

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

8
2005



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

DIRECCIÓN

Lorenzo García Aretio, Decano de la Facultad de Educación (UNED).

SUBDIRECTORA

Marta Ruiz Corbella, Vicedecana de la Facultad de Educación (UNED).

SECRETARIA

María García Amilburu, Secretaria Adjunta de la Facultad de Educación (UNED).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Henri Bouché Peris, Facultad de Educación (UNED).

Florentino Sanz Fernández, Facultad de Educación (UNED).

M^a Luisa Sevillano García, Facultad de Educación (UNED).

Pilar Ibáñez López, Facultad de Educación (UNED).

M^a Ángeles González Galán, Facultad de Educación (UNED).

CONSEJO CIENTÍFICO

Ignacio J. Alfaro Rocher (*Universidad de Valencia*), Francisco Altarejos Masota (*Universidad de Navarra*), Víctor Álvarez Rojo (*Universidad de Sevilla*), Rafael Bisquerra Alzina (*Universidad de Barcelona*), Leonor Buendía Eximan (*Universidad de Granada*), José A. Caride Gómez (*Universidad de Santiago de Compostela*), Iñaki Dendaluze Segurola (*Universidad del País Vasco*), Ángeles Galino Carrillo (*Catedrática Emérita*), M^a Angeles Gervilla Castillo (*Universidad de Málaga*), José Antonio Ibáñez-Martín Mellado (*Universidad Complutense*), Carmen Jiménez Fernández (UNED), Ángel Lázaro Martínez (*Universidad de Alcalá de Henares*), Manuel Lorenzo Delgado (*Universidad de Granada*), Miquel Martínez Martín (*Universidad de Barcelona*), Rogelio Medina Rubio (UNED), Petra M^a Pérez Alonso-Geta (*Universidad de Valencia*), José Luis Rodríguez Diéguez (*Universidad de Salamanca*), Julio Ruiz Berrio (*Universidad Complutense*), Jaume Sarramona i López (*Universidad Autónoma de Barcelona*), Bernd Schorb (*Zentrum für Medien u. Kommunikation, Leipzig*), Luis Sobrado Fernández (*Universidad de Santiago de Compostela*), Juan Carlos Tedesco (*Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Argentina*). Luis Miguel Villar Angulo (*Universidad de Sevilla*).

COORDINADORA DEL MONOGRÁFICO

Nuria Riopérez Losada, Facultad de Educación (UNED).

© **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA** - Madrid, 2005

Librería UNED: Bravo Murillo, 38; 28015 Madrid

Teléfono 91 398 75 60/73, e-mail: librería@acdm.uned.es

Reservados todos los derechos y prohibida su reproducción total o parcial.

ISSN: 1139-613X

Depósito legal: M. 31468- 1998

Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

Editorial	7
------------------------	---

Monográfico: CALIDAD Y EDUCACIÓN

1.- CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, CALIDAD EN LA EDUCACIÓN. HACIA SU NECESARIA INTEGRACIÓN <i>Ramón Pérez Juste. Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	11
2.- EL MODELO DE EXCELENCIA DE LA EFQM Y SU APLICACIÓN PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS <i>Catalina Martínez Mediano, Nuria Riopérez Losada. Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	35
3.- LA INNOVACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS <i>M^a José Fernández Díaz. Universidad Complutense</i>	67
4.- LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LOS PLANES DE MEJORA DE LA UNIVERSIDAD <i>Juan Ruiz Carrascosa. Universidad de Jaén</i>	87

Estudios

1.- RELACIONES SOCIALES EN EL EMPLEO EN TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD <i>Pilar Ibáñez, M^a José Mudarra Sánchez. Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	105
2.- MODELOS Y TECNOLOGÍA DEL HABLA <i>M^a Isabel Reyzubal Manso, Víctor Santiuste Bermejo. Universidad Complutense</i>	127
3.- ANÁLISIS DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE PEDAGOGÍA <i>Arturo González Galán. Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid. Eduardo López López. Universidad Complutense. M^a Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	155
4.- NECESIDADES DE INFORMACIÓN AL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS <i>Carlos van der Hofstadt, Yolanda Quiles Marcos, M^a José Quiles Sebastián, M^a Jesús Rodríguez Marín. Universidad Miguel Hernández</i>	185
5.- EL MAESTRO COMO MEDIADOR AXIOLÓGICO EN EL PENSAMIENTO DE PLATÓN <i>José Penalva Buitrago. Universidad de Murcia</i>	201

Recensiones

Editorial

En cualesquiera de las facetas, productos, actividades y servicios de nuestra vida actual está presente el vocablo "calidad". Empresarios y trabajadores, vendedores y compradores, oferentes y demandantes de servicios; políticos y ciudadanos, todos, en boca de todos, está este término que, sin duda, no deja indiferente a nadie.

Nuestro Diccionario de la Real Academia define a la calidad como la "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor". Otra acepción del mismo término, cuando se hace referencia a la "buena calidad" es el de "superioridad o excelencia".

No resulta fácil llegar al consenso sobre qué se entiende por calidad cuando se intenta definir lo que es la calidad separada de las cosas que la poseen. Sin embargo, obviamente, unas cosas son mejores que otras... pero ¿qué es lo mejor? No es lo mismo la visión de la calidad de aquel que crea el producto o servicio y la del que valora ese servicio o producto, en función de la satisfacción o no de sus expectativas o necesidades. La calidad dependerá, así, del contexto sobre el que se aplique, del propio criterio del que programa o controla esa calidad, de los objetivos que pretenden lograrse, de la situación del que opina sobre la calidad del producto (consumidor/cliente, productores, líder de la empresa), etc. La calidad es polifacética y, al margen de sus componentes técnicos que constituyen las características intrínsecas del producto o servicio, la calidad depende en gran medida de la percepción de cada usuario. Ni más ni menos que como sucede con la belleza.

Lo que sí es cierto es que los clientes lo que buscan hoy son productos mejores, de calidad, por encima del producto de bajo coste. Así las empresas destinan sus esfuerzos a ofrecer mayor calidad en sus productos, bienes y servicios con el fin de que los clientes/consumidores -cada vez más exigentes- estén satisfechos con los mismos, sabedores de que con períodos de garantía progresivamente más amplios, si el producto es defectuoso se lo reemplazarán por otro nuevo o subsanarán la avería o desperfecto sin coste adicional alguno. En definitiva el público busca un producto bueno (del que satisfacen plenamente sus funciones y resultados), bonito (de aspecto agradable y con el que se está a gusto) y barato (en el sentido de que los resultados buscados se logran a costo adecuado -eficiencia-).

Esta preocupación por la calidad también llegó en su momento al mundo de la educación, aunque podemos imaginar que desde buena parte de las corrientes pedagógicas, siempre debió intentarse esa superioridad o excelencia de la que

habla nuestro diccionario. Pero bien es cierto que el concepto calidad de la educación o de la formación se asociaba, en la década de los años 60 del pasado siglo, a la denominada democratización del acceso a la educación y a la necesidad de aumentar los medios materiales de las instituciones educativas. Es decir, calidad era igual a más alumnos, más docentes y más recursos y medios. Connotaciones, por tanto, puramente cuantitativas. En la década de los 70 se empezó a asociar el término calidad de la formación con el de eficacia o el de eficiencia, es decir, se salta de lo meramente cuantitativo a elementos de carácter cualitativo de los objetivos y estructura del proceso educativo relacionados con los resultados de la formación. Hoy parece que se tiende a una calidad de la formación como un sistema de coherencias entre los fines y objetivos de la educación y los sistemas de valores y expectativas sociales. La coherencia entre fines, objetivos, valores, resultados, medios, etc., nos irá dando claves suficientes para valorar la calidad.

En todo caso, garantizar la calidad en la educación es prácticamente imposible. De ahí la responsabilidad de las instituciones educativas que opten por una persecución y control constante de la calidad, de ofrecer el mejor producto educativo que deje plenamente satisfecho a quien lo está recibiendo y, especialmente, a quien ya lo recibió dado que éste valora con perspectiva distinta y más sólida.

Aunque surgen serias dudas en el ámbito educativo, ¿a qué nos referimos?, ¿a calidad en el proceso, en el producto, en la consecución de metas, en la eficacia, en la eficiencia...?. De todas formas, no podemos eludir el hecho de que la educación es un hecho social y como tal, está sometida a valoración constante. De la educación se espera, al menos, que justifique ante la sociedad lo que hace y cómo invierte el dinero que se le entrega. Se trata de un tema de sumo interés, tanto para los profesionales de la educación, como para los políticos y para los destinatarios finales, estudiantes y padres.

Éstas razones, entre otras, nos han llevado a ofrecerles en este número de Educación XXI algunos trabajos relacionados con el mundo de la calidad de la educación y en la educación. Estos cuatro trabajos conformarían el núcleo de este monográfico que se completa, como siempre, con otros artículos que conforman nuestra sección de "Estudios".

En lo que respecta al monográfico, el profesor Pérez Juste, de la UNED formula la tesis de que la tradicional preocupación y las aportaciones de los educadores y pensadores de la educación en torno a la naturaleza, sentido y esencia de la calidad de la educación, puede y debe ser compatible con los movimientos, propuestas y actuaciones de nuestro tiempo en relación con la calidad. En tal sentido, analiza y formula los conceptos de calidad de y en la educación formalizando una propuesta de integración.

Las profesoras Martínez Mediano y Riopérez Losada, también de la UNED, exponen las características del Modelo de Excelencia de la Asociación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM), para su aplicación a los centros educativos. Revi-

san el concepto de calidad en la educación y los principios de la Calidad total, fundamentales para el desarrollo de los modelos de excelencia.

"La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas" es el trabajo que nos presenta la profesora Fernández Díaz de la Universidad Complutense. La autora analiza la innovación como factor fundamental de la calidad de las organizaciones educativas, tal y como se considera en los distintos modelos y sistemas de la calidad. El uso de las TIC y las redes de profesionales como medios de formación y de innovación son dos elementos a destacar en los procesos innovadores en una sociedad del conocimiento.

Desde la Universidad de Jaén, el profesor Ruíz Carrascosa nos plantea "La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad". El autor expone la experiencia realizada en la Universidad de Jaén para iniciar el proceso de evaluación de la docencia por parte de los alumnos mediante cuestionarios, dentro de los procesos de evaluación institucional. En el trabajo se presenta una propuesta para integrar los resultados de la evaluación de la docencia en los planes de mejora de la calidad.

Ya en la sección de estudios nos encontramos con otros interesantes trabajos. Pilar Ibáñez y M^a José Mudarra proponen una aproximación al conocimiento del perfil y las relaciones sociales de personas con distintos tipos de discapacidad, en el contexto del empleo protegido, a través de un cuestionario de autovaloración.

Desde la Universidad Complutense Reyzábal y Santiuste describen los modelos de lenguaje que tratan de explicar cómo se procesa, qué elementos intervienen y en qué orden. Tras un recorrido por las denominadas máquinas inteligentes, describen el modelo de lenguaje utilizado en tecnología del habla que ofrece hoy buenos resultados. Concluyen su trabajo proponiendo un modelo de comprensión lingüística oral.

Desde las Universidades Complutense y UNED, Arturo González Galán, Eduardo López y M^a Ángeles González Galán nos presentan el estudio de las calificaciones obtenidas por los licenciados de Ciencias de la Educación (Plan 79) de la Universidad Complutense de Madrid con la pretensión de encontrar alguna estructura que permitiera la explicación de los datos. Las conclusiones muestran que las asignaturas, tal como han sido calificadas, no son buenos predictores de las siguientes. Los autores sugieren que sería conveniente generalizar estos estudios a todas las facultades de educación, de cara a la implantación de los nuevos planes de estudio.

La Universidad Miguel Hernández se hace presente en este número a través de van-der Hofstadt, Quiles Marcos, Quiles Sebastián y Rodríguez Marín. Los autores señalan que el acceso a la universidad supone uno de los cambios más importantes que los estudiantes experimentan a lo largo de su formación. Con el fin de mejorar la cantidad y calidad de la información que durante este período los

estudiantes reciben, el estudio se plantea como objetivo detectar las necesidades de información que presentan los estudiantes universitarios. Para ello, se diseñó un cuestionario que permitió evaluar dichas necesidades.

En esta nueva etapa que ha iniciado nuestra Revista Educación XXI estamos pretendiendo, además de ajustar los números publicados a la frecuencia establecida, enriquecer nuestro Comité Científico con destacados docentes e investigadores del ámbito de la educación, procedentes de diferentes zonas geográficas, universidades y áreas del saber, con el fin de potenciar la calidad de nuestra revista.

*Lorenzo García Aretio
Director*

1

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, CALIDAD EN LA EDUCACIÓN. HACIA SU NECESARIA INTEGRACIÓN

**(QUALITY OF EDUCATION, QUALITY IN EDUCATION.
TOWARDS A NECESSARY INTEGRATION)**

Ramón Pérez Juste
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El autor formula la tesis de que la tradicional preocupación y las aportaciones de los educadores y pensadores de la educación en torno a la naturaleza, sentido y esencia de la misma, esto es, de la calidad de la educación, puede y debe ser compatible con los movimientos, propuestas y actuaciones de nuestro tiempo en relación con *la calidad*, en cuyo marco se pueden situar los planteamientos relativos a la *gestión de la calidad*, tales como los de Calidad total, ISO o EFQM, la *evaluación*, la *certificación* o la *acreditación*.

En tal sentido, se analizan y formulan los conceptos de calidad *de* y *en* la educación y se formaliza una propuesta de integración en la que la calidad *de* la educación queda ligada a la *misión* de las instituciones y a sus *proyectos educativos*, y la calidad *en* se integra con el carácter de *medio*, relevante y eficaz, a su servicio.

Una propuesta de tal naturaleza debería tener su oportuno reflejo en las actuaciones nacionales e internacionales orientadas a la elaboración de *estándares* e *indicadores*, dada su influencia a la hora de encauzar las actuaciones de los responsables de los sistemas educativos, de los centros educativos y del propio profesorado.

ABSTRACT

The author puts forward the thesis that educators and thinkers traditional concern and contributions to formulate the nature, meaning, essence, and, quality of education, can and

must be compatible with today's movements, proposals and actions in relation to quality, which is the framework where approaches on quality management, such as Total Quality, ISO or EFQM, assessment, certification or accreditation, can be placed.

Concepts of quality of and in education are studied and described, and an integrative proposal is suggested to connect quality of education to institutional mission and educational projects; and quality is integrated as a relevant and effective instrument to educational institutions service.

A proposal of such nature should have the appropriate impact on national and international activities focused to design standards which will help to orient the educational system responsible authorities, educational institutions and teachers.

CALIDAD: PREOCUPACIÓN CONSTANTE, DEMANDA ACTUAL

Pocos conceptos se utilizan en nuestro tiempo con tanta frecuencia y ambigüedad como el de calidad; el término "calidad", en efecto, se aplica tanto a la vida, a las personas o a las relaciones humanas como a los bienes y servicios o a los procesos y productos.

Tal vez por ello, pocos conceptos presentan un nivel mayor de imprecisión, permitiendo que bajo su cobijo se puedan encontrar ideas, modelos y propuestas tan diversas como para necesitar alguna clarificación.

En nuestro país, desde que en 1988 se celebrara en Alicante, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía, su IX Congreso Nacional, dedicado a *La Calidad de los Centros Educativos*, la calidad ha venido adquiriendo un progresivo protagonismo, traducido en iniciativas como los planes de evaluación de la Calidad de las Universidades, promovidos por el entonces Consejo de Universidades¹, las evaluaciones del sistema educativo², la evaluación institucional³, del profesorado⁴, la certificación⁵ y la acreditación de titulaciones⁶, responsabilidades de la ANECA⁷, y el florecimiento de agencias de las Comunidades Autónomas, como es el caso de Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Madrid o Valencia.

En los niveles previos a la Universidad, las diversas leyes han ido abordando el tema desde perspectivas no siempre coherentes entre sí. Baste recordar al respecto que si la LOGSE se planteaba el tema en su Título IV, dedicado a la calidad de la Enseñanza, desde la perspectiva de los factores que la favorecen, la LOPEG⁸ proponía una serie de medidas para avanzar en la mejora de la calidad, mientras la LOCE, en su Exposición de motivos, hace referencia a los ejes de la calidad, dedicando el artículo 1 de su Título preliminar a desgranar hasta doce principios de la calidad.

En el momento de escribir este artículo, el sistema educativo se encuentra en una situación de espera; el Ministerio ha sometido a debate el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*, donde se plantea, sin definirla, la calidad como una meta inseparable de la igualdad:

“La propuesta que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia en este documento, consiste en una educación caracterizada, ante todo, por su calidad, que se preocupa por obtener los mejores resultados individuales y sociales, que está abierta a las necesidades formativas cada vez más exigentes que plantea nuestra sociedad, pero que pretende, al mismo tiempo, ofrecer una igualdad efectiva de oportunidades educativas a todos los alumnos, sin excepciones”. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004, p. 17)

En la misma línea se pronuncia el texto publicado por el Ministerio con el *Informe del debate* (2005) y el Anteproyecto de Ley Orgánica de la Educación (LOE) que hace de la *equidad* uno de sus elementos sustantivos, presentándolo como uno de los principios inspiradores (Art. 1.b) y dedicándole el Título II.

En paralelo a estas actuaciones, y tal vez urgidos por la necesidad de competir en condiciones ventajosas en un momento en que el número de alumnos se ha venido reduciendo drásticamente, han surgido iniciativas ligadas a la certificación de centros educativos, tanto privados como públicos, aplicando sistemas de certificación⁹ inicialmente ajenos a la educación, como ha ocurrido con la familia de normas ISO, llevados a cabo por entidades previamente acreditadas¹⁰, o a la búsqueda de reconocimiento por su especial calidad -excelencia-, como es el caso del denominado Modelo Europeo, debido a la European Foundation for Quality Management (EFQM)¹¹, creada en 1988, que ha concedido ya reconocimientos a la calidad de los Centros educativos.

Los procesos de certificación también llegan a las personas. De hecho, la Asociación Española para la Calidad (AEC, www.aec.es) tiene entre sus componentes el CERPER (Centro de Registro y Certificación de Personas) entidad que gestiona en España el Registro de Profesionales Certificados por la EOQ (European Organization for Quality) en el ámbito de la Calidad y del Medio Ambiente.

El caso es que, en la actualidad, se da una gran preocupación por la calidad, traducida en una amplia demanda, algo propio de las sociedades avanzadas, en las que las necesidades más básicas -plena escolarización, suficiencia de medios, niveles razonables de logro- han sido ya suficientemente cubiertas.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Las referencias anteriores pudieran llevarnos a pensar que la preocupación por la calidad es reciente, pero nada más lejos de la realidad, como tendremos ocasión de constatar. De hecho, no ha habido pensador destacado en temas educativos cuyas propuestas no fueran sino formas de concebir la calidad, eso sí, la calidad de la Educación. Y es aquí donde podemos encontrar un elemento de reflexión: ¿son compatibles ambos planteamientos? ¿Se da algún tipo de relación -coordinación, yuxtaposición, subordinación- entre los mismos? ¿Se aprecia preocupación por ambos enfoques? Analizaremos ambos planteamientos y ofreceremos nuestra posición sobre su compatibilidad y nivel de relación.

La esencia de la calidad

La cuestión fundamental reside en diferenciar claramente entre fines y objetivos, por un lado, y medios y recursos por otro. Confundirlos, o situar en estos el centro de nuestras preocupaciones puede ser el gran error, un error, por cierto, que con frecuencia se puede constatar cuando acudimos al tercero de los elementos clave: la evaluación de los resultados.

En efecto: si tales evaluaciones no aseguran la plena coherencia entre fines y objetivos perseguidos y la información recogida para evaluar la eficacia -una de las manifestaciones de calidad- y los puntos fuertes y débiles del sistema, estaremos desvirtuando la realidad, además de reorientar los esfuerzos hacia el logro de aspectos que pueden no ser los esenciales.

Y es que la calidad de la Educación no puede situarse en los medios y recursos, meros instrumentos a su servicio, aunque resulte imprescindible contar con los adecuados, necesarios y suficientes, sino en la que puedan tener los proyectos educativos, esto es, en el fin y en los objetivos propuestos. Es evidente que con sólo proyectos educativos de calidad no se logra la calidad, pero debe serlo también que con sólo medios y recursos, tampoco, y ello porque los medios pueden ponerse al servicio de fines y objetivos irrelevantes, parciales y hasta indignos. La cuestión, pues, está en los fines y objetivos que integran los proyectos educativos.

Pero esta afirmación nos sitúa ante un problema: la naturaleza de tales fines y objetivos no es una cuestión pedagógica sino filosófica, razón por la cual, y dadas las diversas formas de entender el Hombre y el Mundo, habrá formas diferentes de entender la calidad de la educación y de los sistemas educativos. Y así es, pero la Humanidad ha avanzado lo suficiente como para que haya algunos consensos básicos que permitan establecer ciertos criterios que nos permitan decidir sobre la calidad -la excelencia, la superioridad- de ciertos planteamientos sobre el ser humano y su educación. Y una vez formulados, analizar la coherencia de los medios y recursos, coherencia que deberá ser mantenida en el momento crucial de la evaluación.

En cualquier caso, considero que sería una carencia importante en cualquier planteamiento sobre calidad dejar de lado esta cuestión clave, porque no se puede entender que un sistema educativo o un centro educativo organicen todo un conjunto de medios y recursos al servicio de algo que no se conoce con suficiente claridad; una vez formulados el fin y los objetivos, habrá que definir los criterios que nos permitan manifestarnos sobre su entidad.

Nos encontramos, por tanto, ante dos planos diferentes a la hora de plantear la Educación y su calidad: cuáles son las metas educativas de nuestra cultura, de nuestra sociedad, de nuestra forma de entender el Mundo y el Hombre, y cómo llegar a ellas. Y aquí sí es posible optar entre concepciones de mayor o menor calidad; la mía es la de formar a un ser que, por su intrínseca dignidad, aspira a ser dueño de sus actos tanto en el asumir valores como en el vivir de conformidad con los mismos, esto es: a ser autónomo.

Objetivos y metas de una educación de calidad

Manteniendo, como lo hago, que la calidad de la educación está ligada a la que puedan tener las metas y objetivos de los proyectos educativos, deberemos reflexionar sobre las tales metas así como en relación con las características mismas de un proyecto educativo de calidad. Las metas de calidad, a juicio de quien escribe, son las siguientes:

- Formar la persona, formar *toda* la persona, formar *cada* persona.
- Y ello, para afrontar con posibilidades de éxito los desafíos con que tendrá que enfrentarse a lo largo de la vida en sus diferentes ámbitos de desarrollo, desde el personal y familiar al religioso en el caso de los creyentes, pasando por el de la amistad, el cívico o el profesional.

En definitiva: se trata de formar integralmente al ser humano, y ello atendiendo a las circunstancias del *aquí* y del *ahora* , esto es, de lugar y tiempo, lo que nos permite concretar esa idea central de una educación de calidad en dos conceptos básicos, los de *personalización* y de *pertinencia social* , siguiendo en este último aspecto los planteamientos de UNESCO.

Personalización

La *personalización* implica dos aspectos diferentes y relevantes: la necesidad de atender su individualidad², que demanda la adecuación de la respuesta pedagógica a las diferencias humanas, concepto que últimamente se viene haciendo progresivamente más complejo al incluir en él no sólo las diferencias psicológicas y sociales sino culturales -atención a la diversidad-, y, junto a ello, y sobre todo, como el proceso, continuo y nunca acabado, de construir la persona, de plenificarla, de hacer de ella todo lo que sus potencialidades le permitan llegar a ser. Y ello porque, como mantiene Palacios, si bien

“Física y ontológicamente, la persona humana es la más perfecta de las criaturas y tiene entre ellas mayor prestancia”,

si la consideramos desde un punto de vista ético

“la persona por sí misma no es digna ni indigna. Son sus obras concretas las que nos tienen que decir si un hombre es buena o mala persona, persona digna o persona indigna”. (Palacios, 1989, p. 40)

Precisamente por ello, y para ello, es para lo que sirve la Educación: para que ese ser libre pueda hacerse digno en función de su comportamiento, de sus obras. Conviene resaltar que, precisamente por tratarse de un ser libre, dotado de una especial dignidad, la educación de calidad debe ser, antes que nada, respetuosa con la persona, lo que implica huir de toda forma de manipulación -la antítesis de la educación- a la hora de influir en ella. Por eso, la educación de calidad debe abordar el

influjo de los educadores no sólo proponiendo fines y objetivos dignos de la persona sino contribuir a su logro sirviéndose de procedimientos respetuosos con su libertad y dignidad¹³.

Pertinencia social

La pertinencia social como criterio ha venido a dar un aldabonazo sobre una realidad demasiado presente en nuestros sistemas educativos, con frecuencia organizados al margen de la sociedad en que se instalan y del contexto social concreto en que están ubicados los centros educativos, en ocasiones viviendo casi por completo de espaldas a esa realidad. Pues bien: la UNESCO, en el marco de los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial de Educación superior (París, 1998), plantea que los sistemas educativos -incluso en el nivel universitario- den la debida respuesta a las demandas, expectativas y necesidades de la sociedad, denominando a tal criterio “pertinencia social”¹⁴. El capítulo 2 de este importante documento se dedica a definir la pertinencia, afirmando lo siguiente:

“La pertinencia de la educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio”

pasando, a continuación a definir operativamente la pertinencia con una serie de manifestaciones, entre ellas las siguientes:

“Ser pertinente es estar en contacto...”

- *Con las políticas*
- *Con el mundo del trabajo*
- *Con los demás niveles del sistema educativo*
- *Con la cultura y las culturas...*

Y culmina ligando el concepto al “*desarrollo humano sostenible y al desarrollo de una cultura de paz*”¹⁵, lo que no es sino poner en primera línea dos de los problemas que afectaron a la Humanidad durante todo el pasado siglo y que, previsiblemente, lo van a hacer durante el presente.

Estos planteamientos los reafirma en el documento final de la Conferencia, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*¹⁶, ya en su artículo 1: *La misión de educar, formar y realizar investigaciones*, se afirma:

“Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

- a) *formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables...*
- b) *construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente...*
- c) *promover, generar y difundir conocimientos...*
- d) *contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas...*
- e) *contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad...*
- f) *...*

Como síntesis de mi posición señalaré que, para mi, la educación de calidad es aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de, libremente, llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá enfrentar a lo largo de su vida. En definitiva, estoy planteando como meta el logro de la autonomía personal que no representa otra cosa que la capacidad de las personas para ser dueños de sus actos y, por ende, responsables de los mismos.

Si una meta de tal naturaleza es ambiciosa, pudiera a la vez ser considerada como una pretensión alejada del hacer de los centros educativos. Nada más lejos de la realidad si tenemos en cuenta que ser autónomo representa:

- *Ser sujeto, no objeto*
- *Ser plenamente persona*
- *Gobernar la propia vida*
- *Ser libre y responsable de las propias acciones*
- *Merecer en función de los propios actos*

Por lo que ser autónomo implica:

- *Tener criterio propio, lo que representa una autonomía intelectual, un componente netamente académico, aunque con frecuencia se vea restringido en sus planteamientos.*
- *Elegir en función de los propios criterios, lo que implica el logro de una autonomía moral.*
- *Mantener las decisiones: fuerza de voluntad.*
- *Acercamiento a la unidad de vida, esto es, vivir de conformidad con lo que uno valora, y valorar positivamente aquello que la propia conciencia le propone como valioso.*

Si analizamos este planteamiento, podemos apreciar que la propuesta implica la unificación de la formación intelectual y valoral con la de la voluntad. El gran cambio se centra en la concepción tradicional de la *enseñanza*, que pasa a quedar subordinada a algo mucho más ambicioso e importante: la educación.

En efecto, de esta forma, los objetivos académicos no sólo se orientan a la transmisión del saber sino a la capacitación para seguir aprendiendo de modo autó-

nomo -formación intelectual- lo que permite alcanzar la formación del criterio, esto es, la autonomía intelectual. Pero, lejos de quedarse ahí, ese criterio, forjado y formado a través de una sólida formación intelectual, se pone al servicio del bien, del comportamiento moral, como decíamos antes, buscando que el ser humano sea no sólo digno en sí sino por su conducta. Ahora bien, dado que la persona puede conocer el bien, y hasta desear vivir de acuerdo con él, pero, por su fragilidad, no comportarse de modo coherente con lo que su intelecto y su moral le proponen, la escuela debe cultivar el esfuerzo, la perseverancia, la voluntad en definitiva, mediante el compromiso activo con los valores libremente elegidos.

Así, la calidad que propongo se orienta a cultivar las dimensiones intelectual, afectiva y volitiva, al servicio de un proyecto orientado por valores. ¿Qué valores?. No es este el momento ni el lugar, por limitaciones de espacio, para abordar cuestión de tanta trascendencia, por lo que remitimos al lector a la conferencia de clausura del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (Pérez Juste, 2005, a). Allí se analizan diversas aportaciones y se realiza una propuesta concreta basada en la idea de existencia de algunos valores universales y, por tanto universalizables como propuesta de formación.

Conviene señalar, por último, que, además de su contenido, los proyectos educativos de calidad deben reunir determinadas características, que bien podríamos resumir en las siguientes:

- *Estar bien diseñado y fundamentado (concepción del Hombre y el Mundo), y adecuado al contexto de la institución educativa (responder a las necesidades, carencias y demandas de la misma).*
- *Contar con el apoyo de la comunidad educativa.*
- *Estar asumido por ella, compartidas las metas; compromiso activo.*
- *Hecho realidad en la vida diaria del centro educativo: documento "vivo".*
- *Contar con un procedimiento eficaz de mejora continua: revisión y revitalización del proyecto.*

Sin ellas, estos documentos pueden quedar en mera burocracia, sin efectividad alguna.

CALIDAD EN EDUCACIÓN

Tras los planteamientos sobre calidad *de* la educación, analizaremos diferentes propuestas, al menos las más conocidas, en relación con lo que he denominado calidad *en* Educación, queriendo reflejar con ello el hecho de que abordan, al menos en su gran mayoría, elementos que están alrededor de nuestra preocupación central, que contribuyen a su logro, pero que, en modo alguno, se concentran en la naturaleza o esencia de la calidad de la educación.

