esos niveles.

LA CONTINUIDAD ENTRE LOS ESLABONES DE LA SECUENCIA

Es imprescindible que cada secuencia presente una continuidad clara entre sus diferentes componentes, de forma que sea patente, incluso para el alumno, esa íntima trabazón de los contenidos propuestos; sólo así podrá ir progresando, profundizando o diferenciando el aprendizaje de cada nuevo paso relacionándolo y estructurándolo con todo lo anterior. Esta idea, considerada con mayor amplitud, puede aplicarse incluso a los contenidos globales de cada curso, dando un currículo en espiral; Bruner (1988) sostiene que estos diseños son los más idóneos para conseguir el aprendizaje de los aspectos fundamenta-

les, porque favorecen una construcción progresiva y permiten al profesor adecuarse mejor a sus diferentes alumnos.

Las líneas generales de esta continuidad parece que deben encontrarse dentro de las siguientes normas generales de acción:

De lo familiar a lo desconocido. Se trata de partir del estudio del entorno habitual y conocido e ir ampliando el campo de atención paulatinamente. Un ejemplo concreto podría ser comenzar el estudio de las rocas por aquellas que se encuentran en la localidad, e ir añadiendo posteriormente otros tipos similares pero progresivamente distintos, que ya sólo se observan en muestras de mano en el aula-laboratorio (cf. Gallegos, 1997a).

De lo simple a lo complejo. Se trata de comenzar observando en los seres naturales una sola característica fácilmente visible, o analizando procesos dependientes de una sola variable, e ir incorporando otras características o nuevas variables (utilizando las conclusiones de Pascual-Leone sobre la «demanda-M», que Niaz (1988) ha aplicado a los problemas de Química).

De lo englobante a lo minucioso. Se trata de presentar primero grandes conceptos inclusores (por ejemplo: roca, estrato, deformación), y detallar después sus variedades, tipos o modalidades (roca ígnea Ò roca volcánica, por ejemplo). Aunque es una idea pedagógica antigua, ha sido impulsada recientemente por Ausubel (1986), que la denomina «diferenciación progresiva». Yo mismo he propuesto un desarrollo de este tipo para las relaciones interespecíficas (Gallegos, 1994d).

De lo intuitivo a lo idealizado. Especialmente en el campo de las Ciencias Experimentales se puede sacar bastante provecho a una estrategia concreta: iniciar las reflexiones y análisis partiendo (siempre que sea posible y aconsejable) de aquello que resulta más intuitivo, es decir, de aquello que se capta a primera vista de una forma enteramente (o suficientemente aproximada) correspondiente con la realidad (una erupción volcánica, por ejemplo); poco a poco iremos desplazando la atención hacia lo que exige explicaciones cada vez menos evidentes, con mayor grado de idealización, tal como Matthews (1994) pone de manifiesto (el origen de las rocas holocristalinas intrusivas, en el ejemplo indicado). Los movimientos del conjunto Tierra-Sol ilustran muy bien esta idea (que parece imposible erradicar del lenguaje usual, con expresiones como «sale el sol» o «se pone el sol»).

De lo concreto a lo abstracto. Lo concreto está perfectamente delimitado dentro de su contexto, y se va independizando de ese contexto conforme se desprende de las relaciones que le ligan con los objetos o los procesos que han servido para definirlo (tiene el mismo sentido que lo concreto-formal de Piaget, en uno de sus matices). Sería el caso de la constatación de que el Fe se altera en contacto con el aire, especialmente si está húmedo; que también lo hace el Cu; que también le ocurre al Ag, etc., para acabar estableciendo el concepto de meteorización química (que coincide, en lo esencial, con el proceso de la inducción).

No es infrecuente que se consideran equivalentes lo general y lo obstracto, lo particular y lo concreto; y quizá muchas veces sea realmente así (o casi); cuanto más general es un enunciado tanto más campo de aplicación tiene, por lo que las conexiones entre todos sus aspectos o subcampos incluidos son menos numerosas y (o) menos rígidas. Por otra parte, es muy frecuente que esa generalización haya implicado un progresivo distanciamiento de los contextos primitivos y, en consecuencia, una mayor abstracción. De todas formas, creo que no son de suyo equivalentes y que no se pueden identificar.

Aquí voy a utilizar los antónimos particular-general para referirme al campo cuanti-

tativo de aplicación de un contenido, independientemente del grado de abstracción con el que pueda ser considerado o definido. Utilizaré el binomio concreto-abstracto, como ya he sugerido antes, para referirme al mayor o menor grado de contextualización con que se ofrezca un concepto; cuanto más abstracto sea, más esfuerzo de formalización (en sentido de Piaget) exige y, por lo tanto, más difícil de comprender resulta. Quizá un buen ejemplo ilustrativo en este terreno, que pretendo abordar con detalle en la investigación, sea el de las placas litosféricas terrestres. Si se presenta el concepto de «placa» como «porción de la capa rígida más externa de la Tierra, que se comporta y se mueve como una unidad», podrá ser asimilado a los 12-13 años, porque se mantiene dentro de unas coordenadas puramente descriptivas; si se pretenden fijar sus límites atendiendo a que sean de separación, de superposición o de deslizamiento mutuo, quizá sea procedente a los 13-14 años; pero si queremos introducir conceptos más abstractos y relaciones con fenómenos más generales (dorsales oceánicas y su magmatismo, subducción y su sísmica y metamorfismo asociados; relaciones con arcos insulares y orogenias, puntos triples, etc.) quizá habrá que ir graduándolos a partir de esa edad y dejar lo más abstracto para después de los 18 años.

La aplicación de estas normas viene condicionada por todos los criterios anteriores, fundamentalmente por el nivel madurativo de los alumnos y por los diseños curriculares oficiales. Del primero depende porque es el punto de referencia obligado para decidir en qué grado concreto de simplicidad-complejidad y de concreción-abstracción se puede iniciar cada una de las secuencias, procurando que quede a un nivel suficientemente aceptable para todos los alumnos. Del segundo, porque los objetivos educativos fijados para cada ciclo y los contenidos seleccionados condicionan los límites y el alcance (al menos en buena parte) de las propias secuencias. No obstante, habrá que seguir las normas, incluso cuando se trate de conseguir objetivos estrictamente psicomotores; también aquí se irá progresivamente de lo que exige menos finura y precisión (en las medidas, en las observaciones, en la manipulación de instrumentos), hasta lo que requiera instrumentos sofisticados (lupa de mano Ò lupa binocular Ò microscopio escolar Ò microscopio de investigación).

El grado de progresión entre los eslabones de la secuencia

Otro aspecto íntimamente relacionado con el anterior, de mayor trascendencia que él incluso, pero que tiene que ser analizado después de la continuidad, es la determinación de la amplitud de los saltos de comprensión entre pasos de la secuencia. Parece claro, y no necesita mucho comentario, que el avance en la secuencia implica un progresivo desarrollo en amplitud y/o con detalle, de los contenidos ofrecidos; es lo que se puede expresar bajo los términos «diferenciación progresiva» y «reconciliación integradora», términos que implican matices distintos respecto de la «asimilación» y la «acomodación» piagetianas y que se aplican mejor a este análisis. Pero esto sólo será posible si se garantiza que la magnitud de los intervalos de comprensión se encuentre en la escala adecuada al nivel madurativo y esté en coherencia con los criterios ya comentados anteriormente. Se trata de aplicar aquí lo que la enseñanza programada considera un requisito fundamental de su estructura: comprobar que los saltos de comprensión entre pasos son adecuados o no; en este segundo caso habrá que minimizarlos con programas accesorios, más o menos ramificados si se quieren prever diferentes alternativas.

En la práctica, pues, hay que establecer el intervalo de separación que se da entre cada dos eslabones de la secuencia, desde lo familiar a lo desconocido; de procurar mantener una dosis adecuada de complejidad creciente; de no dar saltos excesivamente grandes en la formalización de los aspectos, para evitar que los alumnos pierdan de vista las relaciones que los ligan con lo anterior, más intuitivo; o en el grado de abstracción.

Como norma general, será preferible establecer secuencias minuciosas, de pasos pequeños; se asegurará así, dentro de lo posible, su comprensión para la generalidad de los alumnos; si alguno o algunos de ellos son más rápidos y los recorren en menos tiempo que los demás, no sólo no será un inconveniente, sino que puede utilizarse como instrumento de motivación intrínseca para ellos (la satisfacción de haber aprendido bien y pronto) y darles trabajo complementario (que será necesario para ellos en cualquier caso).

La elaboración detallada de la secuencia concreta

Es en este momento, y no antes, cuando se puede proceder ya a la elaboración de la secuencia al nivel correspondiente; en ella se presentarán, de manera precisa y totalmente organizadas en su contexto, las ideas fundamentales que se desarrollarán; e irán acompañadas de la especificación de los requisitos de aprendizaje necesarios y con la mención expresa de las relaciones con los contenidos estudiados anteriormente.

Por lo tanto, se introducirá ahora un nuevo contenido o se retomará uno anterior (del mismo curso o de cursos anteriores), y se elaborará con el nivel de detalle adecuado. El mayor grado de concreción se alcanzará con el desglose de la secuencia en minisecuencias que atiendan a aspectos ramificados y que se adecuen al grupo-clase concreto.

Tanto en unos casos como en otros (al final de cada minisecuencia, entre minisecuencias paralelas, al final de la secuencia y entre secuencias paralelas o progresivas), es necesario alcanzar estructuradas visiones sintéticas. Resulta imprescindible que los alumnos hagan patentes y conscientes las relaciones entre todos esos contenidos; sólo así se garantizará que progresen realmente; en caso contrario pueden perderse en una maraña de aspectos parciales o no percatarse de las conexiones que presentan entre sí.

Es justamente en este momento también, cuando parece que pueden alcanzar más eficacia algunos instrumentos de los propuestos para materializar la comprensión sintética que se ha alcanzado de ciertos contenidos (especialmente los mapas conceptuales y la V de Gowin). No obstante, estimo que el uso de estos instrumentos específicos sólo resulta significativo a partir de cierto nivel madurativo; como hipótesis de trabajo, este nivel lo fijo alrededor de los 15-16 años, nunca antes y, probablemente, sólo a partir de los 17-18 años. La experiencia propia acumulada (sólo estimativa, no verificada) en esta línea, parece indicar que antes de esas edades estos instrumentos tienen poca validez para medir la capacidad de síntesis de los alumnos. Y por supuesto, en cualquier caso, siempre que sean construcciones realizadas por los propios alumnos para mostrar su percepción de las relaciones; nunca como elaboraciones realizadas por el profesor para orientar el aprendizaje (como se encuentra en algunos libros de texto de Secundaria); en este caso corren el serio peligro de convertirse simplemente en contenidos a memorizar, perdiendo todo su significado y utilidad.

La evaluación, reelaboración y continua adecuación de cada secuencia de acuerdo con los resultados obtenidos tras su aplicación real en el aula

Como todo componente integrante de la programación que el profesor hace para

ordenar y estructurar su actividad docente, también las secuencias propuestas y sus minisecuencias no son más que hipótesis de trabajo que hay que confirmar, matizar, reestructurar o desechar; es decir, que hay que evaluar muy críticamente. Es éste un aspecto de la evaluación que el profesor hace de sí mismo (autoevaluación docente), puesto que versa sobre un elemento fundamental de su actividad, en el que ha volcado buena parte de su saber y de su saber hacer en el aula.

Esta autoevaluación, en general, se refiere a preguntas como las siguientes:

- ¿En qué medida ha funcionado la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuáles son las causas de los tropiezos, de los estancamientos, de los fracasos?
- ¿Están bien coordinados los objetivos propuestos con las actividades sugeridas para conseguirlos y con los contenidos a desarrollar?
- ¿Se ha realizado la evaluación con los instrumentos adecuados, que cumplían los requisitos necesarios? (validez, fiabilidad, objetividad, dificultad y discriminación fundamentalmente) (cf. por ejemplo, Gallegos (1988a), (1988b), Gallegos y de Manuel, 1992).

En el caso concreto que nos ocupa, las preguntas revestirán la siguiente apariencia particular:

- Esta secuencia concreta (o minisecuencia),
  - ¿está adecuada al nivel madurativo real?
  - ¿ha contado eficazmente con las ideas previas y las ha afinado o cambiado adecuadamente?
  - ¿ha conectado adecuadamente la significatividad lógica de la secuencia con la «significatividad psicológica» para los alumnos?
- los tropiezos, inconvenientes o dificultades encontradas en su desarrollo,
  - ¿se deben a un grado de dificultad excesivo?
  - ¿a una continuidad sólo aparente?
  - ¿a una incorrecta selección de las ideas-clave?
  - ¿a una valoración incorrecta del grado de dificultad?
  - ¿a una progresión excesivamente rápida de los pasos sucesivos?
  - ¿a una inadecuada secuenciación de las secuencias?
  - etc.

Las respuestas a éstas o a preguntas parecidas, obligarán a modificar unos u otros aspectos de las minisecuencias y de las secuencias; en unos casos, enriqueciéndolas con matices olvidados o descuidados; en otros depurándolas de divagaciones oscurecedoras; en el peor de los casos, aconsejando desecharlas totalmente y sustituirlas íntegramente.

Y este proceso deberá volver a repetirse con los nuevos materiales resultantes de esa reelaboración, para ir consiguiendo una acomodación cada vez más ajustada a su finalidad.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, H.: *Doce formas básicas de enseñar.* Madrid, Narcea, 1988.

ARAUJO, J. B. y Chadwik, C. B.: *Tecnología Educacional. Teorías de instrucción.* Barcelona, Paidós, 1988.

ARISTÓTELES (330 a.C.): *Analítica Primera.* Edición F. Samaranch. Madrid, Aguilar, 1973.

AUSUBEL, D.: *Educational Psycology: a cognitive view.* Nueva York, Grune and Stratton, 1968.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Méjico, Trillas, 1986.

BACHELARD, G.: *La formation de l'esprit scientifique.* París, Vrin, 1938.

BACON, F. (1620): *Novum Organum.* Chicago, Encicl. Britannica, 1989.

BACON, R. (1280): *Opus Maius (Scientia Experimentalis).* (Edición Steele y Delorme: *Opera hactenus inedita fratris R. Baconis.* París, 1940.

BANDURA, A.: *Teoría del aprendizaje social.* Madrid, Espasa Calpe, 1984.

BLÁZQUEZ, F.: «La investigación-acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativas». (En Sáenz, O., 1991).

BRIGGS, L. J.: *El ordenamiento de secuencia en la instrucción.* Guadalupe. Buenos Aires, 1973.

BRUNER, J. S.: «On cognitive growth». (En Bruner, Olver y Greenfield, Eds., 1966).

– *El proceso de la educación.* Méjico, Uteha, 1972.

– *La importancia de la educación.* Barcelona, Paidós, 1987.

– *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid, Morata, 1988.

BRUNER, J. S.; OLVER, R. R. y GREENFIELD, P. M. (eds.): *Studies in cognitive growth.* New York, Wiley, 1966.

CASE, R.: *Intellectual development. Birth to Adulthood.* New York, Academic Press, 1985.

CHALMERS, A. F.: *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid, Siglo XXI, 1988.

COLL, C. y SOLÉ, I.: «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica». *Cuad. Pedagogía,* 16, 1989.

COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps): *Desarrollo psicológico y Educación. 2t.* Madrid, Alianza, 1990.

COLL, C. et alii: *El constructivismo en el aula.* Valencia, Graó, 1994.

CUBERO, R.: «Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado?». *Inv. Escuela,* 23, pp. 33-42, 1994.

DATAN, N. y GINSBERG, L. H. (eds): *Lifespan developmental psychology: Normative life crisis.* New York, Academic Press, 1975.

DEL CARMEN, L.: «La elaboración de proyectos curriculares de centro en el marco de un currículo de ciencias abierto». *Enseñanza de las Ciencias,* 8 (1), pp. 37-45, 1990.

– «Secuenciación de los contenidos educativos». *Cuad. Pedagogía,* 188, pp. 20-23, 1991.

– «Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos». *Aula,* 10, pp. 5-8, 1992.

– «La importancia del análisis y secuenciación de los contenidos educativos en el diseño del curriculum y en la práctica de la enseñanza». *Ens. Ciencias Tierra,* 2 (2-3), pp. 325-332., 1994.

DEWEY, J.: *L'école et l'enfant. Delachaux et Niestlé.* París, 1947.

DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHIEN, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia.* Madrid, MEC-Morata, 1989

EIGENMANN, J.: *El desarrollo secuencial del curriculum.* Madrid, Anaya, 1981.

ELLIOT, J.: *La investigación acción en educación.* Madrid, Morata, 1990.

ELLIOT, J. et alii.: *Investigación acción en el aula.* Generalitat Valenciana. Valencia, 1986.

FEYERABEND, P.: *Contra el método.* Madrid, Tecnos, 1981.

FLAVELL, J. H.: *Cognitive development.* New Jersey, Prentice Hall, 1977.

GAGNÉ: *Las condiciones del aprendizaje.* Méjico, Interamericana, 1987.

GALLEGO, M.ª J.: «Aportaciones conceptuales y estrategias para promover la reflexión del profesor sobre la práctica

con medios didácticos». *Rev. Esp. Pedagogía*, 197, pp. 115-139, 1994.
- «La enseñanza individualizada de las Ciencias Naturales en el Bachillerato Superior». *La Educación Hoy, 1 (11), Experiencias educativas 7*, pp. 53-60, 1973.
- «La Cristalografía en el Bachillerato». *La Educación Hoy, 2 (1)*, pp. 27-30, 1974.
- «La enseñanza de la Geología en el Bachillerato». *La Educación Hoy, 2 (5)*, pp. 171-180, 1974.
- «La enseñanza de la Geología en las Escuelas Universitarias de Magisterio: Un modelo de programa». *Actas III Symposium Enseñanza de la Geología.* Barcelona, pp. 1-11, 1984.
- «Las pruebas objetivas de respuesta múltiple en la evaluación». *Henares, 2*, pp. 195-202, 1988.
- «Las pruebas objetivas de verdadero-falso: requisitos y evaluación». *Rev. Educación Univ. Granada, 2*, pp. 59-68, 1988.
- «La Enseñanza Aprendizaje de algunos conceptos mineralógicos». *Actas XI Encuen. Did. CC Experim.* Burgos, pp.225-231, 1990.
- «Reflexiones sobre la estructura lógica de la Geología». *VI Simposio Enseñanza Geología.* Tenerife, pp. 35-48, 1990.
- «La Enseñanza Aprendizaje de algunos conceptos petrológicos». *Actas XII Encuen. Did. CC Experim.* Oviedo, pp. 189-194, 1991.
- «La enseñanza-aprendizaje de algunos conceptos estratigráficos». *Actas XIII Encuentros Did. Ciencias Experimentales*, pp. 95-100, Guadalajara (1992a).
- «Errores conceptuales en Geología: Los conceptos de Isotropía-Anisotropía, Pp escalar-pp vectorial». *Ens. Ciencias, 10 (2)*, pp. 159-164, (1992b).
- «La enseñanza-aprendizaje de algunos conceptos tectónicos». *XIV Encuentros Didáctica Ciencias Experimentales.* Cáceres (1993).
- «La enseñanza de algunos conceptos geomorfológicos». *Actas XV Encuentros Didáctica Ciencias Experimentales.* Murcia, 1994.
- «La clasificación actual de las Rocas ígneas: Presentación e implicaciones didácticas». *Ens. Ciencias Tierra, Extra 1994*, pp. 133-139, 1994.
- «A proposal for the revision of crhonostratigraphic nomenclature». *Episodes, 17 (3)*, pp. 57-59, 1994.
- «Las relaciones interespecíficas: Una propuesta de conceptualización coherente y secuenciada». *Ens. Ciencias, 12 (2)*, pp. 294-296, 1994.
- «Dificultades en el aprendizaje de la Nomenclatura geocronológica. Una propuesta». *Ens. Ciencias Tierra, 3 (1)*, pp. 23-27, 1995.
- «Una clasificación revisada de los materiales sedimentarios». *Estudios Geológicos, 52 (3-4)*, pp. 115-121, 1996a.
- «Secuencia de enseñanza-aprendizaje de la clasificación de los materiales sedimentarios». *Ens. Ciencias Tierra, 4 (3)*, pp. 154-163, 1996b.
- «Identificación "de visu" de rocas y minerales». *Ens. Ciencias Tierra, 5 (3)*, (en prensa) (1997a).

GALLEGOS, J. A. y DE MANUEL, E.: *Análisis de una prueba objetiva. Las pruebas de ingreso en la Universidad para mayores de 25 años.* ICE de la Universidad de Granada, 1992.

GARCÍA-VALCÁRCEL: «Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario». *Rev. Esp. Pedagogía, 194*, pp. 27-53, 1993.

GIL, D.: «¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? (Intento de síntesis a la investigación didáctica)». *Enseñanza de las Ciencias, 9 (1)*, pp. 69 77, 1991.
- «Apprendre les Sciences par une démarche de recherche scientifique». *Aster, 17*, pp. 41-64, 1993.

GIORDAN, A. et alii: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques.* Berna, Peter Lang, 1983.

HATON, M.ª C.: «El ordenador pedagogo». *Mundo Científico, 129,* pp. 928-937, 1992.

HIERREZUELO, J. y MONTERO, A.: *La ciencia de los alumnos.* Vélez Málaga, Elzevir, 1991.

HODSON, D.: «Is there a scientific method?». *Educ. in Chemistry, 19 (7),* pp. 112-116, 1983.

JACOB, C.: «Del libro al ordenador». *Mundo Científico, 111,* pp. 304-305, 1991.

KELLER, F. S.: «A personal course in psychology». (En Stachnik, 1966).

KLUWE, R. H. y SPADA, H. (eds.): *Developmental models of thinking.* New York, Academic Press, 1980.

KÖHLER, W.: *Dynamics in Psicology.* New York, 1940.

KUHN, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1975.

LAKATOS, I.. *La metodología de los programas de investigación científica.* Madrid, Alianza, 1983.

LANDA, L. N.: «The Algo-Heuristic Theory of Instruction». (En Reigeluth, 1983).

LATORRE, A.: «El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza». *Rev. Inv. Educativa, 19,* pp. 51-68, 1992.

LEWIN, K.: «Action-research as minority problems». *J. of Social Issues, 2,* pp. 34-46 (citado en Elliot, 1986), 1946.

MARCELO, C.: «Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido». (En Montero y Vez (eds.), 1993).

MARTÍN DEL POZO, R.: «Tentative de définition d'un savoir professionnel sur le changement chimique pour la formation des enseignants». *Aster, 18,* pp. 217-240, 1994.

MATTHEWS, M. R.: «Historia, Filosofía y Enseñanza de las Ciencias: la aproximación actual». *Ens. Ciencias, 12 (2),* pp. 255-277, 1994.

MAURI, T. y otros: *El curriculum en el centro educativo.* Barcelona, ICE-Horsori, 1990.

MEDINA-RIVILLA, A.: *Investigación del clima social en el aula.* (En Sáenz, 1991).

MIRAS: «Un punto de partida para el aprendizaje de contenidos: los conocimientos previos». (En Coll et al. 1994).

MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado, I.* Santiago de Compostela, Tórculo, 1993.

MOREIRA, M. A. y NOVAK, J. D.: «Investigación en la enseñanza de las Ciencias en la Universidad de Cornell: esquemas teóricos, cuestiones centrales y abordes metodológicos». Ens. Ciencias, 6 (1), pp. 3-18, 1988.

MUSSEN, P. H. (ed.): Carmichael's manual of child psychology. New York, Wiley, 1970.

NIAZ, M.: «The information-processing of chemistry problems and its relation to Pascual-Leone's funcional M-capacity». *Int. J. of Science Education, 10,* pp. 231-238, 1988.

NOVAK, J. D.: «Constructivismo humano: un consenso emergente». Ens. Ciencias, 6 (3), pp. 213-223, 1988.

PASCUAL-LEONE, J.: «Constructive problems for constructive theories: The current relevance of Piaget's work and a critique of information-processing simulation psychology». (En Kluwe y Spada (eds.), 1980).

PEDRINACI, E.: «Sobre la persistencia o no de las ideas del alumnado en Geología». *Alambique, 9,* pp. 27-36, 1996.

PIAGET, J.: *The origins of intelligence in children.* International Universities Press, 1952.

– *The construction of reality in the children.* New York, Basic Books, 1954.

– «Piaget's theory». En Mussen (ed.), 1970.

– *La representación del mundo en el niño.* Madrid, Morata, 1973.

L'equilibration des structures cognitives. Problème central du devélopment. París, PUF, 1975.

POPE, M. L. y SCOTT, E. M.: «La epistemología y la práctica de los profesores». (En Porlan, García y Cañal, (comps.), 1988).

POPPER, K.: *La lógica de la investigación científica.* Madrid, Tecnos, 1980.

PORLAN, R., GARCÍA, E. y CAÑAL, P. (comps.): *Constructivismos y enseñanza de las Ciencias.* Sevilla, Díada, 1988.

POZO, J. I.: «Psicología y Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza ¿concepciones alternativas?». *Infancia y Aprendizaje, 62-63,* pp. 187-204, 1993.

REIGELUTH, Ch. M. (ed.): *Instructional design Theories and Models: An overview of their current status.* New Jersey, Erlbaum. Hillsdale, 1983.

– *Instructional theories in action.* Erlbaum. New Jersey, Hillsdale, 1987.

RIEGEL, K. F.: «Adult life crisis: A dialectic interpretation of development». (En Datan y Ginsberg (eds.) 1975).

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.: *Pigmalion in the classroom.* Rineheart and Winston. New Jersey. (Citado en Gil y otros, 1991), 1968.

SÁENZ, O.: *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción.* Alcoy, Marfil, 1991.

SCANDURA, J. M.: «Instructional Strategies based on the Structural Learning Theory». (En Reigeluth, 1983).

SCHÖN, D. A.: *Educating the reflective practitioner.* London, Jossey-Bass Plub., 1988.

SHAYER, M. y ADEY, P.: *La ciencia de enseñar ciencias (desarrollo cognitivo y exigencias del currículo).* Madrid, Narcea, 1986.

SKINNER, B. F.: *Ciencia y conducta humana.* Barcelona, Fontanella, 1977.

STACHNIK, U. R.: *Control of human behavior.* New York, Scott Foresman, 1966.

STENGEL, B.: «Pedagogical content knowledge: usefully wrong?. The Reform Agenda». (Citado en Marcelo, 1993), 1992.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata, 1984.