Las propuestas oficiales

Hemos hecho mención de los planteamientos que se han realizado desde las leyes -*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE)*, *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*, y *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*- o decretos, -Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, ANECA, Agencias autonómicas- y conviene proceder a un análisis, por breve que sea, de su contenido.

En el campo universitario, la propuesta del Consejo de Universidades para el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades¹⁷ se centra en la idea de *multidimensionalidad*: la calidad es una realidad sumamente compleja con variadas manifestaciones o dimensiones. En concreto, los responsables identifican las seis siguientes:

- *Disciplinas académicas*
- *Reputación*
- *Perfección o consistencia*
- *Economía o de resultados*
- *Satisfacción y*
- *Organización*

El Plan, aprobado en Almería, en septiembre de 1995, tiene como antecedentes el *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1993-94)* y los *Proyectos Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior*.

La evaluación toma cuerpo en una serie de protocolos en relación con la *Enseñanza*, la *Investigación* y los *Servicios*. El protocolo relativo a la Enseñanza recoge información sobre el *Contexto de la Universidad*, las *Metas y Objetivos*, el *Programa de formación*, el *Desarrollo de la enseñanza*, el *Alumnado*, el *Profesorado*, las *Instalaciones* y las *Relaciones externas*, concluyendo con la parte destinada a los *Puntos fuertes y débiles*, a las *propuestas de mejora* y los *comentarios sobre la evaluación*.

El protocolo de Investigación se centra en el *Contexto*, la *Estructura*, los *Recursos*, los *Resultados*. Finaliza, como en el caso anterior, con los *Puntos fuertes y débiles*, las *Propuestas de mejora* y los *Comentarios sobre la evaluación*.

Por último, el protocolo de Servicios (Unidades de Administración), lo hace en relación con el *Contexto*, el *Liderazgo*, la *Política* y la *estrategia*, la *Gestión del personal*, los *Recursos*, los *Procesos*, la *Satisfacción de clientes/usuarios*, la *Satisfacción del personal* y los *Resultados finales*¹⁸.

Como puede apreciarse, la mayoría de los aspectos están directamente referidos a lo que podríamos considerar medios y recursos -humanos, funcionales, mate-

riales- y sólo en algún caso, como ocurre en el protocolo de la Enseñanza, a los aspectos radicalmente educativos. Sin embargo, esta percepción positiva, se viene abajo cuando se analiza el contenido que se da a estos puntos (metas y objetivos), como se deduce fácilmente de la consideración de los correspondientes ítems:

- *Nivel de definición y especificación de los objetivos*
- *Grado de acuerdo de los objetivos prioritarios de la titulación con los de la Universidad*
- *Proceso de revisión*

Como puede apreciarse, ninguna referencia a la esencia del hacer universitario pues, como afirma Raga¹⁹:

“...en nuestro criterio, la Universidad es algo más que los ingredientes específicos que la conforman. Estos no pasan de ser simples medios para el fin que se persigue. La verdadera obra universitaria lo es para configurar una forma de ser, una forma de entender, una forma de vivir. [..]”

Ese “modo” de ser, de comportarse, de acercarse al conocimiento de la realidad vital de la sociedad en la que se vive, que se fragua en la Universidad, se consigue como resultado de una vida en común, de una “comunidad” de vida y objetivos, de un “ayuntamiento” como diría el Rey Sabio, de profesores y de estudiantes en un marco institucional...” (Raga, 2003, p. 36)

Si del nivel universitario pasamos al previo a la Universidad, las cosas no cambian sustancialmente. Comenzando por la LOGSE, podemos comprobar que su propuesta, recogida en el Título IV, artículos 55 a 62, titulado *De la calidad de la Enseñanza*²⁰, recoge una serie de factores que, en palabras del legislador, la favorecen, pero no aborda su naturaleza. Se trata de los siguientes:

- *La cualificación y formación del profesorado*
- *La programación docente*
- *Los recursos educativos y la función directiva*
- *La innovación y la investigación educativa*
- *La orientación educativa y profesional*
- *La inspección educativa*
- *La evaluación del sistema educativo*

Por su parte, la LOPEG proponía una serie de medidas para avanzar en la mejora de la calidad, siendo de destacar las relativas a la autonomía de los centros a fin de ofrecer una educación acomodada a las necesidades del alumnado, a la implicación y participación de la comunidad educativa y de las corporaciones locales en el funcionamiento de los centros educativos, a la construcción de un contexto estimulante del ejercicio profesional de la docencia, a los procesos de socialización y desarrollo equilibrado de las capacidades del alumnado, a un sistema adecuado de evaluación, a la atención preferente a los centros y alumnos que se encuen-

tran en situación de desventaja, y a la asunción de una educación en valores como principio rector de la acción educativa.

Por último, la LOCE, en su Exposición de motivos, hace referencia a los *ejes de la calidad*, en concreto a los siguientes:

- *Esfuerzo y exigencia personal*
- *Orientación hacia los resultados: intensificación de los procesos evaluativos*
- *Sistema de oportunidades para todos: itinerarios educativos*
- *Políticas relativas al profesorado: formación y carrera docente*
- *Desarrollo de la autonomía de los centros y estímulo de la responsabilidad*

Más adelante, y en el Título preliminar, la LOCE desgrana hasta doce principios de la calidad (Art. 1).

- *La equidad.*
- *La transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social y la cohesión y mejora de las sociedades.*
- *La compensación de las desigualdades personales y sociales.*
- *Participación de los centros, en el ámbito de sus competencias y responsabilidades, promoviendo un clima de convivencia y estudio.*
- *La educación como proceso permanente.*
- *Responsabilidad y esfuerzo, elementos esenciales del proceso educativo*
- *La flexibilidad.*
- *Reconocimiento de la función docente.*
- *La capacidad de los alumnos para confiar en sus aptitudes y conocimientos.*
- *La evaluación y la inspección.*
- *El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación.*
- *La eficacia de los centros, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva.*

Si en lo relativo a los *ejes* no encontramos ninguna referencia específica a nuestra consideración de la esencia de la calidad de la educación, en los principios si se puede rastrear esa preocupación en el segundo, de ellos, el referido a los valores.

Por último, si analizamos las propuestas orientadas a la gestión, como pueden ser las de las normas ISO o al Modelo europeo de la EFQM, volvemos a encontrarnos ante unos planteamientos que no abordan el núcleo de la calidad sino un conjunto de factores o criterios que contribuyen al logro de determinadas metas, deseables, pero que ni siquiera se plantean la idoneidad, adecuación o relevancia de las mismas.

En el caso de ISO, nos situamos ante unos planteamientos que buscan asegurar la calidad desde la gestión, esto es, desde el *conjunto de actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad* (Figura 1). La gestión de la calidad está integrada por una serie de actividades y procesos, en concreto, los siguientes: *Planificación de la calidad, Control de la calidad, Aseguramiento de la calidad y Mejora de la calidad*.

Vale la pena señalar, no obstante, que la calidad se define como el *grado en que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos (necesidad o expectativa establecida, generalmente implícita u obligatoria)*, lo que sobre no decir nada relevante en relación con nuestro planteamiento, sitúa la calidad en una posición poco explícita y en demasía dependiente de “las partes interesadas”, siendo así que, con frecuencia, las más necesitadas son, precisamente, las menos exigentes e interesadas.

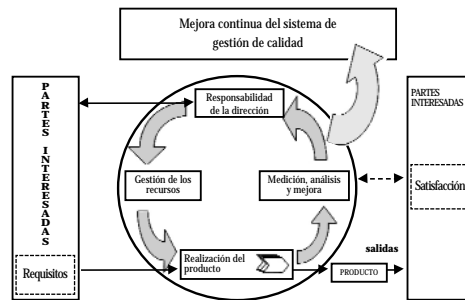


Figura 1. Modelo de un sistema de Gestión de la Calidad basado en procesos, (ISO 9004:2000)

Si de la propuesta ISO pasamos al Modelo de la EFQM, la situación no varía en lo esencial -la ausencia de referencias a la naturaleza y esencia de la calidad, en este caso de la Educación- si bien los componentes del modelo son claramente diferentes²¹:

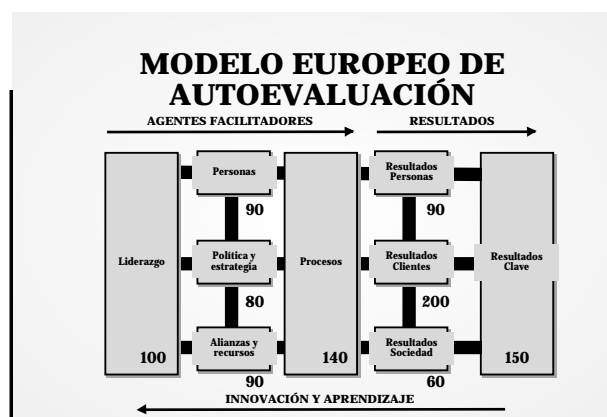


Figura 2. Modelo Europeo de Excelencia (EFQM)

Lo que serían referencias específicas a la propia naturaleza de la Educación: la Misión, la Visión y los Valores, se sitúan en el ámbito del criterio “Política y estrategia”, lo que no deja de ser extraño porque tal criterio forma parte de los “agentes facilitadores” cuando la Misión, la Visión y los Valores deberían ser entendidos como aquellos fines y objetivos a lograr a través de un ejercicio eficiente y eficaz de los agentes facilitadores (CECE-Club Gestión de Calidad; 1997).

Pero, además, es necesario señalar que tal criterio se orienta más que a analizar la naturaleza, la calidad de la Misión, la Visión y los Valores, a comprobar “*cómo la política y la estrategia del Centro reflejan el concepto de Calidad Total en la Gestión y cómo los principios de la Calidad Total en la Gestión se utilizan en la formulación, revisión y mejora de la política y de la estrategia*” (CECE-Club Gestión de Calidad; 1997) (p. 20).

Mi valoración de las propuestas

En general, entiendo que todas estas propuestas se quedan en los alrededores de la calidad de la Educación; exagerando, podría llegar a decir que sirven por igual para formar personas en plenitud o para capacitar a personas que atenten contra los cimientos de la sociedad.

Entiendo que es preciso ir a la base de la calidad, que, en el caso de la Educación, como en los demás bienes o servicios, no puede tener otro fundamento que su propia esencia o naturaleza. En el caso de la Educación, la calidad reside, ante todo y sobre todo, en el hecho de que se trate de educación y no de otra cosa²². Por ello, y a mi juicio, a todas ellas les falta lo fundamental, que no es sino la propia calidad del *proyecto educativo* al que sirven.

En efecto, el sistema de gestión de la calidad debe servir a un proyecto educativo; los factores o agentes facilitadores deben subordinarse a una concepción educativa; las dimensiones de calidad universitaria deben serlo de organizaciones que forman un tipo de universitarios, por ejemplo el que deriva de los planteamientos de UNESCO²³; los factores que favorecen la calidad deben hacerlo al servicio de una determinada idea de persona... Si las cosas no se plantean de este modo, el riesgo de que las herramientas o instrumentos se conviertan en fines es demasiado elevado. También podría ocurrir que se generalizara la sensación de que la calidad surgirá como por arte de magia a partir de contar con determinadas dosis de los diferentes agentes, criterios, dimensiones o manifestaciones, algo difícil de mantener con un mínimo de rigor.

Una propuesta integradora

Como se indica en la presentación de este artículo, sostengo la compatibilidad de los dos enfoques presentados, una compatibilidad que, en forma sintética, puede concretarse en los siguientes términos, tomando como referencia las instituciones educativas y, en especial, los centros educativos²⁴:

1. *Un proyecto educativo relevante: orientado a la formación integral del ser humano, basado en los principios de personalización y pertinencia social.*
2. *Un proyecto educativo que sea el eje vivo de la acción de los educadores, que cuente con el acuerdo, el apoyo y el compromiso de la comunidad educativa.*
3. *Un conjunto de medios, suficientes, adecuados y eficaces, entre ellos, y fundamentalmente, los siguientes.*
 - a) *Una adecuada organización de la institución: coordinación de personas, tareas y funciones.*
 - b) *Un ambiente educativo, construido intencionalmente al servicio del proyecto educativo.*
 - c) *Un buen sistema de gestión de la calidad, según las aportaciones de la investigación y la experiencia (Calidad total, ISO, EFQM...), donde el liderazgo y el personal tengan el debido protagonismo.*
 - d) *Un sistema eficiente de evaluación al servicio de la mejora (del Proyecto y del conjunto de medios y recursos)*
 - e) *Unos servicios técnicos de apoyo, imprescindibles por la extraordinaria complejidad de las instituciones educativas.*
4. *Un sistema de evaluación independiente, de carácter integral, orientado a responder ante la comunidad en relación con la eficacia, la eficiencia y la satisfacción de las partes interesadas.*

La concreción de esta preocupación se ha traducido en la elaboración de un documento, coordinado por el autor y fruto del debate en el seno del Comité de Educación de la Asociación Española para la Calidad, en el que se trata de “*integrar la gestión de la calidad en un marco más amplio, el de calidad de la educación, preocupación de todos cuantos se dedican a la Educación en sus diferentes puestos y funciones: directivos, profesores, especialistas, familias y personal de los centros*”. (Pérez Juste, 2005 b, p. 9)

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: ESTÁNDARES E INDICADORES

La evaluación es un elemento de especial relieve en todos los procesos ligados a la calidad. Recordemos al respecto que las actuaciones ligadas a la calidad en el ámbito universitario consisten más que en el hecho de promover directamente la calidad, en su evaluación, tanto en los planes de evaluación de la calidad como en las responsabilidades de la ANECA y de las agencias autonómicas.

Del mismo modo, si revisamos el modelo de la EFQM, vemos que recibe la denominación de “modelo de autoevaluación”; o que en el esquema que sintetiza ISO 9004:2000, el ciclo que trata de pasar de los *requisitos* a la *satisfacción* por los resultados, incluye como uno de sus componentes básicos el de la *Medición, análisis y mejora*, al que la Norma dedica todo un apartado, el 8, y todo ello sin olvidar que la evaluación, con sus diversas manifestaciones -auditoría, autoevaluación, control, medición...- se encuentra en todos y cada uno de los apartados anteriores, desde los requisitos de la documentación a la realización del producto, pasando por

las responsabilidades de la dirección, la planificación de la calidad, la competencia del personal, el diseño y desarrollo de procesos o su validación.

Los riesgos de los planteamientos evaluativos

Pero, precisamente por esta íntima relación entre calidad y evaluación, sea en funciones de control -acreditación y certificación- sea de mejora, es preciso cuidar con esmero su concepción, su diseño, su ejercicio y el propio uso de la información.

En efecto, el riesgo que debe ser evitado a toda costa, por encima de cualquier otro, es que el medio -en el caso de la evaluación como mejora- o el instrumento para disponer de evidencias -en el caso de su función de control- se convierta, pervirtiendo su sentido y alterando el orden de las cosas, en el fin²⁵.

Pues bien, este potencial riesgo es muy elevado, como ya han puesto de relieve diversos autores desde hace mucho tiempo, entre otros, Calonghi y Hills:

“Los criterios de evaluación, pronto o tarde, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, se constituyen de hecho en los fines de la educación, de la formación cultural” (Calonghi, 1978).

“Las preguntas de las pruebas surten un importante efecto sobre la índole del verdadero currículo de la Escuela, quizá en oposición al currículo nominal, debido a un principio psicológico fundamental del aprendizaje: los escolares aprenden lo que se premia. [...] son las pruebas y otras formas de evaluación las que realmente determinan el contenido del currículo”. (Hills, 1981, p. 312)

Más cercano es el planteamiento del Diseño Curricular Base, donde se afirmaba:

“Las evaluaciones con función esencialmente transferencial, selectiva, prescriptiva y de control, tienden a condicionar el ritmo y la naturaleza de los procesos educativos a que se refieren. Por ello, la decisión de establecer evaluaciones de este tipo no es aséptica, sino que acaba por determinar los objetivos reales de la actividad educativa de la etapa evaluada”. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1981, p. 65)

Estos hechos deben alertar a los responsables a la hora de establecer tanto los objetivos como los propios objetos de evaluación, y su mismo uso, dado que pueden llegar a desfigurar la realidad educativa, considerando “calidad” lo que no son sino algunos indicios o indicadores, que sólo en la medida en que se encuadren armónicamente, con su peso y función, en una realidad completa y compleja, adquieren su verdadero sentido.

¿Cuál es la situación actual de los planteamientos evaluativos sobre “calidad”?

Bastará un breve análisis -por pura cuestión de espacio- para constatar que las cosas no van en la dirección adecuada para los efectos aquí pretendidos²⁶.

Indicador

Aunque son muchas y variadas las definiciones dadas de indicador, podrían ser suficientes las dos siguientes para hacernos cargo de su sentido:

“Todo dato empírico -ya sea cuantitativo o cualitativo- recogido de forma sistemática, en relación con unas metas o procesos, que permite estimar la productividad y/o la funcionalidad del sistema”. (De Miguel, 1995, p. 30)

“Unidad de información, consensuada entre los distintos implicados, y contextualizada, sobre un aspecto del sistema educativo, susceptible de operativizarse en variables y asociado a uno de los momentos del proceso de producción (Contexto-Entrada-Proceso-Producto)”. (Gil Traver, 2004)

Conviene hacer notar que los indicadores suelen serlo en relación a variables dotadas de una notable estabilidad, que puedan ser modificables, asequibles a la medida y, en consecuencia, comparables. Estas características, perfectamente razonables, llevan en su seno las limitaciones fundamentales, que será preciso superar si no queremos que, como se ha señalado, se subvierta su sentido pasando de medio o de instrumentos a fin.

Por lo general, los indicadores se utilizan al servicio de un conjunto de objetivos, entre los que cabe reseñar los siguientes: identificar los puntos fuertes y débiles del sistema, ayudar a su mejora continua, disponer de información para compararse con otros sistemas, rendir cuentas ante la sociedad, valorar los resultados obtenidos facilitando la toma de decisiones y contar con referencias y con modelos de referencia.

Algunos sistemas de indicadores

Entre los sistemas de indicadores podemos reseñar el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES), debido a la OCDE, con inicio en 1987. Su elaboración se debe al Comité de Educación y al Centro para la Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (CERI). La versión de 1995 recoge los indicadores agrupados en cuatro grandes ámbitos:

- *Contexto*
- *Rendimiento de los alumnos*
- *Relaciones entre educación y empleo*
- *Contexto y procesos educativos*

Junto a ellos, podemos reseñar los Indicadores de la OCDE que, en su versión de 1995, incluyen un amplio abanico organizado en torno a tres grandes ámbitos, con un total de 13 grandes indicadores:

I. Contexto de la enseñanza

- Demográfico
- Económico y social
- Opiniones y esperanzas

II. Resultados de la enseñanza

- A nivel de los alumnos
 - Progreso y frecuencia en la lectura
- A nivel del sistema de enseñanza
 - Graduación en la enseñanza secundaria de segundo ciclo
 - Graduación universitaria
 - Títulos universitarios
 - Personal en Ciencias e Ingeniería
- A nivel del mercado de trabajo
 - Paro y nivel de formación
 - Formación y salarios
 - Formación de los trabajadores
 - Situación del empleo para los que terminan su formación

III. Costes, recursos y procesos escolares

- Gastos de educación
- Fuentes de fondos educativos
- Participación en la educación
- Tiempo de enseñanza
- Procesos escolares
- Recursos humanos
- I+D educativo

De este gran abanico de indicadores, sólo los relativos a *Resultados de la Enseñanza* podrían relacionarse directamente con nuestros planteamientos sobre *calidad de la educación*. Sin embargo, de nuevo, basta analizar sus ítems para comprender que estamos alejados de tal realidad.

A una conclusión similar llegaríamos si analizamos documentos de la Comisión de las Comunidades Europeas, como los *Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar*, o el denominado *Educación y formación 2010* (noviembre de 2003). En el primero de ellos, después de presentar los “retos en materia de calidad de la Educación en Europa”²⁷, se recoge “una serie limitada de dieciséis indicadores que abarcan los cuatro ámbitos siguientes: nivel alcanzado..., éxito y transición...; supervisión de la educación escolar... y recursos y estructuras...”. A continuación presenta los 16 indicadores: Matemáticas, Lectura, Ciencias, Tecnologías de la información y de la comunicación, Lenguas extranjeras, Capacidad de “aprender a aprender”, Educación cívica, Abandono escolar, Finalización de la enseñanza secundaria superior, Escolarización en la enseñanza superior, Evaluación y supervisión

de la Educación escolar, Participación de los padres, Educación y formación del personal docente, Asistencia a establecimientos de enseñanza infantil, Número de estudiantes por ordenador y Gastos en materia de educación por estudiante. Pues bien, como puede observarse, sólo los indicadores “Capacidad de “aprender a aprender”” y “Educación cívica” tienen alguna relación de proximidad a nuestros planteamientos. Pues bien, en ambos casos, los resultados son poco halagüeños²⁸.

En lo que se refiere al documento *“Educación y formación 2010”* se afirma que “En su mayor parte, los cinco niveles europeos de referencia (*benchmarks*) adoptados por el Consejo “Educación” en mayo de 2003 serán difíciles de alcanzar antes de 2010”. Estos planteamientos tienen relación con lo establecido en marzo de 2000 en el Consejo Europeo de Lisboa, donde se adoptó el objetivo de que, antes de concluir 2010, la Unión Europea tenía que

“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.

El Consejo reconocía que estos cambios exigían no sólo *“una transformación radical de la economía europea”* sino también *“un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos”*, lo que condujo a que, en 2001, el Consejo adoptara tres importantes objetivos estratégicos para antes de concluir 2010: los sistemas de educación y formación deberán combinar calidad, accesibilidad y apertura al mundo. No parece, por tanto, que nuestros planteamientos tengan la debida presencia.

Terminaremos nuestra reflexión analizando dos importantes publicaciones, una de ámbito internacional, el Proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*) y nuestro *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.

PISA es un programa promovido por la OCDE, cuyos datos son recogidos en el año 2000 y, más recientemente, en 2003 (Ministerio de Educación y Ciencia: 2004). Se centra en tres grandes áreas de saberes, con las correspondientes competencias: Lectura, Matemáticas y Ciencias, con alumnos de quince años de edad²⁹. Desde luego, nadie podrá poner en duda la importancia de estos datos, pero tampoco será fácil argumentar que en ellos reside el núcleo de la calidad de la educación, su naturaleza y esencia.

Por su parte, el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, elaborado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) que ha dado lugar a dos publicaciones, en 2000 y 2002, recoge información sobre un total de 73 indicadores, agrupados en torno a cinco grandes ámbitos:

- *Contexto*³⁰
- *Recursos*³¹
- *Escolarización*³²

- *Procesos educativos*³³
- *Resultados educativos*³⁴

Sin duda, el sistema estatal es el más completo de los existentes y representa un notable esfuerzo por abordar aspectos cercanos a nuestro planteamiento. Son de destacar en este sentido algunos de los indicadores relativos a los *procesos educativos*, en particular los relacionados con la dirección de los centros, la participación de los padres en el centro, al trabajo en equipo de los profesores -esencial siempre que de educación se hable- o el estilo docente del profesorado.

Del mismo modo, conviene destacar en este mismo apartado la importancia concedida a la tutoría y a la formación del profesorado, así como a las relaciones en el aula y en el centro, donde se analiza el grado de satisfacción por tales relaciones como manifestación del clima de aula.

También en el ámbito de los resultados educativos se dan pasos importantes, y ello en dos grandes direcciones: a) concediendo importancia no sólo a los resultados en Lengua y Matemáticas, sino en otras materias del currículo, y b) abordando el siempre difícil tema de los comportamientos.

En este último aspecto, conviene destacar el hecho de haber planteado indicadores en relación con las actitudes y valores, analizando el grado en que se manifiestan ciertas conductas, como son las de agresividad, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado personal. Una importante limitación del indicador tiene que ver con el hecho de que los datos sean recogidos sólo a partir de las familias y no del profesorado.

Algunas propuestas a considerar

Teniendo en cuenta nuestros planteamientos, hay dos ideas básicas que, a juicio de quien escribe, darían a los indicadores un valor superior y reducirían los riesgos apuntados:

El primero de ellos, tiene que ver con la necesidad de profundizar en lo ya andado en el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, concediendo el papel que demandan todos los objetivos del sistema educativo, en pro de la máxima coherencia y de su interna armonía. En definitiva, todos los grandes objetivos deberían ser objeto de análisis mediante los correspondientes indicadores.

El segundo se orienta a la necesidad de dotar a los centros educativos de herramientas³⁵ que permitan a cada uno de ellos situar sus propios datos en el contexto que le es propio: centros educativos de su propia red, de su localidad o provincia, de su región o autonomía, de España o de Europa³⁶. De este modo, los responsables de los centros dispondrían de información relevante para los procesos de evaluación interna y, sobre todo, para la toma de decisiones de mejora.

NOTAS

- 1.- No deja de ser chocante que cuando se plantea la evaluación de la calidad no se tenga en modo alguno claro en qué consiste la propia "calidad". La propuesta del Consejo de Universidades para el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades se centra en la idea de *multidimensionalidad*: la calidad es una realidad sumamente compleja con variadas manifestaciones o dimensiones.
- 2.- Primero por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), organismo creado por la LOGSE, y, después, por el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), ligado a la LOCE.
- 3.- *"Evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional"*. (http://www.aneca.es/modal_eval/pei_present.html)
- 4.- *"Evaluación de su actividad docente e investigadora a efectos de su contratación por una Universidad pública o privada"*.
- 5.- En concreto, la "mención de calidad" de los programas de doctorado "y el" Certificado de calidad de los servicios de Biblioteca de las Universidades".
- 6.- *"La acreditación de títulos oficiales constituye el eje principal de las actuaciones de la ANECA, a la que la Ley Orgánica de Universidades otorga la competencia exclusiva en este campo"*.
- 7.- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- 8.- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, de 1995.
- 9.- *"La certificación es la acción llevada a cabo por una entidad reconocida como independiente de las partes interesadas, mediante la que se manifiesta la conformidad de una empresa, producto, proceso, servicio o persona con los requisitos definidos en normas o especificaciones"*. Vid. www.aenor.es (AENOR, Asociación Española de Normalización y Certificación, es la primera entidad en estas tareas).
- 10.- La acreditación es el *"Reconocimiento formal, por una tercera parte autorizada, de la competencia técnica de una entidad para la realización de una actividad determinada perfectamente definida"*, función que en España corresponde a ENAC (Entidad Nacional de Acreditación) www.enac.es
- 11.- La entidad que representa en España a la EFQM es el Club Gestión de Calidad (www.clubcalidad.es). Este Club lo denomina "Modelo EFQM de Excelencia".
- 12.- Gordon Allport habla de "individualidad configurada". Vid. ALLPORT, G. (1976). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- 13.- *"La clave última y esencial del concepto de educación es la libertad y la decisión personal. A fin de cuentas, la educación no es otra cosa sino un proceso de estímulo y ayuda social, en la vida de cada persona singular... para que sea capaz de autogobernarse o desplegar sus posibilidades de proyectar y decidir, autónoma y responsablemente, una forma de existencia en el marco de una realidad social en la que el hombre se integra"*. Así se expresa R. Medina en: "La Educación como un proceso de personalización en una situación social". En V. García Hoz (1989): *El concepto de persona*. Vol. 2 del Tratado de Educación personalizada. Madrid, Rialp, pgs. 13-41.
En la misma línea se expresaba Yela: "Sólo se educa cuando se libera, y sólo se libera cuando se educa" (Yela, 1979). Y el propio R. Medina añade "... el fundamento real de la educación no es otro que la capacidad para el ejercicio personal y responsable del uso de la libertad en la dirección de la propia vida, atributo esencial de la dignidad humana. Y esa libertad, que nace del enfrentamiento del hombre con la realidad es una conquista gradual que se va perfeccionando en la tarea misma de la formación personal". (p. 20).
- 14.- "La calidad es inseparable de la pertinencia social". (UNESCO: 1998, a).
- 15.- En la Conferencia Internacional de Barcelona sobre la Enseñanza Superior (2004) se llega a una serie de conclusiones, entre ellas la siguiente: *"La Educación debe plantearse como objetivo, para generar la democracia y para favorecer la transición a una cultura de paz"*. En notiweb@madrimasdorg de 21 de octubre de 2004.
- 16.- Puede encontrarse en www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. La declaración se formula en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en diciembre de 1998.
- 17.- Vid. al respecto DE MIGUEL, M. y otros (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- 18.- Tendremos ocasión de comprobar la cercanía de la propuesta al citado Modelo de Excelencia de la EFQM.
- 19.- Este autor cita al Papa Alejandro IV para quien la vocación universitaria es la que se consagra *"a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros, animados por el mismo amor al saber"*.
- 20.- Llama la atención un planteamiento claramente reductivo: tratándose de educación, este apartado se limita a la enseñanza.

- 21.- La web del Club Gestión de Calidad (<http://www.clubcalidad.es>) presenta el modelo en los siguientes términos: *Resultados excelentes con respecto al Rendimiento crítico de una organización, a los Clientes, las Personas y la Sociedad, se obtienen cuando el Liderazgo, inspirado en un proyecto empresarial, dirige e impulsa la Política, las Personas que colaboran, las Alianzas y Recursos, y los Procesos.*
- 22.- Sin pasarse -manipulación- o sin llegar, como ocurre con el mero adiestramiento, o en el caso de formas incompletas -saber puramente académico- o sesgadas.
- 23.- *"...dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas".* (Preambulo). (UNESCO: 1998,b)
- 24.- Los planteamientos para el nivel del sistema educativo sobrepasan las posibilidades de este trabajo, pero deberían resultar coherentes con lo exigible en el nivel de los centros educativos.
- 25.- Para apreciar un efecto no planificado ni deseado basta considerar las consecuencias que los sexenios de investigación han tenido sobre las prioridades del profesorado en relación con el binomio docencia /investigación y, dentro de esta, y teniendo en cuenta los aspectos valorados, el abandono que muchos profesores han realizado en relación con la dirección de tesis doctorales, dedicando su tiempo y esfuerzo al logro de otros criterios más gratificantes desde tal perspectiva.
- 26.- Aunque sí puedan ser adecuados para otro tipo de funciones que tampoco se pueden tachar de irrelevantes, como la orientación de las decisiones de los responsables políticos del sistema educativo.
- 27.- Son los siguientes: del conocimiento, de la descentralización, de los recursos, de la inteligencia social y de los datos y de la comparabilidad.
- 28.- En el primero, el informe dice: *"todavía no existen datos relativos al conjunto de Europa..."* Sobre el segundo, se afirma: *"...el informe identifica la dificultad de promover la diversidad social y cultural y la necesidad de sensibilizar a los formadores acerca de su responsabilidad en el desarrollo del alumno como ciudadano".*
- 29.- Conviene reseñar que su finalidad no se centra en identificar el nivel de rendimiento escolar en tales materias tal como se encuentran en los currículos de los distintos países, sino en evaluar el grado en que este alumnado es capaz de servirse de los conocimientos y habilidades adquiridos para enfrentarse a los retos de la vida adulta.
- 30.- Proporción de población en edad escolarizable, entre otros, el PIB por habitante; Relación de la población con la actividad económica; Nivel de estudios de la población adulta...
- 31.- Algunos de ellos son: Gasto total en educación con relación al PIB; Gasto público en educación; Gasto público destinado a conciertos; Proporción de población activa empleada como profesorado; Alumnos por grupo y por profesor; Alumnos por grupo educativo; Alumnos por profesor.
- 32.- Bloque muy amplio en el que se encuadran, entre otros: Escolarización en cada etapa educativa; Escolarización en las edades de 0 a 29 años; Esperanza de vida escolar a los seis años; Evolución de las tasas de escolarización en los niveles no obligatorios; Educación infantil y secundaria post-obligatoria; Alumnado con necesidades educativas especiales; Alumnado extranjero; Formación continua.
- 33.- Bloque, así mismo, amplio: Tareas directivas; Perfil del director de centros educativos; Tiempo dedicado a tareas directivas; Número de horas de enseñanza; Número de horas de enseñanza en educación primaria; Agrupamiento de alumnos; Participación de los padres en el centro; Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos; Trabajo en equipo de los profesores; Estilo docente del profesor; Actividades del alumno fuera del horario escolar; Tutoría y orientación educativa; Asignación de las tutorías; Funciones de las tutorías y del departamento de orientación en los centros de educación secundaria obligatoria; Formación permanente del profesorado; Relaciones en el aula y en el centro.
- 34.- Resultados en educación primaria; Resultados en Lengua castellana y Literatura, en Matemáticas; en Lengua inglesa; Resultados en educación secundaria obligatoria: en Lengua castellana y Literatura, en Matemáticas; Resultados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Adquisición de actitudes y valores; Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria y de educación secundaria obligatoria; Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria; Tasas de graduación; Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo; Tasa de actividad según nivel educativo; Tasa de desempleo según nivel educativo.
- 35.- Por ejemplo: programas informáticos.
- 36.- Obviamente, determinados indicadores estatales o europeos no tienen por qué estar reflejados aquí -por ejemplo: el PIB o la escolarización- pero sí todos aquellos que tengan presencia en ambos niveles: de centro educativo y del sistema, como los de rendimiento o de procesos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CECE, Club Gestión de Calidad (1997). *Guía de Autoevaluación. Centros educativos o formativos no universitarios. Modelo Europeo de Calidad Total en la Gestión*. Madrid: ITE: CECE.
- Gil Traver, F. (2004). *Indicadores internacionales de calidad en los procesos escolares*. Huelva, (Documento policopiado).
- INCE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- INCE (2002). *Sistema estatal de indicadores de la Educación 2002*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miguel, M. de y otros (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Miguel, M. de (1995). La calidad de la Educación y las variables de proceso y producto. *Cuadernos de Sección. Educación*, 8, 29-51.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- Medina, R. (1989). La Educación como un proceso de personalización en una situación social, en García Hoz, V. (1989): *El concepto de persona*. Vol. 2 del Tratado de Educación Personalizada. Madrid: Rialp, 13-41.
- Palacios, L. E. (1989). La persona humana, en García Hoz, V. *El concepto de persona*. Vol. 2, del Tratado de Educación Personalizada. Madrid: Rialp, págs. 42-53.
- Pérez Juste, R. (1998). La calidad de la Educación universitaria. Peculiaridades del Modelo a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 1 (1) 13-38.
- Pérez Juste R. y otros (2000). *Hacia una Educación de Calidad*. Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (2005 a). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación personalizada, *Revista Galega do Ensino*, 45, 387-415.
- Pérez Juste, R. (Coord.) (2005 b). *Calidad en educación, calidad de la educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: Asociación Española para la Calidad.
- PISA (2004). *Aprender para el Mundo de Mañana. Resumen de resultados. PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. INECSE.
- Raga, J.T. (2003). La tutoría, reto de una Universidad formativa, en Michavila, F. y García Delgado, J. *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la sociedad*. Madrid: Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, págs. 33-53.
- UNESCO (1998, a). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Documento de trabajo*. París: UNESCO. Disponible en: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (1998, b). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO. Disponible en: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

PALABRAS CLAVE

Calidad de la Educación. Calidad en Educación. Modelos de calidad. Evaluación. Certificación. Acreditación. Indicadores.

KEY WORDS

Quality of education. Quality in education. Quality Models. Assessment. Standards of accreditation and certification.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Ramón Pérez Juste. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía, Catedrático del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Ha desempeñado diversos cargos académicos: Director de Departamento, Decano y Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado. Ha sido Consejero y Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado. Viene investigando sobre el modelo español de Educación a Distancia. En la actualidad trabaja sobre temas de calidad: Calidad de la Educación y calidad en Educación; en este último ámbito, dentro del Comité de Educación, de la Asociación Española para la Calidad (AEC) que preside.

Dirección del autor: Dpto. MIDE I
Facultad de Educación, UNED
Paseo Senda del Rey, 7
28040 Madrid
E-mail: rperez@edu.uned.es

Fecha recepción del artículo: 30. marzo. 2005

Fecha aceptación del artículo: 28. mayo. 2005

2

EL MODELO DE EXCELENCIA EN LA EFQM Y SU APLICACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

**(THE EXCELLENCE MODEL OF EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY
MANAGEMENT AND ITS APPLICATION FOR IMPROVING SCHOOL QUALITY)**

Catalina Martínez Mediano
Nuria Riopérez Losada
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El presente trabajo expone las características del Modelo de Excelencia de la Asociación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM), para su aplicación a los centros educativos. Revisa el concepto de calidad en la educación y los principios de la Calidad total, fundamentales para el desarrollo de los modelos de excelencia. Desde su creación en 1991, la Comisión Europea, la Organización Europea para la Calidad y la Asociación Europea para la Gestión de la Calidad, han promovido su utilización en las organizaciones empresariales y de otro tipo, incluidas las educativas, para la introducción de los principios de Gestión de Calidad Total. Las administraciones públicas promueven la aplicación del Modelo. Asimismo, organismos privados como la Confederación Española de Centros de Enseñanza, el Club Gestión de Calidad (CGC) y la EFQM, promueven su aplicación en los centros educativos, apoyados desde la administración pública que supervisan su aplicación y entrega premios y reconocimientos.

ABSTRACT

The present work exposes the characteristics of the European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence Model, and its application to educational centers. It revises the concept of quality in education and the Total Quality Principles. From their creation in 1991, the European Commission, the European Organization for Quality and the European Association for Quality Management, have promoted their use in managerial organizations, including the educational ones, to introduce the principles of TotalQuality Management. Public Administrations and private organisms, as the Spanish Confederation of Centers of Teaching, and the Club of Quality Management (CGC) and the EFQM, promote the application of the

Model in the educational centers. Public Administrations supervise their application and give prizes and recognitions.

1. EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El concepto de “calidad de la educación”, como meta de toda institución educativa, asume un enfoque global de gestión de la institución hacia la consecución de metas de calidad para todos y con la colaboración de todos los implicados en la institución educativa. La calidad conseguida tiene que ver con la calidad de las metas pretendidas, concretadas en objetivos, criterios y estándares que guíen su realización y la comprobación de su consecución.

La calidad en la educación se ha definido mediante un sistema de coherencias múltiples cuyas notas son funcionalidad, eficacia y eficiencia. La funcionalidad se entiende como la respuesta dada por el sistema educativo a las necesidades de formación de la sociedad. Estas necesidades son recogidas en los Sistemas Educativos y deben ser atendidas en los centros educativos, a través de los proyectos educativos para el desarrollo del plan de estudios y la formación de los alumnos. Una organización será eficaz si logra las metas educativas de calidad que se había propuesto, y será eficiente si hace un uso correcto de sus recursos, tanto personales como económicos y materiales, para conseguirlas.

La calidad abarca a todas las funciones y actividades de la institución y debe estar vinculada a las necesidades relevantes de la sociedad en un ámbito y contexto dado. Las necesidades y los objetivos, que orientarán la elaboración de los programas, la realización de los procesos, de los productos y de los servicios deben estar especificados, para dar respuesta a dichas necesidades, si bien a veces existen necesidades que se hacen explícitas a posteriori, con lo que su satisfacción aportará valor añadido sobre lo especificado. Desarrollar la calidad dentro de la organización, supone contar con un Sistema de Gestión de Calidad y estar formado en los modelos de evaluación de programas y centros, y sus procedimientos, así como en los modelos de excelencia.

2. EL MODELO DE EXCELENCIA DE LA EFQM

El Modelo de Excelencia de la EFQM fue presentado en 1991 y revisado en 1999 y en el 2003. Desde su creación, ha mostrado su eficacia como sistema de gestión de las organizaciones, a la vez que como instrumento para la autoevaluación y, además, se utiliza como marco para la valoración de los Premios Europeos a la Calidad, y, asimismo, para los Premios Nacionales a la Calidad. El Modelo está alineado con los principios de la calidad total. El modelo EFQM de excelencia es propiedad intelectual de la European Foundation for Quality Management, y se puede encontrar información sobre el mismo en internet: www.efqm.org. En la actualidad es el modelo más utilizado de evaluación de la excelencia por las organizaciones em-

presariales europeas. El presente artículo se basa, entre otros documentos, en los que pueden encontrarse en la página web de la EFQM.

Independientemente del sector, tamaño, estructura o madurez, las organizaciones necesitan establecer sistemas apropiados de gestión. El Modelo de Excelencia de la EFQM es una herramienta práctica para ayudar a las organizaciones mediante la medición, en su camino hacia la excelencia, ayudándole a comprender sus lagunas y estimulando la búsqueda de soluciones. Los conceptos de excelencia están alineados con los principios de calidad total.

Las organizaciones utilizan el Modelo de Excelencia como fundamento para la operativización de las metas a conseguir, desde la planificación de sus procesos, su realización y la autoevaluación para la revisión de su proyecto. Por lo tanto, el modelo europeo de excelencia puede ser utilizado como:

- Herramienta para la autoevaluación.
- Modo de comparar las mejores prácticas entre organizaciones.
- Guía para identificar las áreas de mejora.
- Base para un vocabulario y estilo de pensamiento común.
- Estructura para los sistemas de gestión de las organizaciones.

El Modelo de Excelencia de la EFQM es un marco no prescriptivo basado en nueve criterios, cinco de ellos “Facilitadores o agentes” y cuatro “Resultados”. Los criterios “Agentes” se refieren a lo que una organización hace. Los criterios “Resultados” se relacionan con lo que la organización logra. Los Resultados son causados por los “Agentes” y se mejoran mediante la retroalimentación.

El modelo, que reconoce que hay muchos enfoques para lograr la excelencia sostenible en todos los aspectos de actuación, se basa en la premisa de que:

“Los resultados excelentes con respecto a la realización de sus metas, la satisfacción de sus clientes, su personal y la sociedad se logran a través del liderazgo, conduciendo la política y la estrategia, a través de su personal, sus socios y recursos y sus procesos”.

Podemos ver, en el siguiente diagrama, las relaciones de los criterios en el Modelo.

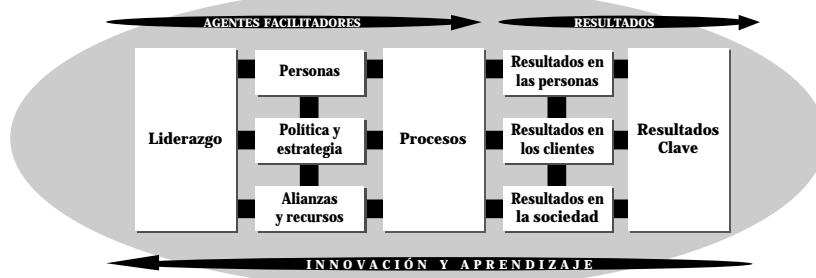


Figura 1. Diagrama del Modelo de Excelencia de la EFQM¹

Las flechas enfatizan la naturaleza dinámica del modelo. Muestran la innovación y el aprendizaje organizacional para mejorar los agentes que a su vez llevan a la mejora de los resultados.

2.1. El Modelo de Excelencia europeo aplicado a los centros educativos

Las administraciones educativas, los sistemas educativos y las instituciones educativas públicas y privadas participan del interés por el movimiento de la calidad total, para el logro de la excelencia, a través de la implicación de todos los miembros de la institución, en sus distintos niveles de responsabilidad, en los procesos de gestión y autoevaluación para la mejora y rendimiento de cuentas a la sociedad.

La Comisión Europea, desde 1997, promueve la utilización del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas, y son muchas las administraciones educativas públicas que lo han adaptado. En España, desde esa fecha, el Club Gestión de Calidad (CGC), representante en España de EFQM, con el Instituto de Técnicas de Estudio de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (ITE, CECE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), hicieron una adaptación del modelo para su aplicación en los Centros Educativos, actualizada en el 2001 que ha sido revisada en años posteriores.

La finalidad del modelo aplicado al ámbito educativo es conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora. Estas dos características, junto con la implicación de todos en el proceso de autoevaluación y la toma de decisiones, se consideran factores que inciden en la mejora de la calidad de los servicios que el Centro Educativo presta a la sociedad. El modelo define nueve factores críticos para el buen funcionamiento de la organización a los que denomina criterios, fundamentados en elementos o indicadores. La comprobación sistemática de la existencia o no de dichos indicadores en la institución, como procedimiento para la autoevaluación, permite tener un conocimiento del funcionamiento del centro basado en hechos, con el fin de elaborar proyectos y planes de mejora en coherencia con las necesidades detectadas. La utilización de la autoevaluación para la recogida de información, como herramienta de mejora continua, permitirá avanzar en el logro de la política y estrategia del centro, concretados, entre otras cosas, en los objetivos de aprendizaje y formación de los alumnos, teniendo en cuenta la formación del personal y los recursos necesarios hacia la excelencia.

2.2. Los conceptos fundamentales de excelencia

Para aumentar al máximo los beneficios de adoptar el Modelo de Excelencia de la EFQM, el equipo de dirección debe asegurarse de que se encuentra cómodo con estos conceptos y son totalmente entendidos y aceptados; de lo contrario será difícil, y carente de sentido, alcanzar el progreso mediante la adopción del modelo.

Los conceptos de excelencia adaptados a la Educación, quedan del modo siguiente:

- ***Orientación al cliente.*** La excelencia se consigue creando valor sostenible al cliente. El cliente, es la persona que se beneficia directamente de las actividades de la organización, que en el caso de los centros educativos es el alumno, su familia y la sociedad. El centro ha de identificar a sus clientes, sus necesidades y expectativas para satisfacerlas. La excelencia depende del equilibrio y satisfacción de las necesidades de todos los clientes relevantes, incluidas las personas que trabajan en la organización, los que solicitan sus servicios, los proveedores y la sociedad en general, así como todos aquellos con intereses, de un tipo u otro, en la organización.
- ***Liderazgo y constancia de propósito.*** El liderazgo ayuda a conseguir la excelencia si la visión y el propósito están alineados en la organización. Los líderes de una organización comprometida con la excelencia deben contribuir a la definición de la visión, la misión, la estrategia y los valores para conseguirla, para satisfacer las necesidades del cliente, reorientándola a la luz de los resultados y las nuevas necesidades, y favoreciendo la creación de un entorno en el cual la organización y las personas que la integran puedan alcanzar la excelencia.
- ***Orientación hacia los resultados.*** La excelencia se logra cuando los resultados satisfacen a todos los grupos implicados en la organización. Las mejoras propuestas deben estar fundamentadas en la información fiable, que incluye los hechos y las percepciones de los miembros de la institución y de los clientes.
- ***Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas.*** La excelencia se maximiza mediante la contribución al desarrollo, e implicación de las personas que trabajan en una organización en los procesos de mejora, mediante el trabajo en equipo. El potencial de cada una de las personas que trabaja en una organización debe ser desarrollado, y ello se favorece cuando se comparten los valores, y existe confianza mutua, lo cual anima a la involucración de todos hacia el logro de los objetivos de la organización.
- ***Gestión por procesos y hechos.*** La excelencia se consigue a través de la gestión con un enfoque de procesos y hechos de una forma sistémica. Todas las actividades deben estar interrelacionadas y ser gestionadas como un sistema, con la comprensión e implicación de todos los miembros de la institución. La institución consigue mejores rendimientos cuando trabaja en torno a procesos tendentes a dar respuesta a las necesidades detectadas. El término “proceso” se define como: “Conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”. Los procesos suelen ser interdepartamentales, por lo que

se debe tener en cuenta las áreas, departamentos y personas implicadas para planificarlos y llevarlos a la práctica, y debe ser posible comprobar su realización mediante la utilización de un sistema de medición para reunir información y datos con el fin de analizar el desempeño del proceso y su trayectoria hacia la excelencia, buscando la mejora continua.

- **Desarrollo de alianzas.** La excelencia se consigue desarrollando y manteniendo alianzas que añadan valor en las personas, instituciones y organizaciones que suministran productos, servicios o conocimientos al Centro Educativo. Los proveedores, en una organización que persigue la excelencia, deben convertirse en socios, basándose en unas relaciones de confianza, que contribuyan a añadir valor. La organización trabaja de un modo más efectivo cuando comparte con sus socios el conocimiento en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos y de su personal.
- **Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora.** La excelencia se consigue desafiando el “statu quo” y haciendo realidad el cambio aprovechando el aprendizaje para crear innovación y oportunidades de mejora. Las decisiones a tomar y los proyectos consecuentes deben derivarse del conocimiento del funcionamiento de la organización. Y este se basa en la revisión de los resultados, en coherencia con los criterios previos utilizados en la definición de los proyectos y programas, como son la misión, la política y la estrategia, y los elementos que la determinan: la formación del personal, las colaboraciones y utilización de los recursos, la determinación de los procesos, la planificación y realización de los mismos y su evaluación, subrayando la importancia de la retroalimentación, basada en la recogida de información fidedigna que permita introducir cambios, innovaciones, y oportunidades de mejora.
- **Responsabilidad social de la organización.** La excelencia se consigue excediendo el marco legal mínimo en el que opera la organización y esforzándose por entender y dar respuesta a las expectativas de los grupos de interés y de la sociedad. Los miembros de cualquier organización han de comportarse de acuerdo con una ética que otorgue significado a las acciones individuales más allá del que pueda derivarse de las normas o requisitos legales para dar respuesta a las necesidades y expectativas de los grupos de interés y de la sociedad, especialmente en el ámbito de lo educativo, cuya repercusión en las personas y en la sociedad es fundamental.

2.3. Los criterios del Modelo de Excelencia Europeo

El Modelo está integrado por nueve criterios frente a los cuales se evalúa el progreso de la organización hacia la excelencia, -cinco criterios facilitadores y cuatro resultados-. Cada criterio define y explica su significado, y se fundamenta por un número de elementos que, en forma de pregunta para contrastar con la práctica de la organización, ayuda a la autoevaluación del centro.

Criterios agentes o facilitadores

Los criterios agentes definen lo que pretende conseguir la organización mediante el liderazgo, la política y estrategia, el personal, los colaboradores y recursos, y los procesos:

- 1. Liderazgo:** Los líderes excelentes desarrollan y facilitan la consecución de la misión y la visión, desarrollan los valores y sistemas necesarios para que la organización logre un éxito sostenido y hacen realidad todo ello mediante sus acciones y comportamientos, reorientan la organización cuando es necesario. (Integrado por cinco elementos: sobre el desarrollo de la misión, visión, valores y principios éticos, implicación del personal para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua. Interactúan con clientes y colaboradores, refuerzan la cultura de excelencia en las personas, definen e impulsan el cambio en la organización).
- 2. Política y estrategia:** Las organizaciones excelentes implantan la visión, la misión y los valores y desarrollan la estrategia centrada en los grupos de interés, y desarrollan y despliegan las políticas, planes, objetivos y procesos para hacer realidad la estrategia de la organización. (Integrado por cuatro elementos: La política y estrategia se basa en las necesidades y expectativas actuales y futuras, en la información de indicadores de rendimiento, investigación, aprendizaje, actividades externas, se desarrolla, revisa y actualiza, se comunica y despliega mediante un esquema de procesos clave).
- 3. Personas:** Las organizaciones excelentes gestionan, desarrollan y hacen que aflore todo el potencial de las personas que las integran. Fomentan la justicia y la igualdad e implican a las personas. (Integrado por cinco elementos: Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos. Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas. Implicación y asunción de responsabilidades por las personas. Existencia de diálogo. Reconocimiento y atención a las personas).
- 4. Alianzas y recursos:** Las organizaciones excelentes planifican y gestionan las alianzas externas, proveedores y recursos internos en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos. Establecen un equilibrio entre las necesidades actuales y futuras de la organización, comunidad y medio ambiente. (Integrado por cinco elementos: Gestión de alianzas externas. Gestión de los recursos económicos y financieros. Gestión de edificios, equipos y materiales. Gestión de la tecnología. Gestión de la información y del conocimiento).
- 5. Procesos:** Las organizaciones excelentes diseñan, gestionan y mejoran sus procesos para satisfacer plenamente a sus clientes y grupos interesados, y generar cada vez mayor valor para ellos. (Integrado por cinco ele-

mentos: Diseño y gestión sistemática de los procesos. (Investiga las necesidades de los clientes y del personal. Elabora el plan de educación y formación del centro. Plan de enseñanza, de evaluación de los alumnos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desarrollo de actividades extraescolares y complementarias. Procesos de dirección en todos los niveles. Relaciones y comunicación con los clientes e interesados. Gestión de nuevos alumnos) (Comprobación de mejora continuada de los resultados, en coherencia con los requerimientos y necesidades explícitas e implícitas. Establece indicadores sobre los resultados de los procesos y fija objetivos de mejora. Gestión y apoyo a la implantación de cambios a través del control del proyecto, verificación, formación y revisión. Revisa los procesos clave para asegurar su progreso y garantizar su éxito).

Los criterios de los resultados

Los criterios del bloque de los resultados tienen como finalidad conocer lo que ha conseguido el Centro Educativo. A priori señala los resultados que desea obtener el centro. Son los siguientes:

- 6. Resultados en los clientes:** Las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva los resultados que esperan se alcancen en el alumno, y su familia, en relación con lo que está definido en su misión. (Percepción de padres y alumnos de la educación y formación que da el centro). (Integrado por dos elementos: Medidas de percepción e Indicadores de rendimiento).
- 7. Resultados en el personal:** Las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva los resultados que esperan que se alcancen en las personas que la integran. (Expectativas generadas por el Proyecto Educativo del centro (enfoque metodológico, exigencia). Satisfacción por la metodología de enseñanza y formativa. (Resultados académicos). (Integrado por dos elementos: Medidas de percepción e Indicadores de rendimiento)).
- 8. Resultados en la sociedad:** Las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva los resultados que esperan que se alcancen en la sociedad. (Integrado por dos elementos: Medidas de percepción e Indicadores de rendimiento).
- 9. Resultados clave de la organización:** Las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva los resultados que esperan que se alcancen con respecto a los elementos clave de su política y estrategia. (Indicadores de los resultados educativos y de otros servicios prestados por el centro). (Integrado por dos elementos: Medidas de percepción e Indicadores de rendimiento).

A cada uno de los nueve criterios se le asigna una puntuación para compro-

bar la situación de la organización mediante la autoevaluación, y también para evaluar las solicitudes al Premio y reconocimiento de Calidad. Los valores que han sido adoptados por el MECD para su aplicación a los Centros Educativos son los siguientes: Criterio 1=12; Criterio 2=10; Criterio 3=7; Criterio 4=7; Criterio 5=14; Criterio 6=15; Criterio 7=11; Criterio 8=10; Criterio 9=14.

2.4. Los pasos para la implantación del Modelo

El camino hacia la excelencia se basa en el compromiso por la mejora continua, la autoevaluación, la gestión de las buenas prácticas y la disciplina de planificación. La organización, en ese compromiso hacia la mejora continua, debe preguntarse si cuenta con un plan para la mejora, y si no es así, debe iniciar los pasos para la autoevaluación y, a partir de ello, la elaboración de planes de mejora.

2.4.1. Etapas para la implantación del Modelo

Para la implantación del modelo, teniendo en cuenta los conceptos de la excelencia, se deben dar los siguientes pasos:

▪ ***Etapas previas***

- 1.** Liderazgo y compromiso del equipo directivo del centro y de las autoridades educativas con la mejora.
- 2.** Sensibilización e información del personal del centro, profesores y personal de administración y servicios.
- 3.** Facilitación de la implantación mediante la ayuda de Expertos Externos en el Modelo.
- 4.** Constitución de un Equipo de Calidad integrado por la dirección y personas del Centro interesadas.

▪ ***Etapas de autoevaluación del centro***

- 5.** Realización de la autoevaluación por el Equipo de Calidad. Aplicación de los instrumentos de recogida de información del Modelo, mediante el Cuestionario y/o el Formulario. Análisis de los datos y elaboración del informe de resultados. Indicación de los Puntos Fuertes y de las Áreas de Mejora.
- 6.** Priorización de las Áreas de acuerdo con criterios de incidencia en los resultados clave de la organización, alineados con la política y la estrategia del centro.
- 7.** Presentación de los resultados, por parte del Equipo Directivo, al Claustro y al Consejo Escolar, para concretar el Plan de Mejora para el Centro.

▪ ***Etapas de elaboración del plan de mejora***

- 8.** Constitución de los equipos de mejora en función de los temas, nombramiento de los responsables de los proyectos y colaboradores.
- 9.** Elaboración de los Planes de Mejora, en coherencia con las necesidades detectadas, y alineados con los Proyectos Institucionales del Centro Educa-

tivo, señalando sus responsables, ámbitos de aplicación, temporalización y criterios para su seguimiento y evaluación.

10. Presentación de los Planes de Mejora para su conocimiento y aprobación al Claustro y al Consejo Escolar.
11. Determinación y planificación de los procesos y recursos necesarios para realizarlos.

▪ **Etapa de aplicación del plan de mejora**

12. Ejecución y seguimiento de los procesos de mejora, medición de resultados.
13. Difusión y discusión de los resultados.
14. Verificación de los resultados de los Planes de Mejora, y realización de una nueva autoevaluación.
15. Adopción del principio de innovación, aprendizaje y mejora continua en el Centro.

2.4.2. La autoevaluación

La autoevaluación es la herramienta fundamental del Modelo de Excelencia, entendida como un examen global y sistemático de las actividades y resultados de una organización que se compara con un Modelo. Mediante el proceso de la autoevaluación se pretende conseguir una comprensión detallada del Centro Educativo, buscando realizar un diagnóstico sobre cual es la situación actual del centro, señalando los puntos fuertes y las áreas de mejora. A partir de este diagnóstico se elaboran propuestas de mejora, objetivas, concretas y conseguibles en un plazo determinado, arbitrando un seguimiento de dicho plan de mejora, para ayudar a su implantación y valoración de logro mediante la autoevaluación, introduciéndose, de este modo, en el centro, una dinámica de mejora continua mediante la planificación, aplicación y valoración de proyectos de mejora innovativos en una tendencia de mejora sostenible. Aunque la autoevaluación suele ser aplicada al conjunto de la organización, también puede evaluarse un proyecto concreto, un departamento o cualquier otra unidad de servicio.

La autoevaluación como camino hacia la mejora puede verse con la metáfora del viaje, en las siguientes etapas:

1. **Evaluar para saber dónde nos encontramos.** Para determinar la situación actual, podemos hacerlo mediante la autoevaluación de la organización, o Centro Educativo. El proceso en sí de la autoevaluación puede ayudar a la organización a producir un marco informativo del centro.
2. **Definir las prioridades del centro.** Para alinear la organización con la estrategia, necesita entender sus fuerzas actuales y las áreas de mejora. Los conceptos fundamentales de excelencia son la expresión más tangible o concreta, de la excelencia, y puede compararlos con los que utiliza su propia organización.

3. Identificar las necesidades de mejora. La herramienta de la autoevaluación del Modelo de Excelencia de la EFQM puede ayudar a proporcionar un mapa para las personas de la organización, con la finalidad de conocer dónde se necesita mejorar.

4. Identificar cómo mejorar. Aprender de las organizaciones que tiene alrededor a través del “benchmarking”, las mejores prácticas, y de la investigación. Identificar las buenas prácticas de los otros. Puede tener procesos de referencia, de organización y/o de medida... pero primero debe desarrollar una estrategia de referencia que ayude a dirigir sus esfuerzos.

El Modelo establece el esquema de determinar los Resultados a lograr, planificar y desarrollar los Enfoques -Approach-, Desplegar -Deployment- los enfoques, Evaluar -Assessment- y Revisar los enfoques y el despliegue (REDER, o RADAR, actualización del ciclo PDCA: Plan Do Check Act), como método para la autoevaluación, para ver los valores dados por los evaluadores a cada elemento de los criterios Agentes y Resultados.