– *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Morata, 1987.

TOULMIN, S.: *La comprensión humana. 1 El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid, Alianza Universidad, 1977.

TYLER, R. W.: *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires, Troquel, 1973.

VAN PATTEN, J.; CHUN-I CHAO, REIGELUTH, Ch. M.: «A review of strategies for Sequencing and Synthesizing Instruction». *Rev. Educ. Res. 4 (56),* pp. 437-471, 1986.

VIENNOT, L.: *Raissonnement spontané en dynamique élémentaire.* París, Hermann, 1979.

VILLAR, L. M. y DE VICENTE, P.: *Enseñanza reflexiva para centros educativos.* Barcelona, PPU, 1994.

VYGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona, La Pléyade, 1977.

– *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica, 1979.

ZABALA, A.: «La función de la enseñanza, referente básico en la organización de contenidos». *Aula, 23,* pp. 40-48, 1994.

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN. (AÑO 1993-1997)

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA (*)

En 1996 la *Revista de Educación* publicó, en soporte papel e informático, un número extraordinario que recopilaba los ciento tres números de su primera etapa –*Revista Nacional de Educación, 1941-1951*– y los trescientos primeros números de la segunda etapa –*Revista de Educación, 1952-1993*–, ordenados alfabéticamente, agrupados por notaciones de la *Clasificación Decimal Universal (CDU)* y los correspondientes índices de autores, títulos y materias para facilitar la búsqueda. Dado el interés que para los investigadores y estudiosos despertó la bibliografía, ahora se ofrece la actualización de la publicación que recoge desde los números 301 a 314, más los extraordinarios de los años 1993-1997. El objetivo será efectuar una actualización anual.

001 Ciencia. Investigación

1

Bartolomé Martínez, Bernabé
Valor pedagógico de los tópicos clásicos en el humanismo renacentista español, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 213-231
Descriptores: Humanismo; Modelo cultural; Siglo XVI; España

016 Bibliografía

2

Blanco García, Nieves; Cabello Martínez, María Josefa
De lo inevitable a lo conveniente, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 343-356
Descriptores: Enseñanza secundaria; Publicación; Análisis de contenido; Orientación pedagógica

3

Blanco Martínez, Rogelio
Un clásico del siglo XX: J. Dewey, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 397-407
Descriptores: Teoría de la educación; Filosofía de la educación; Corriente pedagógica; Análisis de contenido; Bibliografía analítica

4

Cabañas Corihuela, Margarita; Lorenzo Millana, Carmen
Bibliografía: conmemorativo de los primeros trescientos números de la Revista, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. extraordinario; p. 13-469
Descriptores: Bibliografía; Publicación periódica; Enseñanza

(*) Documentalista. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

5

García Sánchez, Jesús Nicasio
Revisión biliográfica internacional sobre dificultades de aprendizaje: manuales, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 397-425
Descriptores: Dificultad de aprendizaje; Libro; Manual programado; Bibliografía analítica

6

González Rodríguez, Maria de la Paz
Recursos bibliográficos y otros medios para trabajar los temas transversales, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 353-386
Descriptores: Bibliografía; Materia de enseñanza; Secundaria primer ciclo; Temas transversales

7

Martín García, Antonio Víctor
Revisión de la literatura gerontológica, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 341-359
Descriptores: Gerontología; Vejez; Bibliografía analítica

8

Murillo Torrecilla, Francisco Javier; Muñoz Vitoria, Fernando
Educación intercultural: revisión bibliográfica, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 361-384
Descriptores: Educación intercultural; Bibliografía analítica

9

Rotger, Josep María; Martínez, Francesc
Bibliografía española sobre la formación del profesorado universitario, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p.
Descriptores: Bibliografía; Formación de profesores; Enseñanza superior; Indización

1 Filosofía

10

García Carrasco, Joaquín
Acción pedagógica y acción comunicativa: reflexiones a partir de textos de J. Habermas, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 129-164
Descriptores: Habermas, Jürgen; Filosofía; Comunicación; Teoría de la comunicación; Integración social; Teoría de la educación; Socialización

159.9 Psicología

11

Broc Cavero, Miguel Angel
Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 281-297
Descriptores: Rendimiento; Concepto de sí mismo; Autoestima; Capacidad cognitiva; Educación preescolar; Enseñanza primaria; Datos estadísticos

12

Fernández Manzanal, Rosario; Rodríguez Barreiro, Luis María
Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación: análisis de una experiencia en el área de ciencias, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 367-379
Descriptores: Mapa; Concepto; Evaluación; Técnica de la investigación; Ciencias de la naturaleza

13

Gallardo López, Bernardo; García López, Rafaela
La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad: un programa pedagógico, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 287-308
Descriptores: Educación moral; Método de investigación; Estilo cognitivo; Introspección

14

Gargallo López, Bernardo
¿Es posible modificar la impulsividad en el aula?: programas de acción educativa, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 245-268
Descriptores: Impulsividad; Trastorno de la conducta; Estilo cognitivo; Plan; Muestra; Intervención; Enseñanza primaria

15

Gargallo López, Bernardo
La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar: un programa de intervención en 6º de primaria, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 227-246
Descriptores: Aprendizaje; Contenido de la educación; Programa de estudios; Enseñanza primaria; Intervención; Rendimiento

16

Giorgetta, Beatriz
Indagación sobre esquemas de razonamientos lógicos en alumnos que acceden a la facultad de ciencias agropecuarias, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 297-309
Descriptores: Química; Razonamiento; Pensamiento lógico; Alumno; Cuestionario; Rendimiento

17

Hernández Jorge, José Ignacio
Un modelo de microdiseño curricular: propuesta contructivista para la educación infantil (0 a 6 años), en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 271-295
Descriptores: Psicología evolutiva; Constructivismo; Modelo; Interacción; Valoración; Educación preescolar

18

León Guerrero, María José
La representación del conocimiento del profesor tutor acerca de la integración escolar y los niños, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 341-365
Descriptores: Proceso cognitivo; Mapa; Concepto; Profesor; Integración escolar; Educación especial; Análisis cualitativo

19

Núñez Pérez, José Carlos y otros
Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 337-360
Descriptores: Motivación; Aprendizaje; Método de estudio; Rendimiento; Muestra

20

Palacio, Domingo
La motivación como factor decisivo en el aprendizaje y consolidación cognitiva de conceptos teóricos-musicales a nivel de segundo curso LOGSE en enseñanza artísticas, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 267-285
Descriptores: Motivación; Aprendizaje; Enseñanza artística; Educación musical

21

Pérez Delgado, E.
La capacidad de razonamiento moral en jóvenes adolescentes (13-19), en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 261-279
Descriptores: Desarrollo moral; Adolescente; Datos estadísticos; Psicología

22

Pérez Pérez, Cruz
La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 361-378
Descriptores: Conducta; Alumno; Aprendizaje; Norma; Método de investigación; Evaluación; Programa de enseñanza

23

Sánchez Palomino, Antonio
Una experiencia didáctica de atención a la diversidad de alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 247-270
Descriptores: Diferenciación; Dificultad de aprendizaje; Intervención; Enseñanza secundaria; Secundaria primer ciclo

24

Valle Arias, Antonio y otros
Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 159-182
Descriptores: Aprendizaje; Proceso cognitivo; Motivación; Proceso de aprendizaje

25

Varela, Paloma y otros
¿Cómo construyen los estudiantes el concepto energía?: una aproximación cualitativa, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 381-398
Descriptores: Proceso cognitivo; Formación del concepto; Estudiante; Método de investigación; Aprendizaje; Ciencias de la naturaleza; Investigación cualitativa

159.98 Orientación profesional

26

Pereira González, Marisa
La fundamentación teórica de la educación para la carrera, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 309-338
Descriptores: Carrera profesional; Transición a la vida profesional; Concepto de sí mismo; Toma de decisión; Proceso de aprendizaje; Necesidad de educación

316.77 Medios de comunicación de masas

27

Cabero Almenara, Julio; Loscertales Abril, Felicidad
La imagen del profesorado y la enseñanza en la televisión, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 201-230
Descriptores: Televisión; Profesor; Enseñanza; Representación de roles; Percepción social; Análisis de contenido

331 Trabajo

28

Eckstein, Max A.; Noah, Harold J.
Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 91-106
Descriptores: Título; Mercado laboral; Reconocimiento de estudios; Política comunitaria; Programa de investigación; Comunidad Europea

29

Gumpert, Leopoldo J.
La transición de la educación a la vida activa: las estadísticas de flujos, un instrumento para su conocimiento y transformación, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 165-175
Descriptores: Transición a la vida profesional; Relación escuela-empresa; Mercado laboral; Acceso al empleo

30

Marhuenda Luixà, Fernando
La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 41-67
Descriptores: Relación empleo-formación; Relación escuela-empresa; Empleo de los jóvenes; Mercado laboral; Paro; Cualificación para el empleo; Transición a la vida profesional; Necesidad de formación; Enseñanza profesional

31

Masjuán M., Josep; Vivás, Jesús; Zaldívar, Miguel
Itinerarios de formación y ocupación de los universitarios en Cataluña, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 69-87
Descriptores: Estudiante; Enseñanza superior; Universidad; Mercado laboral; Cataluña

32

Pablo, Antonio de
Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 13-39
Descriptores: Relación escuela-empresa; Relación empleo-formación; Secundaria primer ciclo; Secundaria segundo ciclo; Enseñanza profesional; Reforma educativa; Prácticas en la empresa; Política educativa

33

Peiró, José M. y otros
Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 127-148

Descriptores: Trabajo; Juventud; Enseñanza profesional; Transición a la vida profesional; Relación empleo-formación

34

Retuerto de la Torre, Enrique
Límites metodológicos en la estructuración de las cualificaciones profesionales, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 61-73
Descriptores: Cualificación profesional; Política del empleo; Comunidad Europea

35

Roquero, Esperanza
Los tránsitos laborales: por la diversidad de las estrategias personales, en el marco de la organización de la transición, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 149-163
Descriptores: Mercado laboral; Relación empleo-formación; Búsqueda de empleo; Acceso al empleo; Paro; Juventud; Ralación escuela-empresa; Transición a la vida profesional

36

Rotger, Josep María
Necesidades de formación en la empresa y sistema universitario, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 271-291
Descriptores: Necesidad de formación; Empresa; Universidad; Mercado laboral; Formación empresarial; Relación universidad-empresa

36 Asistencia social

37

Carmena López, Gregoria; Egido Gálvez, Inmaculada; Delgado García, Marina
Necesidades de la infancia en la Comunidad de Madrid, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 309-335
Descriptores: Necesidad; Infancia; Adolescencia; Cuestionario; Comunidad local; Madrid; España

37(09) Historia de la educación

38

Alberdi, Ramón
1898: hacia una escuela industrial en Barcelona, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 163-176
Descriptores: Historia de la educación; enseñanza profesional; Siglo XIX; Barcelona; España; Reforma educativa

39

Álvarez Lázaro, Pedro
El eco de la cuestión colonial en la educación masónica de la España metropolitana de fin de siglo XIX, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 177-190
Descriptores: Historia de la educación; Corriente pedagógica; Masoneria; Siglo XIX

40

Benso Calvo, Carmen
Los destinatarios del bachillerato en Galicia: estudio geográfico y social del alumnado orensano (1850-1910), en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 321-352
Descriptores: Sociología de la educación; Clase social; Alumno; Enseñanza secundaria; Datos estadísticos; Orense; Galicia; España; Siglo XIX; Siglo XX

41

Cabrera Rodríguez, Leopoldo José
Desequilibrios educativos en la España autonómica, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 197-239
Descriptores: Ley General de Educación, 1970; Historia de la educación; Enseñanza profesional; Legislación educativa; España; Siglo XX

42

Cabrera Rodríguez, Leopoldo José
La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 173-190
Descriptores: Ley General de Educación, 1970; Historia de la educación; Enseñanza profesional; Legislación educativa; España

43

Delgado, Buenaventura
La educación y la Generación del 98: presentación, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 5-9

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XIX; Generación del 98

44

Delgado, Buenaventura
La Generación del 98 y la educación en España, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 11-31
Descriptores: Historia de la educación; España; Generación del 98; Siglo XIX; Institución Libre de Enseñanza; Congreso; Corriente pedagógica

45

Ferraz Lorenzo, Manuel
Antecedentes, origen y consolidación histórica del sindicalismo de la enseñanza en Canarias (1905-1936), en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 143-165
Descriptores: Historia de la educación; Profesor; Sindicalismo; Islas Canarias

46

Gabriel, Narciso de
Alfabetización y escolarización en España (1887-1950), en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 217-243
Descriptores: Historia de la educación; Alfabetización; Escolarización; España; Siglo XIX; Siglo XX; Datos estadísticos

47

García Fraile, Juan Antonio
Historia de la educación en España y América, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 487-495
Descriptores: Historia de la educación; España; América Latina; Manual; Análisis de contenido; Bibliografía analítica

48

García Sanz, Ana Jesús
Galdós: un antecesor del proyecto educativo del 98, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 33-45
Descriptores: Historia de la educación; Pérez Galdós, Benito; España; Siglo XIX; Generación del 98; Análisis de contenido; Corriente pedagógica

49

Gómez García, María Nieves
La Universidad española del 98 al 23: pensamiento, legislación, prensa, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 115-135
Descriptores: Historia de la educación; Enseñanza superior; Corriente pedagógica; Siglo XX; Legislación; Publicación periódica

50

Gómez Molleda, María Dolores
Unamuno, Rector regeneracionista, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 137-147
Descriptores: Historia de la educación; Unamuno, Miguel de; Corriente pedagógica; Rector; Siglo XX; Regeneracionismo

51

Gutiérrez, María Luisa
Tradición y modernidad en la Normal de Barcelona tras la crisis de 1898, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 77-93
Descriptores: Historia de la educación; Formación de profesores; Escuela de formación de profesores; Innovación pedagógica; Barcelona; Siglo XX; España

52

Hernández Díaz, José María
Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 217-237
Descriptores: Almendros, Herminio; Historia de la educación; Política; Represión; Cuba; España

53

Labrador, Carmen
El Primer Congreso Pedagógico venezolano y el Código de Instrucción Popular (Caracas 1895), en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 149-162
Descriptores: Historia de la educación; Congreso Pedagógico Venezolano (1. Caracas. 1895); Corriente pedagógica; Venezuela; Siglo XIX

54

Mollis, Marcela
Estilos institucionales y saberes: un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, latinoamericanas y japonesas, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 179-210
Descriptores: Historia de la educación; Europa; América Latina; Japón; Italia; Francia

55

Pozo Andrés, María del Mar
Etapa dorada de la graduación escolar en Madrid: conflictos políticos y realidades pedagógicas (1891-1922), en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 285-320
Descriptores: Historia de la educación; Madrid; Siglo XIX; Siglo XX

56

Puelles Benítez, Manuel de
Consideraciones sobre la libertad de enseñar o de cátedra (al hilo de un nuevo libro), en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 379-395
Descriptores: Libertad académica; Libertad de enseñanza; Análisis de contenido; Historia de la educación; Bibliografía analítica

57

San Román Gago, Sonsoles
La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pesnamiento de Rousseau y Kant: influencia en la política educativa posterior, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 191-213
Descriptores: Kant, Immanuel; Rousseau, Jean Jacques; Historia de la educación; Educación de la mujer; Política de la educación; Siglo XVIII

58

Santolaria Sierra, Félix
Regeneracionismo y tutela pedagógica: en torno a Ortega y su pedagogía social como programa político (1910), en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 65-75
Descriptores: Historia de la educación; Corriente pedagógica; Siglo XX; Ortega y Gasset, José; Análisis de contenido; Regeneracionismo

59

Tiana Ferrer, Alejandro
Extensión Universitaria y Universidades Populares en la España de entresiglos: una estrategia educativa de reforma social, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 95-113
Descriptores: Historia de la educación; Siglo XIX; Siglo XX; Extensión universitaria; Universidad popular; España

60

Vilanou, Conrad
De la crisis finisecular al regeneracionismo pedagógico: Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors, dos modelos culturalistas (1898-1914), en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 47-64
Descriptores: Historia de la educación; Corriente pedagógica; España; Ortega y Gasset, José; D'Ors, Eugenio; Siglo XIX

61

Viñao Frago, Antonio
Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 245-269
Descriptores: Investigación histórica; Historia de la educación; Profesión docente; Centro de enseñanza; Distribución del espacio; Distribución del horario escolar

37.01 Filosofía de la educación

62

Follari, Roberto A.
El planeamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 163-172
Descriptores: Desarrollo de la educación; Finalidad de la educación; Nuevas tecnologías; Mercado laboral; Programa de estudios

63

Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes
Summerhill y la utopía de la libertad, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 411-425

Descriptores: Libertad; Pedagogía experimental; Educación antiautoritaria; Sutherland, Neill Alexander; Escuela Summerhill (Leiston, Inglaterra)

64

Paulston, Rolland, G.
Orientaciones de la crisis educativa en América Latina: un mapa fenomenológico, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 233-256
Descriptores: Crisis de la educación; Teoría de la educación; América Latina

65

Touriñán López, José Manuel; Rodríguez Martínez, Antonio
La significación del conocimiento de la educación, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 165-192
Descriptores: Teoría de la educación; Conocimiento

66

Touriñán López, José Manuel
La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 157-186
Descriptores: Teoría de la educación; Intervención; Interacción; Investigación acción

37.012 Investigación educativa

67

Alonso Olea, María José
Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 385-413
Descriptores: Educación de adultos; Investigación educativa; Análisis de contenido; España

68

Bartolomé Pina, Margarita; Sancho Gil, Juana María
La investigación eductiva en la división de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 269-283
Descriptores: Investigación educativa; Universidad; Barcelona; Datos estadísticos

69

Calderhead, James
La investigación educativa en Europa en los últimos díez años, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 9-20
Descriptores: Investigación educativa; Reforma educativa; Europa; Política de la educación; Investigador; Formación técnica; Cooperación

70

Casanova, Ursula; Berliner, David
La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 43-80
Descriptores: Investigación educativa; Estados Unidos; Estado de la cuestión

71

Hargreaves, Andy
La investigación educativa en la era postmoderna, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 111-130
Descriptores: Investigación educativa; Cambio cultural; Postmodernidad; Cambio tecnológico; Cambio social; Política de la educación; Nuevas tecnologías; Educación intercultural; Profesión docente

72

Nazif, Mirtha Abraham; Rojas Figueroa, Alfredo
La investigación educativa en Iberoamérica, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 21-42
Descriptores: Investigación educativa; América Latina; Estado de la cuestión

73

Sánchez Blanco, Concha
Dilemas éticos de la investigación educativa, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 271-280
Descriptores: Investigación educativa; Investigación acción; Teoría de la educación

74

Sancho Gil, Juana María; Hernández Hernández, Fernando
Más allá del escepticismo: la necesidad del saber educativo basado en la investigación, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 7-8
Descriptores: Investigación educativa

75

Sancho Gil, Juana María; Hernández Hernández, Fernando
La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 81-110
Descriptores: Investigación educativa; Reforma; Financiación; Teoría; Política de la investigación; Organización de la investigación

76

Vélaz de Medrano Ureta, María del Consuelo
Imagen de las ciencias, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 193-226
Descriptores: Ciencias de la educación; Investigador; Investigación educativa

77

Vélaz de Medrano Ureta, María del Consuelo
La investigación educativa financiada por el CIDE desde su creación: análisis bibliográfico de las revisiones publicadas por este Centro entre 1993 y 1997, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 333-339
Descriptores: Investigación educativa; Bibliografía analítica; Publicación; CIDE

37.014 Política educativa

78

Apple, Michael W.
Política educativa y programa conservador en Estados Unidos, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 179-198
Descriptores: Política de la educación; Conservadurismo; Liberalismo; Estados Unidos

79

Birzea, César
Las políticas educativas en los países en transición, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 37-79
Descriptores: Política de la educación; Sociología de la educación; Política

80

Bravo Jaúregui, Luis
La educación en Venezuela: calidad-cantidad (entre el mito fácil y la dura realidad), en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 283-306
Descriptores: Calidad de la educación; Educación de masas; Democracia; Inscripción; Datos estadísticos; Venezuela

81

Cobo Suero, Juan Manuel
El reto de la calidad en la educación: propuesta de un modelo sistemático, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 353-373
Descriptores: Calidad de la educación; Sistema educativo; España; Política de la educación; Inserción profesional; Mercado laboral

82

Ferraz Lorenzo, Manuel
Las pautas de enseñanza republicana en el contexto económico y social del Archipiélago Canario, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 355-376
Descriptores: Política de la educación; Enseñanza pública; Islas Canarias; 1931-1936

83

Fierro Bardají, Alfredo
Diseño y desafíos de la reforma educativa española, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 13-36
Descriptores: LOGSE, 1990; Reforma educativa; Desarrollo de programas de estudios; Calidad de la enseñanza; España

84

Lindblad, Sverker
Las transiciones de poder, la democracia y la educación en Suecia, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 139-153
Descriptores: Reforma educativa; Democracia; Poder; Modelo; Suecia

85

Menor Currás, Manuel
Educar en democracia hoy, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 257-274
Descriptores: Política de la educación; Democratización; Siglo XX; España

86

OCDE
La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 307-330
Descriptores: Educación permanente; Política de la educación; Necesidad de formación; Política del empleo; Necesidad de información

87

Ortega, Miguel Angel
¿Escuela rural o escuela en lo rural?: algunas anotaciones sobre una frase hacha, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 211-242
Descriptores: Escuela rural; Historia de la educación; Política de la educación; España

88

Popkewitz, Thomas S.
Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 103-137
Descriptores: Reforma educativa; Sociología de la educación; Política; Evaluación

89

Rodríguez, Víctor M.
De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 7-24
Descriptores: Comunidades Europeas (tratados); Programa de acción comunitario; Política de la educación; Política comunitaria

90

Santos Guerra, Miguel Angel
Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 81-101
Descriptores: Reforma educativa; Evaluación; Teoría de la educación; España; Siglo XX

91

Sirotnik, Kenneth A.
La escuela como centro del cambio, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 7-30
Descriptores: Escuela; Reforma educativa; Profesor

92

Smyth, Johnenneth A.
La reestructuración de las escuelas en Australia y Nueva Zelanda: contexto, análisis crítico y políticas, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 61-79
Descriptores: Política de la educación; Reforma educativa; Condiciones económicas; Australia; Nueva Zelanda

37.015.3 Psicología de la educación

93

Obiols Suari, Nuria
Violencia y educación a través de las ilustraciones en los cuentos clásicos, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 205-215
Descriptores: Psicología de la educación; Violencia; Imagen; Cuento

37.015.4 Sociología de la educación

94

Apple, Michael W.
Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 157-177

Descriptores: Bernstein, Basil; Sociologia de la educación; Cultura; Clase social; Ideología

95

Apple, Michael W.; Oliver, Anita
Educación y formación de movimientos conservadores, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 167-193
Descriptores: Escuela; Conservadurismo; Valor moral; Sistema de valores; Estados Unidos; Libro de texto

96

Bernstein, Basil
Respuesta a Michael Apple, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 179-189
Descriptores: Sociología de la educación; Clase social; Apple, Michael W.

97

Bernstein, Basil
Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 145-162
Descriptores: Sociología de la educación; Estructuralismo

98

Carabaña Morales, Julio
A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturales, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 61-82
Descriptores: Individualismo; Educación intercultural; Pluralismo cultural

99

Déniz Ramírez, Francisco
Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 187-203
Descriptores: Sociología de la educación; Enseñanza superior; Estudiante; Motivación; Actitud

100

García Castaños, F. Javier; Pulido Moyano, Rafael A.; Montes del Castillo, Angel
La educación multicultural y el concepto de cultura: una visión desde la antropología social y cultural, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 83-110
Descriptores: Educación intercultural; Pluralismo cultural; Cultura; Etnología

101

García de Cortázar Nebreda, María Luisa; García de León, María Antonia
Las mujeres ingenieras en España: un caso de desigualdad en el sistema de enseñanza y en el mercado de trabajo, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 297-319
Descriptores: Mujer; Ingeniero; Discriminación; Educación de la mujer; Mercado laboral; Desigualdad social; Datos estadísticos; Estado de la cuestión; España

102

Gundara, Jagdish S.
Diversidad social, educación e integración europea, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 15-32
Descriptores: Sociología de la educación; Migrante; Educación intercultural; Joven adulto; Integración; Pluralismo cultural; Europa

103

Jerez Mir, Rafael
El sistema escolar ante los retos del mundo actual: una aproximación sociológica, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 241-259
Descriptores: Sistema escolar; Sociología de la educación; Economía de la educación; Burocracia

104

Mayoral i Arque, Dolors
Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 183-202
Descriptores: Diferenciación social; Diferenciación; Investigación empírica; Estatus social; Sociología de la educación; Lenguaje

105

Palidda, Salvatore
Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 33-59
Descriptores: Sociología de la educación; Racismo; Educación intercultural; Pluralismo cultural

106

Sánchez Segura, Ximena; Fernández Mateo, Francisco
Clase social y códigos sociolingüísticos en escolares básicos de Valpaíso y Viña del Mar, Chile, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 329-344
Descriptores: Sociología de la educación; Clase social; Sociolingüística; Desarrollo del lenguaje

37.015.6 Economía de la educación

107

Gil Villa, Fernando
El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 315-327
Descriptores: Economía de la educación; Sociología de la educación; Mano de obra; Cualificación; Estudiante

108

Ipiña Abuin, Alejandro
Escuela y gestión financiera, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 261-293
Descriptores: Escuela; Gestión; Financiación; Nuevas tecnologías; Centro de enseñanza; Calidad de la educación; Datos estadísticos

37.02 Didáctica. Generalidades

109

Blanco Botía, Nieves
Contexto institucional y práctica docente: estudio de un caso, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 329-350
Descriptores: Práctica pedagógica; Interacción; Relación profesor-alumno; Didáctica

110

Bolívar Botía, Antonio
El espíritu curricular y el cuerpo escolar: a propósito del Handbook de investigación curricular de Jackson, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 299-315
Descriptores: Handbook of research on curriculum: a project of the AREA; Desarrollo de programas de estudios; Investigación; Bibliografía analítica; Jackson, Philip W.