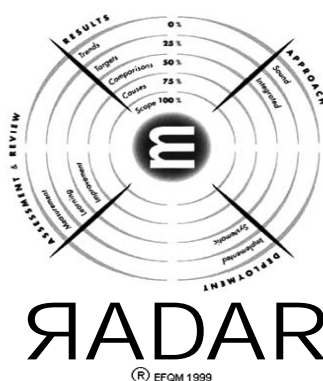


Figura 2. La matriz RADAR para la autoevaluación

Criterios agentes: Hacen referencia a lo que hace el centro para conseguir las metas pretendidas. Todos los elementos tienen el mismo peso en este bloque. La valoración dada a cada pregunta debe tener en cuenta:

- El enfoque: Debe abarcar lo que una organización ha planificado hacer y las razones para ello. Es el diseño del plan para lograr los resultados, que debe estar:
 - Fundamentado: el enfoque estará sólidamente fundamentado en las teorías y estrategias. Tendrá una lógica clara, con procesos bien definidos y desarrollados y una clara orientación hacia las necesidades de todos los grupos de interés.
 - Integrado: el enfoque estará integrado, es decir, apoyará la política y la estrategia y, cuando así convenga, estará vinculado a otros enfoques.
 - Anticipatorio: previendo los posibles problemas y dificultades.

- El despliegue: se ocupa de lo que hace una organización para desplegar el enfoque. Se implantará en las áreas relevantes, de un modo sistemático. Debe contener los objetivos, contenidos, estrategias del enfoque e informar de ello a quienes lo deben conocer: equipo de profesores, alumnos, padres. Y desarrollarlo, aplicarlo, de acuerdo con el plan.
- La evaluación y revisión del enfoque y despliegue de manera sistemática, regular, integrada, para la mejora. Se centra en lo que hace una organización para evaluar y revisar el enfoque y el despliegue de dicho enfoque. El enfoque y su despliegue estarán sujetos a mediciones regulares, sus resultados se utilizarán para identificar, establecer prioridades para planificar e introducir cambios en implantar la cultura de la mejora continua en la organización.

Criterios resultados: hacen referencia a lo que ha conseguido o está consiguiendo el Centro. La valoración debe basarse en hechos reales. Y centrarse en la magnitud (nivel de excelencia de los resultados) y alcance (ámbito de aplicación). La valoración dada a cada pregunta debe tener en cuenta:

- La magnitud: grado de excelencia del resultado obtenido.
- Las tendencias: ¿qué ha obtenido en los últimos años? Una organización excelente mostrará tendencias positivas y/o un buen rendimiento sostenido.
- Las metas: los objetivos serán adecuados y se alcanzarán. ¿Qué quería conseguir y qué ha obtenido?.
- El rendimiento obtenido, que en una organización excelente será consecuencia de los enfoques, y bueno, comparado con el de otras organizaciones. Servirá para comparar los resultados del programa con otros programas similares.
- El alcance: referido al ámbito de aplicación, y a la importancia de los resultados obtenidos, áreas relevantes a las que atiende, que tiene que ver con la cobertura: ¿Cubren los resultados todas las áreas que se pretenderán alcanzar? Y la relevancia: ¿Son relevantes los resultados para los usuarios, incluidos el personal del centro?.

2.4.3. Los instrumentos para la autoevaluación

2.4.3.1. El cuestionario

El cuestionario para la autoevaluación del Centro Educativo, de acuerdo con el Modelo de Excelencia de la EFQM, es un instrumento sencillo, aconsejado para un primer acercamiento a la situación del Centro Educativo, a contestar de modo

individual por un grupo representativo de todas las sensibilidades del centro. Deben ser contestados por el mayor número de personas relacionadas con la institución, pidiéndoseles que traten de ser objetivos y rigurosos en su respuesta. Es un instrumento útil para reconocer los éxitos del pasado así como para identificar el potencial de progreso del Centro hacia el futuro². Está integrado por 108 preguntas, que deben responderse puntuando con los 4 valores.

Puntuación	Progreso	
1	Ningún avance	- ninguna acción se ha realizado aún. - quizás algunas ideas buenas que no se han concretado.
2	Cierto avance	- parece que se está produciendo algo. - análisis ocasionales que dieron lugar a ciertas mejoras. - con algunas prácticas se han logrado resultados aislados.
3	Avance significativo	- clara evidencia de que se han planteado y tratado este tema de manera adecuada. - revisiones sistemáticas y frecuentes que logran mejoras. - existe la preocupación de que ciertas aplicaciones aún no han llegado o no se ha aprovechado todo el potencial.
4	Objetivo logrado	- planteamiento muy excelente o resultado aplicado en su extensión máxima. - solución o resultado que puede servir como modelo y resulta difícil pensar que pueda ser mejorado.

Una vez que los cuestionarios han sido analizados se establece un perfil del Centro, en el que se reflejan las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los criterios del Modelo.

2.4.3.2. El formulario

Es otro de los instrumentos que ofrece el Modelo para la autoevaluación, que aporta sobre el cuestionario, una mayor exhaustividad, evidencias que fundamente las respuestas, y unos criterios más amplios para emitir las respuestas, facilitando aportar sugerencias, por cada uno de los criterios, a tener en cuenta para la elaboración de los planes de mejora de una manera más ajustada a las necesidades del centro.

Ambos instrumentos, contestados de modo individual, requieren de una reunión por parte del equipo de evaluación con los evaluadores, para llegar a consensos en las cuestiones que muestran divergencias en las valoraciones. Así, si las divergencias son inferiores al 25%, se recomienda obtener valores medios, pero si las divergencias son superiores a este 25% hay que revisarlas y aportar argumentos explicando las puntuaciones otorgadas. La relación de puntos fuertes y áreas de mejora vienen determinadas por las valoraciones de la mayoría.

2.4.3.3. La herramienta perfil V.4.0

La herramienta Perfil, en su versión V.4.0, del Modelo EFQM de Excelencia, del 2003, ha sido desarrollada por el Club Gestión de Calidad, en una aplicación para su uso informatizado, y adaptada al ámbito educativo, con la colaboración de

entidades como CECE, FERE-COVAL, Fundación Navarra para la Calidad e Institución Educativa SEK, que posibilita la autoevaluación de la organización con la participación de todos los miembros que deseen colaborar. Presenta una amplia explicación del Modelo EFQM de Excelencia, y de cada uno de los criterios que lo integran.

Para la autoevaluación se utiliza el instrumento del cuestionario, en un formato intermedio entre el cuestionario y el formulario, en el que el cuestionario muestra los ítems para ser valorados mediante una escala, y el formulario especifica que hay que aportar evidencias y explica con gran detalle cómo se deben emitir las valoraciones de los criterios agentes y resultados. En la aplicación de la herramienta Perfil, cada una de las preguntas aparecen en una pantalla de ordenador independiente, en la que se define el criterio, se muestra el diagrama del modelo y el criterio al que pertenece, además de “sugerencias”, que ayuden al evaluador a comprender el sentido de la pregunta. La valoración de la pregunta se hace en torno a una escala de 0 a 100, debiendo aportar el evaluador evidencias que justifiquen la puntuación que otorga.

La herramienta permite visualizar los resultados de la autoevaluación mediante una serie de gráficos tales como diagramas de barras por puntos, o por porcentajes, Radar por puntos o por porcentajes, que permiten comparar las puntuaciones que está otorgando el evaluador con los valores de referencia del Modelo, informándole si ha completado, o no, el cuestionario. Las gráficas permiten comparar las puntuaciones obtenidas por la organización en el Modelo, con las puntuaciones máximas de referencia y las puntuaciones medias obtenidas por las organizaciones de su ámbito.

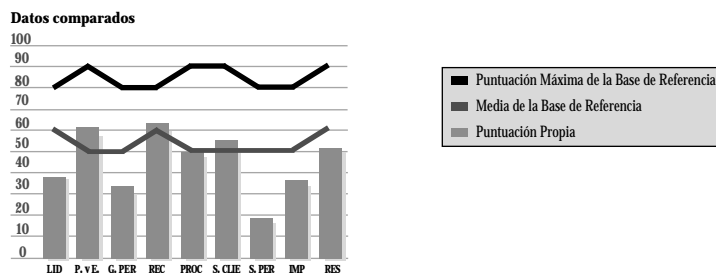


Figura 3. Diagrama de barras de la herramienta Perfil (Del Club Gestión de Calidad)

Perfil V.4.0, muestra, mediante el mapa de ejes, las relaciones existentes entre los diferentes subcriterios de distintos criterios. En la tabla siguiente mostramos los 11 ejes que recoge la herramienta perfil V.4.0, la relación de los ejes entre sí, y su correspondencia con los nueve criterios del Modelo de Excelencia de la EFQM.

MAPA DE EJES Y RELACIONES, Y CRITERIOS A LOS QUE PERTENECEN

Relaciones entre ejes	EJES	CRITERIO AL QUE PERTENECEN
	Eje 1	
	Guías de actuación y cultura:	1. Liderazgo
	Eje 2	
	Elaboración de la política y estrategia	2. Política y estrategia
	Desarrollo de la política y estrategia	2. Política y estrategia (2a)
	Desarrollo de la política y estrategia	2. Política y estrategia (2b)
	Comunicación y despliegue de la política y estrategia	2. Política y estrategia
	Eje 3	
	Sistema de gestión	1. Liderazgo
	Cambio en la organización	1. Liderazgo
	Diseño de los procesos	5. Procesos
Mejora de los procesos	5. Procesos	
Producción y distribución de productos y servicios	5. Procesos	
Relaciones con los clientes	5. Procesos	
Eje 4		
I+D+I	4. Alianzas y recursos	
Diseño de productos y servicios	5. Procesos	
Eje 5		
Comportamiento	1. Liderazgo	
Plan estratégico de Recursos Humanos	3. Personas	
Conocimientos y capacidades	3. Personas	
Involucración	3. Personas	
Comunicación	3. Personas	
Compensación	3. Personas	
Eje 6		
Gestión de los recursos	4. Alianzas y recursos	
Gestión de los activos	4. Alianzas y recursos	
Gestión de la información	4. Alianzas y recursos	
Eje 7		
Implicación externa	1. Liderazgo	
Alianzas estratégicas	4. Alianzas y recursos	
Eje 8		
Resultados en los clientes	6. Resultados en los clientes (6a)	
Resultados en los clientes	6. Resultados en los clientes (6b)	
Eje 9		
Resultados en las personas	7. Resultados en las personas (7a)	
Resultados en las personas	7. Resultados en las personas (7b)	
Eje 10		
Resultados en la sociedad	8. Resultados en la sociedad (8b)	
Resultados en la sociedad	8. Resultados en la sociedad (8b)	
Eje 11		
Resultados clave	9. Resultados clave (9b)	
Resultados clave	9. Resultados clave (9b)	

3. LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE MEJORA

Continuando con el camino hacia la excelencia, ahora hay que aplicar las mejoras en coherencia con los resultados de la autoevaluación, mediante la elaboración de planes de mejora. Poner la excelencia en práctica significa priorizar, planear, realizar las mejoras y comprobar sus resultados.

- 1. *Priorice las mejoras.*** No siempre se puede hacer todo a la vez. Es crucial revisar las áreas de mejora y determinar qué acciones se necesitan hacer primero. Por ejemplo, ¿qué mejoras tendrán mayor impacto en la organización? Se deben priorizar las acciones de mejora teniendo en cuenta la importancia, la urgencia y los recursos requeridos.
- 2. *Incorpore las mejoras en sus planes de acción.*** Algunas mejoras importantes requerirán más planificación y recursos, para lo que será necesario organizar estas acciones a través de un enfoque más formal de gestión de proyectos.
- 3. *Haga las mejoras.*** Una parte muy importante de los procesos de mejora es el cambio. Para mejorar debe cambiar. Para tener éxito en los proyectos de mejora es necesario involucrar, comprometer a todas las personas de la organización en perseguir la excelencia.
- 4. *Compruebe los resultados.*** ¿Ha logrado sus objetivos? ¿Puede medir la mejora en su organización? En la organización se debe identificar la trayectoria del progreso mediante la autoevaluación en intervalos regulares frecuentes.

Un plan de mejora parte de los resultados de la autoevaluación que ha mostrado las fortalezas y las debilidades de la misión y la visión del centro, de las estrategias, de los valores, de los enfoques, de los despliegues y de los resultados. La autoevaluación, de este modo, realiza una función diagnóstica indicando las necesidades de mejora.

Los criterios para priorizar las áreas de mejora son los siguientes:

- La gravedad de las carencias detectadas.
- La factibilidad con la que se puedan emprender las acciones.
- La rentabilidad prevista en sus resultados, el impacto.
- Las valoraciones de los grupos implicados.

Una vez priorizadas y consensuadas las necesidades, se elaboran en coherencia los Planes de mejora. Un plan de mejora es un instrumento que parte de la autoevaluación, que ha marcado la línea base en la que se encuentra el centro, y sobre la que se deben promover las mejoras. El plan especifica los objetivos a conseguir de modo realista, concretos y evaluables, siendo necesario concretar un plan de seguimiento para constatar los logros. El seguimiento sirve a la institución como instrumento para el aprendizaje organizativo.

La implantación del Modelo europeo en los centros educativos, tiene, entre otras, las siguientes ventajas:

- Supone incorporar un plan de calidad, como base para el desarrollo de mejora continua de la institución educativa.
- Fomenta y facilita la reflexión de todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos y colaboradores.
- Permite descubrir las debilidades y fortalezas de la institución, basadas en hechos y datos, fundamento de la propuesta de planes para la mejora continua.
- Genera actitudes positivas para dar respuesta a una sociedad con continuas necesidades y demandas de cambio e innovación.

4. LOS NIVELES EFQM DE EXCELENCIA. LOS PREMIOS

Los niveles de excelencia se crearon en 1992 a propuesta de la Comisión Europea, la Organización Europea para la Calidad (OEC) y la EFQM, para ofrecer a las organizaciones un reconocimiento común a toda Europa para cada una de las etapas que se contemplan en el camino hacia la excelencia. El proceso de solicitud proporciona a la organización una evaluación externa imparcial de la posición que ocupa frente al modelo EFQM, a la vez que le proporciona orientación en sus procedimientos de autoevaluación. Basándose en los informes de equipos de evaluadores acreditados, un Jurado selecciona a los galardonados, y entre éstos se entrega el premio europeo a la calidad al mejor de ellos, así como otros reconocimientos y menciones.

Los objetivos que se persiguen con los niveles EFQM de excelencia son:

- Ofrecer a las organizaciones oportunidades de reconocimiento, contemplando diferentes niveles de excelencia.
- Incrementar al máximo el número de organizaciones que aplican los principios del modelo EFQM para la mejora.
- Proporcionar informes independientes de las evaluaciones, para apoyar a las organizaciones en sus esfuerzos de mejora.
- Ofrecer productos y servicios prácticos que ayuden a las organizaciones a mejorar, desde un enfoque global, sus niveles de excelencia.

Se contemplan los siguientes niveles de excelencia:

1. **Premio europeo a la calidad.** Es el premio más prestigioso, (European Quality Award, EQA) y constituye el nivel superior. Se otorga anualmente desde 1992. Se dirige a organizaciones que han alcanzado estándares de calidad de prestigio internacional. Pueden optar al premio organizaciones miembros de EFQM y no miembros con independencia de su tamaño y sector, y existen diferentes categorías. El EQA se otorga sólo a organizacio-

nes europeas. Este premio lo consiguen empresas que destacan mundialmente.

2. Reconocimiento a la excelencia. Se basa en una evaluación de la organización de acuerdo con el Modelo EFQM, de modo global, mostrando con este enfoque estructurado sus puntos fuertes y áreas de mejora, reconociendo el éxito de los esfuerzos por implantar los conceptos de excelencia y las buenas prácticas. Pueden optar miembros y no miembros de EFQM. Requiere que el candidato presente una memoria más breve que al premio europeo a la calidad, otorgando el Reconocimiento a aquellas organizaciones que alcancen una puntuación de 400 puntos o más, en el Modelo.

3. Compromiso con la excelencia. Con este nivel se pretende ayudar a las organizaciones que han iniciado el camino hacia la excelencia a comprender cuál es su nivel actual de rendimiento y establecer prioridades de mejora. Para obtener este reconocimiento, que se caracteriza por dos etapas, los candidatos deben realizar, primero, una autoevaluación global de su organización siguiendo los 9 criterios del Modelo, para tener una visión general de su funcionamiento en relación con el modelo. Como resultado, la organización obtiene una información sobre las áreas de mejora relevantes. En segundo lugar, la organización debe demostrar que ha implantado y desarrollado unas determinadas acciones de mejora.

Además de estos premios, para cuya obtención las organizaciones compiten entre sí, se han desarrollado reconocimientos basados en el Modelo EFQM que siguen el esquema "Sello", por el cual las organizaciones candidatas no compiten entre sí, sino que se consigue, para un período de tiempo renovable, al superar una puntuación determinada tras un proceso de evaluación siguiendo el Modelo EFQM. Los otorga la EFQM, y el Club Gestión de Calidad, representante de EFQM en España.

El procedimiento que se sigue es la Evaluación con el Modelo EFQM por parte de un Equipo de Evaluadores. Los organizadores del premio hacen pública la convocatoria anual, los candidatos preparan la memoria y presentan la solicitud para optar al premio o reconocimiento. El organizador del premio, mediante equipos de evaluadores externos independientes, acreditados, evalúa la candidatura, y un jurado convocado por la entidad organizadora de los premios, de entre los candidatos evaluados que cumplen con los criterios establecidos, y que han obtenido por los equipos de evaluadores la mayor puntuación, que se constituyen en finalistas, deciden quienes son merecedores de los premios.

La EFQM convoca los Premios Europeos a la Calidad, el Club Gestión de Calidad convoca los Sellos a la calidad, y las entidades certificadoras licenciatarias de Autoevaluación EFQM, reconocidas por el CGA, evalúan, y oficializan la autoevaluación EFQM de la organización para poder presentarse al premio "Sello", y las entidades certificadoras, evalúan, deciden y renuevan el premio. El Club Gestión de Calidad, propietaria de la marca Sello CGC, supervisa todo el proceso.

Las categorías de los sellos son las siguientes:

- Sello Bronce (de 201 a 400 puntos en el Modelo EFQM, equivalente al Sello Calidad Europea).
- Sello Plata (de 401 a 500 puntos en el Modelo EFQM, equivalente al Sello Excelencia Europea, nivel de consolidación).
- Sello Oro (más de 500 puntos en el Modelo EFQM, equivalente al Sello Excelencia Europeo nivel de Excelencia).

El Ministerio de Educación y Cultura creó el Premio a la Calidad en Educación en 1998, con el fin de promover la mejora de la educación a través de la mejora de la gestión de los centros, extender los conceptos de excelencia en la gestión, y el Modelo EFQM como marco orientador a los centros, para facilitar su uso como referente común que permita el intercambio de experiencias y la difusión de las buenas prácticas de gestión educativa.

El premio tiene cuatro modalidades según que se dirija a: 1) los centros de titularidad pública de enseñanzas regladas de educación infantil y primaria, 2) centros de titularidad pública que impartan educación secundaria, formación profesional, enseñanzas artísticas, educación de adultos y escuelas oficiales de idiomas, 3) centros de educación especial y 4) centros docentes de titularidad privada que impartan las enseñanzas anteriormente mencionadas.

Los centros que se presenten al premio deben elaborar una memoria en la que en su primer apartado describan el centro: su historia, contexto y entorno, organigrama y su funcionamiento tomando como referente el Modelo Europeo de Excelencia adaptado a los centros educativos, o cualquier otra de las formas de evaluación propuestas en la convocatoria. Las memorias son evaluadas por un grupo de personas seleccionadas por el Ministerio. Los resultados de la evaluación son, a su vez, valorados por un jurado nombrado por el Ministro de Educación, al que le presenta una propuesta definitiva para la concesión de los Premios. El premio consiste en una cantidad económica, un diploma y una medalla, pudiendo concederse menciones honoríficas. Las organizaciones que obtienen este reconocimiento a la excelencia se consideran bien gestionadas, pudiendo utilizar este reconocimiento con fines comerciales y de promoción.

5. LA APLICACIÓN DEL MODELO DE EXCELENCIA DE LA EFQM A LOS CENTROS EDUCATIVOS

Mostramos una síntesis de varias experiencias de aplicación del Modelo de Excelencia de la EFQM a Centros Educativos, utilizando como herramienta para la autoevaluación mediante el cuestionario, el formulario y la aplicación informática Perfil V.4.0, con la finalidad de reflexionar sobre la situación del Centro e iniciar un proceso de mejora continua, y no, en esta primera fase, para la evaluación externa. Aportamos los resultados obtenidos en centros de educación infantil, primaria y secundaria y de formación profesional, tras la aplicación del cuestionario, y las pro-

puestas para la elaboración de Planes de mejora que se derivan de los resultados. Esta información procede de un curso que dirige una de las autoras de este artículo, Catalina Martínez, del Programa de Formación del Profesorado de la UNED, protegiendo la confidencialidad de los centros.

5.1. Experiencia en el Centro Educativo 1

El objetivo pretendido en la aplicación del Modelo, en este Centro, es realizar un autodiagnóstico de su situación, para conocer sus puntos fuertes y áreas de mejora, elaborar planes de mejora en coherencia con las necesidades detectadas, implementarlos, verificar sus efectos, y recoger información de una manera continua, consolidando las mejoras conseguidas y la cultura de mejora continua en el centro.

Para ello se informó al claustro del centro, y se pidió su colaboración, consiguiendo que el cuestionario fuera contestado por 22 profesores del centro. Los resultados obtenidos muestran el siguiente perfil del Centro:

Perfil del Centro 1	
Criterios	Valoración Media %
1. Liderazgo	46
2. Política y Estrategia	35
3. Personal del centro	45
4. Colaboradores y Recursos	42
5. Procesos	43
6. Resultados en Usuario	52
7. Resultados en Personas	46
8. Resultados en Sociedad	37
9. Resultados Clave Centro	45
Total	43,44

Los resultados del cuestionario aportan información suficientemente detallada sobre cada uno de los 9 criterios, para orientar a la elaboración de los planes de mejora. Así, por cada criterio se puede recoger, además de la puntuación general, los subcriterios más necesitados de mejora y los mejor valorados. Entre los puntos fuertes y áreas de mejora recogemos la siguiente síntesis:

1. *Liderazgo*

El equipo directivo es accesible a todo el personal. Sin embargo, es necesaria una normativa para favorecer la asunción de responsabilidades, la valoración y la incentivación de la participación.

2. *Política y estrategia*

Se ve la necesidad de definir la política y la estrategia, y alinear con ellas todos

los procesos del centro, y concretarlos con objetivos claros, estrategias para llevarlos a cabo, y determinar procedimientos de seguimiento de logro e indicadores para su medición y valoración. Con responsables y coordinación entre todos. Asimismo, es conveniente mejorar la proyección de la imagen externa del centro, para atraer a más alumnos, y colaboraciones, y ampliar nuestras ofertas de estudios con modalidades a distancia.

3. Personal

Se ve necesario elaborar planes de formación del profesorado, especialmente en nuevas tecnologías y enfoques didácticos. También es necesario diseñar y aprobar un plan de evaluación interna del profesorado, junto con un plan para la incentivación del personal con iniciativas para conseguir convenios y proyectos beneficiosos para el centro.

4. Colaboradores y recursos

Es necesario obtener recursos mediante concursos a proyectos, premios y colaboraciones de las administraciones locales, y colaborar con los centros educativos del entorno.

5. Procesos

Funciona bien la designación de responsables de los procesos, y se establecen procedimientos para su gestión. Pero existe la necesidad de definir mejor los objetivos de los procesos, y una mayor concreción y elaboración de las estrategias.

6. Resultados en los usuarios

Destaca positivamente la disponibilidad de todo el personal del centro, equipo directivo, personal de administración y servicios, profesores, tutores para atender a padres y a alumnos, tanto para su información como para recibir sus quejas. Se ve la necesidad de captar nuevos alumnos mediante una más cuidada proyección de los resultados que consigue el Centro. Y mejorar la movilidad de los estudiantes mediante convenios de intercambio con países europeos, y participación en proyectos y concursos para mejorar la formación de los alumnos. Necesidad de elaborar un plan de formación continua de los alumnos.

7. Resultados en personas

Existe una buena relación del personal del Centro con los alumnos y los padres. Necesidad de realizar convenios para una participación en actividades de formación y para ampliar las relaciones con otros centros, otras instituciones y países.

8. Resultados en Sociedad

Explorar las necesidades y expectativas de la sociedad en relación con el Centro y atenderlas a través de los criterios agentes. Mejorar las instalaciones del Centro y ofertarlas al entorno próximo.

9. Resultados clave Centro

Se valora de modo positivo el cumplimiento de los horarios, de las programaciones didácticas y de la gestión del material y equipamientos. Pero es necesario

reducir las tasas de repetidores y abandonos, mediante la mejora de las funciones del Departamento de Orientación, con la aplicación de programas de orientación en los distintos ciclos, dirigidos al profesorado, a los alumnos, padres, y personal de administración y servicios. Mejorar y ampliar los tiempos de tutorías en cada uno de los cursos. Realización de planes de acción tutorial y planes de atención personalizada a los alumnos.

Se recomienda la creación de un Departamento de Calidad y el reforzamiento del Departamento de Orientación del Centro.

5.2. Experiencia en el Centro Educativo 2

La decisión de evaluar el centro fue planteada en el Equipo Directivo, y llevada al Claustro y al Consejo Escolar para su aprobación. Se decidió contratar los servicios de un consultor experto en el Modelo, de una Auditoría autorizada por el Club Gestión de Calidad. El consultor informó y formó en el Modelo al personal del centro, a su casi totalidad, dado que mostraron interés por formarse y realizar la autoevaluación del centro. El consultor ayudó en la contestación del cuestionario mediante la herramienta Perfil V.4.0, con el fin de que se entendiera de manera precisa la finalidad de cada una de las preguntas. También asistió a las reuniones para consensuar los resultados, y posteriormente ayudó a la elaboración del informe de la autoevaluación. Mostramos los resultados obtenidos.

Perfil del Centro 2	
Criterios	Valoración Media %
1. Liderazgo	43
2. Política y Estrategia	38
3. Personal del centro	40
4. Colaboradores y Recursos	36
5. Procesos	35
6. Resultados en Usuario	28
7. Resultados en Personas	27
8. Resultados en Sociedad	29
9. Resultados Clave Centro	26
Total	33,55

Los valores obtenidos en los criterios del bloque de los resultados no son muy elevados, especialmente los referidos a los usuarios, alumnos y familias y a las personas del centro. Esto indica que debemos mejorar las acciones de los criterios del bloque de agentes o facilitadores, comenzando por el Liderazgo, que si bien obtiene la mayor puntuación de mostrar más decididamente su compromiso con objetivos de calidad, incluidos el rendimiento de los alumnos y la formación del personal docente. Definición de la Política y la estrategia y la elaboración del Proyecto Educativo del Centro, en coherencia con ellas. Una gestión basada en procesos, alineados

con la política y la estrategia consensuados por el Claustro y el Consejo Escolar. Desarrollo del Departamento de Recursos Humanos, para llevar a cabo análisis de la formación necesaria del personal, para abordar con éxito los procesos. Análisis de los recursos necesarios y de los colaboradores externos. Concreción de los procesos, y nombramiento de los responsables de cada proceso, y de sus colaboradores, así como de las estrategias, temporalización para su aplicación, criterios para su seguimiento, e indicadores de medida y evaluación.

Es conveniente, para garantizar el desarrollo de la política de calidad del centro, la creación de un Departamento de Calidad, integrado por un equipo de personas interesadas en comprometerse con la gestión de calidad del centro, la elaboración de los planes de mejora, y la autoevaluación continua de los mismos.

5.3. Experiencia en el Centro Educativo 3

El objetivo de la evaluación del centro es analizar su funcionamiento en relación con los principales elementos del Proyecto Educativo, y siguiendo las indicaciones del Modelo de Excelencia de la EFQM. Mostramos el perfil del centro:

Perfil del Centro 3	
Criterios	Valoración Media %
1. Liderazgo	57
2. Política y Estrategia	56
3. Personal del centro	30
4. Colaboradores y Recursos	34
5. Procesos	36
6. Resultados en Usuario	52
7. Resultados en Personas	36
8. Resultados en Sociedad	56
9. Resultados Clave Centro	50
Total	45,22

En relación con los valores máximos del modelo, los porcentajes obtenidos y que se muestran en el perfil del centro, han resultado altos. No obstante, las respuestas en los subcriterios del cuestionario permiten la detección de puntos débiles y fuertes con detalle.

Así, encontramos que son cinco los criterios que obtienen un valor superior al 50 %. Son: Liderazgo, Política y estrategia, Resultados en la sociedad, Resultados clave del centro, y Resultados en los usuarios. Muestra gran coherencia entre las valoraciones dadas a los criterios agentes y a los criterios resultados. Así, con un Liderazgo comprometido con objetivos de calidad, una Política y estrategia bien definida y consensuada, unos Procesos relativamente bien gestionados, conllevan a unos Resultados en la sociedad positivos, así como los Resultados clave del Centro y los

Resultados en los usuarios. También se da una gran correlación entre el Personal y los Resultados en el personal, y en la Gestión de recursos, con puntuaciones bajas. Esto puede deberse a que el 20 % de la plantilla del centro no es fijo.

Entre las mejoras a llevar a cabo figuran una mejor información a todo el personal sobre los proyectos institucionales, y especialmente se quiere mejorar el plan de acción tutorial con los alumnos, mediante programas de atención personalizada. Asimismo se quiere trabajar, con la colaboración de la administración educativa, en el establecimiento de relaciones con centros educativos de la comunidad con el fin de compartir proyectos y aprender de las mejores prácticas realizadas en los mismos. La presentación de proyectos para el desarrollo de las nuevas tecnologías en el centro, para obtener ayudas económicas y de formación.

5.4. Experiencia en el Centro Educativo 4

En este centro se viene trabajando en el desarrollo de una cultura de calidad desde hace dos años, con la colaboración de un experto externo que ha realizado un curso extensivo e intensivo para formar a todo el personal del centro, y especialmente al Equipo de Calidad. Tras la formación en el modelo, 9 miembros del centro han evaluado la gestión del mismo mediante el formulario, obteniendo el siguiente perfil del centro:

Perfil del Centro 4	
Criterios	Valoración Media %
1. Liderazgo	42
2. Planificación y estrategia	31
3. Personal del centro	40
4. Colaboradores y Recursos	32
5. Procesos	44
6. Resultados en Usuario	28
7. Resultados en Personas	14
8. Resultados en Sociedad	22
9. Resultados Clave Centro	36
Total	33

Los resultados aportan valoraciones positivas acerca de la definición de la misión y valores del centro están clara y explícitamente, contando con unos valores propios que los diferencian de otros centros. Se elaboran los presupuestos anuales, y se cumplen. Se analizan y anticipan las necesidades de los alumnos para acceder al mercado laboral o continuar sus estudios y se elaboran planes complementarios para satisfacer las nuevas necesidades detectadas en los usuarios. El Centro involucra a las familias en las actividades educativas y formativas de los alumnos. Y establece colaboraciones en proyectos con otras organizaciones. Consigue los objetivos

académicos. Se asegura que se implanta la mejora continua a todos los niveles y en todas las actividades del centro.

Las áreas de mejora detectadas en el análisis del proceso y de los resultados, llevan al Equipo de Calidad a priorizarlas de acuerdo con su gravedad en relación con el impacto en los usuarios, en la organización, y su viabilidad. Mencionamos algunas de ellas:

- Mejorar las técnicas pedagógicas de los profesores.
- Concretar un sistema de evaluación del personal, a través de indicadores, para que los líderes reconozcan los esfuerzos y logros de las personas.
- Mejorar, mediante incentivos, la implicación del personal en la mejora del centro.
- Identificar los procesos claves que permitan alcanzar los objetivos del centro.
- Analizar las mejores prácticas de otros centros como estrategia de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las ventajas del Modelo de Excelencia Europeo como ayuda al conocimiento del centro, aportando un informe diagnóstico con sugerencias para la realización de Planes de Mejora son evidentes. Como herramienta de autoevaluación no supone costes adicionales, si bien para su mejor aplicación se recomienda la contratación de un experto en el Modelo que ayude a formar a los miembros del Equipo de Calidad, y a informar y sensibilizar hacia la cultura de calidad a toda la comunidad educativa. La posibilidad de comparar los resultados obtenidos con otros centros, y el beneficiarse de las mejores prácticas, potenciará el éxito de los Planes de Mejora en los centros, y de su calidad.

Los Planes de Mejora se basan en los puntos negativos detectados, y en priorizar las necesidades en función de su mayor gravedad, incidencia en el rendimiento y formación de los alumnos, y plausibilidad de que tengan éxito de acuerdo con los recursos actuales, y tratar de conseguir recursos y mejoras en formación específica para atender a las necesidades señaladas.

Para la puesta en marcha de los Planes de Mejora se considera necesario crear un Equipo de Calidad, o mejor un Departamento de Calidad, interdepartamental, formado por miembros del Equipo Directivo y de los diferentes Departamentos de los niveles educativos y áreas curriculares, que serán los responsables de los procesos y de dinamizar el desarrollo de la cultura de calidad.

Los ciclos de autoevaluación utilizando el Modelo de Excelencia, suelen ser de curso completo, pero pueden realizarse evaluaciones parciales para comprobar los resultados que se van consiguiendo en los planes de mejora específicos, lo que permitirá ver la tendencia de mejora e identificar nuevas áreas de cambio y mejora a

tiempo. La reducción de los ciclos de mejora contribuirá a un mejor seguimiento de los avances y a la instauración de la mejora continua y de la cultura de calidad en el centro.

La evaluación formativa debe compartir las mejoras en todos los niveles del sistema, desde la evaluación del aprendizaje del estudiante, la evaluación de la mejora de los centros, y la evaluación de la mejora general del Sistema Educativo. La información recogida en cada uno de los niveles del sistema debe ser utilizada para identificar sus fortalezas y debilidades, y compartir las estrategias para la mejora. (CERI/OECD 2005).

Dependiendo de los ámbitos de aplicación de la mejora, se responsabilizará del proyecto a la persona más idónea en ese ámbito, con colaboradores para su aplicación, debiendo concretar los objetivos, los contenidos, las estrategias, los recursos, los tiempos de aplicación, y los criterios para su seguimiento, medición de logro y evaluación. Asimismo, se cuidará la coordinación entre todos los procesos. La escuela, como comunidad de aprendizaje, debe reflexionar en equipo sobre los problemas que le preocupan, para crear las condiciones estructurales para la mejora, centrada, como prioridad, en mejorar el aprendizaje del estudiante, desde una perspectiva de investigación sobre la enseñanza, con el fin de aunar esfuerzos.

Mostramos, en el siguiente diagrama, los objetivos estratégicos para la innovación integral en los centros educativos, desde una perspectiva de síntesis entre diversos enfoques:



Los proyectos, los planes, y las estrategias para su aplicación, su seguimiento y la evaluación de sus resultados, de acuerdo con las necesidades detectadas, deberán estar fundamentados en la investigación, y orientados a la práctica, y centrados en la mejora de aprendizaje y formación del estudiante. Y deberá contar con apoyos

externos de la Administración educativa, para conseguir colaboraciones específicas. Asimismo, deberán estar coordinados con otros proyectos del centro, y se informará de los mismos al Consejo Escolar, con el fin de que se involucren y se ilusionen en su desarrollo.

En la actualidad hay gran demanda para la realización de proyectos innovativos en relación con la convergencia educativa en Europa, especialmente en relación con la incorporación de las TICs en la enseñanza, al servicio de:

- Una gestión eficaz de la información.
- La mejora de la gestión de los centros.
- La mejora del aprendizaje, especialmente por sus posibilidades para la personalización educativa y el trabajo cooperativo en aula y fuera de ella, y por sus amplias posibilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, en cualquier situación: formativa, laboral, de ocio, y lugar.

Las claves para conducir las mejoras estratégicas en los centros educativos, podemos verlas en el diagrama siguiente, tomado de HOPKINS (2005):



Figura 5. Estrategias para conducir las mejoras en los centros educativos

Los retos deben ser grandes y, en consonancia, los apoyos, debiendo intervenir en aquellas áreas donde más se necesite, con metas de calidad, orientados a la práctica, buscando resultados ambiciosos de rendimiento en los alumnos, mediante el desarrollo de proyectos fundamentados en las necesidades y en la investigación, informados en las mejores prácticas, con apoyos externos e internos, con responsables para cada proyecto, coordinados, y aplicados de un modo sistémico, atendiendo a la totalidad del centro, con compromiso de servicio a la comunidad, basado en la transparencia que aporta la evaluación mediante constatación de hechos y datos fiables y válidos, para la certificación.

Es de gran importancia el enfoque de evaluación para la mejora, en todos los niveles, basada en hechos y datos. Así, los principios que deben guiar las mejoras en los centros educativos, de acuerdo con (CERI/OECD 2005), son los siguientes:

- Centrarse en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.
- Alinear los enfoques de evaluación formativa y sumativa.
- Recoger datos sobre el funcionamiento de los centros, en todos los niveles, de clase, centro y sistema educativo, con fines para su utilización para la mejora, con enfoque de evaluación formativa, para compartir las mejoras, sistemáticamente, en todos los niveles.
- Invertir en formación y apoyo para la evaluación formativa.
- Construir fuertes puentes entre la investigación, la política educativa y la práctica educativa.

El interés por la mejora de la calidad de la educación, es compartido en todo el mundo. En el Reino Unido predomina un enfoque distinto al Modelo de Excelencia de la EFQM, con un elevado componente característico de las organizaciones empresariales, orientado a la eficiencia en la gestión. El Reino Unido tiene una mayor tradición en la utilización de enfoques para la mejora en la escuela cercanos a la investigación-acción que desarrollará Stenhouse³ y Elliot, y de evaluación interna.

Sin embargo, en la última década, las políticas educativas de los distintos países han sido permeables a la influencia de los principios de la Gestión de la Calidad Total, y de la certificación, o rendimiento de cuentas, como garantía de calidad en la gestión de los fondos públicos:

“El rendimiento de cuentas, en cierto modo, debe ser el fundamento de los Servicios Públicos actuales. Sin rendimiento de cuentas no hay legitimidad; sin legitimidad no hay apoyos; sin apoyos no hay recursos; sin recursos no hay servicios... El rendimiento de cuentas inteligente sirve a dos funciones: ayuda al aprendizaje organizacional, y muestra al público el valor que obtiene por su dinero”. (MILIBAND, 2004).

Esta inquietud por la mejora de la Calidad de las Escuelas queda recogida en la declaración de la Secretaría de la Educación Pública de México, en su “Programa de Escuelas de Calidad”:

“Una escuela de calidad será aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida”.

Y asimismo, es importante aunar esfuerzos en beneficio de la mejora, el establecimiento de relaciones mutuamente beneficiosas con otros centros educativos, y organizaciones, lo que facilitará el aprendizaje, y la puesta en práctica, con fundamentos seguros, que ayudaran a su éxito de las mejoras.

"Si nuestra meta es conseguir la excelencia y la equidad, entonces, la política y la práctica deben centrarse en los sistemas de mejora. Esto significa que el director de un centro educativo tiene que estar tan implicado en el éxito de otros colegios como lo esté en el suyo propio. Las mejoras sostenidas de los colegios no serán posibles al menos que la totalidad del Sistema Educativo se mueva en la misma dirección". (HOPKINS, 2005).

Por todo ello, será decisivo que la Administración Educativa de nuestro país, España, haga una apuesta clara y comprometida con la "Evaluación de los Centros Educativos" para que la mejora de la calidad de la Educación pueda iniciar un camino seguro, siendo necesaria la creación, en los centros de un Departamento de Calidad, que trabaje unido al Equipo Directivo, y al Departamento de Orientación, con ayudas para la formación de su personal en cuestiones de Calidad.

NOTAS

- 1.- www.efqm.org, 2002. El último criterio es: "Resultados clave de rendimiento" de la organización, (2003).
- 2.- Este apartado está basado en la publicación del MECD (2001).
- 3.- "It is teachers who, in the end, will change the world of the school by understanding it". Cita de Lawrence Stenhouse elegida por algunos de los profesores que han trabajado con él, para la inscripción en su memoria en el campus de la Universidad de East Anglia. En David Hopkins (2004). Transforming Schools. Key Strategies for Action. Keynote presentation to the "Transformation through Global Networking". Conference Melbourne, Australia. 27 th July.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERI/OECD (2005). *Improving Learning through Formative Assessment*. 3 February.
- Club Gestión de Calidad European Foundation For Quality Management (2003). *El informe de excelencia en España*. Madrid.
- Confederación Española de Centros de Enseñanza (2000). *Guía de Autoevaluación*. Adaptada a Centros Docentes y/o de formación. Madrid: CECE, EOQ, EFQM, CGC.
- Corbett, C. J., Luca, A. M. (2003). Global perspectives on global Standards. A 15-economy survey of ISO 9000 and ISO 14000. *ISO Management Systems*, January-February (31-40). www.iso.org
- Deming, W. E. (1950). *Elementary principles of the statistical control of quality*. Japanese Union of Scientific and Engineers (JUSE). Tokyo.
- EFQM (2003). *Introducción a la Excelencia*. www.efqm.com
- Hopkins, D. (2004). *Transforming Schools. Key Strategies for Action*. Keynote presentation to the "Transformation through Global Networking". Conference Melbourne, Australia. 27 th July.
- Hopkins, D. (2005). *Large Scale Reform in England-Towards a High Excellence, High Equity Education System*. RM Education in the Future Conference. Manchester, 2nd March.
- ISO (2002). Feedback on ISO 9001:2000. Worldwide round-up of early market reactions. ISO/TC 173 Subcommittee 2. *ISO Management Systems*, January-February, (19-29).
- Martínez Mediano, C. (Coord.). (2004). *Técnicas e Instrumentos de Recogida y Análisis de Datos*. Madrid: UNED.
- Miliband, David (2004). *Accountability in the school system. Assessment conundrums*. Conference of Education, Belfast.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid: MECED.
- Secretaría de Educación Pública de México. (2002). *Programa de Escuelas de Calidad*. México.
- Shewhart, W. A. (1939). *Statistical method from the viewpoint of quality control*. Graduate School. Washington, D.C.: Department of Agriculture.
- Varios (2005). *Calidad en educación, calidad de la educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC.

DIRECCIONES DE INTERNET

www.aec.es
www.aenor.es
www.baldrigue.org
www.cece.org
www.clubcalidad.org
www.deming.org
www.efqm.org
www.fundibeq.org
www.iso.org
www.juraninsitute.org

PALABRAS CLAVE

Calidad en educación. Modelo Europeo de Excelencia aplicado a los centros educativos.

KEY WORDS

Quality in education. European Excellence Model applied to schools.

PERFIL ACADÉMICO DE LAS AUTORAS

Catalina Martínez Mediano es Profesora Titular. Imparte las asignaturas de Evaluación de Programas y Técnicas e Instrumentos de Recogida y Análisis de Datos, en las carreras de Pedagogía y Educación Social, y diversos cursos de doctorado. Viene trabajando en Evaluación de Programas y Modelos de Calidad aplicados a los Centros Educativos. Participa en investigaciones sobre plataformas educativas en internet, en la evaluación de su eficacia pedagógica.

Nuria Riopérez Losada es Profesora Ayudante Doctora. Es profesora del Practicum de Educación Social y Pedagogía, e imparte la asignatura de Técnicas e Instrumentos de Recogida y Análisis de Datos, y diversos cursos de doctorado. Viene trabajando en Educación Multicultural y Educación Especial, y participa en diversas investigaciones sobre estos campos.

Dirección de las autoras: Dpto. MIDE I
Facultad de Educación, UNED
Paseo Senda del Rey, 7
28040 Madrid

Fecha recepción del artículo: 30. marzo. 2005
Fecha aceptación del artículo: 18. junio. 2005

3

LA INNOVACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

(INNOVATION AS A QUALITY FACTOR IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS)

M^a José Fernández Díaz
Universidad Complutense. Madrid

RESUMEN

En este artículo se analiza la innovación como factor fundamental de la calidad de las organizaciones educativas, tal y como se considera en los distintos modelos y sistemas de la calidad, como el EFQM. La relación y diferencias entre innovación y cambio así como las características fundamentales de los procesos de innovación permiten una mejor comprensión de los mismos. Las dificultades de implantación de acciones innovadoras en los centros y los factores o condiciones que los favorecen son objeto de especial interés para prestar especial atención a estos aspectos que están en la base de su éxito, profundizando en la importancia del liderazgo que impulsa los cambios y las innovaciones como uno de los principales requisitos. El uso de las TIC y las redes de profesionales como medios de formación y de innovación son dos elementos a destacar en los procesos innovadores en una sociedad del conocimiento.

ABSTRACT

This paper studies the role of innovation as a fundamental factor in the quality of educational organizations, as it is considered in several quality models, such as the EFQM. A better understanding of the process of innovation is sought looking at the relationship and differences between innovation and change. The paper focuses on the factors and conditions of implementation difficulties in educational centres. It pays special attention to the role of leadership in promoting change and innovation as a key factor to success in organizations. The use of ICT and networks of professionals as development and innovation catalysers for information society members is also discussed in the paper.

INTRODUCCIÓN

Innovación y Calidad son dos temas que ocupan gran parte de la literatura actual sobre las organizaciones y, como tales, a las educativas en sus distintos niveles. Ambos representan dos grandes hitos de nuestros días y objetivos fundamentales de las organizaciones que pretenden estar a la vanguardia en sus respectivos ámbitos productivos, científicos o profesionales.

En este contexto, este trabajo pretende profundizar en la relación que existe entre la innovación y la calidad de las organizaciones, siendo aquélla un factor fundamental de esta última. Son las organizaciones que innovan, dedicando gran parte de sus recursos a impulsar proyectos de valor añadido de primer orden, quienes están a la vanguardia de las organizaciones en el ámbito internacional, siendo un referente en su respectivo campo.

Se analiza, en primer lugar, la estrecha relación entre innovación y calidad siendo aquélla uno de los factores más relevantes en los modelos de calidad. Se establecen las semejanzas y diferencias entre cambio e innovación, a partir de algunas definiciones de esta última y del análisis de algunas de las características a tener en cuenta en la implantación de proyectos innovadores, necesarios y fundamentales en las organizaciones que aprenden en una sociedad del conocimiento que exige la gestión del mismo y la generación de conocimientos que permitan a los países y a las organizaciones ir alcanzando autonomía e independencia de aquellos otros que más dedican y aportan.

Por otra parte, y con referencia específica al campo educativo se analizan algunos factores determinantes de la innovación en este tipo de organizaciones, como el liderazgo de la dirección o el papel fundamental de los profesores, el trabajo en equipo o en colaboración, así como las resistencias y problemas que se encuentran y se precisan vencer para contribuir a generar un clima sostenido de impulso a la innovación y el cambio. Entre algunos de los elementos estratégicos, cada vez con mayor relevancia en el impulso de procesos de aprendizaje de las organizaciones y, en consecuencia de proyectos innovadores consolidados, se mencionan especialmente las redes profesionales y las nuevas tecnologías de la información y comunicación que permiten albergar grandes esperanzas en un futuro próximo para el desarrollo de proyectos sostenidos.

CALIDAD E INNOVACIÓN

La Calidad es uno de los objetivos y tema prioritario de las organizaciones en el momento actual. Basta revisar la literatura, los numerosos congresos, seminarios, jornadas y otro tipo de actividades dedicados a esta temática en una gran mayoría de países y los esfuerzos que las diversas organizaciones están poniendo en implantar sistemas de la calidad o planes que les permitan trabajar sistemáticamente para la mejora continua de las mismas, para darse cuenta de ello. El carácter dinámico

que confiere a las organizaciones estos sistemas configuran organizaciones vivas, en constante y permanente cambio que se actualizan, se forman y aprenden de forma permanente.

Los Modelos de Calidad llevan anejos en sus propios principios y en su estructura la innovación como un elemento esencial de los mismos. Así, tomando el Modelo Europeo de Excelencia, se puede observar como la modificación que se realiza en 1999 incorpora la innovación y el aprendizaje en la propia lógica interna del Modelo y en varios de los criterios, subcriterios y áreas indicativas se refieren, tanto al cambio como a la innovación, como elementos fundamentales de calidad. Su especificación en la parte inferior muestra el carácter transversal de estos elementos en el Modelo y la retroalimentación que confiere al sistema.

Desde un punto de vista lógico, la mejora continua, principio fundamental de los Modelos o sistemas de la calidad, implica cambio y la innovación lo supone, además de otros requisitos. De aquí que la innovación se constituya en un factor fundamental de los modelos de calidad.

La adaptación que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte realiza para la educación pública (2001) del Modelo Europeo de Excelencia, incorpora referencias a la innovación en varios de sus apartados, tanto en los criterios Agentes como en los criterios de Resultados. Así, en el subcriterio 1b, correspondiente al criterio 1 de Liderazgo, incluye como una de las áreas la siguiente: "Aseguran que se implanten procesos para revisar y mejorar las actividades mediante la creatividad, innovación y los resultados del aprendizaje". Igualmente en el subcriterio 4a del criterio 4 referido a Colaboradores y Recursos, incluye como área: "Se generan y apoyan planteamientos y proyectos innovadores y creativos mediante el uso de colaboraciones" y el subcriterio 4e: "Se genera un clima de innovación y creatividad mediante el uso de los recursos pertinentes de la información y del conocimiento". El propio subcriterio 5b se define así: "Se introducen en los procesos las mejoras necesarias, mediante la innovación, con objeto de satisfacer plenamente a los usuarios e interesados" y en una de sus áreas se alude de nuevo a la innovación: "Se incorpora la información procedente de padres y alumnos y otros interesados con el fin de estimular la innovación en la gestión de los procesos". Nuevamente en un área del subcriterio 5e se alude a la Innovación: "Hay un esfuerzo por mantener la creatividad y la innovación en las relaciones con padres y alumnos".

Esta misma situación se repite en los criterios de resultados, así en el 6, subcriterio 6a, incluye en las áreas referidas a los procesos del centro y a la organización y funcionamiento: "Percepción sobre las innovaciones establecidas en el centro educativo" y en el 6b: "Número y naturaleza de los proyectos de innovación y/o de mejora en los que participa el centro educativo". Otros modelos incorporan también de forma explícita la innovación como uno de los elementos fundamentales del modelo y sus sistemas de evaluación incorporan indicadores referidos a este factor fundamental de calidad. Las mejoras exigen cambios en esa dirección pero es la innovación la que permite cambios más sustantivos, generando valor para la organi-

zación con nuevas alternativas de respuesta a las demandas educativas, más acordes con las nuevas exigencias sociales y rompiendo las rutinas y hábitos para una modificación no sólo en las formas de hacer, de enseñar, de utilizar los recursos, sino también en las ideas, en las concepciones pedagógicas, en las formas de trabajar en los centros educativos, más dirigida al trabajo en equipo y a la colaboración entre todos en un objetivo común.

Por otra parte, tal y como señala Villa, (2004) la innovación se basa en la gestión por procesos, enfoque más utilizado actualmente en los modelos de calidad de cualquier tipo de organización. La visión de los procesos permite conocer lo que la organización hace y cómo lo hace. Para el mismo autor, la innovación debe entenderse como la aplicación del conocimiento interno y externo para producir procesos (de I+D, de producción, de uso-servicio y de soporte) y productos de mayor valor para el usuario y al menor costo posible, y requiere profundizar en el conocimiento y el dominio colectivo de todos los procesos. Desde este punto de vista es clara la relación entre innovación y calidad, ya que, como se ha mencionado, los modelos actuales de calidad se centran en la gestión de procesos y, en este contexto, adquiere máxima importancia la gestión del conocimiento para generar a su vez más conocimiento, y, en último término, más valor añadido, centrado en el usuario a quien trata de aportar mayores niveles de satisfacción. Desde esta perspectiva hablar de calidad supone hablar de innovación, difícilmente se puede hablar de organizaciones de calidad de aquellas que no generan conocimiento, de aquellas que no mantienen niveles sostenidos de innovación afectando a toda la organización en un enfoque global.

INNOVACIÓN Y CAMBIO

Ahora bien, si los modelos de calidad implican mejora continua, tal y como se indicó, estos procesos de calidad van vinculados a cambios en el funcionamiento de los centros educativos, aunque no siempre todo cambio lleva necesariamente a una mejora, si bien toda mejora implica cambio. La calidad no sólo exige cambio para la mejora sino búsqueda de nuevas alternativas, es decir nuevas formas de pensar y accionar. La innovación lleva a cambios pero más sustantivos. Se realizan aquí unas breves consideraciones para caracterizar la innovación, por su especial relevancia en la calidad de las organizaciones y, en consecuencia, de los centros educativos.

Para Goñi Zabala, (2001) “La innovación es una competencia o capacidad organizativa que se manifiesta en la velocidad de respuesta y en el acierto en la adaptación de la organización a los cambios previstos y observables en el mercado, a través de la aplicación de conocimientos y tecnología, de la topología organizativa y de las competencias de las personas, con resultados exitosos, continuos y coherentes con la estrategia empresarial”. Por su parte Carbonell (2001) define la innovación “Como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una

línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula”.

Como se puede observar, ambas definiciones ponen énfasis en algunos rasgos diferentes, aunque no contradictorios sino más bien complementarios. Es evidente la complejidad de este concepto y su carácter multidisciplinar. Así mientras Goñi Zabala apunta a la innovación como una competencia o capacidad de las organizaciones, Carbonell destaca el carácter de intervención. Es importante subrayar la importancia de la innovación como capacidad o competencia de las organizaciones, no muy generalizada, con algunas iniciativas puntuales.

La competencia exige generar necesariamente un clima adecuado hacia la innovación, unas actitudes del personal de la organización abierta a los cambios, a la formación y actualización permanente, inquietas y preocupadas por las nuevas corrientes y necesidades educativas, en último término una política impulsada por la dirección que permita un nuevo entorno, una nueva construcción social y cultural que implique a todo el personal con el compromiso y la participación de todos.

Pero a su vez la innovación precisa acciones en una línea renovadora con actitud constructiva, acorde con nuevas demandas y cambios previsibles para lograr adelantarse en las respuestas. Todo ello se traducirá en nuevas formas de pensamiento, en nuevas ideas y, en consecuencia, en nuevas formas de hacer, nuevos métodos y prácticas pedagógicas, nuevos modelos, nuevos recursos, etc. Para Nachmias y otros (2004) el cambio educativo es un componente de un proceso complejo y dinámico que implica la transformación de modelos de comportamiento de los profesores, cambios en la identidad escolar, mejora del desempeño del estudiante y adaptación a los cambios del medio.

Por otra parte, como apunta Goñi Zabala en su definición, la capacidad organizativa se manifiesta en la velocidad de respuesta y en el acierto en la adaptación de la organización a los cambios previstos. Esta idea sugiere la importancia que, en primer lugar, tiene el conocimiento para estar actualizado en nuevas formas de pensamiento, nuevos modelos educativos o nuevas formas de trabajar en las escuelas o centros educativos en el contexto concreto o en otros, qué respuestas o formas de hacer tienen centros vanguardistas, cuál está siendo su nivel de eficacia o de respuesta, diferencias en los centros que mantienen formas de funcionamiento tradicionales de aquellos otros que intentan buscar nuevas formas, solo así se podrá adelantar en las respuestas, ya que la velocidad de la misma es importante, de aquí la necesidad de estar actualizado permanentemente y en constante proceso de búsqueda; en segundo lugar, la importancia de la creatividad como factor fundamental en la búsqueda de nuevos modos de hacer. Se precisan organizaciones con capacidad de imaginación y de creatividad y estructuras que potencien y valoren esta capacidad en su personal. En tercer lugar y para finalizar, la necesidad de encontrar elementos que fundamenten las acciones. No es innovación todo aquello que surge de forma más o menos original, más o menos progresista o rupturista, si no va ava-

lado por razones que puedan apuntar el éxito de las mismas, es decir se debe valorar con antelación la capacidad del éxito de la misma, las limitaciones, posibles efectos no deseados, etc. La educación no puede permitirse experimentar sin lógica, porque trabajar directamente con personas y sobre personas puede tener graves consecuencias para su futuro individual y para el desarrollo social a que contribuye.

Desde una perspectiva diferente con un enfoque centrado en los procesos del aprendizaje del alumno, dirigido al desarrollo de estrategias y competencias en la nueva línea de la concepción del aprendizaje, base de los cambios del actual sistema educativo universitario europeo dentro del nuevo espacio de convergencia europeo, Mioduser y otros (2003) definen la innovación como prácticas pedagógicas que promueven los procesos de aprendizaje activo e independiente, proporcionan a los estudiantes competencias y estrategias con la información pertinente, motivan al aprendizaje colaborativo y basado en proyectos, considera cuestiones relativas a la equidad y redefinen configuraciones del espacio tradicional y del tiempo de aprendizaje. Esta visión complementa las características ya expuestas, poniendo de manifiesto la complejidad de este término y la riqueza de su significado.

Además de las características mencionadas, derivadas de las aproximaciones conceptuales de los mencionados autores, se pueden subrayar algunas otras a tener en cuenta o factores para potenciar la innovación en los centros educativos y, en consecuencia, trabajar por la calidad de los mismos:

1. Debe ser **contextualizada**, es decir, adecuada a la idiosincrasia de la organización y al contexto cultural y social. Son las condiciones culturales y sociales, los recursos, las necesidades etc. quienes determinarán el tipo de innovación más acorde para ello. No todos los países ni todos los centros están en la misma situación para poder desarrollar proyectos de cambio e innovación, pero, a pesar de que las condiciones no sean lo más favorables por dificultades, carencias formativas, de recursos, de medios, etc. conviene impulsar esta actitud, generadora de una cultura que permita a corto medio plazo implicarse en esta dinámica.
2. Supone la **creación de una cultura y un clima adecuado en la organización**, dirigido a potenciar la transformación y el cambio, para lo cual es preciso que se favorezcan desde la dirección las condiciones para ello. Así, una política de actualización y formación permanente, un sistema adecuado de gestión del conocimiento, la dedicación de recursos dirigidos a la innovación y a los cambios y el impulso a participar en convocatorias de proyectos de innovación, son factores que fomentan actitudes positivas y cambios en las personas. Con ello se generará un nuevo ambiente, un nuevo entorno donde domine el espíritu de transformación y cambio en todo su personal y especialmente en el profesorado.
3. **Afecta a toda la organización**. Una política de innovación no es una acción puntual dirigida a algún aspecto de la organización educativa sino que se debe proyectar a todos los ámbitos de la organización aunque muy espe-

cialmente a aquellos procesos clave que constituyen la razón de ser o la esencia del centro. Evidentemente en los centros educativos son los procesos de enseñanza aprendizaje quienes deben centrar esencialmente las acciones innovadoras. Para López Yañez y otros (2000: 990) el cambio no sólo afecta a toda la organización sino incluso al contexto que la rodea. Para estos autores el proceso de cambio ha de tomar al centro educativo como unidad, de tal manera que cada uno lo orientará en función de sus propias condiciones culturales, contextuales y sus propios recursos.

4. El factor fundamental es la **implicación de todas las personas de la organización**, muy especialmente el profesorado en el ámbito educativo, agentes fundamentales de los cambios, de aquí la necesidad de impulsar una política de formación y actualización permanente que sustenten y alimenten ideas renovadoras en las formas de pensamiento y de acción. Políticas dirigidas al desarrollo del potencial humano de la organización en un clima abierto al cambio, de trabajo en equipo, con responsabilidad compartida, con reconocimiento y recompensas a su labor, impulsada por el liderazgo de la dirección están en las bases de cualquier acción innovadora, pero es precisamente aquí donde, como se analizará posteriormente, se encuentran mayores problemas y resistencias para desarrollar políticas renovadoras sostenidas.