37.03 Temas transversales

111

Bárcena Orbe, Fernando
La educación moral de la ciudadanía: una filosofía de la educación cívica, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 275-308
Descriptores: Educación moral; Educación cívica; Filosofía de la educación

112

Bolívar, Antonio
Non scholae sed viate discimus: límites y problemas de la transversalidad, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 23-65
Descriptores: Educación social; Sistema de valores; Formación para la vida cotidiana; Temas transversales; Programa de estudios; Formación de profesores; Enseñanza secundaria; Contenido de la educación; Finalidad de la educación

113

Mañeru Méndez, Ana; Jaramillo Guijarro, Concepción; Cobeta García, María
La diferencia sexual en la educación: las políticas de igualdad y los temas transversales, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 127-150
Descriptores: Educación de la mujer; Igualdad de oportunidades; Discriminación sexual; Política de la educación; Unión Europea; Conferencia

114

Pérez López, Jesús
La iniciación sexual de la infancia durante el nacional-catolicismo: la propagación de La Verdad Divina frente a Los Errores de la Calle, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 177-196
Descriptores: Escuela rural; Autonomía escolar; Historia de la educación; Libro de texto; Profesor; Ambiente rural; España; Siglo XX

115

Rodríguez Rojo, Martín
Transversalidad y democracia en el contexto europeo, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 95-126
Descriptores: Finalidad de la educación; Contenido de la educación; Temas transversales; Filosofía de la educación; Demanda de educación; Principios de educación; Democratización; Europa; Percepción global; Innovación pedagógica

116

Tedesco, Juan Carlos
Los desafíos de la transversalidad en la educación, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 7-21
Descriptores: Socialización; Sistema de valores; Identidad; Democracia; Finalidad de la educación; Contenido de la educación; Educación social; Temas transversales

117

Vázquez García, Francisco; Moreno Mengíbar, Andrés
Genealogía de la educación sexual en España: de la pedagogía ilustrada a la crisis del estado del bienestar, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 67-94
Descriptores: Educación sexual; Historia de la educación; España

118

Zambrano, María
La educación para la paz, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 151-159
Descriptores: Educación para la paz; Finalidad de la educación; Filosofía de la educación

37.048 Orientación escolar

119

Álvarez Rojo, Víctor
La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía: una aproximación etnográfica, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 347-374
Descriptores: Orientación pedagógica; Intervención; Orientación profesional; Servicio de orientación; Andalucía; España

120

Nieto Cano, José Miguel
Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 217-234
Descriptores: Orientación pedagógica; Reforma educativa; Liderazgo; Servicio de orientación; Centro de enseñanza

121

Rodríguez Romero, María Mar
El asesoramiento en el escenario de la reestructuración, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 203-216
Descriptores: Orientación pedagógica; Reforma educativa

371 Organización educativa

122

Antúnez Marcos, Serafín
La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 81-111
Descriptores: Autonomía escolar; Centro de enseñanza; Calidad de la educación; innovación pedagógica

123

Castejón Costa, Juan Luis; Navas, Leandro; Sampascual, Gonzalo
Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria: un modelo de identificación y funcionamiento, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 221-244

Descriptores: Calidad de la educación; Rendimiento; Centro de enseñanza secundaria; Investigación educativa; Muestra; Análisis de correlación; Análisis de regresión; Análisis de covarianza

124

Díaz Noguera, María Dolores
¿Es el coordinador de centros de adultos el puente de comunicación en una organización que aprende, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 371-384
Descriptores: Educación de adultos; Centro de educación de adultos; Personal directivo; Director del centro

125

Escolano Benito, Agustín
Tiempo y educación: formación del cronosistema: horario en la escuela elemental (1825-1931), en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 127-163
Descriptores: Distribución del horario escolar; Distribución del tiempo; Educación preescolar; Historia de la educación; Siglo XIX; Siglo XX; España

126

Fullan, Michael
La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 147-161
Descriptores: Centro de enseñanza; Gestión; Profesor

127

Jares, Xesús R.
El lugar del conflicto en la organización escolar, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 113-128
Descriptores: Conflicto; Administración educativa; Teoría de la educación

128

Leithwood, Kenneth
Liderazgo para la reestructuración de las escuelas, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 31-60
Descriptores: Liderazgo; Escuela; Reforma educativa; Administración educativa

129

Puelles Benítez, Manuel de
Educación y autonomía en el modelo español de descentralización, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 163-193
Descriptores: INCE; España; Ministerio de educación; Administración regional; Administración educativa; Estado; Política de la educación; Descentralización; Sistema educativo; Alemania RF; Suiza

130

San Fabián Maroto, José Luis
El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas?, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 195-215
Descriptores: Centro de enseñanza; Administración educativa; Autonomía escolar; Gestión; Relación escuela-comunidad; Participación de los padres; Desarrollo de programas de estudios; Política cultural

371.1 Profesorado

131

Barquín Ruiz, Javier
La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 7-65
Descriptores: Profesor; Profesión docente; Sociología de la educación; Investigación educativa; Datos estadísticos; Pensamiento; Formación de profesores; Estado de la cuestión; España

132

Blanco Nieto, Lorenzo J.
Conocimiento didáctico del contenido en ciencias experimentales y matemáticas y formación de profesores, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 427-446
Descriptores: Formación de profesores; Ciencias de la naturaleza; Matemáticas; Nivel de conocimientos

133

Cabero Almenara, Julio; Loscertales Abril, Felicidad
La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 87-125
Descriptores: Profesor; Enseñanza; Medios de comunicación de masas; Rol del profesor

134

Fernández Cruz, Manuel
Ciclos en la vida profesional de los profesores, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 153-203
Descriptores: Profesión docente; Carrera profesional; Ciclo vital; Perfil profesional

135

Ferrer-Pérez, Victoria A. y otros
El apoyo social como factor modulador del estrés en la enseñanza, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 67-85
Descriptores: Interacción social; Estrés; Enseñanza; Profesión docente

136

Freixas, Anna
La reflexión sobre el sistema sexo/género: un reto en la actual formación del profesorado, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 165-176
Descriptores: Formación de profesores; Formación inicial; Desarrollo de programas de estudios; Igualdad de oportunidades; Sexismo

137

García Nadal, Rafael; Romero Ayala, Francisco
Algunas consideraciones sobre la planificación de la formación del profesorado desde un centro de profesores, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 381-393
Descriptores: Planificación; Formación de profesores; Perfeccionamiento de profesores; Centro de profesores; Centro de formación

138

García Sánchez, Jesús-Nicolás
Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 337-358
Descriptores: Actividades escolares; Estudiante para profesor; Proyecto educativo de centro; Centro de enseñanza; Principios de educación; Formación inicial; Evaluación; Planificación

139

Guerrero Serón, Antonio
La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 127-151
Descriptores: Profesión docente; Transición a la vida profesional; Socialización; Datos estadísticos; Estatus profesional; Origen social

140

Guerrero Serón, Antonio; Feito Alonso, Rafael
La reforma educativa y la formación permanente del profesorado, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 263-285
Descriptores: Reforma educativa; Educación permanente; Profesor; Perfeccionamiento de profesores; Centro de formación; Centro de profesores; Secundaria primer ciclo; España

141

Guerrero Serón, Antonio
El perfil socioprofesional del profesorado de Media y su actitud ante la reforma de la Enseñanza Secundaria, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 247-266
Descriptores: Profesor; Perfil profesional; Enseñanza secundaria; Reforma educativa; Actitud; Datos estadísticos

142

Llinares Ciscar, Salvador; Sánchez, Victoria; García, Mercedes
Conocimiento de contenido pedagógico del profesor: tareas y modos de representación para las fracciones, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 199-225

Descriptores: Profesor; Epistemología; Matemáticas; Aprendizaje; Resultado de investigación

143

Manassero Mas, María Antonia y otros
Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 241-266
Descriptores: Profesor; Estrés; Síndrome burnout; Enfermedad; Datos estadísticos

144

Marcelo García, Carlos
Constantes y desafíos actuales de la profesión docente, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 205-242
Descriptores: Profesión docente; Desarrollo profesional; Enseñanza; Condiciones de trabajo del profesor; Rol del profesor; Profesión femenina

145

Marcelo García, Carlos
¿Quién forma al formador?: un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 249-278
Descriptores: Formación de profesores; Necesidad de formación; Asesor de formación; Cuestionario

146

Oliva Delgado, Alfredo
Ideas de educadores preescolares españoles sobre desarrollo y educación infantil, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 375-394
Descriptores: Profesor; Rol del profesor; Desarrollo de la educación; Educación preescolar

147

Pascual Baños, Carmina
Análisis contextual en la formación del profesorado de educación física, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 161-178
Descriptores: Educación física; Formación de profesores; Enseñanza primaria; Reforma educativa

148

Pérez Rubio, Ana María
Los maestros y la reforma educativa, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 219-239
Descriptores: Profesor; Reforma educativa; Estatus del profesor; Satisfacción profesional; España

149

Rul Gargallo, Jesús
La organización escolar y la inspección educativa: una inspección educativa como factor de evaluación sistemática, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 215-255
Descriptores: Administración educativa; Gestión; Inspección; Evaluación; Proyecto educativo de centro; Centro de enseñanza; Principios de educación

150

Sánchez García, Victoria
La formación de los profesores de matemáticas: algunas implicaciones prácticas de las investigaciones teóricas, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 397-426
Descriptores: Formación de profesores; Matemáticas; Aprendizaje

151

Sidro Tirado, José Juan
Perfil del profesorado de instituciones penitenciarias y sus funciones, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 299-327
Descriptores: Profesor; Prisión; Perfil profesional; Estatus del profesor; Estatus profesional

152

Starida, Nina
La profesión docente en el Mercado Único Europeo, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 25-46
Descriptores: Profesión docente; Política de la educación; Comunidad Europea; Formación inicial; Mercado laboral; Europa

153

Villar Angulo, Luis Miguel y otros
El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 227-251
Descriptores: Profesor; Epistemología; Perfeccionamiento de profesores; Mapa; Concepto; Resultado de investigación

371.2 Alumnos

154

Campart, Martina; Lindström, Peter
Intimidación y violencia en las escuelas suecas: una reseña sobre investigación y política preventiva, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 95-119
Descriptores: Violencia; Conducta antisocial; Centro de enseñanza; Alumno; Suecia; Investigación; Política de la educación; Planificación educativa

155

Debarbieux, Eric
La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 79-93
Descriptores: Violencia; Centro de enseñanza; Alumno; Francia; Datos estadísticos; Conducta antisocial; Política de la educación

156

Funk, Walter
Violencia escolar en Alemania: estado del arte, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 53-78
Descriptores: Violencia; Alemania RF; Conducta antisocial; Alumno; Centro de enseñanza; Agresividad

157

Mooij, Ton
Por la seguridad en la escuela, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 29-52
Descriptores: Violencia; Conducta antisocial; Países Bajos; Alumno; Centro de enseñanza; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Ambiente escolar

158

Ortega Ruiz, Rosario
Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 253-280
Descriptores: Conducta; Violencia; Agresividad; Estudiante; Enseñanza secundaria; Datos estadísticos

159

Ortega Ruiz, Rosario; Mora-Merchán, Joaquín A.
Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 7-27
Descriptores: Violencia; Agresividad; Alumno; Centro de enseñanza

160

Ortega Ruiz, Rosario
El Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 143-158
Descriptores: Violencia; Centro escolar; Alumno; Intervención; Ambiente escolar; Proyecto Sevilla anti-violencia

161

Trianes Torres, María Victoria; Muñoz Sánchez, Angela María
Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 121-142
Descriptores: Violencia; Alumno; Centro de enseñanza; Ambiente escolar; Intervención; Formación de profesores; Educación social; Objetivo de enseñanza

162

Vega Fuente, Amando
El niño y el adolescente seropositivo dentro del sistema educativo, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 241-255
Descriptores: Sida; Educación sanitaria; Alumno; Intervención; Proyecto educativo de centro

371.214 Currículum

163

Escudero Muñoz, Juan Manuel
El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 113-145
Descriptores: Desarrollo de programas de estudios; Centro de enseñanza; España

164

Ramírez Orellana, Elena
La evolución de las concepciones de la tecnología educativa en el desarrollo del currículum, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 335-349
Descriptores: Tecnología de la educación; Desarrollo de programas de estudios

165

Ryba, Raymond
La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 47-60
Descriptores: Dimensión europea; Desarrollo de programas de estudios

371.217 Becas. Ayudas escolares

166

Afonso Casado, José Marcos
Una década de gasto público en becas universitarias en España, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 325-338
Descriptores: Beca; Enseñanza superior; Datos estadísticos

167

Mora, José Ginés
Equidad en el acceso a la educación superior: ¿para quiénes son las becas?, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 239-259
Descriptores: Igualdad de oportunidades; Beca; Subsidio; Enseñanza superior; Datos estadísticos

371.27 Evaluación

168

Aguado Odina, María Teresa
Evaluación de la educación infantil: eficacia de modelos y programas experimentados en la reforma de la enseñanza, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 197-220
Descriptores: Educación preescolar; Evaluación; Reforma educativa; Muestra; Análisis estadístico; Estudio longitudinal; Recogida de datos; España

169

Barberá Gregori, Elena
Hacia una metodología de la evaluación (escrita), en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 321-339
Descriptores: Evaluación; Metodología; Examen

170

Hernández Jorge, José Ignacio
Cómo evaluar en educación infantil: una propuesta formativa, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 353-370
Descriptores: Evaluación formativa; Educación preescolar; Intervención; Instrumento de medida

171

López Varona, José Antonio; Moreno Martínez, María Luisa
Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 315-336
Descriptores: Evaluación; Matemáticas; Rendimiento; Medida del rendimiento; Datos estadísticos; Investigación transnacional

172

Marcelo García, Carlos; Mingorance Díaz, Pilar; Mayor Ruiz, Cristina
El contenido del discurso como variable de proceso en la evaluación de programas de formación de profesores, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 287-331
Descriptores: Formación de profesores; Programa de formación; Evaluación

371.3 Métodos de enseñanza

173

Nogueiras Hermida, Emilia; Membiela Iglesia, Pedro; Suárez Pazos, Mercedes
Triangulando perspectivas: el trabajo en grupo a debate, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 259-271
Descriptores: Trabajo en equipo; Aprendizaje en grupo; Investigación acción; Análisis de ítem

371.6 Medios de enseñanza

174

Apple, Michael W.
El libro de texto y la política cultural, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 109-126
Descriptores: Libro de texto; Política cultural

175

Bautista García-Vera, Antonio
El papel de los intelectuales y la no neutralidad de la tecnología: razones para unos usos críticos de los recursos en la enseñanza, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 243-258
Descriptores: Medios de enseñanza; Intelectual; Profesor; Medios de comunicación de masas

176

Bueno Monreal, María José
Las nuevas perspectivas de las bibliotecas escolares, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 335-351
Descriptores: Biblioteca escolar; Historia de la educación

373.3 Educación primaria

177

Gil Escudero, Guillermo; Suárez Falcón, Juan Carlos
Aplicación y validación de un procedimiento de construcción de pruebas de rendimiento de matemáticas, ciencias y lengua en la educación primaria, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 312; p. 133-144
Descriptores: Rendimiento; Matemáticas; Ciencias de la naturaleza; Lenguaje; Ciencias sociales; Enseñanza primaria

178

Martín Martín, Pablo; Vélaz de Medrano Ureta, María del Consuelo; Mafokozi, Joseph
Estudio sobre la marcha de los diferentes programas y sobre la consolidación de los equipos educativos en los centros experimentales de EGB, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 273-291
Descriptores: Programa de enseñanza; Cuestionario; Reforma educativa; Enseñanza primaria; España

374 Educación permanente

179

Kantasalmi, Kari
Sistemas supra-nacionales, educación de adultos y cambio social: observaciones sociohistóricas en el contexto europeo, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 195-213
Descriptores: Educación de adultos; Historia de la educación; Finlandia; España

180

Pineau, Pablo
El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 257-278
Descriptores: Cultura popular; Educación no-formal; Enseñanza pública; Historia de la educación; Argentina; Siglo XX

376 Educación especial

181

Howell, Richard; Navarro, José I.
Ayudas tecnológicas en las aulas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 313-324
Descriptores: Integración escolar; Nuevas tecnologías; Uso didáctico del ordenador

182

Jiménez Fernández, Carmen; Álvarez González, Beatriz

Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 279-295

Descriptores: Bien dotado; Necesidad de educación; Rendimiento deficiente

183

Pascual Sevillano, María Angeles

Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 313; p. 231-248

Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Reforma educativa; Evaluación

184

Santos Rego, Miguel Angel; Lorenzo Moledo, María del Mar

Política y legislación penitenciaria en España: ¿qué le interesa saber al pedagogo?, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 255-278

Descriptores: Prisión; Legislación; Política; Pedagogo; Educación de adultos; Administración regional; Enseñanza profesional; Educación básica; Enseñanza a distancia; Galicia; España

376.63 Educación compensatoria

185

Castillo i Meléndez, Antonia; Jové i Montanyola, Rosa María

Propuesta didáctica para la integración: ¿Dior, buenos días!, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 399-407

Descriptores: Integración escolar; Educación compensatoria; Integración racial

376.68 Educación intercultural

186

Actis, Walter; Prada, Miguel Angel de; Pereda, Carlos

Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad: discursos de los españoles sobre los extranjeros, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 17-51

Descriptores: Educación intercultural; Racismo; Inmigración; Sociología

187

Bartolomé Pina, Margarita

La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 75-125

Descriptores: Educación intercultural; Minoría étnica; Integración; Conducta del profesor; Relación padres-escuela; Educación compensatoria; Formación de profesores; Proyecto educativo de centro; Centro de enseñanza; Principios de educación

188

Carbonell i París, Francesc

Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 53-74

Descriptores: Educación intercultural; Inmigración; Sociedad; Sociología de la educación

189

Díaz-Aguado, María José

Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 163-183

Descriptores: Educación intercultural; Tolerancia; Integración cultural; Identidad cultural; Racismo; Intervención; Aprendizaje en grupo

190

Martín Domínguez, Antonio; Ruiz Varona, José Manuel

Educación intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales: aprendiendo de la experiencia, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 185-197

Descriptores: Educación intercultural; Ciencias sociales; Racismo

191

Merino Fernández, José; Muñoz Sedano, Antonio

Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 127-162

Descriptores: Educación intercultural; Inmigración; Participación de los padres; Sociología de la educación

192

Murillo Torrecilla, Francisco Javier y otros
La investigación española en educación intercultural, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 307; p. 199-216
Descriptores: Educación intercultural; Investigación; Método de investigación; sociedad; Minoría étnica; Intervención

377 Enseñanza profesional

193

Cabrera Rodríguez, Leopoldo José
La tortuosa marcha de la formación profesional en España, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 193-212
Descriptores: Enseñanza profesional; Historia de la educación; Enseñanza secundaria; Datos estadísticos; España; Siglo XX

194

Martín Criado, Enrique
Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 235-252
Descriptores: Clase obrera; Absentismo; Formación profesional; Promoción; Juventud

195

Melis, África
La formación profesional durante el Tercer Reich, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 473-483
Descriptores: Formación profesional; Enseñanza profesional; Historia de la educación; Alemania; Siglo XX

196

Naya, Luis M. y otros
Impacto del programa de escuelas-taller en Guipúzcoa: datos obtenidos en una investigación, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 303; p. 89-126
Descriptores: Taller de formación; Escuela-taller; País Vasco; Relación empleo-formación; Formación profesional

197

Sanchis, Enric
Niveles educativos y formación profesional en el País Valenciano, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 301-338
Descriptores: Enseñanza profesional; Nivel de enseñanza; Enseñanza post-obligatoria; Datos estadísticos; Administración regional; Valencia

378 Enseñanza superior

198

Cuxart Jardí, Anna; Martí Recober, Manuel; Ferrer Julià, Ferrán
Algunos factores que inciden en le rendimiento y la evaluación en los alumnos de las pruebas de aptitud de acceso a la Universidad (PAAU), en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 63-88
Descriptores: Acceso a la educación; Criterio de selección; Examen; Medida del rendimiento; Evaluación; Enseñanza superior; Datos estadísticos

199

Escudero Escorza, Tomás; Bueno García, Concepción
Examen de selectividad: el estudio del tribunal paralelo, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 304; p. 281-198
Descriptores: Universidad; Selección; Acceso a la educación; Análisis de correlación

200

Escudero Escorza, Tomás
Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: una revisión comentada, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 7-27
Descriptores: Acceso a la educación; Selección; Criterio de selección; Enseñanza superior; España

201

Jerez Mir, Rafael
La Universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 137-156
Descriptores: Enseñanza superior; Historia de la educación; Datos estadísticos; Acceso a la educación; Igualdad de oportunidades; Democratización

202

Lozano, Blanca
La libertad de cátedra, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 103-129
Descriptores: Libertad de enseñanza; Libertad académica; Enseñanza superior; Profesor; Historia de la educación

203

Martí Recober, Manuel; Ferrer Julià, Ferrán; Cuxart Jardí, Anna
El desarrollo de la LOGSE: las nuevas pruebas de acceso a la Universidad, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 89-114
Descriptores: Acceso a la educación; Criterio de selección; Enseñanza superior; LOGSE, 1990; Datos estadísticos; Examen

204

Miguel Díaz, Mario de
Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 427-453
Descriptores: Innovación pedagógica; Programa de estudios; Evaluación; Título universitario; Enseñanza superior

205

Miguel Díaz, Mario de
Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 63-80
Descriptores: Enseñanza superior; Acceso a la educación; Calidad de la educación; Evaluación; Toma de decisión; Gestión

206

Murillo Torrecilla, Francisco Javier
Análisis de las pruebas que conforman la selectividad, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 49-62
Descriptores: Acceso a la educación; Criterio de selección; Enseñanza superior; Examen; Análisis de contenido

207

Muñoz Vitoria, Fernando
El acceso a la universidad en España: perspectiva histórica, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 31-61
Descriptores: Enseñanza superior; Acceso a la educación; España; Historia de la educación; Datos estadísticos

208

Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes; Murillo Torrecilla, Francisco Javier
Los resultados en la selectividad actual: algunas cuestiones a debate, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 29-48
Descriptores: Acceso a la educación; Selección; Enseñanza superior; Criterio de selección; Datos estadísticos; Examen

209

Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes; Arrimadas Gómez, Irene
El acceso a la Universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. 314; p. 115-134
Descriptores: Acceso a la educación; Criterio de selección; Análisis comparativo; Enseñanza superior; Unión Europea

210

Neave, Guy
Las políticas de calidad: desarrollo en enseñanza superior en Europa Occidental, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 7-29
Descriptores: Enseñanza superior; Calidad de la educación; Calidad de la enseñanza; Política de la educación; Evaluación; Europa Occidental

211

Orzack, Louis H.
La directiva del sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior: la educación y las profesiones liberales, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 75-89
Descriptores: Reconocimiento de estudios; Título; Enseñanza superior; Profesión; Comunidad Europea; Directiva (Comunidades Europeas); Libre circulación

212

Quintanilla, Miguel Angel
Nuevas ideas para la universidad, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 131-140
Descriptores: Enseñanza superior; Política de la educación; Prospectiva; Calidad de la enseñanza

213

Teichler, Ulrich; Khem, Barbara M.
Hacia un nuevo entendimiento de las relaciones entre enseñanza superior y empleo, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 81-102
Descriptores: Enseñanza superior; Relación empleo-formación; Cualificación profesional; Mercado laboral

379 Actividades extraescolares. Ocio

214

Trigo Aza, Eugenia
La educación del tiempo libre en los nuevos currículos de educación infantil-primaria-secundaria y bachillerato, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 371-394
Descriptores: Tiempo libre; Reforma educativa; Educación preescolar; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Secundaria segundo ciclo

5 Ciencias exactas y naturales

215

Aalst, Hans van
Aspectos clave para la innovación en la enseñanza de ciencias, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 187-194
Descriptores: Ciencias; Innovación pedagógica; Programa de estudios; Reforma educativa

216

Atkin, J. Myron
El papel de los científicos en la reforma curricular: el proyecto 2061, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 15-28
Descriptores: Ciencias; Innovación pedagógica; Evaluación; Reforma educativa; Estados Unidos

217

Black, Paul
La valoración del aprendizaje al servicio de la innovación en la enseñanza de las ciencias, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 157-171
Descriptores: Ciencias; Enseñanza; Innovación pedagógica; Aprendizaje

218

Eijkelhof, Harrie
La interacción entre ciencias y tecnología en la educación secundaria, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 29-42
Descriptores: Ciencias; Educación tecnológica; Tecnología; Países Bajos; Enseñanza secundaria; Innovación pedagógica

219

Hierrezuelo Moreno, José y otros
Análisis de una prueba de evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de doce a trece años, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 395-428
Descriptores: Física; Unidad didáctica; Materia de enseñanza; Evaluación; Secundaria primer ciclo

220

Núñez Espallargas, José María; Font Moll, V.
Aspectos ideológicos en la contextualización de las matemáticas: una aproximación histórica, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 293-314
Descriptores: Matemáticas; Dificultad de aprendizaje; Concepto; Matemáticas modernas

221

Ortega Ruiz, Pedro; Saura Soler, José Pablo; Mínguez Vallejos, Ramón

La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 301; p. 167-196

Descriptores: Ciencias de la naturaleza; Aprendizaje; Actitud; Modelo; Análisis de ítem; Resultado de investigación

222

Prieto Ruz, Teresa; Watson, John Roderick

Estilos de enseñanza de las ciencias más utilizados en la enseñanza secundaria en España e Inglaterra, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 281-296

Descriptores: Estilo de enseñanza; Estilo cognitivo; Desarrollo de programas de estudios; Ciencias de la naturaleza; Enseñanza secundaria; España; Inglaterra

223

Prieto Ruz, Teresa y otros

Evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de 12 a 13 años (II), en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 309; p. 309-332

Descriptores: Unidad didáctica; Evaluación; Ciencias de la naturaleza; Secundaria primer ciclo

224

Raizen, Senta A.

Los estudios de caso en Estados Unidos, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 113-135

Descriptores: Ciencias; Matemáticas; Educación tecnológica; Estudio de casos; Reforma educativa; Innovación pedagógica; Estados Unidos

225

Riquarts, Kurt; Hansen, K. Henning

Colaboración entre profesores, investigadores y profesionales en el perfeccionamiento de los profesores para desarrollar un currículo de ciencia integrada, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 137-155

Descriptores: Ciencias; Enseñanza secundaria; Alemania; Reforma educativa; Programa integral de estudios; Estrategia de aprendizaje; Medios de enseñanza; Innovación pedagógica

226

Robertson, Christine; Cowell, Barry; Olson, John

El tratamiento de la diversidad del alumnado en el aula: estudio de un caso de un cambio, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 85-112

Descriptores: Ciencias; Matemáticas; Reforma educativa; Innovación pedagógica; Enseñanza secundaria; Canadá

227

Sáez Brezmes, María José

La diseminación, un diálogo para la actualización de la enseñanza de las ciencias en los albores del siglo XXI: perspectivas para afrontar sus retos: introducción, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 7-14

Descriptores: Ciencias de la naturaleza; Enseñanza secundaria; Innovación pedagógica; Evaluación; Estudio de casos

228

Sáez Brezmes, María José; Carretero, Antonio J.