Desde hace algunos años las organizaciones, conscientes de la importancia de su personal, desarrollan políticas dirigidas a estimular e impulsar la motivación de su personal, ofreciendo posibilidades de formación y actualización y, en consecuencia, de desarrollo personal, factores que no sólo contribuyen al propio desarrollo de la organización sino también a satisfacer las necesidades y expectativas de su personal. Fruto de esta nueva perspectiva están las políticas de formación y reciclaje de las empresas, la importancia de los departamentos de recursos humanos, el desarrollo de competencias vinculadas a la formación y a la promoción interna, entre otros aspectos, la incorporación de sistemas de gestión del conocimiento y otros esfuerzos que, aunque no todavía generalizados, se observan en muchas de las organizaciones, algunas de ellas educativas.

Ahora bien, la innovación no debe llevarse a cabo únicamente como acciones individuales o de algunos grupos de las organizaciones, exige muy al contrario un esfuerzo de toda la organización, de todo su personal, en otro caso quedará como una acción puntual que difícilmente generará una política sostenida innovadora. Es evidente que el nivel de colaboración y el tipo de colaboración varía en función de las diferencias en los tipos de competencias o capacidades que conjuntamente contribuirán al éxito de los proyectos en una labor de trabajo en equipo que aúne esfuerzos. Carbonell (2000), abundando más en esta línea y subrayando la importancia del profesorado llega incluso a afirmar que las propuestas innovadoras que parten de abajo, del propio colectivo docente tienen más posibilidades de éxito y

continuidad que las que emanan desde arriba. Las innovaciones tienen que basarse en la confianza en el profesorado y no en su exclusión. No cabe duda de que el profesorado es agente fundamental de las innovaciones y, en consecuencia, protagonista fundamental en los centros innovadores.

- 5. La innovación debe planificarse**, partiendo de un estudio de necesidades, conocimiento de las teorías, modelos y estrategias de los cambios y las variables que condicionan el éxito de la implantación de los planes. No tiene ni debe tener un carácter improvisado de ideas más o menos originales o creativas que se ponen en marcha para posteriormente ver los resultados que se obtienen. No supone un cambio sin más y existe una cierta tendencia a estas creencias. Muy al contrario, exige un análisis diagnóstico de las necesidades y de la realidad del centro y del entorno para que la innovación pueda responder a necesidades reales, dar respuesta fundamentada en los análisis. A partir de este conocimiento, se analiza la viabilidad del proyecto, los recursos materiales y personales con que cuenta, factor fundamental en la puesta en marcha de cambios en las organizaciones.

Ahora bien, para contribuir al éxito de la implantación de estos procesos de cambio o de innovación, Ensminger y otros (2004) señalan la necesidad de incorporar variables, tanto si las innovaciones son instructivas o de otro tipo, más familiares, más orientadoras para los agentes de los cambios de forma que puedan favorecer la puesta en marcha de las mismas. Para estos autores los modelos tradicionales de planificación de los procesos de los diseños instructivos ("Modelo ADDIE"), diferenciados en cinco fases: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implantación, y Evaluación, aún cuando las actividades o prácticas asociadas con cada fase guían el desarrollo de implantación del plan en cuestión, no son suficientes ni posibilitan una dirección adecuada para lograr un producto final o una innovación adecuada, suponiendo una pérdida de esfuerzo, tiempo y recursos. Subrayan la necesidad de un cambio para facilitar el éxito de la implantación del plan y, en consecuencia, de los productos alcanzados. De la exhaustiva revisión bibliográfica que realizan sobre las recomendaciones o fases que señalan los distintos autores interesados en esta temática para garantizar el éxito de la innovación en un centro destacan especialmente los factores relacionados con el medio y el clima, así se recomienda la necesidad de analizar el contexto social en el que el producto se utilizará y se identifican dos tipos principales de factores: los organizativos y los individuales que deberán ser evaluados antes y durante el diseño y desarrollo del plan innovador. Destaca igualmente la reiterada necesidad de valorar el clima, en unos casos se refiere al clima instructivo y el clima de apoyo, y, en otros, el clima, en general, donde se desarrollará el plan. Los autores aportan modelos de cambio y estrategias para desarrollar planes en esta línea así como las variables o las barreras que contribuyen al éxito o al fracaso de la innovación dentro de una organización, aspecto que será analizado posteriormente. A modo de conclusión, los autores recomiendan la necesidad de que los diseñadores se familiaricen con las teorías, los modelos y las estrategias de los cambios así como con el conocimiento acerca de los factores y las variables que facilitan el éxito de la implantación. Es sin duda, uno de los grandes retos para lograr

planes de innovación con éxito y para garantizar políticas educativas innovadoras sostenidas en un clima que impulse los cambios fundamentados, valorados y diseñados. Además del diseño y de la consideración de las variables condicionantes de los cambios, los diseños deben conllevar, como los modelos ADDIE, sistemas de evaluación que permitan valorar el éxito o la magnitud del cambio en la organización. Todo ello precisa de planes perfectamente planificados, valorados en el proceso del diseño en todos los componentes, para garantizar su adecuación y viabilidad, ajustados y concretos en sus objetivos, en sus guías y estrategias para los responsables directos de la implantación y desarrollo y un sistema de evaluación, coherente con los objetivos, para ser aplicado, tanto a lo largo del proceso como en los productos finales alcanzados.

IMPLANTACIÓN DE PLANES DE INNOVACIÓN: PROBLEMAS Y CONDICIONES PARA EL ÉXITO

A lo largo de la historia han existido numerosas iniciativas innovadoras en las organizaciones educativas y, en general, en todas las organizaciones que han sido vanguardistas en un momento y que han dejado de serlo transcurrido un período de tiempo más o menos largo. La literatura da buena fe de ello y son muchos los que abordan este punto como uno de los temas claves para prevenir estas situaciones y lograr éxito en las innovaciones o los cambios propuestos, intentando generar un clima o una cultura que garantice la permanencia en el tiempo de esta actitud en los centros.

Es bien cierto que hay muchos factores que atentan negativamente contra estos cambios y resistencias muy fuertes que proceden de los propios centros. Las resistencias, los miedos a los cambios, las tendencias a la rutina, la incertidumbre, el escaso conocimiento y la falta de formación y actualización, la falta de preparación, la ausencia de liderazgos fuertes que impulsan los cambios, son, entre otros, algunos de los elementos más relevantes. Sin duda, las resistencias a los cambios son un hecho connatural al género humano y qué duda cabe el profesorado no está exento de este problema que acecha a las organizaciones en una sociedad que precisa generar conocimientos para dar dinamismo a la misma, contribuyendo al desarrollo social autónomo y del entorno que le rodea, bien a nivel de centros, empresas, comunidades o países.

Analizar y conocer estos problemas es el primer elemento para abordar estas situaciones ante un planteamiento de cambio para elaborar o diseñar las estrategias más adecuadas. No siempre los problemas proceden de desconocimiento o de falta de formación técnica, son, en muchos casos, problemas estratégicos los que ponen barreras infranqueables ante los cambios. De aquí que los planes deban contemplar estas eventualidades para conseguir progresivamente cambios en actitudes y romper con las tendencias a la rutina. Es en este contexto donde la labor de la dirección y las políticas de actualización permanente de los profesores adquieren su más pleno sentido, pues difícilmente se puede hablar de calidad en centros que, aun con

éxito puntual en un tiempo determinado, siguen permanentemente anclados a formas de pensamiento y de acción totalmente descontextualizadas de la realidad cambiante social y educativa.

En un intento de sintetizar algunos de los factores que dificultan, limitan e incluso imposibilitan la implantación de innovaciones se pueden subrayar las siguientes:

- Resistencias del profesorado y del personal, en general.
- Miedo a los cambios y tendencia a la rutina de los centros y del profesorado individualmente considerado.
- Individualismo en el trabajo, falta de cultura del trabajo en equipo.
- Ausencia de liderazgo de la Dirección o liderazgos que no impulsan los cambios.
- Falta de reconocimiento de los esfuerzos por el cambio.
- Conflictos institucionales.
- Escasa recompensa.
- Falta de tiempo.
- Escasos recursos y apoyos institucionales.
- Falta de preparación, actualización y conocimiento de la realidad de otros centros o países inmersos en estos procesos.
- Escasa valoración de la innovación como factor de calidad.

Obviamente estos son algunos de los retos de los centros en la implantación de innovaciones y de ellas se derivan las condiciones o las circunstancias que favorecen los cambios. Para Ely (1999, 1990), uno de los autores más importantes en el área de implantación de innovaciones, son ocho las condiciones que facilitan estos procesos, referidas tanto a innovaciones tecnológicas, de procesos o administrativas. Cada una de ellas viene perfectamente documentada con autores que han estudiado, desde distintas perspectivas, cada una de estas condiciones:

- 1. Insatisfacción con el “status quo”**, es decir inconformismo con las formas habituales de trabajo percibidas como ineficaces, ineficientes o no competitivas. Esta situación se puede producir por convencimiento propio o por influencia de la dirección que impulsa la necesidad de los cambios y está en el origen de frustraciones e insatisfacción personal que pueden ser, a su vez, una fuente de insatisfacción laboral y, en consecuencia, un revulsivo para romper con los hábitos.
- 2. Disponibilidad de tiempo**, referido a la buena disposición de las organizaciones para proporcionar tiempo de dedicación remunerada para quienes van a aprender las nuevas estrategias o procedimientos para utilizar en la innovación, así como a la disponibilidad de éstos para dedicar tiempo a desarrollar las nuevas estrategias. El tiempo se constituye en uno de los problemas más frecuentemente destacados por los profesores como causa de no integración en estos proyectos y, a su vez, por la misma razón, es una condición importante para la implantación. No se puede generar un clima

adecuado para los cambios sin aportar esfuerzos por todas las partes y solicitando altruismo sólo a una de ellas.

- 3. Recursos.** Como se acaba de citar, la innovación necesita tiempo, y también necesita personas y recursos materiales, económicos, soporte tecnológico, etc. Es difícil llevar a cabo estos procesos sin valorar el costo que supone y sin aportar éstos. Es como se ha dicho una condición, sin embargo, es preciso valorar a su vez el valor añadido para la organización a corto y medio plazo, se podría aludir al ya conocido “coste de la no calidad”, en este caso “coste de la falta de innovación”, porque la innovación es calidad.

Se considera un factor importante como la capacidad de la organización para saber valorar la importancia de la innovación como elemento sustentante de la organización que pretende ofrecer una formación más adecuada y vanguardista, de acuerdo a las nuevas exigencias y demandas educativas.

- 4. Conocimiento y estrategias:** se refiere a los conocimientos y estrategias necesarias que los participantes en estos proyectos tienen o deben adquirir para aplicar la innovación. Puede que una parte del plan deba contemplar la formación en las habilidades y competencias que se requieran para conducir la implantación con el éxito deseado y previsto para lograr los cambios. La aplicación de procesos innovadores es compleja, dependiendo lógicamente de cada plan, aunque siempre implica la necesidad de poseer la preparación adecuada, referida al ámbito de conocimientos correspondiente y a otras estrategias o habilidades necesarias para guiar y desarrollar con éxito el plan diseñado.
- 5. Reconocimientos e incentivos:** se refiere al reconocimiento intrínseco extrínseco que resulta de la aplicación de las innovaciones. Los reconocimientos pueden ser externos, como permisos, etc. Pero se precisa también reconocimientos a lo largo del proceso de aplicación como soporte y apoyo al esfuerzo realizado y para reforzar la motivación, máxime cuando a lo largo de estos procesos pueden surgir problemas, conflictos o situaciones no deseadas y previstas que pueden redundar en el éxito del proyecto. La dirección debe desempeñar un rol fundamental en ello. Para algunos es un reflejo significativo de la capacidad organizativa.
- 6. Participación.** Se refiere al grado de implicación que tienen los interesados en el proceso de toma de decisiones para adoptar e implantar la innovación. Esta condición ayuda a los aplicadores a desarrollar un sentido de la propiedad de la innovación. La participación en la fase del diseño es el primer paso de la implantación.
- 7. Compromiso visible de apoyo de los líderes o de los que tienen poder al más alto nivel.** Los agentes directos de la aplicación deben percibir este apoyo a la implantación. Esta condición es clave en el éxito de

la innovación, apoyo que se refiere a implicación directa, no solamente verbal, y que se traduce en compromisos en el desarrollo de planes estratégicos, en comunicación personal, asignación de recursos e implicación activa en la implantación de la innovación. Son numerosos los autores que subrayan el rol fundamental de los actores en los procesos de cambio. Para algunos, estos miembros deben tener características claves, como poder, ser experto, credibilidad y liderazgo.

- 8. Liderazgo**, referido al nivel de propiedad y de apoyo dado por los líderes que gestionan las actividades cotidianas de quienes realizan o desarrollan la innovación. El grado de entusiasmo de aquéllos contribuye a la motivación de éstos. Los responsables inmediatos o supervisores de los proyectos deben igualmente apoyar y motivar, plantear cuestiones y, en síntesis, servir de modelos, mostrando interés y apoyo.

Las condiciones planteadas por Ely han sido objeto de mucha atención y estudio de muchos interesados en el tema, explorando las funciones de estas condiciones en la implantación de innovaciones tecnológicas, innovaciones de programas y de procesos. Todo ello ha puesto de manifiesto el interés que han despertado estas condiciones, de manera que se han desarrollado instrumentos de medida para valorar la importancia percibida de estas ocho condiciones, subrayando la importancia de tenerlas en cuenta (Ensminger y otros, 2004). Estos autores realizan un estudio, tras elaborar el instrumento mencionado, que se analiza en sus características técnicas de validez y fiabilidad y realizan un análisis factorial en el que encuentran cuatro factores. Dos de los factores tienen saturaciones significativas de varias variables y otros dos sólo de una. Son los siguientes: Cambio gestionado, Eficacia de ejecución, Reconocimientos externos y Recursos.

La literatura sobre la innovación se ocupa reiterada y especialmente de este tema por la importancia que tiene su consideración en la implantación de innovaciones y en el mantenimiento del clima adecuado para insertarse en los centros educativos, como parte consustancial de la vida de los mismos que los dinamiza y los hace avanzar por un camino del progreso del conocimiento y de las nuevas formas de acción pedagógica para la formación contextualizada de los alumnos. Es indudable que los centros deben ser conscientes de la importancia y la necesidad de producir cambios y generar en los alumnos la preocupación por conocer, investigar, cambiar e innovar para que en el futuro las nuevas generaciones acepten este sistema de funcionamiento y abra las mentes hacia la construcción de alternativas en sus respectivos campos de desempeño profesional y en la construcción de un nuevo marco social. Conocer y analizar estas cuestiones estratégicas o condicionamientos necesarios es sentar las bases para el éxito de las acciones innovadoras en los centros, no infravalorando estos aspectos por encima de las cuestiones técnicas, de mayor o menor complejidad, con las que están estrechamente interrelacionadas. Las unas sin las otras conducirán irremisiblemente al fracaso de los proyectos.

EL LIDERAZGO FACTOR FUNDAMENTAL EN LAS ORGANIZACIONES INNOVADORAS

Anteriormente se analizaron los factores y las condiciones necesarias para que un plan de innovación se implante con éxito en un centro. Conviene recordar que las innovaciones, como los cambios o los planes de mejora, no suelen lograr sus objetivos si se plantean por imperativos legales o por decisiones unilaterales desde las más altas instancias, como pueden ser las administraciones o la dirección del centro. Los efectos producidos más frecuentes son resistencias acusadas, rechazo, falta de interés y de motivación, intentando cumplir lo exigido. Obviamente se genera el clima contrario a las condiciones para favorecer una implantación entusiasta por parte del equipo de profesores o del personal que pueda llegar a implicarse. En este contexto la dirección desempeña un papel fundamental. Como subraya Fullan (1998) el principal factor en la adopción del cambio está en el director de la escuela. Se ha hecho referencia en distintos momentos al papel que el liderazgo de la dirección tiene. Las innovaciones surgen cuando la dirección ejerce un tipo de liderazgo que favorece el clima adecuado para ello ya que surgen especialmente desde dentro de las propias organizaciones.

Ahora bien, es preciso reconocer que no es una tarea fácil. Son demasiadas las resistencias a los cambios y demasiados los problemas que se encuentran. Basta revisar la literatura referida a los centros inmersos en procesos innovadores para darse cuenta del reducido número de los que están inmersos en ellos y en mucho menor número aquellos que la cultura de la innovación impregna toda la organización y afecta a todos los ámbitos de la misma. En muchos casos, incluso con direcciones con estilos de liderazgo en la línea que se señala, aunque es difícil encontrar centros que gestionan adecuadamente la innovación con otros estilos de liderazgo.

Es pues obvio que no todos los modelos de dirección son igualmente válidos y eficaces para impulsar estos procesos. De los distintos estilos de liderazgo, estudiados por distintos autores, son muchos los que apuestan por estilos de liderazgo transformacional como Gensel, y otros, (2000), Leithwood, (2000) y otros muchos, considerando qué características que definen este estilo de liderazgo, son los adecuados para impulsar y favorecer las innovaciones profundas y extensivas (Villa, 2004), es decir, aquéllas que afectan a toda la organización y afectan a aspectos fundamentales de las organizaciones, como son los valores, las formas de pensamiento, las reformas en prácticas pedagógicas fundamentales, etc.

Para Gensel y otros (2000), apoyándose en numerosos estudios de distintos autores, la dirección de la escuela tiene el deber de motivar y animar a los profesores para que se desarrollen profesionalmente, participen en los procesos de toma de decisiones y reduzcan sus sentimientos de incertidumbre y es aquí donde el liderazgo transformacional juega un papel importante. Para los autores, hay tres dimensiones del liderazgo transformacional muy importantes en relación con la Innovación: la visión, la consideración individual y la estimulación intelectual:

- a) *Una visión educativa* que pueda animar a los profesores a dedicarse a realizar innovaciones, a desarrollarse y a ser optimistas con los resultados de la misma. Una visión educativa que es algo más que una declaración escrita de buenas intenciones de la escuela, se transforma en motor, en algo a conseguir, atendiendo a lo que es realmente la visión.
- b) *Consideración individual*, para que los profesores realicen el esfuerzo necesario para las implementaciones de las innovaciones y el desarrollo profesional, de forma que la dirección adquiriera un papel que se deje sentir en el profesorado, que les apoya, que está detrás de ello, que les respeta y les reconoce. Solamente en esta situación los profesores dejarán hacer sentir sus miedos y su vulnerabilidad en los procesos de implantación, permitiendo abordarlas en su momento entre todo el colectivo.
- c) *Estimulación intelectual*. Supone el compromiso real con la formación y la promoción de su personal, aportando recursos, medios económicos, si fuera necesario, y cualquier tipo de apoyos para que el profesorado se forme.

Los autores concluyen que se espera que estas tres dimensiones de liderazgo transformacional tengan un impacto positivo sobre la implementación de las innovaciones por parte de los profesores, vista su influencia en la participación en la toma de decisiones, sentimientos de incertidumbre y actividades de desarrollo profesional (Geijsel y otros, 2000).

Los autores, bajo estos planteamientos teóricos, realizan una investigación dirigida a probar estas hipótesis, tratando de profundizar en el conocimiento sobre la forma en que la escuela y el entorno laboral dan sentido al funcionamiento de los profesores en la implementación de programas de innovación a gran escala.

Entre los resultados a destacar, se subraya el efecto negativo de la incertidumbre en la implementación de las innovaciones, sin embargo tienen impacto positivo las actividades de desarrollo profesional de los profesores. En un tercer punto se refiere al impacto indirecto sobre la medida en que los profesores experimentan la participación en la toma de decisiones. Efectos positivos indirectos se encuentran en el liderazgo transformacional en los modelos planteados en esta línea por la investigación.

Además de la importancia que el liderazgo transformacional tiene como motor de las organizaciones innovadoras a través de los profesores, se muestra también por aspectos básicos para impulsar la innovación. Así el liderazgo transformacional es un liderazgo comprometido con la organización, con una misión y visión claras para la misma que impulsa los cambios, reconoce el trabajo de su personal de forma explícita, se compromete y da muestras de su implicación y compromiso mostrando conocimiento e interés por los proyectos, las innovaciones, asignando recursos y reconociendo al personal. Es un liderazgo compartido que fomenta el trabajo en equipo, corresponsabiliza, delega y genera un clima de confianza entre el

personal de la organización. Sólo en estas condiciones se genera el clima adecuado para posibilitar una organización innovadora de forma sostenida que afecte a toda la organización y especialmente en lo más sustantivo de la misma, sus valores, su pensamiento y su acción pedagógica.

REDES PROFESIONALES Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC), FACTORES ESTRATÉGICOS PARA LA INNOVACIÓN EN LA ACTUALIDAD

Para finalizar, se mencionan dos aspectos estratégicos, claves para el impulso de proyectos innovadores en los centros educativos, tal y como nos muestran algunas de las experiencias llevadas a cabo en algunos países, entre ellos España. Representan una apuesta de futuro para el desarrollo de la innovación en las organizaciones educativas. El trabajo en equipo, colaborativo, llevado más allá de las fronteras del propio centro puede generar mayor conocimiento, más motivación, más cultura innovadora y más ideas. Las redes profesionales y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son, entre otras, dos de las estrategias para ello.

Uno de los factores más importantes relacionados con el éxito y la consolidación de la innovación en las organizaciones, está relacionado con la formación del profesorado, el aprendizaje profesional. En una sociedad del conocimiento el profesorado necesita estar formado y conocer los nuevos sistemas pedagógicos, los nuevos recursos, procedimientos, formas de hacer, las escuelas que están a la vanguardia en el conocimiento y en las nuevas formas de hacer. Conocer las mejores prácticas, los mejores centros, las acciones más exitosas, etc. son aspectos fundamentales, impulsores y motivadores a la vez de procesos de innovación en cualquier organización.

En este contexto, surgen nuevas formas de aprendizaje, superando la formación individual por propia iniciativa para pasar a formas de aprendizaje colectivo, bien sea del propio grupo de profesionales del centro o bien a través del trabajo conjunto de distintos profesores pertenecientes a distintos centros que intercambian experiencias, comparten conocimientos y sus experiencias de éxito, fortalecen su motivación por el aprendizaje, desarrollan proyectos en común, donde la participación de cada uno enriquece a todo el grupo. Cambios en ideas, en formas de pensamiento, en actitudes y en creencias son algunas de las consecuencias que se derivan de este nuevo sistema. Son las denominadas redes profesionales, redes de escuelas o redes locales, más o menos amplias, que se presentan como una nueva forma no sólo para el aprendizaje, base de las innovaciones, sino también para el desarrollo de proyectos comunitarios de cambio, de mejora o de innovación. Son, sin duda, estrategias fundamentales que están logrando potenciar el desarrollo de los centros educativos hacia nuevas formas de trabajo con resultados de gran éxito. Estos sistemas permiten albergar grandes esperanzas en el futuro del aprendizaje, de la transformación escolar, especialmente a través de las innovaciones que conjuntamente puedan ofrecer resultados positivos para el personal, para las organizaciones educativas, en general, y para la educación en su objetivo de dar respuesta a las nuevas

demandas y adelantarse al futuro en un proceso de búsqueda constante de nuevas alternativas consistentes que añadan valor a las organizaciones en un proceso de mejora continua.

A pesar de las dificultades que conlleva, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han facilitado la intercomunicación de estos grupos y favorecen el intercambio y la interacción. El feed back es un elemento fundamental de funcionamiento dentro de la red para intercambios asistemáticos, o la realización de foros, reuniones, conferencias, seminarios o cualquier tipo de actividad que permita al grupo retroalimentarse y realizar los intercambios que permitan ir generando cambios en las formas de pensar y actuar de los profesores en un proceso dinámico, sustentado. Las posibilidades de colaboración de cada una de estas redes con otras son una nueva forma de abrirse y ampliar el espectro de cooperación y de enriquecimiento.

Por otra parte, las TIC (nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) también contribuye a una mayor difusión de proyectos que de otro modo apenas saldrían del centro escolar y, sin duda, la comunicación a través de los distintos sistemas de difusión son indispensables para poner al servicio de la comunidad profesional las nuevas y buenas prácticas ejercidas en la escuela. Son numerosas las experiencias que en la década de los noventa y en la actualidad se están realizando, contribuyendo a la transformación escolar y a la innovación.

La rapidez y extensión que ha alcanzado el uso de las nuevas tecnologías en la educación ha generado importantes expectativas sobre su posible contribución a la mejora educativa. No es objetivo de este estudio profundizar en esta línea, únicamente se trata de poner de manifiesto su importancia en el desarrollo de los procesos innovadores, bien a través del uso en las redes profesionales o en las comunidades de aprendizaje o bien como su función independiente. A este respecto merece la pena destacar por su vinculación directa con el tema, una de las investigaciones importantes a nivel internacional, realizada en unos treinta países de todo el mundo con el objetivo de examinar los factores que afectan al éxito de la implementación de prácticas innovadoras pedagógicas, usando tecnología dentro de las escuelas (Nachmías, y otros, 2004). En este caso el estudio se refiere a Israel, uno de los países que forma parte del grupo de países del estudio internacional. Se utiliza la metodología del estudio de casos para recoger datos de directores, supervisores, profesores, estudiantes y padres sobre el rol de TIC en estas prácticas innovadoras y los factores que les afectan e influyen. Estos datos motivaron la formulación de implicaciones en la política y a nivel de la práctica.

El estudio parte de un esquema conceptual con los factores agrupados en siete categorías que componen un eje vertical y otro horizontal relacionado con la intensidad de la influencia de los factores. Las categorías de los factores son:

- Roles dentro de la escuela: del director, coordinador de computación y profesores, etc. Se valora el nivel de identificación de estos con la innovación, el tipo y el nivel de implicación.

- Roles fuera de la escuela: padres, instituciones externas implicadas, institutos pedagógicos, etc. Se mide igualmente a dominios de implicación, (financiera, profesional,...) así como la naturaleza de la misma.
- Organización del aprendizaje, abarcando los dos factores fundamentales de la estructura organizativa, lo legislado sobre las unidades de aprendizaje (lecciones, horas de actividad,...) y la organización de los estudiantes dentro de los grupos de aprendizaje (edad, multi-edad, contenidos, campos de interés,...)
- Clima organizativo: incluye visión y metas de las TIC en la escuela.
- Entrenamiento del personal y desarrollo o actualización: incluye contenidos de las actividades de entrenamiento medido por su relevancia, también la fuente de desarrollo del personal, medido por el acceso a recursos de innovaciones, entre otros.
- Infraestructura y recursos: medido por ratio estudiante/ordenador, así como otros recursos periféricos y disponibilidad y uso de la infraestructura. Se incluye también el soporte técnico dentro de la escuela y, respecto a la gestión de la innovación, la cantidad de recursos y la satisfacción con ellos.
- Política de TIC: se incluyen guías del Programa de informatización Nacional y política pedagógica local de TIC, tales como acceso a Internet, adquisición de equipos y entrenamiento de personal.

El estudio israelí analizó diez escuelas que habían implementado TIC en formas innovadoras y que habían incorporado nuevas formas pedagógicas innovadoras. Se examinaron los cambios experimentados a través de metodologías de recopilación de datos y de análisis, tanto cuantitativas como cualitativas. Entre las conclusiones más importantes del estudio destacan especialmente, el acuerdo entre los investigadores de que la implementación de las TIC en las escuelas es un proceso complejo que implica muchos factores, pero hay incertidumbre en el nivel de implicación de cada factor en la implementación de la innovación y su influencia en el nivel de innovación en diferentes dominios de la escuela. El principal hallazgo, según los autores, es que un conjunto de factores están implicados en la innovación pero no todos ellos les afectan por igual. Se observan conjuntos de factores. Parece que en algunos otros estudios el entrenamiento de los profesores es uno de los principales factores de cambio. En todo caso, hay acuerdo en que los ordenadores por sí mismos no generan innovación, sin embargo hay resultados contradictorios respecto a la cantidad de ordenadores de una escuela, así mientras para unos sí es un indicador del nivel de implementación de TIC más que la cantidad y calidad del soporte tecnológico, en el estudio israelí aparecen conclusiones contrarias. En todo caso las conclusiones ponen de manifiesto la importancia diferencial de los distintos factores aunque no se saben las razones si bien están relacionadas con el tipo de innovación, con el propio desarrollo de la innovación a través del tiempo, o con otros facto-

res hasta ahora desconocidos. Lo que sí es evidente la necesidad de proseguir en esta línea de estudio para conocer más los factores determinantes de los procesos innovadores que permitan adoptar decisiones y políticas fundamentadas.

Como se puede constatar a través de este estudio y de los innumerables trabajos existentes sobre las TIC es que están presentes en una gran parte de las investigaciones actuales sobre innovaciones pedagógicas, no ya como una innovación en sí sino sobretodo sirviendo como soporte a otras. Por todo ello, merece destacar la importancia que estos dos elementos estratégicos señalados tienen y tendrán en un futuro para el desarrollo de un factor fundamental de la calidad de las organizaciones en la actualidad, como es la innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cardona Ossa, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación Virtual, Online y @ Learning. Elementos para su discusión (en línea). *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15(2), 1-29. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/car.htm>
- Castro, C. (2004). Dirección innovadora de centros educativos en la sociedad del conocimiento, en Villa Sánchez, A. (Coord.) *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros educativos. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Ely, D. P. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal on Research on Computing in Education*, 23(2), 298-305.
- Ely, D. P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology*, 39, 23-27.
- Ensminger, D. C. Surry, D. W. Porter, B. E. and Wright, D. (2004). Factors Contributing to the Successful Implementation of Technology Innovations. *Educational Technology & Society*, 7(3), 61-72.
- Fernández, M. J. Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), 6-10.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao.
- Geisel, F. J. Slegers, P.; Van Den Berg, D. (2000). El liderazgo transformacional como condición que favorece la implementación de programas de innovación a gran escala en las escuelas: Perspectivas del profesorado, en Villa, A. (Coord.) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto. 379-414.
- Goñi Zabala, J. J. (1999). *El cambio son personas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Hargreaves, A. Lieberman, A. Fullan, M. and Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Acad. Publishers.
- López Yáñez, J.; Mayor Ruiz, C.; Murillo Estepa, P. y Sánchez Moreno, M. (2000). La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario, en Villa, A. (Coord.) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, 987-1005.
- M.E.C.D. (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. Guía de Autoevaluación y caso práctico*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. M.E.C.D.
- Mioduser, D.; Nachmías, R.; Tubin, D. and Forksosh-Baruck, A. (2003). Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT. *Education and Information Technologies*, 8(1), 23-36.
- Nachmias, R.; Mioduser, D. Cohen, A. and Tubin, D. (2004). Factors involved in the Implementation of Pedagogical Innovations using Technology. *Education and Information Technologies*, 9(3), 291- 308.
- Paavola, S.; Lipponen, L. and Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

Smith, M. E.; Mourier, P. (1999). Implementation: key to organizational change. *Strategy & Leadership*, 27 (6), 37-41.