El razonamiento científico en un currículo de ciencias integrado, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 43-62

Descriptores: Ciencias; Desarrollo de programas de estudios; Razonamiento; Educación científica

229

Sáez Brezmes, María José; Hermosa, Juan; Carretero, Antonio J.

La necesaria comunicación entre profesores, administradores e investigadores para el cambio curricular, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 63-84

Descriptores: Ciencias; Reforma educativa; Programa de estudios; Innovación pedagógica; Profesor; Rol del profesor; Cambio de actitud

230

Simon, Helen
El enfoque de estudio de caso en el proyecto sobre la enseñanza de ciencias, matemáticas y tecnología (SMTE) de la OCDE, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 173-185
Descriptores: Ciencias; Matemáticas; Tecnología; Enseñanza; Estudio de casos; OCDE; Innovación pedagógica

231

Vega Navarro, Ana
Ideas precopernicanas en nuestros libros de texto, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 339-354
Descriptores: Libro de texto; Astronomía; Ciencias físicas

681.3 Informática y educación

232

Bautista García-Vera, Antonio
Cuestiones sobre el uso de mundos virtuales en la enseñanza, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 295-311
Descriptores: Cibernética; Uso didáctico del ordenador; Medios de enseñanza

233

Sancho Gil, Juana María
Aprendizaje y ordenador: metáforas y mitos, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 310; p. 313-333
Descriptores: Uso didáctico del ordenador; Aprendizaje

796 Deporte

234

Barbero González, José Ignacio
Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 13-49
Descriptores: Educación física; Formación de profesores

235

Devís Devís, José
Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 306; p. 455-472
Descriptores: Deporte; Escuela; Sociedad; Educación física

236

Hernández Álvarez, Juan Luis
La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar?, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 51-76
Descriptores: Educación física; Programa de estudios; Reforma educativa; Historia de la educación; Deporte; Formación de profesores

237

Martínez Álvarez, Lucio; Vaca Escribano, Marcelino; Barbero González, José Ignacio
La educación física en la escuela comprensiva: introducción, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 7-12
Descriptores: Educación física; Reforma educativa; Enseñanza; Innovación pedagógica

238

Pelegrín, Ana
Gesto, juego, cultura, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 77-99
Descriptores: Juego; Historia; Cultura

239

Pérez Zorrilla, María Jesús y otros
La educación física en el marco de la evaluación del sistema educativo español, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 279-313
Descriptores: Educación física; Evaluación; Sistema educativo; Desarrollo de programas de estudios; España

240

Sparkes, Aldrew
Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la educación física, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 101-122

Descriptores: Educación física; Profesor; Cuerpo humano; Concepto de sí mismo

241

Tinning, Richard
Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 123-134
Descriptores: Educación física; Rendimiento; Participación; Profesor; Deporte; Formación de profesores

242

Vaca Escribano, Marcelino
¿Qué merece la pena enseñar en el área de educación física durante la educación primaria?, en: Rev. Educ., Madrid, (1996), n. 311; p. 135-156
Descriptores: Educación física; Enseñanza primaria; Programa de estudios; Desarrollo de programas de estudios

8 Lengua. Literatura

243

Gargallo López, Bernardo
La enseñanza de estrategias de expresión escrita en Educación Secundaria Obligatoria: un programa de actuación didáctica, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 353-367
Descriptores: Expresión escrita; Estrategia de aprendizaje; Resultado de investigación; Secundaria primer ciclo

244

Huguet Canalis, Angel
Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón oriental, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 429-448
Descriptores: Enseñanza bilingüe; Bilingüismo; Sociolingüística; Enseñanza de lenguas; Aragón; España

245

Huguet Canalis, Angel
Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la franja oriental de Aragón: incidencia de algunos factores, en: Rev. Educ., Madrid, (1995), n. 308; p. 217-239
Descriptores: Educación bilingüe; Bilingüismo; Lengua catalana; Lengua española; Aragón; Análisis comparativo; Sociolingüística

246

Meix Izquierdo, Francisco
Dicotomías lingüísticas y polifonía textural: modelos interactivos de la actividad lingüística, en: Rev. Educ., Madrid, (1994), n. 305; p. 449-459
Descriptores: Lingüística; Enseñanza de lenguas; Teoría; Análisis de textos

247

Rodríguez, Julián
Dimensión formativa de la enseñanza de la literatura comparada en el aula de EEMM, en: Rev. Educ., Madrid, (1993), n. 302; p. 293-306
Descriptores: Literatura; Actividades escolares; Unidad didáctica; Programa de enseñanza; Enseñanza secundaria

93 Historia

248

Rodríguez, Rolando
Una visión cubana del 98, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 201-220
Descriptores: Historia contemporánea; Siglo XIX; España; Cuba

249

Vitier, Cintio
Nuestro hombre del 98, en: Rev. Educ., Madrid, (1997), n. extraordinario; p. 191-199
Descriptores: Historia contemporánea; Cuba; Siglo XIX

Índice de autores

Aalst, Hans van: 215
Actis, Walter: 186
Afonso Casado, José Marcos: 166
Aguado Odina, María Teresa: 168
Alberdi, Ramón: 38
Alonso Olea, María José: 67
Álvarez Lázaro, Pedro: 39
Álvarez Rojo, Víctor: 119
Antúnez Marcos, Serafín: 122
Apple, Michael W.: 78, 94, 95, 174
Atkin, J. Myron: 216

Barberá Gregori, Elena: 169
Barbero González, José Ignacio: 234
Bárcena Orbe, Fernando: 111
Barquín Ruiz, Javier: 131
Bartolomé Martínez, Bernabé: 01
Bartolomé Pina, Margarita: 68, 187
Bautista García-Vera, Antonio: 175, 232
Benso Calvo, Carmen: 40
Bernstein, Basil: 96, 97
Birzea, César: 79
Black, Paul: 217
Blanco Botía, Nieves: 109
Blanco García, Nieves: 02
Blanco Martínez, Rogelio: 03
Blanco Nieto, Lorenzo J.: 132
Bolívar Botía, Antonio: 110
Bolívar, Antonio: 112
Bravo Jaúregui, Luis: 80
Broc Cavero, Miguel Angel: 11
Bueno Monreal, María José: 176

Cabañas Corihuela, Margarita: 04
Cabero Almenara, Julio: 27, 133
Cabrera Rodríguez, Leopoldo José: 41, 42, 193
Calderhead, James: 69
Campart, Martina: 154
Carabaña Morales, Julio: 98
Carbonell i París, Francesc: 188
Carmena López, Gregoria: 37
Casanova, Ursula: 70
Castejón Costa, Juan Luis: 123
Castillo i Meléndez, Antonia: 185
Cobo Suero, Juan Manuel: 81
Cuxart Jardì, Anna: 198

Debarbieux, Eric: 155
Delgado, Buenaventura: 43, 44
Déniz Ramírez, Francisco: 99
Devís Devís, José: 235
Díaz Noguera, María Dolores: 124
Díaz-Aguado, María José: 189

Eckstein, Max A.: 28
Eijkelhof, Harrie: 218
Escolano Benito, Agustín: 125
Escudero Escorza, Tomás: 199, 200
Escudero Muñoz, Juan Manuel: 163

Fernández Cruz, Manuel: 134
Fernández Manzanal, Rosario: 12
Ferraz Lorenzo, Manuel: 45, 82
Ferrer-Pérez, Victoria A. y otros: 135
Fierro Bardají, Alfredo: 83

Follari, Roberto A.: 62
Freixas, Anna: 136
Fullan, Michael: 126
Funk, Walter: 156

Gabriel, Narciso de: 46
Gallardo López, Bernardo: 13
García Carrasco, Joaquín: 10
García Castaños, F. Javier: 100
García de Cortázar Nebreda, María Luisa: 101
García Fraile, Juan Antonio: 47
García Nadal, Rafael: 137
García Sánchez, Jesús Nicasio: 05
García Sánchez, Jesús-Nicolás: 138
García Sanz, Ana Jesús: 48
Gargallo López, Bernardo: 14, 15, 243
Gil Escudero, Guillermo: 177
Gil Villa, Fernando: 107
Giorgetta, Beatriz: 16
Gómez García, María Nieves: 49
Gómez Molleda, María Dolores: 50
González Rodríguez, Maria de la Paz: 06
Guerrero Serón, Antonio: 139, 140, 141
Gumpert, Leopoldo J.: 29
Gundara, Jagdish S.: 102
Gutiérrez, María Luisa: 51

Hargreaves, Andy: 71
Hernández Álvarez, Juan Luis: 236
Hernández Díaz, José María: 52
Hernández Jorge, José Ignacio: 17, 170
Hierrezuelo Moreno, José y otros: 219
Howell, Richard: 181
Huguet Canalis, Angel: 244, 245

Ipiña Abuin, Alejandro: 108

Jares, Xesús R.: 127
Jerez Mir, Rafael: 103, 201
Jiménez Fernández, Carmen: 182

Kantasalmi, Kari: 179

Labrador, Carmen: 53
Leithwood, Kenneth: 128
León Guerrero, María José: 18
Lindblad, Sverker: 84
Llinares Ciscar, Salvador: 142
López Varona, José Antonio: 171
Lozano, Blanca: 202

Manassero Mas, María Antonia y otros: 143
Marcelo García, Carlos: 144, 145, 172
Marhuenda Luixà, Fernando: 30
Martí Recober, Manuel: 203
Martín Criado, Enrique: 194
Martín Domínguez, Antonio: 190
Martín García, Antonio Víctor: 07
Martín Martín, Pablo: 178
Martínez Álvarez, Lucio: 237
Masjuán M., Josep: 31
Mayoral i Arque, Dolors: 104
Mañeru Méndez, Ana: 113
Meix Izquierdo, Francisco: 246
Melis, África: 195
Menor Currás, Manuel: 85

Merino Fernández, José: 191
Miguel Díaz, Mario de: 204, 205
Mollis, Marcela: 54
Mooij, Ton: 157
Mora, José Ginés: 167
Murillo Torrecilla, Francisco Javier: 08, 206
Murillo Torrecilla, Francisco Javier y otros: 192
Muñoz Vitoria, Fernando: 207
Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes: 63, 208, 209

Naya, Luis M. y otros: 196
Nazif, Mirtha Abraham: 72
Neave, Guy: 210
Nieto Cano, José Miguel: 120
Nogueiras Hermida, Emilia: 173
Núñez Espallargas, José María: 220
Núñez Pérez, José Carlos y otros: 19

Obiols Suari, Nuria: 93
OCDE: 33, 86, 136
OCDE. CERI: 29, 35, 114, 142
Oliva Delgado, Alfredo: 146
Ortega Ruiz, Pedro: 221
Ortega Ruiz, Rosario: 158, 159, 160
Ortega, Miguel Angel: 87
Orzack, Louis H.: 211

Pablo, Antonio de: 32
Palacio, Domingo: 20
Palidda, Salvatore: 105
Pascual Baños, Carmina: 147
Pascual Sevillano, María Angeles: 183
Paulston, Rolland, G.: 64
Peiró, José M. y otros: 33
Pelegrín, Ana: 238
Pereira González, Marisa: 26
Pérez Delgado, E.: 21
Pérez López, Jesús: 114
Pérez Pérez, Cruz: 22
Pérez Rubio, Ana María: 148
Pérez Zorrilla, María Jesús y otros: 239
Pineau, Pablo: 180
Popkewitz, Thomas S.: 88
Pozo Andrés, María del Mar: 55
Prieto Ruz, Teresa: 222
Prieto Ruz, Teresa y otros: 223
Puelles Benítez, Manuel de: 56, 129

Quintanilla, Miguel Angel: 212

Raizen, Senta A.: 224
Ramírez Orellana, Elena: 164
Retuerto de la Torre, Enrique: 34
Riquarts, Kurt: 225
Robertson, Christine: 226
Rodríguez Rojo, Martín: 115
Rodríguez Romero, María Mar: 121
Rodríguez, Julián: 247
Rodríguez, Rolando: 248
Rodríguez, Víctor M.: 89
Roquero, Esperanza: 35
Rotger, Josep María: 09, 36
Rul Gargallo, Jesús: 149
Ryba, Raymond: 165

Sáez Brezmes, María José: 227, 228, 229

San Fabián Maroto, José Luis: 130
San Román Gago, Sonsoles: 57
Sánchez Blanco, Concha: 73
Sánchez García, Victoria: 150
Sánchez Palomino, Antonio: 23
Sánchez Segura, Ximena: 106
Sanchis, Enric: 197
Sancho Gil, Juana María: 74, 75, 233
Santolaria Sierra, Félix: 58
Santos Guerra, Miguel Angel: 90
Santos Rego, Miguel Angel: 184
Sidro Tirado, José Juan: 151
Simon, Helen: 230
Sirotnik, Kenneth A.: 91
Smyth, Johnenneth A.: 92
Sparkes, Aldrew: 240
Starida, Nina: 152Tedesco, Juan Carlos: 116

Teichler, Ulrich: 213
Tiana Ferrer, Alejandro: 59
Tinning, Richard: 241
Touriñán López, José Manuel: 65, 66
Trianes Torres, María Victoria: 161
Trigo Aza, Eugenia: 214

Vaca Escribano, Marcelino: 242
Valle Arias, Antonio y otros: 24
Varela, Paloma y otros: 25
Vázquez García, Francisco: 117
Vega Fuente, Amando: 162
Vega Navarro, Ana: 231
Vélaz de Medrano Ureta, María del Consuelo: 76, 77
Vilanou, Conrad: 60
Villar Angulo, Luis Miguel y otros: 153
Viñao Frago, Antonio: 61
Vitier, Cintio: 249
Vivás, Jesús: 31

Zaldívar, Miguel: 31
Zambrano, María: 118

Índice de títulos

1898: hacia una escuela industrial en Barcelona: 38

A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturales: 98

El acceso a la universidad en España: perspectiva histórica: 207

El acceso a la Universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes: 209

Acción pedagógica y acción comunicativa: reflexiones a partir de textos de J. Habermas: 10

Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias: 188

Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares: 159

Alfabetización y escolarización en España (1887-1950): 46

Algunas consideraciones sobre la planificación de la formación del profesorado desde un centro de profesores: 137

Algunos factores que inciden en le rendimiento y la evaluación en los alumnos de las pruebas de aptitud de acceso a la Universidad (PAAU): 198

Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio: 182

Análisis contextual en la formación del profesorado de educación física: 147

Análisis de las pruebas que conforman la selectividad: 206

Análisis de una prueba de evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de doce a trece años: 219

Antecedentes, origen y consolidación histórica del sindicalismo de la enseñanza en Canarias (1905-1936): 45

Aplicación y validación de un procedimiento de construcción de pruebas de rendimiento de matemáticas, ciencias y lengua en la educación primaria: 177

El apoyo social como factor modulador del estrés en la enseñanza: 135

Aprendizaje y ordenador: metáforas y mitos: 233

El asesoramiento en el escenario de la reestructuración: 121

Aspectos clave para la innovación en la enseñanza de ciencias: 215

Aspectos ideológicos en la contextualización de las matemáticas: una aproximación histórica: 220

La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación: 122

Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias: 205

Ayudas tecnológicas en las aulas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales: 181

Bibliografía: conmemorativo de los primeros trescientos números de la Revista: 04

Bibliografía española sobre la formación del profesorado universitario: 09

Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes: 143

La capacidad de razonamiento moral en jóvenes adolescentes (13-19): 21

El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas?: 130

Ciclos en la vida profesional de los profesores: 134

Clase social y códigos sociolingüísticos en escolares básicos de Valpaíso y Viña del Mar, Chile: 106

Un clásico del siglo XX: J. Dewey: 03

Colaboración entre profesores, investigadores y profesionales en el perfeccionamiento de los profesores para desarrollar un currículo de ciencia integrada: 225

¿Cómo construyen los estudiantes el concepto energía?: una aproximación cualitativa: 25

Cómo evaluar en educación infantil: una propuesta formativa: 170

El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina: 180

Conocimiento de contenido pedagógico del profesor: tareas y modos de representación para las fracciones: 142

Conocimiento didáctico del contenido en ciencias experimentales y matemáticas y formación de profesores: 132

Consideraciones sobre la libertad de enseñar o de cátedra (al hilo de un nuevo libro): 56

Constantes y desafíos actuales de la profesión docente: 144

La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar?: 236

La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales: 139

El contenido del discurso como variable de proceso en la evaluación de programas de formación de profesores: 172

Contexto institucional y práctica docente: estudio de un caso: 109

Cuestiones sobre el uso de mundos virtuales en la enseñanza: 232

Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio: 234

De la crisis finisecular al regeneracionismo pedagógico: Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors, dos modelos culturalistas (1898-1914): 60

De lo inevitable a lo conveniente: 02

De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación: 89

Una década de gasto público en becas universitarias en España: 166

Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente: 235

Los desafíos de la transversalidad en la educación: 116

El desarrollo de la LOGSE: las nuevas pruebas de acceso a la Universidad: 203

El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario: 163

Desequilibrios educativos en la España autonómica: 41

Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo: 99

Los destinatarios del bachillerato en Galicia: estudio geográfico y social del alumnado orensano (1850-1910): 40

Dicotomías lingüísticas y polifonía textural: modelos interactivos de la actividad lingüística: 246

La diferencia sexual en la educación: las políticas de igualdad y los temas transversales: 113

Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales: 104

Dilemas éticos de la investigación educativa: 73

Dimensión formativa de la enseñanza de la literatura comparada en el aula de EEMM: 247

La directiva del sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior: la educación y las profesiones liberales: 211

Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado: 241

La diseminación, un diálogo para la actualización de la enseñanza de las ciencias en los albores del siglo XXI: perspectivas para afrontar sus retos: introducción: 227

Diseño y desafíos de la reforma educativa española: 83

Diversidad social, educación e integración europea: 102

El eco de la cuestión colonial en la educación masónica de la España metropolitana de fin de siglo XIX: 39

La educación del tiempo libre en los nuevos currículos de educación infantil-primaria-secundaria y bachillerato: 214

La educación en Venezuela: calidad-cantidad (entre el mito fácil y la dura realidad): 80

La educación física en el marco de la evaluación del sistema educativo español: 239

La educación física en la escuela comprensiva: introducción: 237

Educación intercultural: revisión bibliográfica: 08

Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia: 189

Educación intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales: aprendiendo de la experiencia: 190

La educación moral de la ciudadanía: una filosofía de la educación cívica: 111

La educación multicultural y el concepto de cultura: una visión desde la antropología social y cultural: 100

La educación para la paz: 118

Educación y autonomía en el modelo español de descentralización: 129

Educación y formación de movimientos conservadores: 95

La educación y la Generación del 98: presentación: 43

Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación: 94

Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación: 28

Educar en democracia hoy: 85

Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural: 191

El enfoque de estudio de caso en el proyecto sobre la enseñanza de ciencias, matemáticas y tecnología (SMTE) de la OCDE: 230

La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar: un programa de intervención en 6º de primaria: 15

La enseñanza de estrategias de expresión escrita en Educación Secundaria Obligatoria: un programa de actuación didáctica: 243

Equidad en el acceso a la educación superior: ¿para quiénes son las becas?: 167

¿Es el coordinador de centros de adultos el puente de comunicación en una organización que aprende: 124

¿Es posible modificar la impulsividad en el aula?: programas de acción educativa: 14

La escuela como centro del cambio: 91

La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio: 187

¿Escuela rural o escuela en lo rural?: algunas anotaciones sobre una frase hacha: 87

Escuela y gestión financiera: 108

El espíritu curricular y el cuerpo escolar: a propósito del Handbook de investigación curricular de Jackson: 110

Estilos de enseñanza de las ciencias más utilizados en la enseñanza secundaria en España e Inglaterra: 222

Estilos institucionales y saberes: un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, latinoamericanas y japonesas: 54

El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano: 107

Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales: 183

Estudio sobre la marcha de los diferentes programas y sobre la consolidación de los equipos educativos en los centros experimentales de EGB: 178

Los estudios de caso en Estados Unidos: 224

Etapa dorada de la graduación escolar en Madrid: conflictos políticos y realidades pedagógicas (1891-1922): 55

Evaluación de la educación infantil: eficacia de modelos y programas experimentados en la reforma de la enseñanza: 168

Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990: 90

Evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de 12 a 13 años (II): 223

Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la franja oriental de Aragón: incidencia de algunos factores: 245

La evolución de las concepciones de la tecnología educativa en el desarrollo del currículum: 164

Examen de selectividad: el estudio del tribunal paralelo: 199

Una experiencia didáctica de atención a la diversidad de alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje: 23

Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba: 52

Extensión Universitaria y Universidades Populares en la España de entresiglos: una estrategia educativa de reforma social: 59

Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad: discursos de los españoles sobre los extranjeros: 186

La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales: 221

La formación de los profesores de matemáticas: algunas implicaciones prácticas de las investigaciones teóricas: 150

La formación profesional durante el Tercer Reich: 195

La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970: 42

La fundamentación teórica de la educación para la carrera: 26

Galdós: un antecesor del proyecto educativo del 98: 48

Genealogía de la educación sexual en España: de la pedagogía ilustrada a la crisis del estado del bienestar: 117

La Generación del 98 y la educación en España: 44

La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental: 126

Gesto, juego, cultura: 238

Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón oriental: 244

Hacia un nuevo entendimiento de las relaciones entre enseñanza superior y empleo: 213

Hacia una metodología de la evaluación (escrita): 169

Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones: 61

Historia de la educación en España y América: 47

Ideas de educadores preescolares españoles sobre desarrollo y educación infantil: 146

Ideas precopernicanas en nuestros libros de texto: 231

Imagen de las ciencias, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación: 76

La imagen del profesorado y la enseñanza en la televisión: 27

La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas: 133

Impacto del programa de escuelas-taller en Guipúzcoa: datos obtenidos en una investigación: 196

La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa: 86

La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar: 165

Indagación sobre esquemas de razonamientos lógicos en alumnos que acceden a la facultad de ciencias agropecuarias: 16

Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España: 67

La iniciación sexual de la infancia durante el nacional-catolicismo: la propagación de La Verdad Divina frente a Los Errores de la Calle: 114

Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa: 32

La interacción entre ciencias y tecnología en la educación secundaria: 218

Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos: 97

La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía: una aproximación etnográfica: 119

Intimidación y violencia en las escuelas suecas: una reseña sobre investigación y política preventiva: 154

La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones: 75

La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo: 70

La investigación educativa en Europa en los últimos diez años: 69

La investigación educativa en Iberoamérica: 72

La investigación educativa en la era postmoderna: 71

La investigación educativa financiada por el CIDE desde su creación: análisis bibliográfico de las revisiones publicadas por este Centro entre 1993 y 1997: 77

La investigación eductiva en la división de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona: 68

La investigación española en educación intercultural: 192

La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España: 131

Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria: un modelo de identificación y funcionamiento: 123

Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: una revisión comentada: 200

Itinerarios de formación y ocupación de los universitarios en Cataluña: 31

Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias: 194

La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pesnamiento de Rousseau y Kant: influencia en la política educativa posterior: 57

La libertad de cátedra: 202

El libro de texto y la política cultural: 174

Liderazgo para la reestructuración de las escuelas: 128

Límites metodológicos en la estructuración de las cualificaciones profesionales: 34

El lugar del conflicto en la organización escolar: 127

Los maestros y la reforma educativa: 148

Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación: análisis de una experiencia en el área de ciencias: 12

Más allá del escepticismo: la necesidad del saber educativo basado en la investigación: 74

La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas: 22

Un modelo de microdiseño curricular: propuesta contructivista para la educación infantil (0 a 6 años): 17

Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros: 138

La motivación como factor decisivo en el aprendizaje y consolidación cognitiva de conceptos teóricos-musicales a nivel de segundo curso LOGSE en enseñanza artísticas: 20

Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje: 19

Las mujeres ingenieras en España: un caso de desigualdad en el sistema de enseñanza y en el mercado de trabajo: 101

La necesaria comunicación entre profesores, administradores e investigadores para el cambio curricular: 229

Necesidades de formación en la empresa y sistema universitario: 36

Necesidades de la infancia en la Comunidad de Madrid: 37

Niveles educativos y formación profesional en el País Valenciano: 197

El niño y el adolescente seropositivo dentro del sistema educativo: 162

Non scholae sed viate discimus: límites y problemas de la transversalidad: 112

Nuestro hombre del 98: 249

Nuevas ideas para la universidad: 212

Las nuevas perspectivas de las bibliotecas escolares: 176

La organización escolar y la inspección educativa: una inspección educativa como factor de evaluación sistemática: 149

Orientaciones de la crisis educativa en América Latina: un mapa fenomenológico: 64

El papel de los científicos en la reforma curricular: el proyecto 2061: 216

El papel de los intelectuales y la no neutralidad de la tecnología: razones para unos usos críticos de los recursos en la enseñanza: 175

Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional: 33

Las pautas de enseñanza republicana en el contexto económico y social del Archipiélago Canario: 82

Perfil del profesorado de instituciones penitenciarias y sus funciones: 151

El perfil socioprofesional del profesorado de Media y su actitud ante la reforma de la Enseñanza Secundaria: 141

Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar: 24

El planeamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto: 62

Política educativa y programa conservador en Estados Unidos: 78

Política y legislación penitenciaria en España: ¿qué le interesa saber al pedagogo?: 184

Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas: 88

Las políticas de calidad: desarrollo en enseñanza superior en Europa Occidental: 210

Las políticas educativas en los países en transición: 79

Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo: 105

Por la seguridad en la escuela: 157

Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención: 161

El Primer Congreso Pedagógico venezolano y el Código de Instrucción Popular (Caracas 1895): 53

La profesión docente en el Mercado Único Europeo: 152

El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración: 153

La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad: un programa pedagógico: 13

Propuesta didáctica para la integración: ¿Dior, buenos días!: 185

El Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales: 160

¿Qué merece la pena enseñar en el área de educación física durante la educación primaria?: 242

¿Quién forma al formador?: un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias: 145

La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión: 66

El razonamiento científico en un currículo de ciencias integrado: 228

Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares: 120

Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la educación física: 240

Recursos bibliográficos y otros medios para trabajar los temas transversales: 06

La reestructuración de las escuelas en Australia y Nueva Zelanda: contexto, análisis crítico y políticas: 92

La reflexión sobre el sistema sexo/género: un reto en la actual formación del profesorado: 136

La reforma educativa y la formación permanente del profesorado: 140

Regeneracionismo y tutela pedagógica: en torno a Ortega y su pedagogía social como programa político (1910): 58

Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria: 11

La representación del conocimiento del profesor tutor acerca de la integración escolar y los niños: 18

Respuesta a Michael Apple: 96

Los resultados en la selectividad actual: algunas cuestiones a debate: 208

El reto de la calidad en la educación: propuesta de un modelo sistemático: 81

Revisión biliográfica internacional sobre dificultades de aprendizaje: manuales: 05

Revisión de la literatura gerontológica: 07

Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior: 204

La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo: 30

La significación del conocimiento de la educación: 65

El sistema escolar ante los retos del mundo actual: una aproximación sociológica: 103

Sistemas supra-nacionales, educación de adultos y cambio social: observaciones socio-históricas en el contexto europeo: 179

Summerhill y la utopía de la libertad: 63

Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS): 171

Tiempo y educación: formación del cronosistema: horario en la escuela elemental (1825-1931): 125

La tortuosa marcha de la formación profesional en España: 193

Tradición y modernidad en la Normal de Barcelona tras la crisis de 1898: 51

La transición de la educación a la vida activa: las estadísticas de flujos, un instrumento para su conocimiento y transformación: 29

Las transiciones de poder, la democracia y la educación en Suecia: 84

Los tránsitos laborales: por la diversidad de las estrategias personales, en el marco de la organización de la transición: 35

Transversalidad y democracia en el contexto europeo: 115

El tratamiento de la diversidad del alumnado en el aula: estudio de un caso de un cambio: 226

Triangulando perspectivas: el trabajo en grupo a debate: 173

Unamuno, Rector regeneracionista: 50

La Universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas: 201

La Universidad española del 98 al 23: pensamiento, legislación, prensa: 49

Valor pedagógico de los tópicos clásicos en el humanismo renacentista español: 01

La valoración del aprendizaje al servicio de la innovación en la enseñanza de las ciencias: 217

La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones: 155

Violencia escolar en Alemania: estado del arte: 156

Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros: 158

Violencia y educación a través de las ilustraciones en los cuentos clásicos: 93

Una visión cubana del 98: 248

Índice de descriptores

1931-1936: 82

Absentismo: 194

Acceso a la educación: 198, 199, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209

Acceso al empleo: 29, 35

Actitud: 99, 141, 221

Actividades escolares: 138, 247

Administración educativa: 127, 128, 129, 130, 149

Administración regional: 129, 184, 197

Adolescencia: 37

Adolescente: 21

Agresividad: 156, 158, 159

Alemania: 195, 225

Alemania RF: 129, 156

Alfabetización: 46

Almendros, Herminio: 52

Alumno: 16, 22, 40, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162

Ambiente escolar: 157, 160, 161

Ambiente rural: 114

América Latina: 47, 54, 64, 72

Análisis comparativo: 209, 245

Análisis cualitativo: 18

Análisis de contenido: 2, 03, 27, 47, 48, 56, 58, 67, 206

Análisis de correlación: 123, 199

Análisis de covarianza: 123

Análisis de ítem: 173, 221

Análisis de regresión: 123

Análisis de textos: 246

Análisis estadístico: 168

Andalucía: 119

Apple, Michael W.: 96

Aprendizaje: 15, 19, 20, 22, 24, 25, 142, 150, 217, 221, 233

Aprendizaje en grupo: 173, 189

Aragón: 244, 245

Argentina: 180

Asesor de formación: 145

Astronomía: 231

Australia: 92

Autoestima: 11

Autonomía escolar: 114, 122, 130

Barcelona: 38, 51, 68

Beca: 166, 167

Bernstein, Basil: 94

Bibliografía: 4, 06, 09

Bibliografía analítica: 3, 05, 07, 08, 47, 56, 77, 110

Biblioteca escolar: 176

Bien dotado: 182

Bilingüismo: 244, 245

Burocracia: 103

Búsqueda de empleo: 35

Calidad de la educación: 80, 81, 108, 122, 123, 205, 210

Calidad de la enseñanza: 83, 210, 212

Cambio cultural: 71

Cambio de actitud: 229

Cambio social: 71

Cambio tecnológico: 71

Canadá: 226

Capacidad cognitiva: 11

Carrera profesional: 26, 134

Cataluña: 31

Centro de educación de adultos: 124

Centro de enseñanza: 61, 108, 120, 122, 126, 130, 138, 149, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 187

Centro de enseñanza secundaria: 123

Centro de formación: 137, 140

Centro de profesores: 137, 140

Centro escolar: 160

Cibernética: 232

Ciclo vital: 134

CIDE: 77

Ciencias: 215, 216, 217, 218, 224, 225, 226, 228, 229, 230

Ciencias de la educación: 76

Ciencias de la naturaleza: 12, 25, 132, 177, 221, 222, 223, 227

Ciencias físicas: 231

Ciencias sociales: 177, 190

Clase obrera: 194

Clase social: 40, 94, 96, 106

Comunicación: 10

Comunidad Europea: 28, 34, 152, 211

Comunidad local: 37

Comunidades Europeas (tratados): 89

Concepto: 12, 18, 153, 220

Concepto de sí mismo: 11, 26, 240

Condiciones de trabajo del profesor: 144

Condiciones económicas: 92

Conducta: 22, 158

Conducta antisocial: 154, 155, 156, 157

Conducta del profesor: 187

Conferencia: 113

Conflicto: 127

Congreso: 44

Congreso Pedagógico Venezolano (1. Caracas. 1895): 53

Conocimiento: 65

Conservadurismo: 78, 95

Constructivismo: 17

Contenido de la educación: 15, 112, 115, 116

Cooperación: 69

Corriente pedagógica: 3, 39, 44, 48, 49, 50, 53, 58, 60

Crisis de la educación: 64

Criterio de selección: 198, 200, 203, 206, 208, 209

Cualificación: 107

Cualificación para el empleo: 30

Cualificación profesional: 34, 213

Cuba: 52, 248, 249

Cuento: 93

Cuerpo humano: 240

Cuestionario: 16, 37, 145, 178

Cultura: 94, 100, 238

Cultura popular: 180

D'Ors, Eugenio: 60

Datos estadísticos: 11, 21, 40, 46, 68, 80, 101, 108, 131, 139, 141, 143, 155, 158, 166, 167, 171, 193, 197, 198, 201, 203, 207, 208

Demanda de educación: 115

Democracia: 80, 84, 116

Democratización: 85, 115, 201

Deporte: 235, 236, 241

Desarrollo de la educación: 62, 146

Desarrollo de programas de estudios: 83, 110, 130, 136, 163, 164, 165, 222, 228, 239, 242

Desarrollo del lenguaje: 106

Desarrollo moral: 21

Desarrollo profesional: 144

Descentralización: 129

Desigualdad social: 101

Didáctica: 109

Diferenciación: 23, 104

Diferenciación social: 104

Dificultad de aprendizaje: 5, 23, 220

Dimensión europea: 165

Directiva (Comunidades Europeas): 211

Director del centro: 124

Discriminación: 101

Discriminación sexual: 113

Distribución del espacio: 61

Distribución del horario escolar: 61, 125

Distribución del tiempo: 125

Economía de la educación: 103, 107

Educación antiautoritaria: 63

Educación básica: 184

Educación bilingüe: 245

Educación científica: 228

Educación cívica: 111

Educación compensatoria: 185, 187

Educación de adultos: 67, 124, 179, 184

Educación de la mujer: 57, 101, 113

Educación de masas: 80

Educación especial: 18, 183

Educación física: 147, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242

Educación intercultural: 8, 71, 98, 100, 102, 105, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

Educación moral: 13, 111

Educación musical: 20

Educación no-formal: 180

Educación para la paz: 118

Educación permanente: 86, 140

Educación preescolar: 11, 17, 125, 146, 168, 170, 214

Educación sanitaria: 162

Educación sexual: 117

Educación social: 112, 116, 161

Educación tecnológica: 218, 224

Empleo de los jóvenes: 30

Empresa: 36

Enfermedad: 143

Enseñanza: 4, 27, 133, 135, 144, 217, 230, 237

Enseñanza a distancia: 184

Enseñanza artística: 20

Enseñanza bilingüe: 244

Enseñanza de lenguas: 244, 246

Enseñanza post-obligatoria: 197

Enseñanza primaria: 11, 14, 15, 147, 157, 177, 178, 214, 242

Enseñanza profesional: 30, 32, 33, 38, 41, 42, 184, 193, 195, 197

Enseñanza pública: 82, 180

Enseñanza secundaria: 2, 23, 40, 112, 141, 157, 158, 193, 214, 218, 222, 225, 226, 227, 247

Enseñanza superior: 9, 31, 49, 99, 166, 167, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

Epistemología: 142, 153

Escolarización: 46

Escuela: 91, 95, 108, 128, 235

Escuela de formación de profesores: 51

Escuela rural: 87, 114

Escuela Summerhill (Leiston, Inglaterra): 63

Escuela-taller: 196

España: 1, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 59, 60, 67, 81, 83, 85, 87, 90, 101, 114, 117, 119, 125, 129, 131, 140, 148, 163, 168, 178, 179, 184, 193, 200, 207, 222, 239, 244, 248

Estado: 129

Estado de la cuestión: 70, 72, 101, 131

Estados Unidos: 70, 78, 95, 216, 224

Estatus del profesor: 148, 151

Estatus profesional: 139, 151

Estatus social: 104

Estilo cognitivo: 13, 14, 222

Estilo de enseñanza: 222

Estrategia de aprendizaje: 225, 243

Estrés: 135, 143

Estructuralismo: 97

Estudiante: 25, 31, 99, 107, 158

Estudiante para profesor: 138

Estudio de casos: 224, 227, 230

Estudio longitudinal: 168

Etnología: 100

Europa: 54, 69, 102, 115, 152

Europa Occidental: 210

Evaluación: 12, 22, 88, 90, 138, 149, 168, 169, 171, 172, 183, 198, 204, 205, 210, 216, 219, 223, 227, 239

Evaluación formativa: 170

Examen: 169, 198, 203, 206, 208

Expresión escrita: 243

Extensión universitaria: 59

Filosofía: 10

Filosofía de la educación: 3, 111, 115, 118

Finalidad de la educación: 62, 112, 115, 116, 118

Financiación: 75, 108

Finlandia: 179

Física: 219

Formación de profesores: 9, 51, 112, 131, 132, 136, 137, 145, 147, 150, 161, 172, 187, 234, 236, 241

Formación del concepto: 25

Formación empresarial: 36

Formación inicial: 136, 138, 152

Formación para la vida cotidiana: 112

Formación profesional: 194, 195, 196

Formación técnica: 69

Francia: 54, 155

Galicia: 40, 184

Generación del 98: 43, 44, 48

Gerontología: 7

Gestión: 108, 126, 130, 149, 205

Habermas, Jürgen: 10

Handbook of research on curriculum: a project of the AREA: 110

Historia: 238

Historia contemporánea: 248, 249

Historia de la educación: 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 87, 114, 117, 125, 176, 179, 180, 193, 195, 201, 202, 207, 236

Humanismo: 1

Identidad: 116

Identidad cultural: 189

Ideología: 94

Igualdad de oportunidades: 113, 136, 167, 201
Imagen: 93
Impulsividad: 14
INCE: 129
Individualismo: 98
Indización: 9
Infancia: 37
Ingeniero: 101
Inglaterra: 222
Inmigración: 186, 188, 191
Innovación pedagógica: 51, 115, 122, 204, 215, 216, 217, 218, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 237
Inscripción: 80
Inserción profesional: 81
Inspección: 149
Institución Libre de Enseñanza: 44
Instrumento de medida: 170
Integración: 102, 187
Integración cultural: 189
Integración escolar: 18, 181, 183, 185
Integración racial: 185
Integración social: 10
Intelectual: 175
Interacción: 17, 66, 109
Interacción social: 135
Intervención: 14, 15, 23, 66, 119, 160, 161, 162, 170, 189, 192
Introspección: 13
Investigación: 110, 154, 192
Investigación acción: 66, 73, 173
Investigación cualitativa: 25
Investigación educativa: 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 123, 131
Investigación empírica: 104
Investigación histórica: 61
Investigación transnacional: 171
Investigador: 69, 76
Islas Canarias: 45, 82
Italia: 54

Jackson, Philip W.: 110
Japón: 54
Joven adulto: 102
Juego: 238
Juventud: 33, 35, 194

Kant, Immanuel: 57

Legislación: 49, 184
Legislación educativa: 41, 42
Lengua catalana: 245
Lengua española: 245
Lenguaje: 104, 177
Ley General de Educación, 1970: 41, 42
Liberalismo: 78
Libertad: 63
Libertad académica: 56, 202
Libertad de enseñanza: 56, 202
Libre circulación: 211
Libro: 5
Libro de texto: 95, 114, 174, 231
Liderazgo: 120, 128
Lingüística: 246
Literatura: 247
LOGSE, 1990: 83, 203

Madrid: 37, 55
Mano de obra: 107

Manual: 47

Manual programado: 5

Mapa: 12, 18, 153

Masoneria: 39

Matemáticas: 132, 142, 150, 171, 177, 220, 224, 226, 230

Matemáticas modernas: 220

Materia de enseñanza: 6, 219

Medida del rendimiento: 171, 198

Medios de comunicación de masas: 133, 175

Medios de enseñanza: 175, 225, 232

Mercado laboral: 28, 29, 30, 31, 35, 36, 62, 81, 101, 152, 213

Método de estudio: 19

Método de investigación: 13, 22, 25, 192

Metodología: 169

Migrante: 102

Ministerio de educación: 129

Minoría étnica: 187, 192

Modelo: 17, 84, 221

Modelo cultural: 1

Motivación: 19, 20, 24, 99

Muestra: 14, 19, 123, 168

Mujer: 101

Necesidad: 37

Necesidad de educación: 26, 182

Necesidad de formación: 30, 36, 86, 145

Necesidad de información: 86

Nivel de conocimientos: 132

Nivel de enseñanza: 197

Norma: 22

Nueva Zelanda: 92

Nuevas tecnologías: 62, 71, 108, 181

Objetivo de enseñanza: 161

OCDE: 230

Orense: 40

Organización de la investigación: 75

Orientación pedagógica: 2, 119, 120, 121

Orientación profesional: 119

Origen social: 139

Ortega y Gasset, José: 58, 60

País Vasco: 196

Países Bajos: 157, 218

Paro: 30, 35

Participación: 241

Participación de los padres: 130, 191

Pedagogía experimental: 63

Pedagogo: 184

Pensamiento: 131

Pensamiento lógico: 16

Percepción global: 115

Percepción social: 27

Pérez Galdós, Benito: 48

Perfeccionamiento de profesores: 137, 140, 153

Perfil profesional: 134, 141, 151

Personal directivo: 124

Plan: 14

Planificación: 137, 138

Planificación educativa: 154

Pluralismo cultural: 98, 100, 102, 105

Poder: 84

Política: 52, 79, 88, 184

Política comunitaria: 28, 89

Política cultural: 130, 174

Política de la educación: 57, 69, 71, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 92, 113, 129, 152, 154, 155, 210, 212

Política de la investigación: 75

Política del empleo: 34, 86

Política educativa: 32

Postmodernidad: 71

Práctica pedagógica: 109

Prácticas en la empresa: 32

Principios de educación: 115, 138, 149, 187

Prisión: 151, 184

Proceso cognitivo: 18, 24, 25

Proceso de aprendizaje: 24, 26

Profesión: 211

Profesión docente: 61, 71, 131, 134, 135, 139, 144, 152

Profesión femenina: 144

Profesor: 18, 27, 45, 91, 114, 126, 131, 133, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 151, 153, 175, 202, 229, 240, 241

Programa de acción comunitario: 89

Programa de enseñanza: 22, 178, 247

Programa de estudios: 15, 62, 112, 204, 215, 229, 236, 242

Programa de formación: 172

Programa de investigación: 28

Programa integral de estudios: 225

Promoción: 194

Prospectiva: 212

Proyecto educativo de centro: 138, 149, 162, 187

Proyecto Sevilla anti-violencia: 160

Psicología: 21

Psicología de la educación: 93

Psicología evolutiva: 17

Publicación: 2, 77

Publicación periódica: 4, 49

Química: 16

Racismo: 105, 186, 189, 190

Ralación escuela-empresa: 35

Razonamiento: 16, 228

Recogida de datos: 168

Reconocimiento de estudios: 28, 211

Rector: 50

Reforma: 75

Reforma educativa: 32, 38, 69, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 120, 121, 128, 140, 141, 147, 148, 168, 178, 183, 214, 215, 216, 224, 225, 226, 229, 236, 237

Regeneracionismo: 50, 58

Relación empleo-formación: 30, 32, 33, 35, 196, 213

Relación escuela-comunidad: 130

Relación escuela-empresa: 29, 30, 32

Relación padres-escuela: 187

Relación profesor-alumno: 109

Relación universidad-empresa: 36

Rendimiento: 11, 15, 16, 19, 123, 171, 177, 241

Rendimiento deficiente: 182

Representación de roles: 27

Represión: 52

Resultado de investigación: 142, 153, 221, 243

Rol del profesor: 133, 144, 146, 229

Rousseau, Jean Jacques: 57

Satisfacción profesional: 148

Secundaria primer ciclo: 6, 23, 32, 140, 219, 223, 243

Secundaria segundo ciclo: 32, 214

Selección: 199, 200, 208

Servicio de orientación: 119, 120

Sexismo: 136

Sida: 162

Siglo XIX: 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 53, 55, 59, 60, 125, 248, 249

Siglo XVI: 1

Siglo XVIII: 57

Siglo XX: 40, 41, 46, 49, 50, 51, 55, 58, 59, 85, 90, 114, 125, 180, 193, 195

Sindicalismo: 45

Síndrome burnout: 143

Sistema de valores: 95, 112, 116

Sistema educativo: 81, 129, 239

Sistema escolar: 103

Socialización: 10, 116, 139

Sociedad: 188, 192, 235

Sociolingüística: 106, 244, 245

Sociología: 186

Sociología de la educación: 40, 79, 88, 94, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 131, 188, 191

Subsidio: 167

Suecia: 84, 154

Suiza: 129

Sutherland, Neill Alexander: 63

Taller de formación: 196

Técnica de la investigación: 12

Tecnología: 218, 230

Tecnología de la educación: 164

Televisión: 27

Temas transversales: 6, 112, 115, 116

Teoría: 75, 246

Teoría de la comunicación: 10

Teoría de la educación: 3, 10, 64, 65, 66, 73, 90, 127

Tiempo libre: 214

Título: 28, 211

Título universitario: 204

Tolerancia: 189

Toma de decisión: 26, 205

Trabajo: 33

Trabajo en equipo: 173

Transición a la vida profesional: 26, 29, 30, 33, 35, 139

Trastorno de la conducta: 14

Unamuno, Miguel de: 50

Unidad didáctica: 219, 223, 247

Unión Europea: 113, 209

Universidad: 31, 36, 68, 199

Universidad popular: 59

Uso didáctico del ordenador: 181, 232, 233

Valencia: 197

Valor moral: 95

Valoración: 17

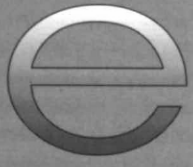
Vejez: 7

Venezuela: 53, 80

Violencia: 93, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

COLOM, A. y DOMÍNGUEZ, E. *Introducción a la política en la educación*, Barcelona, Ariel, 1997. ISBN: 84-3442607-2

Si la educación es un fenómeno social, y a estas alturas de la historia sería estúpido no convenir radicalmente en ello, entonces se hace más evidente aún la necesidad de admitir una dimensión política de la educación, cognitivamente articulable según componentes de lo que la comprensión lógica establece como *policy* y como *politics* en una actualizada perspectiva funcional y no solo académico-formal del tópico.

La realidad social como referente directriz de pensamiento y acción en el modo de estructurar y disponer un cauce de solución a los múltiples problemas derivados del propósito de educar hombres y mujeres (ciudadanas y ciudadanos) en y para una sociedad plural y democrática, aconseja la exploración de las mejores vías posibles que faciliten la conjugación de ideas, creencias, perspectivas e intereses legítimos en el seno de cualquier marco convivencial. Es esto ya de por sí suficiente para justificar el estudio y la sistemática reflexión académica sobre política de la educación, tanto en el escenario pedagógico general cuanto en el de la formación de educadores, profesionales o especialistas en determinadas facetas educativas. Además, sería ingenuo dejar de lado el hecho diferencial de este ámbito respecto al de otros, puede que parejos pero distintos, en el espectro de las ciencias de la educación.

Son los propios autores los que ilustran convincentemente ese acento específico que debe caracterizar a la política de la educación. Se trata, dicen, de un discurso relacionante e interactuante entre las visiones macro y micro de la realidad social, escolar, ideológica, política y educativa que un tiempo histórico, determinado, a modo de contexto indefinido, marca e inexorablemente va marcando a hombres y pueblos.

La política de la educación se constituye en visión sincrética, o intento al menos, desde un proceloso y dialéctico torrente de perspectivas y propuestas que emanan desde la esfera individual y colectivo-comunitaria, y sin desconocer jamás la singularidad cultural, situacional e ideológica propias de los ámbitos que las generan y fortalecen. Podría decirse, por tanto, que debe ser la ciencia política la encargada de anunciar sus fines y mejores afanes en el edificio articulante del bien público, mientras que debe dejarse el cometido de estructurar su relación con la mejora del sistema a su entronque epistemológico y disciplinar con las ciencias de la educación, sin hacer de tal delimitación ninguna batalla de captura y atrincheramiento mental, que normalmente precede o sigue –depende de los protagonistas– a las trifulcas gremiales/corporativas, sea cual sea la vertiente legal aducible.

Estamos ante una disciplina factible, la política de la educación, que esta siendo ya, pero que tendrá que ser aún con más fuerza de lo que es el caso en estos momentos, instrumento para situar y «re-situar», según las necesidades y desafíos de una sociedad abierta y sin privilegios, lo que

conviene y es posible hacer si se pretende avanzar con eficacia, solidaridad y justicia, considerando los márgenes y el sinuoso recorrido, ya permanente, que los individuos han de llevar a cabo en un sistema que se está des-regulando a medida que la historia muda su concepto de progreso y la tecnología obliga a entrar en nuevas rutas alfabetizadoras.

Desde luego, la materia que nos ocupa y preocupa está impregnada de un innegable sello histórico en su contenido, pero también –y no de menor calado– su diseño ha de concebirla como gran oportunidad y apuesta por análisis rigurosos de carácter prospectivo y relacionados con el cambio de modelos que las circunstancias van a hacer –están haciendo– prácticamente inevitables.

La política, por tanto, se muestra indisociable de la planificación educativa, de manera que la recombinación conceptual y la reestructuración estratégica de los medios pedagógicos perfilen ópticas alternativas para el logro de equidad, justicia y calidad en el acceso de todos a los bienes de la educación y la cultura.

Los autores del volumen, ambos profesores universitarios (Universidad de las Islas Baleares y Universidad de Extremadura, respectivamente) consiguen en el texto una integración temática que marca un recorrido fluido, actual y con alicientes de sencillez y claridad expositiva, muy útiles en el contexto académico al que fundamentalmente está dirigida la obra. Los estudiantes universitarios de política educativa tienen aquí una interesante referencia de estudio, y los profesores una atractiva propuesta para la reflexión y el debate.

Si bien resulta, en el conjunto, una cierta asimetría cognitiva a la vista de la disparidad relacional en partes y capítulos del libro, el abordaje de los mismos está no solo cuidado desde la pertinencia de un adecuado marco fundamentante, sino loablemente ensamblado en una secuencia que junta la instrumentalización de la política educativa (planificación y base legislativa) con la vinculación política educativa-sistema escolar (estructura, por un lado, y dinámica funcional del sistema, por otra). En la última parte suscita especial atención el análisis acerca de la política educativa y la sociedad civil. Se plantea con la intensidad que merece el papel del individuo en la comunidad como agente participativo a través de distintas asociaciones e instancias, conformando un espacio muy propicio para una mayor incursión futura de esta política.

Felicitemos, pues, a los Dres. Colom Cañellas y Emilia Domínguez por haber sido capaces de compartir, con buen sentido de la oportunidad editorial, un esfuerzo intelectual cuyos frutos se perciben a medida que el lector se adentra en las páginas y hace de ellas ocasión para una relajada lectura. La estructura narrativa es suficientemente ágil, se da la posibilidad de escrutinio autónomo de partes, y la bibliografía, necesariamente no completa, es sugerentemente asequible para quien desee iniciar determinada singladura inquisitiva en los muy oportunos aspectos de lo que aquí se le ofrece. En resumen, una bien pensada aportación a la política de la educación, presidido por un eje sintético-analítico, que contribuye a realzar su interés en el terreno de la pedagogía.

Miguel Ángel Santos Rego

CONNELL, R.W.: *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1997. ISBN: 84-7112-411-4

Hace trece años, en una reunión con expertos internacionales sobre evaluación del sistema educativo, a la pregunta de qué pasaba con un tanto por ciento significativo de alumnos que en vísperas de su ingreso en la universidad mostraban serias

dificultades para la lectura comprensiva; uno de los representantes del Estado de California mostró su sincera opinión de que el dato relevante era saber si el resultado era mejor que el del año anterior, porque lo que de verdad importaba era lograr que un número mayor de alumnos ingresaran en la formación superior y, a ser posible, se fortaleciera a medio plazo la capacidad de competencia productiva del país, sobre todo respecto a Japón y Alemania; no era misión del sistema preocuparse de todos los demás problemas colaterales a ese proyecto e itinerario. El libro de Connell, catedrático de California, se interesa exactamente por lo contrario, la suerte de los más desfavorecidos del sistema educativo que, en líneas generales, vienen a coincidir con los menos favorecidos socialmente, incluso cuando el sistema educativo ha logrado extenderse poderosamente en los últimos tiempos (p. 20).