Tatnal, A. and Davey, B. (2003). ICT and Training: A Proposal for an Ecological Model of Innovation. *Educational Technology & Society*, 6(1), 14-17.

Villa, A. (2004). Liderazgo para la innovación, en Villa Sánchez, A. (Coord.) *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

PALABRAS CLAVE

Innovación educativa, calidad, TIC.

KEY WORDS

Educational innovation, quality, ICT.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

M^a José Fernández Díaz, Profesora Titular del Departamento MIDE de la Facultad de Educación -Centro de Formación del Profesorado- de la Universidad Complutense de Madrid. Sus áreas de especialización son la metodología de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales, calidad y evaluación de centros educativos, elaboración de instrumentos para la evaluación y medida. Sus líneas de investigación están vinculadas fundamentalmente a la evaluación de centros educativos, universitarios y no universitarios, titulaciones, profesorado, eficacia institucional y las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Dirección de la autora: M^a José Fernández Díaz, Dpto. MIDE,
Facultad de Educación,
C/ Rector Royo Villanova s/n
Universidad Complutense
28040 MADRID
E-mail: mjfdiaz@edu.ucm.es

Fecha recepción del artículo: 30. marzo. 2005

Fecha aceptación del artículo: 4. junio. 2005

4

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LOS PLANES DE MEJORA DE LA UNIVERSIDAD

(THE EVALUATION OF THE TEACHING PROCESS IN UNIVERSITIES QUALITY IMPROVEMENT PLANS)

Juan Ruiz Carrascosa
Universidad de Jaén

RESUMEN

En este artículo se consideran la evaluación de la docencia en la Universidad, las fuentes de información y los procedimientos utilizados. Se expone la experiencia realizada en la Universidad de Jaén para iniciar el proceso de evaluación de la docencia por parte de los alumnos mediante cuestionarios de encuesta, dentro de los procesos de evaluación institucional. Se destaca la necesidad de potenciar la evaluación formativa. Finalmente se presenta una propuesta para integrar los resultados de la evaluación de la docencia en los planes de mejora de la calidad de la Universidad y utilizar fuentes complementarias de información.

ABSTRACT

This article deals with teachers assessment at University, the sources of information, and the procedures employed. It explains the experience developed at the University of Jaén in order to initiate the process of evaluation of teachers by the students, using survey questionnaires, within the whole institutional evaluation process. The need to enhance formative evaluation is stressed. Finally, it is developed a proposal to integrate the results of such teaching evaluation into the quality improvement plans of the University using complementary sources of information.

INTRODUCCIÓN

Si tuviéramos que destacar una característica común de las instituciones universitarias durante los últimos años, ésta sería, sin duda, el interés creciente por la búsqueda de la calidad. En la última década en España, al igual que en otros países de nuestro contexto, se han desarrollado diferentes planes y proyectos para la evaluación de la calidad en las universidades (Ruiz, 2002).

En nuestro país desde los inicios del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, a partir de 1996, se ha producido un avance importante en el campo de la evaluación institucional, siendo, sin lugar a dudas, el ámbito de la enseñanza el que más desarrollo ha experimentado dentro de este Plan. Entre los aspectos contemplados en este ámbito se encuentra la evaluación docente del profesorado, como un aspecto importante relacionado con la calidad de la enseñanza.

En el Informe Global de la Calidad de las Universidades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003) se contempla la evaluación de la actividad docente del profesorado, destacando fortalezas y debilidades de esta actividad. Entre las debilidades señaladas por las titulaciones destaca la ausencia de mecanismos de evaluación del profesorado, las deficiencias de los procedimientos de evaluación existentes y la escasa valoración que se realiza de la evaluación docente. En los casos en que se valora positivamente este aspecto, las unidades evaluadas indican cómo se pone de manifiesto la competencia profesional de los profesores. Las propuestas efectuadas destacan la necesidad de mejorar los procedimientos de evaluación del profesorado y establecer planes de actuación en función de los resultados de la evaluación. En este mismo sentido, la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) en el Informe Final de Andalucía, correspondiente al Plan Andaluz de Evaluación y Mejora de la Calidad de las Universidades, incide en la necesidad de mejorar los procesos e instrumentos para la recogida de información a profesores y alumnos sobre la actividad docente (UCUA, 2003).

La necesidad de mejorar los procesos de evaluación de la docencia universitaria ha llevado a numerosas instituciones a plantearse la necesidad de avanzar en este camino, siguiendo las investigaciones y experiencias desarrolladas tanto a nivel internacional como por universidades de nuestro país que llevan algunos años desarrollando actividades en este campo.

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En la evaluación de la docencia universitaria tradicionalmente se han venido utilizando procedimientos diversos. Las fuentes de información en la evaluación de la docencia universitaria, así como las técnicas e instrumentos utilizados son variadas y responden a las necesidades e intereses de las instituciones, así como a las posibilidades de acceso a la información, siendo condicionantes a la vez la cultura evaluativa existente así como los medios y recursos disponibles.

Consideramos que la evaluación de la docencia universitaria está condicionada por dos cuestiones importantes que hay que tener presentes: en primer lugar qué se entiende por una docencia de calidad; en segundo lugar qué funciones se le asignan a la evaluación de la docencia.

Respecto a la primera cuestión, aunque resulte paradójico no hay unanimidad a la hora de delimitar qué es una docencia de calidad. La actividad docente es una tarea compleja, multidimensional, en la que el profesor puede asumir diferentes roles, adoptando enfoques diferentes respecto a la enseñanza. Los enfoques de los profesores sobre la enseñanza pueden ir desde un extremo en el que el profesor quiere transmitir el contenido de la materia al estudiante hasta otro en el que el profesor adopta una estrategia centrada en los estudiantes para que estos cambien sus concepciones acerca de lo que están estudiando.

Teniendo en cuenta la diversidad de roles y funciones que puede asumir el profesor universitario, en numerosos trabajos e investigaciones se han sintetizado las características que definen al buen profesor, señalando entre ellas el dominio de la materia, la atención al alumnado, entusiasmo, o conocimiento adecuado de los procedimientos didácticos (Brown y Atkins, 1988; Elton, 1987; García Ramos, 1997; Ramsden, 1992).

No cabe de duda que las finalidades educativas, los objetivos formulados y el tipo de aprendizaje que se pretenda determinarán el modelo de enseñanza y condicionarán, a su vez, la evaluación de la misma. Actualmente, como destaca Beltrán (1999, p.40) *“la investigación sobre la enseñanza universitaria señala que las estrategias docentes basculan entre los polos del profesor y del alumno, mientras que las intenciones del profesor oscilan entre la transmisión de conocimientos o la ayuda a la construcción de los mismos por parte de los estudiantes”*.

Pero si entendemos que la educación impartida en las instituciones universitarias trasciende la adquisición o construcción de conocimientos, que su finalidad es la formación integral del alumnado, los objetivos educativos han de enriquecerse, tal como señala Pérez Juste (2004, p.44) de forma que pueda abarcar aspectos como los siguientes:

- *Formación intelectual y no mera instrucción.*
- *Aprendizaje innovador y creativo.*
- *Capacitación para la vida familiar, profesional y social.*
- *Responsabilidad del universitario con la sociedad.*
- *Competencia emocional y equilibrio afectivo.*
- *Capacidad de esfuerzo y cultivo de la voluntad.*

Este enriquecimiento de objetivos supone nuevos retos metodológicos y un replanteamiento del papel que debe desempeñar el profesor así como de los procedimientos de evaluación tanto de alumnos como de profesores.

Respecto a la segunda cuestión referente a las funciones que se le asignan a la evaluación de la docencia, éstas pueden ser básicamente dos, la formativa y la sumativa. En nuestro contexto el desarrollo del marco legal que regula la evaluación del profesorado ha favorecido el enfoque sumativo orientado a la rendición de cuentas, en detrimento del enfoque formativo orientado a la mejora. Consideramos que ambos enfoques no tienen por qué ser excluyentes, sino que hay que buscar la complementariedad destacando la necesidad e importancia de la evaluación formativa del profesorado y procurando la necesaria armonía entre el desarrollo institucional y el individual. De aquí se desprende la necesidad de recurrir a fuentes de información variadas.

Teniendo en cuenta la multidimensionalidad que caracteriza a la actividad docente, las fuentes de información en la evaluación de la docencia universitaria, así como las técnicas e instrumentos utilizados son variadas y responden a las necesidades e intereses de las instituciones y a las posibilidades de acceso a la información, condicionadas tanto por la cultura evaluativa existente como por los medios y recursos disponibles.

Entre las fuentes de información habitualmente utilizadas en la evaluación del profesorado se contemplan la evaluación por parte de los estudiantes y egresados, el rendimiento de los estudiantes como medida de competencia del profesor, observación en clase, evaluación por parte de los colegas, autoevaluación y evaluación mediante equipos de expertos (Mateo, 1987).

Considerando la variedad de fuentes señaladas, la recogida de información se lleva a cabo por diferentes procedimientos: observación directa, observación en vídeo, registros de resultados académicos, pruebas de rendimiento, test de todo tipo, comentarios escritos, escalas diversas, cuestionarios, entrevistas y debates (Escudero, 1993).

En relación con la utilidad de las fuentes utilizadas en la evaluación de la docencia se han realizado diversas aportaciones donde se comparan las ventajas e inconvenientes de las fuentes anteriormente citadas (Aparicio y otros, 1992; Escudero, 1992; González Such, 1998; Mateo, 2000; Nichols, 1990). A pesar de las limitaciones que presenta, a nivel mundial, la evaluación del profesorado por parte de los alumnos es una práctica habitual, habiéndose convertido en la fuente de información sobre los docentes más utilizada.

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA POR PARTE DEL ALUMNADO

Las evaluaciones que los estudiantes realizan sobre la labor del profesorado se pueden desarrollar a través de diferentes vías y procedimientos. Las entrevistas en grupo, en las que en una sesión el evaluador pregunta a los estudiantes sobre aspectos diferentes del profesor, permiten obtener información sobre aspectos relacionados con los conocimientos, estilo de enseñanza, carácter de los exámenes, grado de organización de las exposiciones, etc. Frente a lo valioso de la información

obtenida, este medio presenta como principal desventaja el elevado coste económico y temporal. Las cuestiones abiertas y comentarios escritos sobre los profesores son otra vía que puede ofrecer información diagnóstica, aunque como señala Tejedor (1985) es de difícil catalogación, presentando dificultades para análisis posteriores.

El procedimiento más frecuente y conocido es el cuestionario de opinión en el que el alumno valora algunos aspectos relacionados con la docencia (Cohen, 1981; García Ramos, 1997; Marsh, 1991; Marsh y Roche, 1993). En los últimos años se está recurriendo a la utilización de Internet para que los alumnos cumplimenten los cuestionarios de evaluación de la docencia a través de este medio. Pese a las claras limitaciones que presentan, las encuestas de opinión del alumnado sobre la calidad de la docencia han sido la fuente más difundida y aceptada por las instituciones universitarias de nuestro país y en el panorama internacional.

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LAS ENCUESTAS DE OPINIÓN DEL ALUMNADO

Más de un siglo de publicaciones sobre esta temática avala la importancia del tema y nos ofrece una basta producción científica, donde los resultados de las investigaciones siguen ofreciendo un campo de posiciones a veces encontradas. Una controversia importante está centrada en que las interpretaciones que se toman en los procesos investigadores están basadas en las opiniones de los alumnos sobre las actuaciones de los docentes. En este sentido hay que tener en cuenta, como destacan Álvarez Rojo y otros, (1999), que para evitar cualquier tipo de sesgo en las evaluaciones realizadas por el alumnado, sólo podemos preguntarles a éstos por los aspectos de la docencia sobre los que están cualificados para opinar. No obstante, en numerosas ocasiones se ha demostrado que las opiniones de los alumnos permanecen estables a lo largo del tiempo, a la vez que son capaces de identificar las dimensiones más relevantes de lo que es considerado una docencia de calidad (Marsh, 1984; Miller, 1987).

Esta última cuestión es importante para el debate, ya que según lo que se entienda como docencia de calidad podrán variar los enfoques e instrumentos para su evaluación y las dimensiones y aspectos en ellos considerados. El problema de la dimensionalidad en las encuestas de opinión del alumnado ha originado multitud de investigaciones. En estos trabajos se parte de la hipótesis de que existe un conjunto de características que definen al buen docente y los instrumentos de evaluación deben contemplar éstas (Cajide, 1994; González y otros, 1999).

La multidimensionalidad de las encuestas de opinión a los estudiantes sobre la calidad de la docencia universitaria está ampliamente aceptada (Abrami, 1989; García Ramos, 1997, 1998; Marsh, 1990, 1991; Marsh y Roche, 1993). Los resultados de estas investigaciones presentan resultados bastante coincidentes. Centra (1988) considera que hay tres dimensiones que aparecen en casi todos los trabajos realizados sobre esta temática: organización, estructura o claridad; interacción pro-

fesor-estudiante y habilidad docente. De forma ocasional aparecen otras dimensiones como: evaluación del trabajo del curso, notas y exámenes, efectividad global o general.

García Ramos (1997) al considerar los instrumentos de medida sobre la competencia docente del profesor universitario y la dimensionalidad de los mismos, establece cuatro factores comunes en la mayoría de los instrumentos analizados:

- Aspectos relacionados con el dominio de la asignatura.
- Aspectos didáctico-técnicos: programación, organización, evaluación-exámenes y uso de recursos didáctico-metodológicos.
- Comunicación con el alumno.
- Aspectos personales motivacionales.

Resultados similares hemos encontrado en algunos trabajos que hemos realizado sobre el tema y que se recogen en el apartado siguiente, en el que se expone la experiencia que inicia el proceso de evaluación de la docencia en la Universidad de Jaén.

LA INTEGRACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PLANES DE MEJORA DE LA UNIVERSIDAD

En este apartado presentamos la experiencia realizada en la Universidad de Jaén (UJA) sobre evaluación de la docencia durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003, donde se realiza por primera vez esta actividad. En este período la UJA está inmersa en un proceso de evaluación institucional de sus titulaciones, servicios y departamentos, siguiendo la metodología del Plan de Calidad de las Universidades dependiente del Consejo de Coordinación Universitaria y del Plan Andaluz de Evaluación y Mejora de la Calidad de las Universidades.

En este proceso de evaluación institucional, junto a la información recogida a través de los protocolos de las guías de evaluación de titulaciones, servicios y departamentos, donde se contemplan aspectos relacionados con la docencia, la Junta de Gobierno de la Universidad aprueba la realización de una encuesta para conocer la opinión de los alumnos sobre la actividad docente.

La encuesta de evaluación docente tiene como objetivo conocer el grado de satisfacción que el perceptor de la actividad docente tiene de ésta como un elemento clave, aunque no único, para determinar la calidad de la actividad docente de la universidad. Esta evaluación está orientada a la mejora y tiene planteado como uno de sus objetivos generales servir de retroalimentación al profesorado, tanto individualmente como en los colectivos en que está integrado, de forma que pueda ayudarle para mejorar.

Además de esta importante actividad, que se deriva del conocimiento individual que cada profesor o grupo de profesores tengan de su trabajo, la encuesta de

evaluación docente aporta la posibilidad, a los responsables de la dirección y gobierno de la Universidad, de poder tomar decisiones orientadas a la mejora de temas relacionados con la actividad docente. La importancia de la docencia universitaria es destacada por el Rector de la Universidad en el prólogo del libro *Planificación de la Docencia Universitaria*, donde indica que “Enseñar es la primera de las funciones de la Universidad. Por ello, cuando nos proponemos como un importante objetivo institucional la mejora de la calidad de la globalidad de los servicios que ofrece la Universidad, la atención a la docencia ha de ocupar un lugar fundamental en nuestras prioridades” (Universidad de Jaén, 1999, p.13).

El logro de objetivos como los que se plantean anteriormente exige en primer lugar un clima de aceptación y participación por parte de alumnos y profesores. En la medida que la evaluación de la docencia sea asumida y entendida como algo útil, como un medio que facilita la toma de decisiones para realizar propuestas de mejora sobre la actividad docente, se estará favoreciendo la necesaria institucionalización de la evaluación.

En segundo lugar es necesario un proceso transparente, válido y fiable que garantice la máxima imparcialidad, que tenga garantías de confidencialidad para los alumnos y profesores. Para ello se ha desarrollado el siguiente procedimiento en la aplicación de la encuesta, análisis y difusión de los resultados:

- a) Adjudicación de su ejecución a una empresa independiente de la universidad.
- b) Todo el proceso está sujeto al protocolo de actuación propuesto por la empresa y aceptado por la universidad.
- c) El trabajo de campo lo realizan encuestadores no vinculados a la universidad, con una formación específica, para garantizar la imparcialidad.
- d) El procesado de datos se realiza mediante lectora óptica por la empresa.
- e) Los informes se definen documentalmente, mediante el documento aprobado por el Consejo de Gobierno y titulado “Encuesta de Evaluación Docente Tipología de Informes” (Universidad de Jaén, 2002).
- f) Los informes se reciben en el Gabinete de Calidad, haciendo una comprobación de pertinencia, en cuanto al listado de profesores, asignaturas, cursos, departamentos, titulaciones y centros.
- g) Acabado el proceso de emisión de informes y recibidas todas las encuestas en el Gabinete de Calidad, se realiza una comprobación de fiabilidad mediante un muestreo aleatorio, estratificado y proporcional de los sobres y cuestionarios.

EL CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Para la realización de la encuesta se ha utilizado un cuestionario construido ad hoc, mediante un proyecto dirigido desde el Gabinete de Calidad de la UJA. En la construcción del cuestionario se han tenido en cuenta las características del con-

texto donde ha de ser aplicado, todos los centros y titulaciones de la universidad, así como las experiencias realizadas en otras universidades españolas (Aparicio y otros, 1982; Apodaca y Rodríguez, 1999; Cajide, 1994; Vázquez y otros, 2001; Villar, 1983). En la revisión de la literatura sobre el tema, además del tipo de instrumentos utilizados para la evaluación de la docencia y de la metodología utilizada en el proceso de evaluación se han considerado las repercusiones de la evaluación de la docencia en algunas universidades españolas (Cuadro 1).

Cuadro 1. Repercusiones de la evaluación de la docencia en diversas universidades. Fuente Molero (2004, p. 92).

UNIVERSIDAD	REPERCUSIONES DEL PROCESO
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de informes para los directores de los departamentos de todos los profesores que tengan docencia en ellos. - Elaboración de informes individuales para cada profesor. - Informes generales para los decanos de cada facultad. - Informes globales para el Vicerrector. - Informes para reconocimiento de tramos de docencia. - La información es tenida en cuenta para la renovación de los contratos del profesorado no permanente. - La información es tenida en cuenta como mérito en concursos de plazas para el profesorado no permanente. - Los informes de evaluación de los últimos años son tenidos en cuenta para admitir las solicitudes de titularidades y cátedras. - El profesorado encargado de dirigir cursos de verano de la Universidad tiene que tener evaluaciones positivas de la docencia. - Elaboración de un listado público en la web de la Universidad Pompeu Fabra de los profesores mejor valorados (Centil > 90).
UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan informes individuales para cada profesor. - Se realizan informes de los resultados de los profesores de cada departamento. - Informes globales de cada facultad o centro. - Informes globales de toda la universidad. - Difusión de la información entre la comunidad universitaria.
UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE	<ul style="list-style-type: none"> - Renovación del profesorado no permanente. - Información tenida en cuenta por los departamentos para admitir la solicitud de plazas de profesor titular o catedrático.
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	<ul style="list-style-type: none"> - Mérito en las contrataciones. - Mérito en la promoción del profesorado. - Reconocimiento por parte de la universidad. - Petición de aclaraciones y explicaciones al profesor, Centro, Área o Departamento. - Establecimiento programas de mejora de la calidad docente. - Distribución del presupuesto a los departamentos por calidad docente. - Elaboración de informes con los resultados de la evaluación de forma individual, por departamento y por centros o facultades.
UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan informes individuales para cada profesor. - Se realizan informes de los resultados de los profesores de cada departamento. - Informes globales de cada facultad o centro. - Informes globales de toda la universidad.
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ (ELCHE)	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo al profesorado a través de reconocimientos públicos. - Se realizan informes individuales para cada profesor. - Se realizan informes de los resultados de los profesores de cada departamento. - Informes globales de cada facultad o centro. - Informes globales de toda la universidad.
UNIVERSIDAD DE BARCELONA	<ul style="list-style-type: none"> - Informes individuales de cada profesor dirigido al interesado. - Informes dirigidos al director del departamento de cada uno de los profesores del departamento. - Informe generales dirigidos a los decanos o directores de centros sobre cada departamento. - Los resultados del proceso de evaluación del profesorado son tenidos en cuenta para la solicitud de plazas de titular y de catedrático.
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de incentivos docentes al profesorado a través de complementos docentes. - Promoción del profesorado.

En la construcción del cuestionario se ha procurado garantizar la validez y fiabilidad del mismo a través de diferentes procedimientos. En cuanto a la validez se ha realizado la correspondiente revisión bibliográfica para determinar las dimensiones y variables que debieran ser consideradas, sometiéndose éstas a una valoración de jueces expertos. Asimismo se ha realizado un análisis factorial con objeto de identificar los factores que puedan ser utilizados para representar las relaciones entre las variables consideradas, habiendo obtenido cuatro factores que explican un 64% de la varianza total. Estos factores han recibido las siguientes denominaciones:

- Factor I. Interacción con el alumnado.
- Factor II. Metodología.
- Factor III. Obligaciones docentes y evaluación.
- Factor IV. Medios y recursos.

La fiabilidad del cuestionario ha sido calculada a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente igual a 0.96, para un nivel de confianza del 95%. Para cada uno de los factores señalados anteriormente los valores de los coeficientes de fiabilidad obtenidos han sido 0.92, 0.90, 0.87 y 0.77 respectivamente (Molero y Ruiz, 2003; Molero, 2004).

REALIZACIÓN DE LAS ENCUESTAS Y DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

La realización de la encuesta se lleva a cabo durante un período de dos semanas, previas a las fechas de exámenes, en cada uno de los dos cuatrimestres del curso. La encuesta se realiza sobre todas las asignaturas, a todo el profesorado de la Universidad, cumplimentando el cuestionario la totalidad de alumnos que asisten a las clases.

La aplicación del cuestionario se desarrolla según el protocolo de actuación presentado por la empresa adjudicataria, que ha sido previamente aprobado por la Junta de Gobierno de la Universidad.

Los encuestadores, que son personal externo a la universidad, con titulación media o superior, han recibido previamente un curso de formación inicial por parte de la empresa sobre metodología para la aplicación de encuestas y uso del manual de campo preparado para esta tarea.

La aplicación de los cuestionarios se realiza en horario de clase en presencia del profesor, confirmando éste el número de alumnos encuestados y la custodia de los cuestionarios por parte del encuestador que garantiza la confidencialidad de los mismos en sobre cerrado y sellado.

La supervisión de todo el proceso se lleva a cabo por un coordinador general nombrado por la universidad y el director de campo propuesto por la empresa externa. El desarrollo del trabajo de campo por parte de los encuestadores se realiza a diario comprobando el cumplimiento de las hojas de ruta y el registro de incidencias.

Finalizado el proceso de recogida de datos, la empresa lleva a cabo la lectura óptica de los cuestionarios, el correspondiente análisis de datos así como la emisión de los diferentes tipos de informes.

Los informes que se emiten sobre los resultados de la evaluación de la docencia tienen una gran importancia en este proceso, donde se pretende que la evaluación tenga un carácter formativo, que sus resultados sirvan para la formulación de propuestas de mejora. Para ello se ha procurado que en todos los casos los informes emitidos contengan la información necesaria para la toma de decisiones. En cada tipo de informe se presentan para cada uno de los ítems la frecuencia, el valor medio y la desviación típica (Cuadro 2). Junto a la tabla que contempla estos valores numéricos se incluye la representación gráfica correspondiente (Gráfico 1).

Con objeto de poder analizar y comparar los datos en los diferentes ámbitos en que se emiten informes, individual, área, departamento, centro, titulación, curso, se adjunta en cada uno de estos informes una referencia de entorno en forma de gráfico. Se consideran referencias básicas del entorno:

- Para el profesor: el curso, la titulación, el área de conocimiento y el departamento.
- Para el área: el departamento y la universidad.
- Para el departamento: la titulación y la universidad.
- Para la titulación: el centro, la rama de enseñanza y la universidad.
- Para el centro: la universidad.

La presentación de este tipo de informes con la correspondiente referencia de entorno hace posible, en cada caso, guardando la confidencialidad necesaria respecto a las personas, un valoración de las fortalezas y debilidades en cada uno de los aspectos considerados en el cuestionario y la correspondiente formulación de propuestas de mejora en relación con la docencia en áreas de conocimiento, departamentos, titulaciones, cursos y centros y de la propia Universidad.

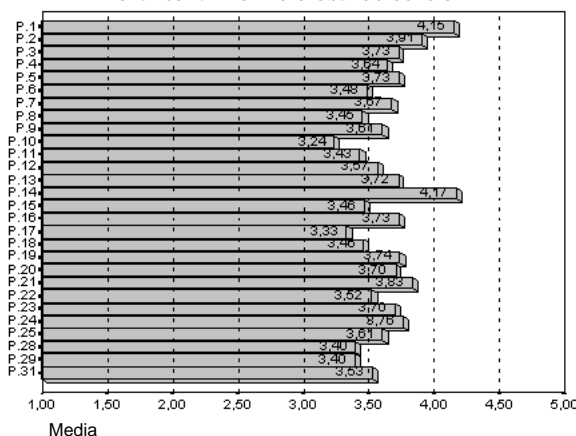
La información proporcionada ya en el primer año de la experiencia, en la que se ha evaluado al 82.6% del profesorado y 2.091 asignaturas a través de 40.299 cuestionarios, ha proporcionado datos valiosos que han sido utilizados tanto por el profesorado individualmente como por departamentos centros y titulaciones para la elaboración de planes de mejora. Institucionalmente los resultados de la evaluación sirven para la planificación y desarrollo de programas de formación del profesorado y el fomento de actividades de innovación docente.

Cuadro 2. Ejemplo de Informe global de Centro

	Frec.	Media	Desv. típica
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	3,777	4.15	1.04
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	3,211	3.91	1.02
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3,750	3.73	1.02
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3,723	3.64	1.02
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	3,703	3.73	1.08
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3,760	3.48	1.08
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3,777	3.67	1.09
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3,688	3.45	1.14
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3,741	3.61	1.09
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3,715	3.24	1.16
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3,757	3.43	1.07
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3,773	3.57	1.14
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3,777	3.72	1.03
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	3,769	4.17	.95
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3,755	3.46	1.04
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3,726	3.73	.99
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3,598	3.33	1.08
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3,663	3.46	1.04
P.19 Sus clases están bien preparadas	3,760	3.74	1.05
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	3,551	3.70	1.08
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	3,643	3.83	.97
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	2,678	3.52	1.01
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	2,714	3.70	.94
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	2,754	3.76	1.01
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	3,734	3.61	1.08
P.28 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3,649	3.40	.96
P.29 Acceso en la Biblioteca a la bibliografía y lecturas recomendadas	3,391	3.40	1.10
P.31 Nivel de satisfacción con la tutoría	1,947	3.53	1.17

	Media	Desv. típica
Sobre el cumplimiento de las obligaciones del profesor	4.05	.90
Sobre la información facilitada por el profesor	3.70	.89
Sobre las relaciones del profesor con el alumno	3.48	.93
Sobre el desarrollo de las clases impartida por el profesor	3.67	.73
Sobre el sistema de evaluación seguido por el profesor hasta la fecha	3.67	.85
La propia actuación como estudiante	3.42	.84
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.67	.69

Gráfico 1. Informe Global de Centro



CONCLUSIONES

La revisión de la literatura sobre el tema pone de manifiesto la relación de la evaluación de la docencia, desde un enfoque formativo, con la calidad de la educación. Pese a que se destaca la importancia del uso de fuentes variadas de información en este tipo de evaluación, la opinión de los alumnos recogida a través de cuestionarios se muestra como el medio más utilizado. El empleo de esta fuente de información puede ser útil, aunque no suficiente. Cuando se utilizan exclusivamente las opiniones de los alumnos con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza hay un importante reduccionismo de la evaluación. Las tareas que debe realizar el profesor universitario para el desarrollo de una docencia de calidad trascienden el ámbito del aula, muchas de ellas no son percibidas por el alumnado y sin embargo deben ser tenidas en cuenta en su evaluación.

Otra cuestión más delicada es pretender utilizar los resultados de la evaluación de la docencia mediante cuestionarios de opinión como dato base par la concesión de tramos docentes. En caso de emplearse para este fin habrá que valorar cuidadosamente el tipo de información utilizada y el peso de ésta dentro del conjunto de evidencias que, desde distintas fuentes, deberán aportarse en el proceso de la evaluación de la docencia con fines sumativos.

Estos problemas no deben llevarnos a renunciar al uso de los cuestionarios de opinión por parte de los alumnos. Pese a sus claras limitaciones su empleo exclusivo, en principio, puede estar justificado en aquellos casos donde se inician procesos de evaluación institucional, sin una cultura evaluativa previa, utilizando los resultados de esta evaluación con fines formativos e integrándolos en los planes de mejora de la universidad.

En este sentido, la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Jaén para iniciar un proceso de evaluación de la docencia por parte de los alumnos, mediante el empleo de cuestionarios, ha sido positiva en la medida que ha conseguido objetivos institucionales como crear un clima de aceptación y participación en el proceso por parte de profesores y alumnos. Asimismo ha permitido obtener información útil y relevante sobre la calidad de la docencia en la Universidad, lo que ha favorecido la puesta en marcha de mecanismos de retroalimentación que ayudan a mejorar al profesorado individualmente así como a los colectivos de los que forma parte: áreas de conocimiento, departamento centro y titulación.