La relevancia de esta atención objetual es mayor en la medida en que el trámite educativo es cada vez más un requisito indispensable para cualquier género de trabajo y, por tanto, se convierte en distribuidor de los bienes sociales disponibles. Pero, además, en la medida en que la enseñanza trasciende la mera visión tecnocrática de lo informativo y, de una u otra manera, se convierte en una «empresa moral», Connell proclama su convencimiento –beligerante contra quienes reclaman insistentemente programas y agrupamientos diversificados de alumnos por capacidades– de que una educación que privilegia a un niño sobre otro es «una educación corrupta, a la vez que le favorece social y económicamente» (p. 23). Con lo cual, la cuestión de la justicia social en educación lejos de ser un asunto adjetivo o preocupación para un tratamiento temático más en la programación de aula, se convierte en reto muy sustantivo para entender lo que debe ser una educación digna para todos y, por tanto, en perspectiva central y definitoria de posiciones, convicciones y contradicciones, tanto analíticas como vitales, individuales o institucionales.

Elemento clave en el discurso del autor es el concepto de justicia. No basta, según él, con referirse a la «distributiva», o reparto estrictamente cuantitativo de este bien entre los distintos grupos sociales –línea en la que, de todos modos, la historia de los últimos 150 años en los países ricos muestra la cara bifronte de la generalización del acceso a la enseñanza primaria junto a una oferta mucho más selectiva a la secundaria y superior–, sino que hay que plantearse además una «justicia curricular», relativa al qué o a los contenidos que se distribuyen. Siendo el de la educación un proceso que opera mediante relaciones no neutrales, esta demanda afecta particularmente en este momento a la Secundaria, donde Connell advierte la presencia de un «currículum hegemónico» –muy vinculado con la inclusión o la exclusión social, por los significados y posibilidades distintos que implica para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora–, motivo por el que no se puede hablar seriamente de justicia en la escuela –o de democratizacion educativa– sin superar la visión estática y estandarizada del presunto bien de la educación y no adentrarse en el dinamismo interno de su configuración constitutiva y funcional.

La agudeza crítica de Connell, respaldada por una amplia experiencia investigadora de campo en Australia y unida a un aparato bibliográfico suficiente para el objeto de este libro, hace desfilar ante el lector con rapidez de tratamiento, muy ágil y un tanto deshilvanado, núcleos de interés centrales cuyo principal atractivo, en su brevedad, reside en provocar la reflexión sobre el conjunto del sistema educativo e inducir a una práctica diferente en el quehacer cotidiano. Uno de los más incisivos es el que relaciona «pobreza y educación compensatoria». Buena ocasión para sugerir perspicaces claves y perspectivas de análisis: la genealogía de la institucionalización

de esta estrategia en los años sesenta, en el intento de superar la estratificación desigual que habían tenido siempre los sistemas educativos; los éxitos sólo parciales de estos programas, especialmente entre los niños pobres, de tal modo que, «en términos estadísticos, el mejor consejo que se puede dar a un niño pobre que pretenda alcanzar los niveles superiores de la educación es que elija unos padres ricos» (p. 33); las nunca suficientemente ponderadas falsas percepciones del problema: como que más allá de una pequeña minoría no haya serios problemas de desigualdad, que la minoría de los más pobres tenga rasgos psicológicos o genéticos distintivos, o que los problemas de la educación se arreglen simplistamente con reformas técnicas reforzadoras de estructuras rígidas de los programas y de la relación pedagógica con los alumnos, todo en principio, aséptica y aparentemente igual para todos, pero que acaba por traducirse en descargar la culpabilidad de los problemas sobre los más pobres o sobre los errores de los centros. La situación le es propicia también para ofrecer otros ángulos de visión, más centrados y operativos: la importante repercusión de la selectividad sobre todo el sistema educativo –por sus resultados necesariamente desiguales, y por la batalla que provoca por los mejores resultados, siempre estadísticamente favorable a los que tienen más recursos– las diferencias en el gasto educativo *per cápita*, con su peso diferencial en los procesos; las etnografías de los conflictos y faltas de disciplina en las escuelas, indicativas de la burocrática satisfacción excluyente de muchos alumnos; la propia historia de la configuración del currículum socialmente dominante, expresivo de una determinada concepción del mundo y vinculado a la cambiante función social de la educación y, particularmente, del «credencialismo». Con la llamada de atención sobre ese conjunto de aspectos, Connell dibuja –más al modo expresionista que impresionista– el cuadro de los intersticios principales desde los que, bajo una aparente igualdad de oportunidades, la educación se convierte en componente estratégico de la desigualdad en nuestra sociedad, no de una manera estática, sino de un modo dinámico. En buena medida porque participa en la producción de jerarquías e identidades distintivas –y en la consiguiente legitimación de desigualdades– pero además porque no aproxima ni corrige la tan variable disponibilidad previa y concomitante de «recursos contextuales» y «colectivos» por parte de los diferentes grupos de estudiantes –definitoria de situaciones relacionales muy dispares con el currículum y la pedagogía formal, y de resultados reales muy distintos en el juego de expectativas meritocráticas por hacerse con sus favores– simplemente no entra en ello, a pesar de que «hasta nueve de cada diez sociólogos subrayan la importancia de cierta afinidad cultural entre escuela y hogar» (p. 43).

De todos modos, la parte posiblemente más sugerente y sensible del libro es la que se centra en la relación del conocimiento con el contexto social, a fin de establecer cómo se configura el currículum hegemónico del sistema educativo. Partiendo del conocido análisis de Kuhn, relativo a que la elaboración del conocimiento tiene tras de sí un proceso social muy organizado, el autor trata de seguir el itinerario posterior del mismo: la selección a cargo de las comisiones de expertos, la batalla por las áreas de poder –con el pretexto de nuclear destrezas cognitivas básicas–, la práctica escolar en el marco de unas exigencias laborales, administrativas y organizativas pautadas por la escuela; la evaluación y selección, los métodos de control escolar, referido todo a la apropiación individual del conocimiento. Los efectos inmediatos de esta secuencia hablan en primer lugar de cómo hay una correlación entre división y poder social, en la producción y distribución del conocimiento; cómo el aprendizaje individual –necesariamente

dispar, en ritmos, facetas y modalidades– induce a creer en el desigual mérito educativo de cada uno; cómo la evaluación competitiva refuerza la idea de los desiguales méritos, inteligencias o disposiciones; cómo el aprendizaje académico se escinde de otros posibles, más inmediatamente relacionados con lo cotidiano del trabajo o de la casa, y se erige en superior a los mismos; cómo se potencia la privatización del conocimiento y las pautas individuales de la apropiación del mismo y de sus medios, a contrapelo de lo que debía ser el ideal del sistema educativo público. Muestra también otros efectos inversos –el currículum hegemónico produciendo efectos sociales, dada su propia naturaleza de conocimientos organizados–: genera y refuerza la jerarquía de clases, permite establecer una relación compleja con la división de sexos y con determinados códigos de comportamientos y convenciones sociales y, primordialmente, es la base de la selección y orientación según capacidades, éxito y fracaso académicos.

La preocupación de esta secuencia descriptiva es poner de relieve la necesidad de tener en cuenta los condicionantes profundos de la selección de conocimientos y métodos a que obliga todo currículum, nada indiferente o neutral. La propuesta consiguiente es invertir la tendencia excluyente que encierra permanentemente el «currículum hegemónico», y establecer que la escuela debe asumir un programa común de contenidos y métodos, de aprendizajes, pero organizado a partir de la experiencia de las personas desfavorecidas, a las que debe darse alguna ventaja. Desde esta perspectiva, tiene particular interés su concepto de «mínimos», referido a ese conjunto compartido de aprendizajes importantes constituido a partir del «criterio mínimo de elección», que viene dado por los intereses de los menos favorecidos y es base, por otra parte, de una «justicia curricular» imprescindible. El autor razonará que, dentro de lo arduo y complejo, si se hace el trabajo intelectual necesario es posible construir un programa educativo comprensivo de estas características, éticamente más justo –al encamar los intereses de los menos poderosos– y epistemológicamente mejor porque centra de manera más precisa el sistema de relaciones y permite superar con mayor acierto los obstáculos que se oponen a un progreso intelectual y cultural compartido.

Si la parte teórica del libro transpira un claro optimismo transformador, entremezclado con una sensible visión utópica en la que son perceptibles voces como la de Paulo Freire o la más lejana de Dewey, la parte más decididamente práctica –con dos estudios de casos incluidos en apéndice– transpira un dinamismo experiencial, pleno de momentos activos, acompañado de reflexiones muy oportunas para provocar en el lector empatía hacia el posicionamiento sociopolítico defendido por el autor. Los aspectos principales en que se centra esta segunda mitad tienen que ver directamente con el trabajo que supone a los profesores cualquier cambio reformista –en el horizonte de una visión de los mismos como reformadores– dentro de una explícita consideración de la relación entre política y educación; con la evaluación del rendimiento del alumnado, más allá de la competitividad y del individualismo hegemónicos; con el diseño de un programa de educación compensatoria basado en la participación como proceso educativo y democrático; y, en fin, con un llamamiento a la cualificación de la investigación educativa para que su paradigma organizativo esté más atento a los intereses educativos de los marginados, porque, a su modo de ver, «la calidad del pensamiento y la investigación educativas es el reflejo de la calidad de la democracia de toda la sociedad» (p. 172).

En un momento en que el trabajo como elemento de inserción social está en entredicho, y con él la perspectiva de una más completa justicia social, hasta el punto de que las dinámicas de integración se están transformando rápidamente en políticas de atomización y desaparición; cuando la ampliación de la obligatoriedad educati-

va hasta la Secundaria está convirtiendo a ésta en un foco multiplicador de expectativas contradictorias, sin que las cifras del fracaso escolar mengüen sustantivamente respecto a momentos no tan lejanos en que el bien educativo no era tan accesible como ahora mismo; cuando la desmoralización e insatisfacción docentes tienden a aliarse con el retroceso cansino de la consideración de la educación como proceso de cambio igualitario, y con el consiguiente reforzamiento de posiciones duras y controles jerarquizantes, es de agradecer el aire fresco del razonamiento de Donnell. Su llamada de atención sobre la «injusticia curricular», expresiva de las desigualdades sociales, resulta de plena actualidad, a la par que incisiva para que el trabajo docente sea asumido con plena consciencia de sus implicaciones y posibilidades, si quiere ser auténticamente democrático. Adicionalmente, puede ser de gran utilidad para desvelar y establecer con fundamento coherente los tan debatidos como poco justificados contenidos mínimos curriculares: el criterio de «los intereses de los de abajo». Cuestión ésta relevante porque, compaginada con el compromiso de que todos puedan adquirir el dominio de las competencias imprescindibles para procesar información significativamente, puede y deberá constituir en un tiempo no lejano un renovado pacto de solidaridad y ciudadanía, básico para seguir entendiendo que todos formamos parte de una misma sociedad.

Manuel Menor Currás

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé (dir.): *Historia de la Acción Educadora de la Iglesia en España.* Vol. II. *Edad Contemporánea.* Madrid, BAC, 1997. ISBN: 84-7914-204-9

Pertenece este segundo volumen a los siglos XIX y XX, completando así, la *Historia de la acción Educadora de la Iglesia en España.* El primero, publicado en 1995, recoge los siglos anteriores. El director de la obra completa, Bernabé Bartolomé Martínez, ha seleccionado en esta ocasión, como lo hizo en la anterior, un buen equipo de colaboradores que viene investigando en este campo y que son suficientemente conocidos en nuestro ámbito histórico y cultural.

La obra se compone en este segundo volumen de un prólogo, a cargo de su director (pp. XVII-XX); de una *Introducción sobre el marco histórico*, de Dolores Gómez Molleda (pp. 3-34); de unas *Referencias bibliográficas* de esta etapa por Ángela del Valle López (pp. 35-46); y de cuatro capítulos que detallamos a continuación.

Al capítulo I, sobre *Mentalidad cristiana y pensamiento pedagógico de la Iglesia en España*, pertenecen los siguientes autores y temas: Primitivo Tineo, *La Jerarquía eclesiástica y la educación* (pp. 49-98); Buenaventura Delgado Criado, *Pedagogos cristianos y sus escritos sobre educación* (pp. 99-127); Emilio Redondo García y Javier Vergara Ciordia, *La actitud de la Iglesia española ante la política educativa del Estado y el fenómeno de la secularización docente en la primera mitad del siglo XIX* (pp. 128-136) y Teódulo García Regidor, el mismo tema también *La segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX* (pp. 137-161); Pedro M.ª Gil Larrañaga, *La polémica entre ciencia, razón y fe: sus repercusiones en la educación* (pp. 162-178); y Bernabé Bartolomé Martínez, *Los Congresos católicos (1889-1902) y los problemas de la educación. Las confederaciones y su contribución a la enseñanza en la escuela católica* (pp. 179-201).

El capítulo II corresponde a la *Actividad educadora institucional* con las colaboraciones de: Francisco Martín Hernández, *La formación del clero y de los religiosos* (pp. 203-223); Luis Resines, *Catequesis y predicación* (pp. 224-244); Bernabé Bartolomé Martínez, *Fomento y profomoción del estudio y de la cultura por parte de la Iglesia* (pp. 245-289); Vicente Faubell Zapata,

Un camino tortuoso. Recuperación de una legislación dispersa (pp. 290-332) y *Órdenes, Congregaciones y Asociaciones eclesiales masculinas, dedicadas a la educación y a la enseñanza* (pp. 223-448); Manuel Revuelta González, *Los jesuitas* (pp. 449-471); Ángel Miranda, *Los salesianos* (pp. 472-491); Vicente Faubell Zapata, *Universidades pontificias, católicas, instituciones superiores de enseñanza de la Iglesia española* (pp. 492-511); y Ángela del Valle López, *Órdenes, Congregaciones e Institutos eclesiásticos femeninos dedicados a la educación y enseñanza* (pp. 512-718).

El capítulo III trata de *La enseñanza no formal y de los recursos pedagógicos*: Ismael Fernández de la Cuesta, *La Música sagrada* (pp. 719-730); Juan Plazaola Artola, *El Arte sacro* (pp. 731-376); Miguel de Santiago Rodríguez, *La literatura religiosa* (pp. 737-738); Gregorio Bartolomé Martínez, *El libro, las bibliotecas y la prensa* (pp. 739-784); y Bernabé Bartolomé Martínez, *Tiempo y espacio. Proyecto educativo y manual escolar* (pp. 785-833).

El capítulo IV y último, se refiere a La *Acción social y educadora de la Iglesia en ámbitos especiales y de marginación*: José Andrés Gallego, *La labor formativa del catolicismo español* (pp. 835-867); Gregorio Bartolomé Martínez, *La religiosidad popular a través de fiestas patronales, romancero estacional, procesiones, peregrinaciones, cofradías y órdenes terceras* (pp. 868-894); Florentino Sanz Fernández, *La Acción educadora de la Iglesia sobre la juventud obrera* (pp. 895-953); y Bernabé Bartolomé Martínez, *Centros de asistencia, promoción y rehabilitación social en España* (pp. 954-955).

Al final se añade el ya imprescindible *Índice de Autores*, preparado por la profesora Dra. Teresa Rabazas (pp. 997-104), que facilita a los interesados la rápida localización de éstos, a lo largo de sus páginas.

Va destinada esta obra a los sacerdotes y religiosos, investigadores e historiadores de la educación y de la historia en general, estudiantes de seminarios y universidad y a aquellos que sienten un especial interés por la historia de la Iglesia.

Nos encontramos ante una de esas obras que aparecen de muy tarde en tarde, por lo que tenemos que agradecer a su director y a cuantos han contribuido con su esfuerzo a su publicación el poder disponer, hoy día, de una obra de estas condiciones que vienen a enriquecer nuestro acervo cultural.

Entre las características más notables a destacar tenemos: la *novedad*, ante la amplitud, profundidad y aportaciones inéditas de los temas; y la *objetividad*, con que han sido tratados, así como la *verificación documental* de todos los datos utilizados.

Como suele ocurrir, en estos casos, el director nos advierte de las limitaciones, lagunas y posibles olvidos de cuestiones, así como de los distintos estilos narrativos por tratarse de una obra colectiva. Lo cual no desmerece, en absoluto, los positivos logros conseguidos en una obra de estas dimensiones.

Francisco Canes Garrido

SAVATER. F.: *El valor de educar*, Madrid, Ariel, 1997. ISBN: 84-7731-269-9

La educación es un valor, «es valiosa y válida» pero, además, «es un acto de coraje», pues hay que tener valor para educar.

Entre estas dos caras de la misma moneda, dos sendas tal vez paralelas, dos cuestiones básicas del acontecer humano) se mueve en este ensayo, Fernando Savater, catedrático de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid y autor de decenas de libros. La educación, como el mismo acontecer histórico, suscita una permanente polémica. Los problemas que afectan a la vida individual y social de los

hombres y mujeres existen y se formulan ya en la escuela o en torno a la escuela.

Por ese entorno palpitan aconteceres fácilmente reconocibles como el racismo, la intolerancia, la droga, las distintas formas de violencia, etc; pero, además, la educación se encuentra cercada por conflictos intrínsecos a la propia andadura del educar, desde el viejo debate entre enseñanza pública o privada, los nuevos planes de estudio, etc, hasta las quejas de los padres y las protestas de los estudiantes. En el fondo de todas las preguntas que puede formularse el ser humano subyace la más acuciante y universal de todas: ¿qué es la educación?

A esta cuestión pretende responder el ensayo de Savater. Y al menos consigue que le acompañemos con interés e incluso entusiasmo en su zigzagueo por los vericuetos que constituyen ese amplio y difuso mundo de la educación. Vamos desbrozando bosque con las genuinas herramientas del filósofo que indaga, que se pregunta, que formula interrogantes y que trata de ofrecer respuestas. Reflexión filosófica arraigada en la realidad social más viva y palpitante. En el fondo se inquiere sobre la razón última de ser hombre. Enmarcadas por una cálida y emocionada «Carta a una maestra», en realidad su madre maestra y todas las maestras, tal vez primeras maestras, como inicial exposición de intenciones y propósitos, y una inquietante «Carta a la ministra», ministra Esperanza Aguirre en esta coyuntura «popular», resumen y compendio del recorrido, abierto a ensayos futuros con el remate de una breve antología de textos de filósofos y escritores sobre la educación, el filósofo deambula con paso seguro y decidido por cuestiones verdaderamente interesantes como el papel de la familia, el futuro de las humanidades, la combinacion entre disciplina y libertad, la formación moral y los problemas de importante repercusión social como la violencia, el terrorismo, las drogas, el sexo, etc.

En esa «Carta a una maestra» que cumple el papel de prólogo, Savater esboza los temas que pretende desmenuzar con paso firme y con penetrante lucidez. Savater escribe con claridad, su lenguaje resulta diáfano, avanza con fluidez sobre el sonido de las palabras hacia sus significados más inteligibles. El libro se deja leer con suma e inusual facilidad tratándose como se trata de reflexiones de un filósofo. Arranca del reconocimiento general de que los profesionales de la enseñanza no rompen precisamente las llamadas, *listas* de audiencia ni de reconocimientos. Más bien al contrario. Y el autor sugiere un camino de solución: «En el campo educativo... poco se habrá avanzado mientras la enseñanza básica no sea prioritaria en inversión de recursos, en atención institucional y también como centro del interes público». Savater que ha vivido no sólo los primeros años de la democracia sino sobre todo los largos últimos años del franquismo, parte del aserto firme de que «la educación no es una fatalidad irreversible y cualquiera puede reponerse de lo malo que había en la suya». Y se formula preguntas que tratará de responder después a lo largo del libro. La primera de ellas resume sencillamente el problema: «¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos?». Esta es la cuestión. ¿El método para penetrar en este entramado?, la filosofía, porque «hacernos intelectualmente dignos de nuestras perplejidades es la única vía para empezar a superarlas». Y además, con optimismo persistente, del que suelen acusar al autor y al que éste no renuncia porque «creo que es la unica actitud rigurosa». El primer capítulo, «El aprendizaje humano», se adentra en una afirmación básica, que los humanos «nacemos para la humanidad»: llegar a ser humanos del todo es un arte, lo que los antropólogos llaman «neotenia», «la posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes» y además, mediante la con-

ciencia de «ignorancia», es decir, sabiendo que desconocen algunas cosas. Este es el principio del saber y, en definitiva, de la filosofía y del pensamiento. Savater asegura, además, que no ha sido la sociedad la que ha inventado la educación sino que es «el afan de educar y de hacer convivir armonicamente maestros con discípulos durante el mayor tiempo posible, lo que ha creado finalmente la sociedad humana...». «El hombre llega a ser a través del aprendizaje», porque «lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos». Savater se mueve por las páginas del libro con frases de las denominadas a veces lapidarias pero que en la andadura del lector sirven como basamentos sobre los que apoyarse para avanzar, como piedras para cruzar el río. «El destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes». Esta afirmación es una de esas andanadas de pensamiento que sustentan el proyecto. «La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa». Es otra piedra sobre el río. A la vez, el autor muestra suficiente interés en dejar claro que su análisis esta libre de cualquier arranque trascendente cuando asegura que la materia de la educación, que es enseñarse los hombres unos a otros en qué consiste ser hombre, «la conocen menor los humanos mismos que los seres sobrenaturales o los habitantes hipotéticos de las estrellas».

El ensayo avanza en los diversos capítulos en torno al contenido de la enseñanza con el punto de partida de que cada uno de los humanos no somos «únicos» ni los «iniciadores» del «linaje» de que la conciencia del «tiempo» es nuestro primordial invento, de la diferencia entre educación e instrucción, que es preciso matizar, de que se trata de «enseñar a aprender», de que una de las tareas básicas de la enseñanza «siempre ha sido por tanto promover modelos de excelencia y pautas de reconocimiento que sirvan de apoyo a la autoestima de los individuos», pero que existe la amenaza de que «los modelos brindados por los edificantemente nada edificantes medios audiovisuales (Savater dedica especial atención a la televisión, cuya "función educativa" conoce cada vez mayor auge), las bandas callejeras, las sectas integristas o los movimientos políticamente violentos y tantas otras ofertas ominosas sustituirán a la educación en terreno que no puede abandonar sin negarse a sí misma».

Arranca el tercer capítulo dedicado a la familia, con la certeza de que el protagonismo de la familia en la socialización primaria de los individuos anda eclipsada, que el espíritu del tiempo idealiza o fanatiza lo juvenil y desprestigia la experiencia, que la autoridad está en crisis en la familia, producto todo ello del miedo y vehículo hacia la inseguridad que suele refugiarse en las formas colectivas de autoritarismo. En este contexto de eclipse educativo de la familia, merecen analisis singular la ética, la religión, el sexo, las drogas y la violencia, temas sobre los que las escuelas se ven conminadas a educar, aunque, como recuerda Savater, «las escuelas sirven para formar gente sensata, no santos», para situar dentro del sentido común la cuestión de la socialización que significa educar. El cuarto capítulo trata el espinoso problema de la equilibrada relación entre disciplina y libertad en el ámbito de la educación, pero la cuestión queda planteada con evidencia cuando se afirma: «Si la educación implica cierta tiranía, es una tiranía de la que sólo pasando por la educación podremos en alguna medidad más tarde librarnos». «Ser libre es liberarse. No partimos de la libertad, sino que llegamos a ella».

En el capítulo cinco aborda un tema de «rabiosa actualidad»: la hipotética desaparición de las humanidades en los planes de estudio. Savater asegura que «no es cuestión del qué sino del cómo» en lo que

estriba la virtud humanista y formadora de las asignaturas que se enseñan. Tras realizar un somero recorrido sobre la repercusión de la pedantería sobre la pedagogía, «la pedantería puede boicotear a la pedagogía», y sobre el «respeto racional», concluye con referencias muy interesantes a las proyecciones de una educación verdaderamente humanista, que reivindica permanentemente el autor, como son su dimensión narrativa, esa sensibilidad narrativa que es sensibilidad literaria, y el fomento de la lectura y la escritura.

El último capítulo, el sexto, desemboca en la afirmación de que educar es universalizar. El punto de partida es que la tarea educativa presenta una «dimensión conservadora», pero que no se queda ahí, tal vez porque la realidad queda a veces desbordada por lo que llama «el entusiasmo simbólico». Pero, además, porque la sociedad nunca es un todo fijo, acabado. La educación, sin embargo, no es neutral. En definitiva, «el ideal básico que la educación actual debe conservar y promocionar es la universalidad democrática», por lo que queda en evidencia cualquier otro ideal intolerante, racista, clasista, machista, etc., imperantes en nuestro mundo.

En la «Carta a la ministra» que cierra el ensayo, Savater resume su pensamiento cuando afirma que «la enseñanza no puede ser un bien más de los que se ofrecen en el mercado», con lo que denuncia la invasión galopante de neoliberalismo que se apodera de todos los mecanismos económicos, sociales y culturales que articulan nuestra sociedad. «Aún queda mucho por globalizar», dice Savater a la ministra, por ejemplo «no logra mundializarse el interés por los derechos básicos de la persona humana», y además «la educación democrática debería fomentar el desarrollo de la mundialización humanista actualmente postergada».

Manuel Irusta

WASSERZIEHR, Gabriela: *Los cuentos de hadas para adultos.* Una *lectura simbólica de los cuentos de hadas recopilados por J. y W. Grimm (2.ª Ed., mejorada y ampliada).* Madrid, Endymión, 1997. ISBN: 87-7731-269-9

Enseñar deleitando: vieja pretensión pedagógica más a menudo proclamada que llevada a efecto; propuesta, desde luego, difícilmente realizable en algunos dominios de la ciencia y la cultura; y sin embargo, susceptible de cumplimiento en un dominio de tan extraordinaria importancia como es el de aprender a vivir cabalmente en tanto que ser humano.

La autora de este apasionante libro dice dedicarlo, precisamente, «a todas las personas que me han ayudado a vivir y a crecer», y en esa dedicatoria está en germen lo que el libro entero describe: cómo puede aprenderse a vivir creciendo, y cómo puede hacerse con la grata pedagogía del relato maravilloso oral o escrito, deleitándose. No es casual que los dedicatarios de la obra sean anónimos –ellos y la autora sabrán, sin duda, quiénes son–, como anónimos y múltiples son los autores de los cuentos de hadas –*Märchen*– que los hermanos Grimm recopilaron a comienzos del pasado siglo. Cultura popular, literatura oral, folclore...; en suma, lo colectivo en acción.

Psicóloga formada en Madrid y Zúrich –en el Instituto C.G. Jung de Kusnacht–, Gabriela Wasserziehr aplica a los cuentos de hadas la perspectiva propia de la psicología analítica –la variante junguiana de la psicología profunda, discrepante del psicoanálisis freudiano– con la intención de interpretarlos como ejemplificaciones al alcance de cualquier ser humano del proceso de maduración psíquica que Carl Gustav Jung denominó «proceso de indivi-

duación», pues su objetivo final no es otro que llegar a ser, de la forma más completa y personal posible, uno mismo. Para que esto suceda, siempre según Jung, es necesario que buena parte de los contenidos inconscientes del psiquismo lleguen a ser advertidos y, cuando ello es posible, asumidos e integrados en la personalidad por el individuo. Y ello ocurre de manera semejante en todos los seres humanos, con algunas variantes culturales. Esta comunidad es lo que permite que las etapas esenciales de dicho proceso puedan ser reflejadas, de forma oscuramente comprensible –comprensible a través del *símbolo*– en el relato de una experiencia vital ejemplar, como la que traducen los cuentos de hadas.

La interpretación psicológica de los cuentos de hadas no es nueva; Bruno Bettelheim la puso en práctica en 1975 (*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*; traducción española, Barcelona, Grijalbo, 1978). Pero es la suya, como ya indica el título, una interpretación psicoanalítica de orientación freudiana, mientras que la realizada por Gabriela Wasserziehr es «simbólica», en el sentido que este término posee en el pensamiento junguiano. Según esta orientación, los contenidos inconscientes que se ponen de manifiesto en el relato no son preponderantemente individuales, sino colectivos, en la medida en que se hacen referencia a situaciones, actitudes, impulsos e inhibiciones que son compartidos por todos los seres humanos «independientemente de sus vivencias personales concretas». Precisamente esto es lo que permite que ciertas situaciones, que no por casualidad fueron denominadas «arquetípicas» por Jung, puedan simbolizarse a través de figuras o acciones que se repiten en la simbólica de los individuos y de las culturas, y en cuya ubicuidad se basa la comprensibilidad, tanto superficial como profunda, del cuento.

La presentación del libro por parte de su autora tiene el mérito de comenzar vinculando «cuentos, sueños y mitos», mostrando de este modo la real dimensión antropológica de ese género literario –el cuento popular– que tan a menudo se ha tomado a la ligera. En esta perspectiva, el cuento está relacionado con lo inconsciente personal y colectivo, con la historia del individuo y con la historia de la comunidad a la que pertenece: en último extremo, la especie humana. Como el mito, el cuento narra una «historia ejemplar»; como el sueño, lo hace mediante símbolos.

Esta historia tiene un comienzo, un «punto de partida», como reza el título del segundo capítulo, que, en todos los casos, denuncia una situación errónea, insuficiente, necesitada de un cambio: «situación deficitaria», «necesaria renovación», «ruptura» y «búsqueda» son los términos clave de esta parte de la obra, por serlo del inicio de la mayoría de cuentos. Cuando la búsqueda se pone en práctica (tercer capítulo) se inicia el «proceso de individuación». En esta parte, central en la obra, aparecen sucesiva o simultáneamente los principales arquetipos junguianos: la *Sombra*, el *anima*, el *animus*, el *Sí-mismo*, cuyo conocimiento es imprescindible para que pueda llevarse a término la carrera mágica, representación simbólica de la tarea psicológica. Es digno de destacar el hecho de que la cuarta parte se ocupe de un tema especialmente valorado por el psicoanálisis freudiano, aunque desde la perspectiva arquetípica, como es el de la relación del protagonista con los padres. Fiel al mensaje de los *Märchen*, la autora sabe reconocer la importancia concedida en estos relatos a ese punto nodal del desarrollo psíquico personal que es la relación con los progenitores, aunque sea misma fidelidad le lleva a pasar por encima del modelo unilateral representado por el «complejo de Edipo».

La conclusión del estudio pone de manifiesto una de las enseñanzas que, a jucio de su autora, tiene mayor importancia en ese proceso de crecimiento y de maduración: la identificación del Mal –o más exac-

tamente, de lo malo– en el propio interior, como condición indispensable para «un desarrollo y una totalidad superior», pues no en vano el proceso de individuación, por más que en ocasiones adquiera el aspecto de una confrontación con lo malo ajeno, a la postre y sobre todo es una confrontación con lo malo en uno mismo, aquello que merece morir para que algo nuevo nazca. En este sentido, el estudio de Gabriela Wasserziehr es mucho más que un análisis históricocultural, pues sus consecuencias morales son de mayor calado.

Por último, sólo cabe felicitarse por el hecho de que un libro así se haya editado por primera vez en España, y en castellano. En el momento en que escribo esta recensión existe ya una traducción al alemán en la editorial Fischer; pero, en esta ocasión, un editor español se ha decidió a apostar por la obra de una alemana antes de que su previsible éxito en su país natal, ejerciera su conocida función estimulante.

Luis Montiel

SALGUERO, M.: *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona, Ariel, 1997. ISBN: 84-344-1169-5

La libertad de cátedra es una libertad reconocida constitucionalmente. La relevancia y actualidad del libro que reseñamos está en dirigirse al ámbito de la enseñanza primaria y secundaria, niveles donde no siempre –por restringirla al universitario– se ha reconocido como lugar de efectivo ejercicio. Para esto, defiende una interpretación «extensiva» del derecho, apoyada en nuestra tradición histórico-jurídica y derecho comparado; como ha defendido nuestro Tribunal constitucional, al extender a todos los docentes de primaria y secundaria la libertad de cátedra. A medida que la desprofesionalización se incrementa en los niveles básicos, así aparece a lo largo del libro, aumenta la regulación y limitaciones al ejercicio de la libertad de cátedra, quedando con un carácter marginal o residual (lo que no está regulado). Si no queremos confinarla a una «práctica discursiva» o con un carácter retórico, se debe posibilitar las condiciones para su ejercicio en la práctica. Delimitar y hacer un análisis minucioso de los diferentes registros, armonizar los diferentes derechos, fines e intereses, y en qué medida pueda incrementar la capacitación profesional del profesorado, como reconoce Nicolás López Calera en el prólogo, bien puede hacer de este libro del profesor Manuel Salguero (Universidad de Granada) una referencia obligada en el tema.

Un primer capítulo se dedica a hacer una genealogía histórica de cómo se fue configurando, con avances y retrocesos, la libertad de cátedra en nuestro país en los dos últimos siglos; hasta –tras el largo paréntesis del período franquista– quedar recogida en el Título I de la Constitución española. Haciendo una cierta reconstrucción del debate constitucional como clave de su interpretación, defiende que la libertad de cátedra no es sólo la herencia liberal de un derecho subjetivo o individual frente a poderes públicos (libertad negativa), sino un bien jurídico objetivo-institucional, necesitado de protección para el ejercicio democrático. Entonces, no es sólo (aunque también) una libertad ejercida desde el puesto de enseñanza, es primariamente –como señalaba en una sentencia Tomás y Valiente– una garantía institucional, que obliga a los poderes públicos a preservar, no invadiendo ámbitos, justo para preservar la libertad y otros derechos democráticos.

El capítulo cuarto se dedica a *El contenido. Especial consideración a los niveles de la enseñanza secundaria y primaria.* Siendo la libertad de cátedra una parte de

la libertad de enseñanza y relacionada con la libertad general de expresión, incluye la libertad pedagógica; su sentido originario se delimita en el marco de la enseñanza institucionalizada. Aquí tiene el contenido negativo de defender una esfera de autonomía frente a los poderes públicos o mandatos oficiales, y el contenido positivo de un conjunto de facultades, modalizado en función del nivel educativo y por su necesaria articulación y armonización con otros derechos constitucionales. Por tanto, en formulación negativa, *consiste en no someterse a las ideas científicas impuestas, a orientaciones que impliquen un determinado enfoque de la realidad natural o social y a imposiciones que deriven de una ciencia oficial.* En su vertiente positiva, es contenido esencial *la posibilidad de expresar libremente ideas y convicciones científicas racionalmente asumidas por el profesor en relación con una disciplina académica, en el momento de la investigación, en la transmisión y en la elección del método adecuado en el proceso de comunicación.* No obstante, como derecho fundamental, su ejercicio tiene unos límites constitutivos (cap. 5): puesto docente y materia impartida, protección de la juventud y la infancia o por la propia finalidad otorgada a la educación («pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»). También se estudia específicamente si por el estatuto de funcionario hay unos límites a la libertad de cátedra o por la fidelidad a la Constitución, concluyéndose en ambos casos que no.

Se dedica otro capítulo a los *Ámbitos del ejercicio de la libertad de cátedra en la enseñanza secundaria y primaria.* Aquí el contenido de la libertad de cátedra incluye la forma (libertad pedagógica) en que es transmitido (medios, recursos y metodología didáctica), espacio éste donde se muestra más proclive al control y a las restricciones de la Administración. Un problema en este nivel es cómo conjugar que, al amparo de la libertad de cátedra, cada uno actúe a su modo cultivando su propio jardín, cuando un trabajo en equipo y coordinado es –lo sabemos– necesario para una mejora escolar y cambio educativo. La autonomía profesional tiene los límites de los acuerdos de los equipos docentes. La cuestión práctica, en este caso, sería –más bien– en qué medida el ejercicio de la autonomía profesional pueda enriquecer mutuamente el trabajo conjunto, y –viceversa– la colaboración pueda justamente potenciar la propia profesionalidad.

En este contexto hace Manuel Salguero un interesante análisis de las propuestas actuales de la política educativa que otorgan una «autonomía» a los centros escolares, para ver si significa un incremento de la libertad de los profesores. Desentrañando algunos de los usos malsanos, concluye (p. 130) que *la autonomía se transforma en obediencia a los imperativos legales y en mecanismo de interiorización del control.* Aplicando la teoría de Habermas habla de la «colonización jurídica» que se ha producido, en el desarrollo de la Reforma, de espacios y ámbitos del sistema escolar que debían quedar en el «mundo de la vida» escolar. Cuando la sobreregulación del currículum y proliferación reglamentaria se incrementa hasta límites inimaginables, entonces la libertad de cátedra se convierte en una libertad «residual». Y esto sucede, por ejemplo, cuando el Estado se convierte en paladín defensor de una determinada concepción psicológico-pedagógica, como ha sucedido en los útimos tiempos en determinadas prescripiciones curriculares. Incluso el malestar docente que, obviamente tiene diversas causas, podría ser también una manifestación de la pérdida de realización efectiva de esta libertad en el ejercicio de la docencia. Disminución de la autonomía profesional que se manifiesta en la normativa reguladora de los libros de texto, donde la LOGSE mantiene vigente la disposición adicional quinta de la LGE,

que exigía la aprobación oficial de los libros de texto, normativa que enlaza con 1938, frente a la II República. Con todo ello *la pérdida de autonomía del profesor y el vaciado de la profesión docente son las consecuencias* (p. 152).

Signo de la actualidad del libro que comentamos es que dedique el capítulo siete a *La libertad de cátedra y los signos de identidad de los centros de enseñanza secundaria y primaria.* Se hace un minucioso análisis de la laicidad y neutralidad de la enseñanza, en especial de la relación de la neutralidad con la libertad de cátedra. Tras estos análisis se concluye que, si bien una enseñanza neutra es imposible e indeseable, la neutralidad debe ser entendida como ausencia de adoctrinamiento y como procedimiento. En segundo lugar, el análisis del profesor Salguero se dirige a la propuestas actuales (comunitaristas) de dar una configuración ideológica particularizada a los centros docentes públicos. El primer asunto, en este sentido, es *preguntarnos si el establecimiento del proyecto educativo en los centros públicos equivale o se identifica con el carácter propio o ideario de los centro privados* (p. 195). Por una parte, los centros públicos no podrían tener un carácter propio, a no ser un cierto ideario constitucional; *pero pretender configurar un perfil ideológico homogéneo y diferenciado de cada centro docente, además de ser, más bien, un mero sueño de la razón burocrática, constituiría una quiebra del pluralismo interno y de la neutralidad* (p. 196). Lo que hay detrás de estas pretensiones eficientistas –señala– es doblegarse a las exigencias del mercado: oferta diferenciada para favorecer la demanda educativa.

Un análisis específico merece resaltar cómo queda la libertad de cátedra con el derecho a establecer un ideario en los centros privados. Tras describir, debidamente apoyado, el concepto, contenido, alcance y límites del ideario o carácter propio de los centros privados, mantiene la efectividad de la libertad de cátedra en estos centros, como sentenció el Tribunal constitucional. Esto no impide que exista un conflicto entre dos derechos: la libertad de cátedra de los profesores y la libertad de enseñanza del titular para dotar al centro de una impronta ideológica. Se trata de armonizar y conciliar ambos derechos. El necesario respeto público del carácter propio no anula la libertad de cátedra, ni implica una subordinación a él o lo convierte en apologista del mismo. A su vez éste ideario no faculta para ejercer un posible adoctrinamiento en el sentido que él mismo marque –como mantiene Blanca Lozano en otro libro sobre el tema–, pues en tal caso no se estaría respetando la libertad de conciencia de los alumnos ni favoreciendo el libre desarrollo de su personalidad. En este apartado se analizan igualmente otros casos de interés: el lugar del ideario y libertad de cátedra en los centros concertados, o en centros privados que no tienen ideario.

El interés del libro y el esfuerzo realizado por el autor para hacer accesible su lectura a todos los docentes, no borra el carácter originario de un estudio serio y fundamentado, como muestran las 722 notas a pie de página que apoyan los distintos capítulos, recogidas al final del libro. Cómo armonizar la libertad de cátedra del profesorado, individualmente considerado, con los derechos propios de la comunidad, es –en efecto– uno de los problemas clave de nuestro tiempo. Si se acentúa el ángulo individual, según la tradición liberal ilustrada, o –como se argumenta desde el comunitarismo– el lado social de pertenencia a una comunidad y tradiciones, que han constituido la identidad personal y las propias virtudes cívicas. Esto hace que algunos comunitaristas se planteen reformular dicha tradición, dando cabida a las virtudes y *éthos* común de cada comunidad, al tiempo que una política de reconocimiento de la diversidad. Manuel Salguero, consciente de estas propuestas, no defiende una concepción meramente formal o deontológica de la libertad de cátedra,

acentúa igualmente la cara positiva en el funcionamiento de un Estado social y democrático. Otro problema actual es que, ante los déficits de socialización primaria que acusan los niños y juventud, se transfiera a la escuela funciones que antes estaban cubiertas en el ámbito afectivo de la familia o por otras instituciones socializadoras, generando nuevas tensiones y desafíos en los docentes; con lo que se amplía la esfera, contenidos y límites de la libertad de cátedra.

En unos tiempos en que la libertad de cátedra del profesorado de primaria y secundaria se ha visto seriamente constreñida por un exceso de burocracia regulación y colonización administrativa de la vida de los centros y profesores, los nuevos aires conservadores vienen a abanderar la defensa de dicha libertad. Ni los primeros ni los segundos encontrarán –me temo– fuertes apoyos doctrinales en este libro. Por el contrario, para todo aquel que quiera defender la autonomía del profesor, la especificidad de la escuela pública, o incrementar la profesionalidad docente, encontrará un buen aliado en la lectura del libro del profesor Salguero. Recuperar -debidamente contextualizado- uno de los ideales ilustrados, ahora que en nuestra coyuntura postilustrada se está poniendo en duda su vigencia, y con ello el propio *status* del profesorado y de la escuela pública, bien vale el esfuerzo.

Antonio Bolívar

SARRAMONA, Jaume; VÁQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J.: *Educación no formal,* Barcelona, Ariel, 1998. ISBN: 84-329-9359-X

Este libro de reciente publicación pretende dejar claro la centralidad de la educación no formal en la educación actual y cómo entra dentro de la profesionalidad de los educadores. Está dividido en tres partes: la primera define el concepto de educación no formal; la segunda está centrada en los ámbitos que abarca ésta, la tercera en su planificación y evaluación. Cada uno de los capítulos contiene una interesante bibliografía que se recoge al final.

La parte primera (*La educación no formal. Concepto*) escrita por Gonzalo Vázquez, estudia el origen y significado de la educación no formal, así como sus funciones, contenido y métodos de trabajo dentro de una concepción que vincula la educación no formal a un proceso de educación permanente. Se completa este capítulo con algunos de los problemas con los que se enfrenta todavía la educación no formal. Estos son: la escasa coordinación de las acciones de los profesionales de la educación no formal con la planificación de sus acciones y la reflexión pedagógica posterior; el excesivo optimismo con que algunos examinan los programas educativos, o por el contrario, el pesimismo de otros; el olvido de la naturaleza educativa que deben tener los programas no formales; y, en último lugar, la exigencia tecnológica de la educación no formal que hace que su eficacia pedagógica dependa en gran medida del nivel de competencia profesional de quien desarrolle los programas.

La segunda parte (*Ámbitos de educación no formal*) está dividida en ocho capítulos escritos por los tres autores. Éstos consideran que la educación no formal se ocupa de las áreas de la alfabetización, la formación laboral, el ocio y el tiempo libre, la educación para el consumo, la educación para la salud, la educación urbana, la educación ambiental y la conservación del patrimonio y la animación sociocultural.

El capítulo dos, *La alfabetización,* se centra en definir el término, sus manifestaciones, el analfabetismo funcional y el analfabetismo de los adultos. El capítulo tres dedicado a la formación laboral, se de-

tiene a establecer las relaciones entre educación, trabajo, formación, los esfuerzos realizados en las empresas para mejorar la formación y los escasos resultados alcanzados en algunos países. Plantea los factores que hacen más necesaria hoy la formación *para y en* el trabajo, lo cual implica que la formación se convierta en continua. Así, la educación de adultos se concibe de una forma nueva, ligada a la promoción social que ha de desarrollarse a lo largo de toda la vida; de este modo «la formación crece y se diferencia tanto en el espacio como en el tiempo, provocando que el conjunto del sistema educativo-formativo sea más extenso, interrelacionado y dinámico» (p. 62). La formación laboral está ligada, por tanto, no sólo a la capacitación del trabajo, sino al desarrollo de la competencia humana en las diversas situaciones que ofrece éste, la preparación para la salida al mundo del trabajo y el ingreso en el mundo del ocio y del tiempo libre. Pretende, pues, enseñar a saber vivir y a saber convivir.

El capítulo cuarto sobre el ocio y tiempo libre pone el acento en la estrecha relación entre trabajo, ocio y juego y la necesidad de hacer del ocio un tiempo de disfrute más que un tiempo de actividad, de ocupación o de consumo. El capítulo cinco se enfrenta a un tema importante en la sociedad actual: la educación para el consumo. Cada vez es más patente la conveniencia de enseñar a las personas a consumir correctamente, con criterio, pero es necesario que los programas que se desarrollen tengan contenidos formativos, no basta la mera información de los productos (calidad, precio...). Esa tarea formativa es la que corresponde realizar al pedagogo, que, además debe ser versado en psicología del consumidor.

La educación para la salud, corresponde al capítulo seis. Ésta se puede realizar tanto en el ámbito escolar como en el no formal. En el primero se incluyen tanto programas de salud escolar como programas para niños en hospitalización continuada. En el ámbito no formal se incluyen los programas con un marcado carácter social que están orientados y encauzados a la población adulta; los programas de contenido educativo dirigidos a educar los hábitos, orientar conductas y actitudes de los diversos usuarios de los hospitales (pacientes, familiares y visitantes); programas educativos desarrollados en las propias empresas para preservar en el lugar de trabajo la salud del personal; y por último, están los programas específicos centrados en la prevención concreta de un síndrome, enfermedad o hábito. La educación urbana, correspondiente al capítulo siete se entiende en este libro como «las actividades desarrolladas en el mareo de la administración local» (p. 105). Antoni Colom, el autor de este capítulo, se plantea las interrelaciones entre la ciudad y la educación, de ahí que articule sus propuestas en torno a dos vectores: qué aporta la educación a la ciudad y qué aporta la ciudad a la educación, incluyendo la escuela. Éste es un ámbito que crece y en el que el pedagogo tiene un papel decisivo en la planificación, gestión y ejecución de los programas.

El capítulo ocho se dedica a la *educación* patrimonial, término que abarca los aspectos que son patrimonio del género humano y, por tanto, incluye tanto el patrimonio ambiental como el sociocultural. Es interesante esta aportación, ya que amplía el contenido de la educación, demasiado limitada en ocasiones a la educación para el respeto del medio ambiente. El último capítulo de esta segunda parte está dedicado a la animación sociocultural planteada no como un ámbito más de aplicación de la educación no formal, sino como un «eje transversal» que afecta a todos ellos. Se propone la disyuntiva entre si el animador sociocultural debe ser un animador profesionalizado o voluntario, y Sarramona dirá que ambos son posibles, ya que lo importante en el animador sociocultural y que, debe ser común tanto a los profesionales

como a los voluntarios, es el sentido de compromiso social que tiene su tarea.

La tercera parte (*Planificación y evaluación de la educación no formal*) es una buena aportación a este tipo de trabajos sobre la educación no formal. Desde la perspectiva de los autores la educación no formal es educación y, por tanto, es necesario planificar y evaluar los programas de educación no formal para garantizar su eficacia y pertinencia. La planificación debe partir del conocimiento del territorio para darle al programa realismo, al que se debe sumar el análisis de necesidades, la gestión económica y de personal; por supuesto, a esta gestión debe añadirse la gestión pedagógica que para el autor del capítulo, tiene relación con la idea de desarrollo y la innovación educativa. El capítulo 11 plantea la necesidad de evaluar los programas de educación no formal, tanto el contexto real donde se desarrollan, como las necesidades formativas, el proyecto de acción que se va a realizar y los procesos y resultados.

En definitiva, nos encontramos ante una obra de gran calidad tanto por sus aportaciones como por su rigor científico, que será de ayuda para quienes se dedican a los ámbitos educativos no formales, ya sea desde la investigación universitaria o desde la práctica.

Carmen Alejos

OLIVEROS F. Otero: *Educar con biografías. Retazos de 33 personajes*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1997.

La presente obra pretende ser un elemento de ayuda más para la educación en el ámbito familiar y académico. No en vano el autor ha dedicado los últimos treinta años a formar orientadores familiares así como a la producción de títulos que ayuden tanto a los padres como a los educadores expertos en la difícil y apasionante tarea de la educación.

En el caso particular de este libro, se observa la biografía de personajes famosos como un material de gran valor humano y de enorme riqueza, que tiene el poder de motivar en la educación tanto propia como ajena.

Aunque la biografía parece tener especial interés en la educación de adolescentes, se dan pautas para su utilización en diversas etapas de la educación, desde la infancia hasta la edad adulta. El valor fundamental de este libro no estriba en descubrir la biografía como argumento educativo, que es bien conocido desde antaño, sino en dar pautas para su utilización en el aula y en el hogar desde la experiencia de trabajo con estudiantes de 18 a 23 años.

No es suficiente poner en manos de un muchacho una selección de biografías para que las lea y luego abrir un debate en clase o en casa. De esta forma se pierde eficacia. Una biografía sirve para distintas edades si se sabe escoger convenientemente el aspecto que se quiere destacar.

Utilizar biografías requiere la preparación del educador, y a este aspecto se dedican los seis capítulos del libro, que ayudan a seleccionar tanto los biógrafos como los biografiados. Una de las mayores dificultades está en las diversas definiciones y conceptos sobre el término *biografía,* que se desarrolla en el capítulo III. Además, las diferencias entre la utilización de biografías y autobiografías, biografías familiares, biografías noveladas, etc., se tratan en los capítulos I, IV y V, y son de gran interés para la consecución del objetivo educar, que no todas cumplen y no de la misma manera. Metternich, Menéndez Pidal, Vallejo Nájera, Tolkien, Beethoven, Tomás Moro o Pasteur le sirven, entre otros, para ejemplificar su teoría con algunos detalles de su biografía y con comentarios a la manera de trabajar de cada uno de los biógrafos.

En la p. 31 presenta la definición de biografía como «lo propio de una persona

que se rebela contra todo lo que masifica, lo que despersonaliza; que pone originalidad y singularidad en la permanencia acumulativa de lo vivido, con sus luces y sombras; que da un carácter propio, llamado estilo personal, a todo lo que hace; que pone en su pensamiento, en su decisión y en su acción ese último toque que completa al hombre y que se llama unidad de vida; que tiende, preferentemente, a un comportamiento efusivo, a una vida biográfica, a ser proactivo». Pero no siempre se comportan así muchas personas que escriben su propia biografía o sobre las que se ha escrito.

Para hacer una buena selección de biografías, los padres o tutores académicos habrán de leer un buen número de ellas y descubrir qué valores contienen que sirvan para la mejora del entorno del personaje en su tiempo. Después, habrá que localizar los momentos y acciones más positivos de su historia personal y comentarlos en una charla abierta. Según la teoría que plantea el autor, las buenas biografías «no omiten, pero no dicen más de lo necesario, respecto a lo negativo de una conducta humana». La vida está hecha de aciertos y fracasos, y una biografía no es sólo la relación de los hechos que han acaecido y de los logros que se ha conseguido. La biografía es, también, todo lo que una persona ha deseado y no ha conseguido, y la suma de motivos que han determinado esta situación.

En este sentido, las biografías pueden enseñar cómo hombres del pasado han influido favorablemente sobre grandes hombres contemporáneos. Así, Javier Patarroyo, que creó la vacuna contra la malaria, dice haberse interesado por la investigación gracias a un cómic sobre la vida de Pasteur que su padre le regaló en la infancia, de manera que el valor de un hombre del pasado se hace tangible y cercano hoy. De la misma manera podemos utilizar biografías de personas aún vivas, o muertas muy recientemente, que dan testimonio de una realidad muy próxima en el espacio y en el tiempo, lo que dota de mayor verosimilitud al modelo que se quiere presentar al educando. Bien es sabido que es mucho más efectivo en la educación de los adolescentes un modelo que un argumento, por fuerte y sólido que éste sea.

La bibliografía final del libro indica varias biografías utilizadas por el autor en los diversos capítulos del libro. En algunas ocasiones, haciendo mención expresa a páginas en las que se puede encontrar tal o cual fragmento, o tal o cual valor, lo que puede servir de gran apoyo al que desee adentrarse en esta tarea de educar a través de las biografías.

Victoria Malvar

COBO SUERO, J. Manuel: *Desde los mapas del Sur. Una alternativa política a la sinrazón neoliberal.* Madrid, Endymión, 1997. ISBN: 84-7731-273-7

Esta obra plantea de una manera original y a la vez con una gran capacidad de penetrar en la realidad, la gran problemática económica global que está viviendo la humanidad.

Analiza la riqueza histórica del siglo XX así como la experiencia de tres proyectos económicos y sociales pensados en el siglo XIX: el proyecto racista del hombre; el proyecto socialista; el proyecto liberal; los cuatros momentos del capitalismo: momento inicial, de despegue y consolidación, y de apogeo y decepción. Estudia las opciones de política económico/social al filo de los siglos XX y XXI; las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación así como el destino de los beneficiarios de las telecomunicaciones.

Presta atención a las dificultades, a la necesidad de legitimación de la política económico/social para el cambio. Una especial significación merecen la legitimación política motivadora, desarrollada en cuatro estadios: estadio pre-político; estadio de la justicia

conmutativo-distributiva; estadio de la justicia acreditativo-distributiva; madurez del desarrollo político: estadio de la justicia social.

Presenta también seis principios de una política económica/social para el cambio. Son los siguientes:

- El principio de la incentivación del ahorro y la inversión de capital para la creación de riqueza, mediante la retribución de un interés o beneficio económico al capital aportado.
- El principio de la definición y el tope legales a los intereses que percibe el capital.
- El principio del control social de la riqueza social emergente.
- El principio del control social progresivo de la riqueza.
- El principio de la administración social de la riqueza social emergente y de la recaudada de los que tenían más, mediante una política social adecuada.
- Y el principio de la conjugación de esta administración social con un desarrollo económico sostenido.

Estos principios se orientan a la creación de un estado social atendiendo como forma de organización política de una sociedad, que procura que se vean satisfechos los derechos sociales fundamentales (derecho a vivienda, atención sanitaria, educación, trabajo o pensión) de todos los ciudadanos.

Ahora bien, como las necesidades son muy diversas ¿qué criterios hemos de priorizar para actuar con justicia? En primer lugar, la política social debe prestar atención a las necesidades sociales objetivas. Ahora bien ¿cuáles son éstas? Aquellas necesidades a atender y problemas a resolver: por su importancia en la vida de los individuos y para la sociedad; por el número de personas afectadas; por tratarse de situaciones que padecen personas sin capacidad para resolverlas por sí mismas.

Estas necesidades merecen una atención especial por parte de toda la sociedad y particularmente por parte del Estado, que se ha de concentrar normalmente en una preferencia en la aplicación o distribución de los recursos disponibles.

Esta obra ofrece una presentación razonada de una propuesta que define las líneas maestras de una política económico/social para el cambio que pueda servir de alternativa al planteamiento económico liberal.

Finaliza el estudio con el análisis de la política económica/social ante los retos de la nueva sociedad, prestando especial atención a la política a seguir en la sociedad de la información y de la comunicación, en una sociedad donde el trabajo es un bien escaso y, por tanto, nos encontramos con una sociedad despreocupada: ¿qué hacer con las nuevas necesidades sociales?

Cierra este libro un epílogo de talante personal en el que presenta la evolución de sus trabajos, hasta ofrecernos la propuesta de una política económico/social alternativa al liberalismo capaz de cambiar el mundo. La utopía del cambio a un mundo en el que los bienes y servicios se repartan bien, de modo que se puedan satisfacer las necesidades básicas de *todos los hombres.*

Esta obra se convierte en punto de referencia obligado para todas aquellas personas que están preocupadas por un mundo más justo y solidario.

Gloria Pérez Serrano

NEVO, D.: *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa.* Bilbao, Ediciones Mensajero, 1997. ISBN: 84-271-2099-0

El libro se inicia con un análisis crítico de las principales concepciones de la evaluación desde mediados de siglo. Hasta la década de los setenta la evaluación de los centros docentes se ha basado casi exclusi-

vamente en los resultados del alumnado; actualmente esta concepción aún predomina en muchos sistemas educativos. Si bien obviamente los resultados de los alumnos siguen siendo un objeto muy importante de la evaluación, ya no son el único; los programas escolares, los proyectos educativos, los materiales didácticos, el profesorado y los centros educativos son objetos de evaluación y los resultados del alumnado pueden utilizarse como un medio para evaluarlos.

Aunque la evaluación de centros con la finalidad de rendición de cuentas o de exigencia de responsabilidades es legítima y necesaria para proporcionar a los usuarios y a los administradores de la educación la información relevante sobre el conjunto del sistema educativo, se ha mostrado ineficaz para la mejora de cada centro docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversos estudios han puesto de manifiesto los efectos negativos de la evaluación de centros basada en los resultados del alumnado: conlleva que el centro tienda a evitar las innovaciones y no proporciona orientaciones para la mejora. El profesorado, por otra parte, no cree que las pruebas estandarizadas contribuyan a mejorar las escuelas ni que ayuden a clarificar los objetivos de las mismas.

La búsqueda de calidad de educación, unida a la insatisfacción con la evaluación para la rendición de cuentas (*accountability*), ha promovido el interés por la evaluación interna de los centros. El centro docente ha pasado a ser la unidad fundamental de cualquier proceso de evaluación; la institución escolar es, en efecto, el componente más importante del sistema educativo, porque en ella es donde tiene lugar la educación y donde se desarrollan en definitiva los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de los centros ha pasado a ser un fenómeno general en muchos sistemas educativos, aunque parece haber falta de acuerdo respecto a las necesidades específicas a las que atiende.

Aunque la mejora de los centros docentes y el incremento de la calidad de la educación necesitan de la evaluación interna de los centros, ésta es por sí misma insuficiente: es subjetiva y parcial, se lleva a cabo deficientemente en muchas ocasiones y es, a veces, empleada como excusa para que el centro no sea objeto de la evaluación externa.

Para superar las dificultades apuntadas en el análisis anterior, la concepción de la evaluación que se defiende en el libro tiene los siguientes ejes fundamentales, que están apuntados en el título: Primero. Cualquier proceso evaluador debe tener como referencia y ámbito el centro docente. Segundo. La finalidad de la evaluación es la mejora de la institución escolar y la calidad de la educación. Tercero. Tanto la evaluación externa como la evaluación interna son necesarias, pero insuficientes por sí mismas; deben tener lugar de manera simultánea y coordinada. Cuarto. La evaluación sólo es efectiva si es un diálogo permanente entre evaluación externa y evaluación interna, entre evaluadores y evaluados, entre audiencias y clientes de la evaluación.

El libro está dividido en tres grandes partes. En la primera, *El concepto*, se discute el concepto de evaluación basada en el centro docente. Se clarifica el concepto de evaluación en educación, se exponen las necesidades y requisitos de la evaluación, sus finalidades y funciones, y se justifica la perspectiva de la evaluación basada en el centro docente. En la segunda parte, *Métodos*, se incluye la metodología de la evaluación, la evaluación del alumnado, la evaluación de los materiales de enseñanza, la evaluación de los proyectos y de los programas, la evaluación del profesorado y la evaluación global del centro. En la tercera parte, *El contexto*, se tratan los problemas organizativos internos que hay que resolver para institucionalizar un sistema eficaz de evaluación de centros docentes y se aborda el significado de la evaluación como base para el diálogo. El autor considera que la evaluación interna tiene una ventaja sobre la externa en lo referente al objetivo formativo de la evaluación, pero no en el sumativo. Y

puesto que la formativa y la sumativa son dos funciones legítimas de la evaluación escolar, se requiere una combinación de ambas para desarrollar un sistema fiable de evaluación de los centros docentes.

En nuestro contexto educativo este libro es adecuado para facilitar a las personas interesadas el acceso a los conocimientos generales sobre el tema de evaluación y para motivar a los centros docentes y metodologías generales, aunque no contiene instrumentos ni técnicas concretas para llevar a cabo la evaluación interna. El libro justifica esta carecencia defendiendo que es preferible que los centros elijan sus instrumentos de evaluación entre los que se encuentran disponibles en el mundo educativo. No obstante, quizás muchos equipos directivos y profesores que juzguen interesante y práctico el libro, hubieran preferido una mayor concreción en las preguntas para iniciar y desarrollar los procesos de evaluación.

La traducción se resiente en ocasiones de la falta de correspondencia entre los términos ingleses *assessment, accountability, review, evalutation* y los términos españoles «evaluación», «revisión» y «valoración», por lo que algunas expresiones resultan forzadas en la versión española.

Julio Puente

ANDREAE, Joham Valentín: *Cristianópolis*. Ed. de Emilio García Estébanez. Madrid, Akal, 1996. ISBN: 84-460-0581-6

MORO, Thomas: Utopía. Ed. de Emilio García Estébanez. Madrid, Akal, 1997. ISBN: 84-460-0057-1

¿Están los tiempos actuales para utopías? Es posible que la contestación sea negativa, pero no lo sería si nos hubiéramos preguntado por la necesidad de las utopías en la actualidad. En momentos difíciles, de cambios constantes, acelerados y profundos, el pensamiento utópico es una necesidad humana pues nos permite ampliar nuestros horizontes y concebir posiblidades alternativas realmente distintas. Así lo entendieron algunas personas en los albores del mundo moderno y eso les empujó a escribir unas sugerentes obras que pueden agruparse con el título de la primera que inauguró el género: Utopías.

Poco puedo decir de la más famosa de todas, la de Moro. Es ya muy conocida para que necesite ninguna aclaración. Basta con saber que está disponible una nueva edición. La enjundiosa introducción y la traducción corren a cargo de Emilio García Estébanez, quien tiene un conocimiento profundo del pensamiento utópico al que ha dedicado una parte importante de su vida intelectual. De hecho, esta edición es, salvo algunas pequeñas modificaciones en la introducción y la bibliografía, la misma que ya publicara en Zero Zyx hace 15 años. Desaparecida esta editorial, bien está disponer de la que, en mi modesta opinión, es la mejor edición de la obra de Moro disponible en español.

Mucho menos conocida es la utopía de Joham Valentín Andreae. Este pensador de Stuttgart vivió una de las épocas más duras de Europa, la que va de 1586 a 1654, coincidiendo entre otras cosas con la Guerra de los 30 años que padeció directamente: Calw, la ciudad donde residía, fue una de las que tuvo la desgracia de ser sometida a un saqueo y destrucción casi completos y allí perdió sus bienes y, más grave todavía, uno de sus hijos de 10 años. Al decir de algunos, la Cristianópolis de Andreae es una de las mejores utopías, mientras que otros simplemente la ignoran. La verdad es que, habiendo sido un autor muy prolífico, con una vida intelectual muy activa, todas sus obras cayeron rápidamente en el olvido y su nombre no desapareció completamente gracias

a que lo cita su amigo Comenius y a que fue uno de los autores influyentes del *pietismo*, corriente que sí dispuso de una importante presencia en el mundo religioso protestante.

De todas formas, resulta muy esclarecedor leer esta obra pues su autor, desconocido para la mayoría de nosotros, fue el creador de los primeros escritos que dieron pie a la formación del movimiento de los Rosacruces, y este movimiento sí que es fundamental para entender la época. Aunque esos textos fueron publicados de forma anónima, la introducción del libro que comentamos deja claro que el texto fundacional, la *Fama Fraternitatis*, es con toda seguridad obra de Andreae, y es bastante probable atribuirle también el segundo y casi seguro, el tercero. En cierto sentido, podemos ver en *Cristianópolis* el intento de recuperar el sentido originario del movimiento de los Rosacruces, la renovación profunda del cristianismo, algo que se había perdido y deformado, pero algo que Joham Valentín no quería perder.

La obra de Andreae es un fiel reflejo de algunas contradicciones del momento. De entrada, se sitúa en la línea de los que ansían encontrar la sociedad perfecta, reconciliada consigo misma, en la que ya no vuelvan a darse injusticias sociales, opresiones, divisiones o guerras. Pero ese proyecto, aplicado con cierto rigor, es merecedor de las críticas que Popper haría posteriormente al pensamiento utópico. La Cristianópolis diseñada por Andreae resulta ser excesivamente cerrada, demasiado controlador de las vidas individuales y poco abierta a la variedad o la innovación. El hecho de que renuncien completamente a la violencia y la guerra, no impide el que mantengan un férreo control apoyado en una sólida censura que garantizará que las personas no se saldrán del modelo de ciudad ideal perfectamente diseñada por el autor.

Del mismo modo, Andreae se muestra muy abierto a las innovaciones científicas de las que tan rico es el siglo en que vive. Aporta sugerentes ideas sobre la educación de los niños, algo que considera fundamental en línea con los ideales humanistas de los primeros utópicos y en sintonía también con el pensamiento de Comenius. No en vano es la parte más extensa y detallada de la descripción de Cristianópolis. Eso sí, todavía no se puede decir que tenga claro el talante científico que va a imponerse con la modernidad y, desde luego, mantiene un enfoque muy tradicional en el pensamiento cristiano: la ciencia debe estar siempre al servicio de la religión y de la teología. Es ésta la que en definitiva debe orientar las acciones humanas. Si en Platón el gobernante era el filósofo, en este caso ese puesto será desempeñado por el teólogo, un hombre de profunda fe, dado a la vida contemplativa, que orienta a la comunidad con sus sermones semanales en los que es capaz de insuflar la piedad requerida para una vida cristiana perfecta.

Libro pues interesante, cuya lectura puede ilustrar nuestro conocimiento y ampliar nuestras perspectivas. Leyéndolo se puede comprender por qué el pensamiento utópico fue y sigue siendo tan sospechoso para el orden establecido. Hay siempre en él una reivindicación radical, sin concesiones, de la justicia y una denuncia de los males sociales. Eso es algo que posiblemente no tuvo en cuenta Popper cuando denostó con dureza este tipo de obras, dirigiendo sus dardos más acerados contra dos de sus más grandes representantes, Platón y Marx.

Félix García Moriyón

CERVERA BORRAS, Juan: *La creación literaria para niños*. Burgos/Bilbao, Ediciones Mensajero, Biblioteca Pedagogía, 1997. ISBN: 84-271-2104-0

Este libro, desgradaciadamente póstumo, viene a cerrar la trilogía que su autor ini-

ciara con *Teoría de la literatura infantil* (1991) y continuara con *Literatura y Lengua en la educación infantil* (1993); trilogía demostrativa de una vocación y unos conocimientos singulares, «destinada –como señala José Carlos Mainer, prologuista de esta útlima entrega– a ser obligada referencia para el educador y para el estudioso de la teoría de la literatura». A ese educador, a ese profesor de literatura, y concretamente a su formación, va esencialmente dedicado este trabajo de Cervera, como los suyos anteriores: una formación que, a su juicio, deberá ser interdisciplinar, puesto que en ella no pueden ignorarse aspectos tan ligados a la literatura infantil como la canción, la dramatización o el juego. «Provocar la reflexión esclarecedora», es uno de los propósitos de su estudio: y no cabe duda de que el autor lo consigue. «Sobre las letras infantiles –dice Mainer– pululan, todavía, demasiados prejuicios pedagógicos que intentan convertir la lectura en un sucedáneo de las clases ordinarias... Pero Juan Cervera ha llegado a saber muy bien que la función de la literatura no es –o no es solamente– la de preparar al lector del futuro, que la literatura infantil es siempre literatura y que los *valores* educativos no deben ser explícitos».

En dos grandes apartados divide Cervera esta obra: «Análisis de la relación entre el niño y la literatura», y «Análisis de la creación literaria para niños», a los que incorpora un interesante apéndice, centrado en el estudio de *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, de Jacinto Benavente, texto insignia en el reconocimiento del teatro infantil, avalado por la relevante personalidad de nuestro Nobel. En el primero de sus apartados, considera el autor, muy minuciosamente y por separado, la competencia literaria, la intertextualidad en la literatura infantil («todo texto es un intertexto», afirmó Roland Barthes), la apelación a la pragmática, la comprensión de la realidad a través de la literatura, y la literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño (recordemos, en este punto, cómo Paulo Freire distinguía entre conciencia *mágica*, *ingenua* y *crítica*); en su segundo apartado, Cervera hace tres grandes bloques: la creación poética para niños, la narrativa infantil y el teatro infantil, este último complementado y ejemplificado con el mencionado estudio benaventino.

Escribiendo de *La creación literaria para niños* en otro lugar –el libro reclama más de una exégesis–, destacaba yo la opinión de Cervera sobre cómo es la poesía el género que despierta menos entusiasmos y preocupaciones, pese a reunir los elementos precisos para que el niño la encuentre familiar y cercana; y reconocía hacerlo así porque es algo en lo que llevo insistiendo muchos años. Mis numerosos encuentros con pequeños lectores de toda la geografía patria, me han puesto de relieve, junto a un cierto recelo por parte de los profesores, más inclinados al relato prosístico, breve o no, la aceptación infantil de la poesía, que los chicos aprenden de memoria, declaman e incluso imitan, plasmando en sus cuadernos sus primeras rimas, algunas no por ingenuas menos cautivantes. «La poesía –escribe Cervera–, gracias a la brevedad de sus textos, gracias a la canción y al juego, tiene cierta presencia espontánea entre los niños. Por eso resulta más inexplicable el trato que se le depara incluso por parte de quienes ponen tanto empeño en la promoción de la lectura que, en definitiva, sólo beneficia a la narrativa». Luego, hace un sondeo de la poesía creada para niños, a través de siete poetas, que divide en dos grupos: uno, integrado por Gloria Fuertes, Marina Romero, Carlos Murciano y Joaquín González Estarada, y otro, por Ayes Tortosa, Antonio A. Gómez Yebra y el propio Cervera.

Y es que a su condición de teórico del género, de estudioso de sus características, su historia y sus circunstancias, unía Cervera la de autor de libros como *Los cuentos de colorín colorado* o *Canciones para la escuela*. De ahí que su muerte, ocurrida en

Valencia en diciembre de 1996, supuesiera un duro golpe, no sólo para familiares y amigos, sino para nuestras letras infantiles, en cuya rama de investigación le había sido otorgado, en 1980, el Premio Nacional de Literatura. Nacido en mayo de 1928, en Cervera del Maestre (Castellón), Cervera obtuvo el grado de doctor en Filosofía y Letras –y el Premio Extraordinario de Doctorado– por la Universidad de Valencia, con su tesis *Historia de la Crítica del Teatro Infantil*, publicada en Madrid cuatro años después. En 1984, convirtióse en el primer catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura con el perfil de «Literatura Infantil y Dramatización» de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, de la que accedió a la cátedra de Facultad, convocada con el mismo perfil, en la Universidad de Valencia. El libro que hoy reseño, al par que actualiza su nombre, exige para sus páginas la mayor atención por parte de quienes se interesan por los niños y las letras.

Carlos Murciano

ROTTERDAM DE, Erasmo: *Los Dísticos de Catón comentados*. Edición, traducción y notas de GARCÍA MASEGOSA, Antonio. Vigo, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións, 1997, ISBN: 84-8158-061-9.

Con el número tres de la serie de Humanidades y Ciencias Jurídico-Sociales del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, aparece la edición bilingüe de los famosos *Dísticos de Catón* comentados por Erasmo de Rotterdam. Así se completa el panorama, en castellano, de las obras didácticas de Erasmo. Si en 1985 se realizó una edición *De la urbanidad en las maneras de los niños*, más recientemente (1996), la casa Tecnos ha publicado la *Educación del príncipe cristiano* con un estudio preliminar de Pedro Jiménez Guijarro. Ahora le ha llegado el turno a estos dísticos catonianos que, además de contar con una larga tradición en la historia de la educación, constituyen un buen ejemplo del humanismo cristiano. Es sabido –y aquí recordamos las palabras del profesor Buenaventura Delgado– que durante muchos siglos han convivido paganismo y cristianismo dialécticamente, agónicamente, vivificándose y destruyéndose mutuamente.

En esta dirección García Masegosa comenta que Erasmo tenía razón cuando advertía de la pugna surgida en el Renacimiento entre cristianismo y paganismo ante la aparición de un poderoso movimiento de humanistas neopaganizantes. A menudo, se consideraba que ser ciceroniano y cristiano eran opciones incompatibles. Al igual que san Jerónimo, también Erasmo representa la síntesis del humanismo cristiano. De hecho, Erasmo recoge una obra que había permanecido viva durante la Edad Media y que perduró hasta época reciente bajo la nomenclatura del «Catón cristiano», como sinónimo de cartilla o libro de primeras lecturas.

La historia de los *Disticha Catonis* se remonta a la época romana. La obra circuló avalada por el prestigio de Catón el Censor (234-149 a.C.), si bien su verdadero autor hay que situarlo en el siglo II después de Cristo. Comúnmente se atribuye a Catón Dionisio, nombre con el que es habitual encontrarla registrada en los ficheros de las bibliotecas. En cualquier caso, durante siglos los escolares de Occidente se han introducido en la letra y la cultura latina a través de la copia y repetición de estos dísticos. De ahí que se detecte la presencia de elementos de la filosofía estoica y, en menor medida, de la epicúrea. A fin de cuentas, el modelo educativo que proponen los dísticos de Catón tiene una finalidad práctica, tal como corresponde a

la mentalidad romana. Así, el *vir catonianus es*, en síntesis, calculador, egoísta e, incluso, interesado. Su practicismo hace que vea al mundo desde una óptica materialista, procupada por las cuestiones pecunarias. Sin embargo, Catón recomienda la humildad y una buena actitud para aprender, talante que ha de mantenerse en todo momento. Los dísticos están compuestos de dos hexámetros dactílicos y siguen la tradición de la literatura parenética y sapiencial universal (Hesíodo, Focílides, Pitágoras, etc.), siendo comentados por Erasmo que, como buen humanista, procuró eliminar del texto cualquier corrupción y barbarismo.

Los *Dísticos* recomiendan una férrea disciplina que recuerda la lucha estoica. Las ideas de moderación y continencia afloran por doquier, aunque lamentablemente la mujer posee escaso valor en este código moral. Todo varón debe moldear su espíritu de conformidad con una serie de principios regidos por la sobriedad y el espíritu de sacrificio. De ahí la importancia de estar preparado para soportar todo tipo de males y desgracias, hasta el punto de no tener miedo a la muerte que debe ser afrontada dignamente. A través de la lectura de los dísticos –que los alumnos debían leer y memorizar repetidamente– se fragua un ideal de vida regulado por el equilibrio, por el estudio, por el esfuerzo, en una línea que recuerda la famosa sentencia de Juvenal: *mens sana in corpore sano*. De todas formas, lo corporal debe permanecer al servicio de lo espiritual porque Dios es espíritu, esto es, alma, no cuerpo. Así pues, toda acción humana debe ser orientada de cara a ser amable a los ojos de Dios a quien se debe «honrar con alma pura».

No hay duda que la tarea de García Masegosa, profesor de la Universidad de Vigo, es del todo meritoria. Hace unos años nos ofreció una versión de la *Disciplina Escolar* de PseudoBoecio (Barcelona, PPU, 1990). Su interés por el humanismo y la educación le ha llevado a publicar diversos trabajos en una temática en la que también destacan los estudios de los profesores Closa Farrés y Buenaventura Delgado, ambos de la Universidad de Barcelona, que se han acercado en diversas ocasiones a los dísticos de Catón, uno de los textos escolares de mayor peso e influencia de nuestra tradición cultural. No en valde los *Dísticos* –vertidos al griego en el siglo XIII por Máximo Planudes– fueron traducidos al catalán en 1462, y al castellano en 1490, si bien la redacción de la obra es bastante anterior, posiblemente de 1467. Nebrija hizo por su cuenta una edición de los dísticos que fue publicada en Granada el año 1534. La versión de Erasmo data del año 1513 y se tradujo rápidamente en España donde aparecieron diversas ediciones a lo largo del siglo XVI. García Masegosa se ha servido de la edición que apareció en Basilea el año 1526, uno de cuyos ejemplares se encuentra en la Biblioteca Nacional.

Bienvenida sea, pues, esta obra porque no existía en castellano ninguna edición asequible fuera del ámbito de la investigación universitaria de los *Disticha* ni, mucho menos, una edición del comentario de Erasmo a los mismos. El método meticuloso empleado, la información bibliográfica utilizada, las notas de presentación y la cuidadosa traducción que se hace del texto erasmiano, avalan la calidad científica de este trabajo.

Conrad Vilanou

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (WORD o Wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, títulos del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. Y OTROS: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1997

b) Revistas: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo, entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GUERRERO SERÓN, A.; FEITO ALONSO, R.: «La reforma y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309(1996), pp. 263-285.

5. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

SUMARIO

LA EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

PRESENTACIÓN.—JOSÉ MARÍA DE LUXÁN MELÉNDEZ: *La evaluación de la Universidad en España.*—JOSÉ-GINÉS MORA: *La evaluación institucional de la Universidad.*—SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR: *El proceso de evaluación institucional.*—MARIO DE MIGUEL DÍAZ: *La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente.*—MIGUEL Á. QUINTANILLA: *En pos de la calidad: Notas sobre una frontera para el sistema universitario español.*—LLUÍS JOFRE, JOSEP M. VILALTA: *El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del Plan: evaluación para mejorar.*—FRANCISCO PÉREZ GARCÍA: *Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades: para qué debe servir.*—MIGUEL VALCÁRCEL CASES: *La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo.*—BRUNO MALTRÁS, MIGUEL Á. QUINTANILLA; JAVIER VIDAL: *Indicadores bibliométricos en la evaluación de la investigación.*

MANUEL SALGUERO: *La carta de derechos y deberes de los alumnos en el ámbito escolar.*—ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO: *No todos somos constructivistas.*

MANUEL SALAS VELASCO, JUAN DE DIOS JIMÉNEZ AGUILERA: *Factores determinantes de la demanda de educación superior. Una aproximación a la demanda de estudios empresariales en la Universidad de Granada.*—JULIA V. ESPÍN, M.ª ÁNGELES MARÍN, MERCEDES RODRÍGUEZ, FLOR CABRERA: *Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia.*—JUAN L. CASTEJÓN COSTA, LEANDRO NAVAS MARTÍNEZ, GONZALO SAMPASCUAL MAICAS: *Resultados de una evaluación criterial en el área de ciencias sociales, geografía e historia de la educación secundaria obligatoria.*

CRISTINA MORAL SANTAELLA: *Modelos alternativos de formación del profesorado basados en la reflexión.*—NURIA GARRETA TORNER: *Hacia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.*—JOSÉ A. GALLEGOS: *La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales.*

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: *Índice bibliográfico de la Revista de Educación (año 1993-1997).*

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Centro de Publicaciones