La difusión de los resultados obtenidos mediante los diferentes tipos de informes y las referencias de entorno contenidas en todos ellos ha permitido la formulación y desarrollo de propuestas de mejora, dentro de los procesos de evaluación institucional llevada a cabo en titulaciones y departamentos.

La necesidad y utilidad de la evaluación de la docencia ha sido destacada por parte de las primeras titulaciones que se han evaluado en la Universidad de Jaén. Los comités de autoevaluación, entre otras propuestas de mejora, han destacado la

necesidad de institucionalizar la evaluación de la docencia y desarrollar procedimientos que sirvan para mejorar la calidad de la enseñanza.

La inclusión de los resultados de la evaluación en los planes de mejora de la calidad de la Universidad ha favorecido la planificación y desarrollo de actividades de formación del profesorado en metodología docente y la puesta en marcha de procesos de innovación.

No obstante, como a veces señalan algunos comités de autoevaluación, los cambios planteados en los planes de mejora tardan en percibirse, lo cual supone una seria amenaza para la credibilidad del proceso. Por ello es necesario que las autoridades académicas favorezcan el máximo aprovechamiento de los resultados de la evaluación de la docencia, tanto en la planificación y desarrollo de la formación del profesorado universitario como en la necesaria atención presupuestaria a la actividad docente.

La utilidad de la información que ofrecen los cuestionarios cumplimentados por los alumnos no puede hacernos perder de vista la necesidad de seguir avanzando en el empleo de otras fuentes de información. Como destaca Tejedor (2003) si los datos de la evaluación se van a utilizar para fines añadidos a los de tipo formativo, habrá que tener en cuenta las evidencias que aporten el propio profesor, el centro y el departamento.

Finalmente no podemos perder de vista el reto que se plantea con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios. Para esta tarea se hace imprescindible el desarrollo de una cultura colaborativa en los centros y departamentos y la institucionalización de la evaluación docente y de los programas.

El empleo exclusivo de la opinión de los alumnos como fuente de información supone un serio reduccionismo que hay que evitar. Los cuestionarios para la evaluación de la docencia por parte de los alumnos pueden seguir siendo útiles junto a otras fuentes de información, pero en cualquier caso es necesario plantearse que nuevas dimensiones y variables han de ser consideradas ante las nuevas propuestas metodológicas que ponen el énfasis en los procesos de aprendizaje y destacan el papel del profesor como mediador de dichos procesos.

Habrà que evaluar la actividad docente en nuevos escenarios de aprendizaje, teniendo presentes los objetivos que han de formularse desde una concepción integral de la educación universitaria. Ante este reto importante hemos de estar prevenidos ante los cantos de sirena que puedan producir un nuevo activismo pedagógico a la búsqueda de competencias, sin referencias claras a los objetivos que exige una educación de calidad en la universidad. Pudiera cumplirse otra vez el dicho de los árboles impidan ver el bosque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P. C. (1989). How should we use student ratings to evaluate teaching? *Research in Higher Education*, 30 (2), 221-227.
- Alvarez Rojo, V.; García, E. y Gil, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos de las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 445-463.
- Aparicio, J. J.; Tejador, F. J. y San Martín, R. (1992). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos de la enseñanza superior*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Beltrán, J. (1999). Aprender en la universidad, en Ruiz, J. (coordinador). *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Methuen & Con.Ltd.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón*, 46 (4), 389-405.
- Centra, J. (1988). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51 (3), 281-309.
- Cruse, D.B. (1987). Student Evaluations and the University Professor. *Higher Education*, 15 (6), 723-737.
- Elton, L. (1987). *Teaching in higher education: appraisal and training*. London: Kogan Page.
- Escudero, T. (1992). Modelos de evaluación de la docencia universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 4, 62-73.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, en *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria, 3-59.
- García Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49 (4), 361-391.
- García Ramos, J. M. (1998). Análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, Vol. 16, (1), 155-184.
- González Such, J. (1988). *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: Autor.
- González, J.; Jornet, J. M.; Suarez, J. M. y Pérez, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 51 (1), 95-113.
- Marsh, H. W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.
- Marsh, H. W. (1990). Evaluación de la enseñanza por los estudiantes, en Husen, T. y Postlewaite, T. *Enciclopedia Internacional de Educación*. Madrid: MEC-Vicens Vives.
- Marsh, H. W. (1991). Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A test of Alternative Higher Order Structures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 285-296.
- Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1993). The use of students' Evaluations and Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 217-251.
- Mateo, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión, en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Valencia: Server de Formació Permanent, Universitat de Valencia, 133-203.

- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 13-40.
- Miller, R. I. (1987). *Evaluation faculty for promotion and tenure*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Final 1996-2000*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2003). Validación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria (C.E.D.U), en Buendía, L; Pozo, T.; González, D. y Sánchez, A. *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Sociedad*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 833-840.
- Molero, D. (2004). *La evaluación de la docencia en la Universidad*. Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- Nichols, J. O. (1990). The role of institutional research in implementing institutional effectiveness or outcomes assesment. *AIR Professional File*, 37. Tallahassee, Florida: Association for Institutional Research.
- Pérez Juste, R. (2004). Exigencias de la calidad en la Universidad, en Cajide, J. *Calidad Universitaria y Empleo*. Madrid: Dykinson, 27-38.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ruiz, J. (2002). Modelos y estrategias de evaluación de la calidad en la educación superior, en Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.) *Calidad de las universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe, 139-168.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 3 (6), 322-337.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 157-182.
- Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Plan Andaluz de Evaluación y Mejora de la Calidad de las Universidades. Informe Final Andalucía. Convocatoria 2000*. Córdoba: UCUA.
- Universidad de Jaén (1999). *Planificación de la Docencia Universitaria*. Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- Universidad de Jaén (2002). *Encuesta de evaluación docente. Tipología de informes*. Jaén: Universidad de Jaén, Gabinete de Calidad.

PALABRAS CLAVE

Evaluación institucional, evaluación de la docencia, instrumentos de evaluación, planes de mejora.

KEY WORDS

Intitutional evaluation, teaching evaluation, instruments of evaluation, improvement plans.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Juan Ruiz Carrascosa. Profesor Titular de la Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía, área MIDE. Línea de investigación: evaluación institucional. Es coordinador técnico de los Informes Finales de Evaluación de la Calidad de las Universidades Andaluzas, realizados por la UCUA.

Dirección del autor: Universidad de Jaén.
Departamento de Pedagogía, Edificio D-2.
Paraje de Las Lagunillas, s/n.
23071 Jaén
E-mail: jruiz@ujaen.es

Fecha recepción del artículo: 30. marzo. 2005

Fecha aceptación del artículo: 12. junio. 2005

Estudios

1

RELACIONES SOCIALES EN EL EMPLEO, EN TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD

(DISABLED WORKERS' SOCIAL RELATIONSHIPS AT WORK)

Pilar Ibáñez
M^a José Mudarra Sánchez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El propósito de este estudio es aproximarnos al conocimiento del perfil y las relaciones sociales de 252 personas con distintos tipos de discapacidad, en el contexto del empleo protegido, a través de un cuestionario de autovaloración. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que en el empleo protegido predominan los trabajadores -sin diferencias significativas respecto al género- con discapacidad psíquica y edad media de 31 años. Estas características no influyen significativamente en el gusto por su trabajo, su ambiente laboral o su capacidad para hacer amigos dentro del trabajo. Las personas con discapacidad psíquica tienen un número significativamente menor de amigos fuera del trabajo. Este último aspecto sí está significativamente relacionado con tener amigos dentro del contexto laboral. Por otra parte, encontramos elevadas expectativas de autoeficacia y predisposición al cambio ocupacional.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse, by means of a questionnaire, the specific characteristics of disabled people's social relationships in a protected employment context. Data show that the largest number of psychologically disabled workers in a protected environment are around 31 years old average. Apparently, factors like age, gender or type of disability are not relevant to occupational satisfaction, or capacity to make friends inside the working context, but disabled people don't find easy to make friends outside work, and they have closer social relationships among co-workers. Finally, we conclude that high self-efficacy occupational expectations are found among disabled people.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe cierto acuerdo en que el bienestar social de las personas con discapacidad requiere plena integración, actitudes sociales de aceptación y diversos sistemas de apoyo, de modo que tanto el mundo laboral como el sociocomunitario están o deben estar abiertos para acoger a toda persona, aunque tenga discapacidad, (Ibáñez, 2002).

En el ámbito específico del empleo, la Unión Europea afronta el reto de la integración laboral, mediante la puesta en marcha de políticas de empleo "activas", a través de distintos planes nacionales e internacionales, como el Plan de Empleo para las Personas con Discapacidad suscrito por el Ministerio de Trabajo y el CERMI, (Consejo Español de Representantes de Minusválidos), el 15 de octubre de 1997, para potenciar la empleabilidad de las personas con discapacidad. En ellos, se reconoce que la capacidad de un individuo para desenvolverse en el ámbito social y ocupar un empleo depende tanto de la disposición de la sociedad a aceptar a las personas con sus diferencias, como de las limitaciones funcionales que permiten reconocer a la persona como discapacitada, (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000). Efectivamente, estos dos elementos están estrechamente relacionados, de ahí que parezca necesario poner de manifiesto la necesidad de cambiar actitudes sociales estereotipadas hacia estas personas mediante el conocimiento más fiable de sus características específicas, que puede darse, entre otros medios, a través del análisis de las interacciones entre personas con y sin discapacidad.

Ahora bien, tal como han señalado Iglesias y Fernández, (1999), hemos de distinguir entre las oportunidades de integración que ofrecen distintas instituciones sociales a las personas con discapacidad y el aprovechamiento o integración real derivado de ellas, uno de cuyos indicadores es la autopercepción que estas personas tienen sobre su integración socio-laboral. Por tanto, parece interesante *el análisis de las relaciones sociales en el empleo desde la perspectiva de las personas con discapacidad*, esto es, ¿cómo perciben sus relaciones sociales en empleo protegido?, ¿qué aspectos parecen influir en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias en el ámbito laboral de las personas con discapacidad?

Así, se trata de explorar el carácter adaptativo de su proceso de socialización, (roles, expectativas...), entendido éste como el complicado proceso de convertirse en un miembro activo de la sociedad, (Pelechano, 1984).

Son muy numerosas las discusiones en torno a los conceptos y variables implicados en el proceso de socialización. Ya en los años veinte, (Cifuentes, 1999), la psicología clínica hacía referencia a la inteligencia social como capacidad para comprender y relacionarse con los demás, en los años treinta, Mead considera que las interacciones sociales son posibles porque adoptamos la perspectiva de otros, Lewin señala la importancia de las percepciones subjetivas determinantes de la conducta, Piaget y Vigotsky analizan la construcción del conocimiento social a partir de las interacciones sociales etc. Según esta autora, el concepto de conocimiento social,

puede entenderse como comprensión del medio por parte del sujeto -cognición- y como socialización o integración social del mismo -afectividad-.

Tal como señala Rubio (1995), las aproximaciones al estudio del *comportamiento adaptativo en relación con la socialización* no son, en absoluto, homogéneas, pero pueden distinguirse tres grandes aproximaciones: la *aproximación biológica*, que incide en los aspectos madurativos y biológicos del proceso de socialización, la *aproximación psicológica*, centrada en los procesos de aprendizaje -social- y la adquisición de repertorios conductuales, y finalmente, la *aproximación social* que destaca la importancia de los aspectos culturales y de su transmisión al individuo para el proceso de socialización. En cualquier caso, desde las distintas perspectivas pueden identificarse objetivos de integración y adaptación social, que se han enriquecido con la consideración de diversos conceptos como las habilidades y competencias sociales.

El término de habilidades sociales, más cercano a conceptualizaciones europeas, denotaba componentes específicos que podían encontrarse en la interacción social, donde la asertividad -“defensa de los derechos de las personas”, enfoque prevalente inicialmente en las conceptualizaciones americanas, Wolpe, (1958)-, constituye tan sólo un elemento más. Estas habilidades no tienen una circunscripción específica a unas coordenadas espacio-temporales, aunque su manifestación, la conducta, sí posee una contextualización determinada. Tanto la perspectiva psicosocial como la patológica, enfatizan la naturaleza interactiva de las conductas implicadas en la habilidad social y sus conexiones con el concepto de competencia cuando ambas se remiten a la eficacia del comportamiento en la interacción social, (Rubio, 1995). Las habilidades sociales engloban un amplio rango de destrezas sociales específicas, cualitativa y funcionalmente distintas, necesarias para realizar de forma competente tareas de índole personal. La competencia social podría entenderse como generalización evaluativa de dichas realizaciones y por tanto, más amplio que las habilidades -conductas específicas-.

Es importante señalar que la competencia social es situacional, el contexto, las variables situacionales y el rol de cada sujeto, son los que parecen determinar la competencia al poner en práctica una habilidad, (Caballo, 1993), y debe considerarse dentro de la historia evolutiva del propio sujeto, -siguiendo las pautas de aprendizaje social que ya señalara Bandura en 1976-. Así, como señala este autor, la conducta socialmente habilidosa puede considerarse como un conjunto de conductas emitidas en un contexto interpersonal que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y resolviendo, generalmente, los problemas situacionales inmediatos, mientras se minimiza la probabilidad de futuros problemas. Por tanto, en el desempeño social confluyen factores cognitivos y de personalidad, pero también, una visión adecuada del entorno y el conocimiento de las respuestas específicas adecuadas al mismo.

Desde la Psicología Social pueden explicarse diversos fallos en la conducta social como desajustes entre los objetivos de las personas y su realidad, errores per-

ceptivos -ej. estereotipos-, errores en la “traducción” o comprensión de pensamientos, sentimientos, motivaciones de otras personas en sus relaciones interpersonales, en la planificación -ej. la impulsividad- o en la actuación, -ej. falta de motivación, desconocimiento de respuestas adecuadas-.

En el caso de las personas con discapacidad, podemos encontrar rasgos como la pasividad y el retraimiento que distorsionan su percepción del medio social que tienen consecuencias segregadoras en el grupo de iguales -obstaculizan el aprendizaje vicario de conductas apropiadas señalado por Bandura- y constituyen factores de riesgo en la aparición de desequilibrios afectivos, (Cifuentes, 1999).

En particular, las personas con discapacidad psíquica tal como señala Kelly, (1992), suelen mostrar un deterioro relativamente generalizado de habilidades sociales. Suelen verse disminuidos en muchas situaciones que exigen flexibilidad de comportamiento, así, cuando las características del ambiente se modifican, alteran su conducta con lentitud y conservan pautas de respuestas desfasadas largo tiempo, lo que dificulta su adaptación social.

No obstante, si fuera posible enseñarles las habilidades sociales más adecuadas, podrían integrarse más satisfactoriamente en distintas situaciones comunitarias y lograr una mayor aceptación interpersonal.

La importancia del entorno -laboral- en el establecimiento de relaciones sociales adecuadas, resulta esencial, en concreto, las expectativas establecidas en torno a las personas con discapacidad. Las expectativas se asocian a roles determinados, asignados a partir de un “proceso de etiquetado” de la persona con discapacidad, que repercute en las actitudes de los demás hacia él. De este modo, la interacción social influye en la formación de su autoconcepto profesional, -y en último término, personal-, a través de dos tipos de percepciones, la propia observación y la que los demás parecen tener según su comportamiento.

Por ello, además de tener en cuenta las dificultades en las relaciones sociales, analizadas desde diversas teorías e investigaciones, la evaluación de la competencia social pasa por el conocimiento de la visión del propio sujeto sobre las situaciones que conforman el proceso de socialización, ya que muchos problemas tienen que ver con la percepción que tenga de las situaciones inter o intra personales, (Rubio, 1995).

Al analizar estas percepciones, hemos de considerar que por la limitación de sus capacidades, estas personas sufren numerosas experiencias de fracaso y se sienten motivadas a evitar el fracaso más que a buscar el éxito, tal vez como mecanismo de defensa o interpretación errónea de los efectos de su conducta. Cuando el miedo al fracaso supera la necesidad de realización tienden a proponerse niveles de aspiración irreales demasiado altos o bajos, que explican tanto el exceso de confianza como la infravaloración de sus propias capacidades.

Sin embargo, aunque los cuestionarios de autopercepción manifiesten autovaloraciones sesgadas, en ocasiones puede apreciarse una conciencia más o menos clara de sus dificultades para establecer contacto con los demás, cierta tendencia a achacar sus problemas a otros o bien un sentido escaso de autoeficacia que le expone a un medio social que no cree poder dominar, lo que le lleva a aceptar pasivamente su contexto con el consiguiente rechazo, abandono y oposición a lo social.

Aún es poca la información disponible para determinar exactamente si las personas con discapacidad están integradas en sus trabajos, (Iglesias y Fernández, 1999), entre otros motivos, por la falta de una definición clara y consensuada sobre el fenómeno de la integración laboral e instrumentos diseñados especialmente para valorar esta situación.

En el presente artículo pretendemos profundizar en el conocimiento de las relaciones sociales en el contexto específico del empleo protegido, de personas que manifiestan diversos tipos de discapacidad, paso previo que nos parece imprescindible para fundamentar intervenciones que promuevan una integración laboral más satisfactoria. Para ello, hemos analizado -mediante un cuestionario de autovaloración- las relaciones sociales en el ámbito laboral, de una muestra de personas con distintos tipos de discapacidad -psíquicas, físicas, sensoriales- que desempeñan empleos, fundamentalmente protegidos en distintas comunidades autónomas.

CUESTIONES, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Tal como hemos señalado anteriormente, nuestro objetivo general era aproximarnos al conocimiento de las relaciones sociales -determinados aspectos de la competencia social cognitiva- de personas con distintos tipos de discapacidad, en el contexto laboral, fundamentalmente, en el empleo protegido. La valoración de la propia competencia social, favorece la toma de conciencia de adecuación de las propias actuaciones y con ello, corregir posibles disfunciones de conducta que obstaculizan la integración, en este caso laboral. Paralelamente, permite reforzar manifestaciones conductuales positivas, el “fortalecimiento personal” o “empowerment”, (Rodríguez Espinar, 1998), que persigue toda intervención orientadora.

En particular, nos planteamos las siguientes *cuestiones* sobre las relaciones sociales de los trabajadores con discapacidad considerados en nuestro estudio:

- ¿Cuáles son las *características específicas* de la muestra analizada de trabajadores con discapacidad que desempeñan fundamentalmente empleos protegidos, esto es, edad, género y tipo de discapacidad predominantes?
- ¿Cómo influyen características específicas tales como la edad, el género y el tipo de discapacidad en su *gusto por el trabajo*?
- ¿*Qué opinan de su ambiente laboral*, cómo influyen sus características específicas en la sociabilidad que manifiestan dentro y fuera del ambiente laboral? Su sociabilidad en el ámbito laboral -el hecho de tener amigos en el trabajo-, ¿contribuye significativamente a su gusto por el ambiente de trabajo?

- ¿Sus percepciones de autoeficacia -autoconcepto y preparación- en el contexto laboral son lo suficientemente elevados como para permitirles afrontar *transiciones ocupacionales*?, ¿estarían dispuestos a desempeñar otros trabajos?...

A partir de estas cuestiones, nos planteamos los siguientes *objetivos*:

- Conocer las características específicas relativas al género, edad y tipo de discapacidad de estos trabajadores.
- Analizar la significatividad de las influencias que dichas características puedan tener sobre las relaciones sociales que se establecen en el ámbito laboral e inciden en su integración, como el gusto por el trabajo, el ambiente de trabajo, y otros rasgos de sociabilidad como el establecimiento de relaciones de amistad.
- Constatar su predisposición hacia las transiciones laborales, a partir de sus expectativas de autoeficacia -posibles indicadores de su autoconcepto e integración laboral-.

Inicialmente, partimos de algunos supuestos o hipótesis nulas a contrastar, esto es, la no significatividad de las relaciones entre las distintas variables estudiadas, el género, la edad, el tipo de discapacidad, el gusto por el trabajo, por el ambiente laboral, el establecimiento de relaciones de amistad dentro y fuera de dicho ambiente y sus percepciones de autoeficacia.

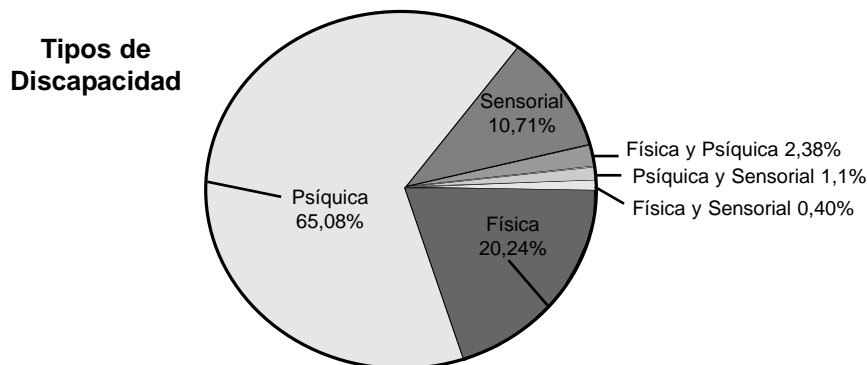
CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Para realizar el estudio seleccionamos una muestra intencional -siguiendo el criterio de accesibilidad- de 252 trabajadores con distintos tipos de discapacidad, procedentes de diversas comunidades autónomas. Por tanto, al no ser aleatoria ni representativa, (aunque los patrones de inactividad-empleo en las diferentes comunidades autónomas, son muy semejantes, IMSERSO, 2002), no pretendemos generalizar los resultados obtenidos tan sólo apuntar ciertas tendencias que puedan emerger respecto a sus relaciones sociales en el contexto laboral.

Tipo de discapacidad

Como puede apreciarse en el Gráfico 1, *el grupo más numeroso de encuestados presenta un único tipo de discapacidad -psíquica-, (65,1%), seguido de quienes sólo tienen discapacidades físicas (20,2%), y sensoriales (10,7%).* Muy pocos encuestados presentan dos tipos de discapacidad, el 2,4% física y sensorial, el 1,2% psíquica y sensorial y tan sólo un encuestado (0,4%) manifiesta discapacidad física y sensorial.

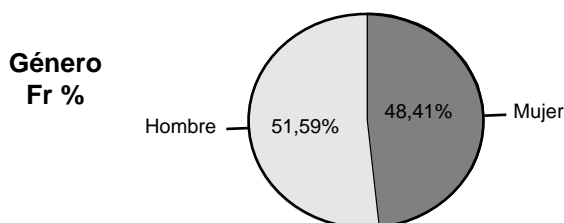
Gráfico 1: Distribución de la muestra según el tipo de discapacidad



Género

Se han seleccionado buscando frecuencias de género aproximadas, para poder hacer comparaciones. Para comprobar que, efectivamente, la muestra procede de una población en la que el porcentaje de varones es significativamente igual al de mujeres -hipótesis nula- se aplicó una Prueba binomial, (Prop. de la prueba: 0,5, con una Sig. de a 0,659), que nos llevó a aceptar la ausencia de diferencias significativas, en función del género. Por tanto, *la muestra es equilibrada respecto al género de los encuestados* -véase Gráfico 2-.

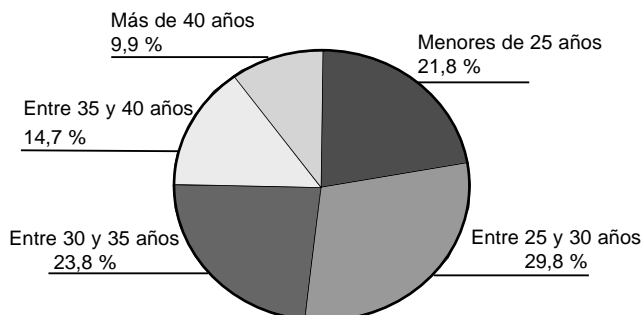
Gráfico 2: Distribución de la muestra según el género



Edad

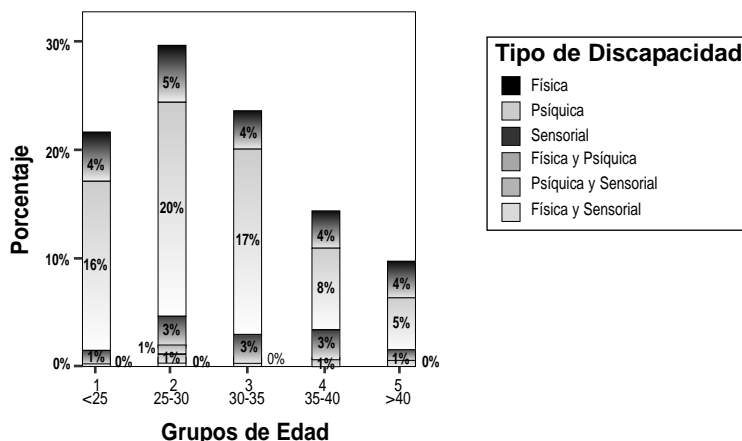
La edad media de las 252 personas encuestadas es de 31 años, (el encuestado más joven tiene 17 años y el mayor 56 años). Prácticamente la mitad de los encuestados son menores de 30 años, (el 21,8% menores de 25 años y un 29,8% entre 25 y 30 años), aproximadamente el 40% poseen entre 30 y 40 años, (un 23,8% entre los 30 y 35 años y un 14,7% entre 35 y 40 años) y en menor medida, encontramos encuestados mayores de 40 años (9,9%). Por tanto, la mayoría de los encuestados, el 75% posee 35 años o menos, -véase Gráfico 3-.

Gráfico 3: Grupos de edad de los encuestados
Grupos de edad de los encuestados



En cuanto a la *edad y el tipo de discapacidad* que manifiestan, como acabamos de ver, el grupo más numeroso de sujetos encuestados, resulta ser el más homogéneo, poseen discapacidad psíquica y en torno a 30 años -véase Gráfico 4-. No obstante, no puede afirmarse que exista una relación significativa entre los grupos de edad y el tipo de discapacidad, (chi-cuadrado=20,049, Sig. 0,455).

Gráfico 4: Tipo de Discapacidad según Grupos de Edad

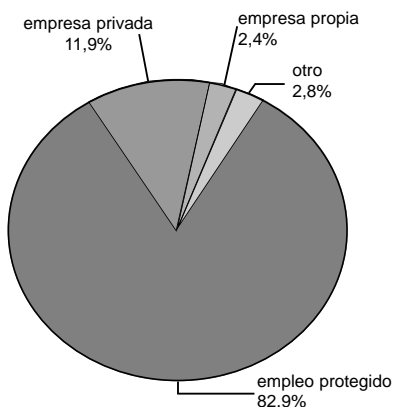


Tipo de Centro

A partir de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, -LISMI-, (BOE 30.4.82), a las personas con discapacidad se las incluyó en las medidas de fomento de empleo, distinguiéndose entre *empleo ordinario*, a veces con apoyo, y *empleo protegido* -regulado por el Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, donde tienen cabida tanto los Centros Especiales de Empleo -CEE- como los Centros Ocupacionales -CO-. Ambos tipos de centros tienen -entre otros objetivos fijados por la LISMI, Art. 42.1 y 53, respectivamente- proporcionar a sus trabajadores servicios de ajuste personal y social que promuevan su integración.

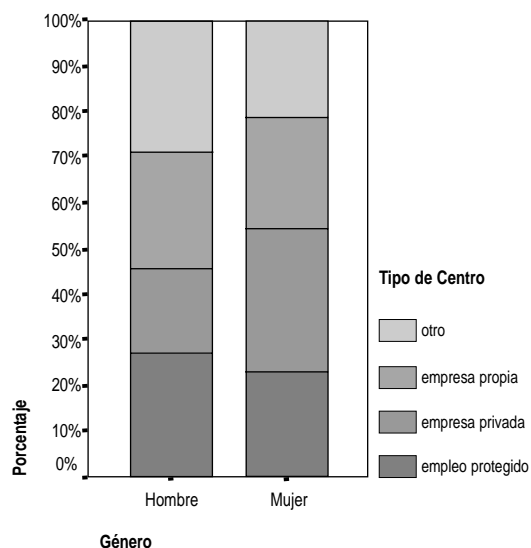
Como podemos observar en el Gráfico 5, en nuestra muestra *predominan las personas con Discapacidades que desempeñan empleos protegidos, (82,94%), en menor medida los que trabajan en la empresa privada, (11,90%), y muy pocos en su propia empresa (2,38%).*

Gráfico 5: Tipo de Centro



Conforme los datos obtenidos, podemos apreciar -véase Gráfico 6-, que en la empresa privada trabajan más mujeres que hombres, (7,5% frente al 4,4 %), mientras que en el empleo protegido, se invierte esta situación, siendo mayor el porcentaje de hombres (44,4 %) que de mujeres (38,5%). Sin embargo, estas diferencias -a un nivel de significación del 0,05- no resultaron ser significativas, (chi-cuadrado= 3,102, Sig.=0,05).

Gráfico 6: Tipo de Centro según género



INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Para dar respuesta a las cuestiones planteadas recurrimos fundamentalmente a contrastes no paramétricos, dada la naturaleza nominal y ordinal de las variables, definidas en el cuestionario de autoevaluación empleado.

Para determinar la *significatividad de las diferencias en el tipo de discapacidad, según el género*, calculamos -con la ayuda del SPSS, Tabla 1- la Chi-Cuadrado que arroja un valor de 13,277, (Sig. 0,021). Por tanto -al nivel de significación de 0,05- podemos afirmar que en la muestra considerada, el género y tipo de discapacidad no son independientes. Más aún, analizando los residuos -véase Tabla 2 Tabla de Contingencia Género * Tipo de discapacidad-, encontramos más mujeres con discapacidad de tipo sensorial de las que cabría esperar por azar, (Residuo corregido= 2,8).

Tabla 1: Pruebas de chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,277 ^a	5	,021
Razón de verosimilitud	15,108	5	,010
N de casos válidos	252		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,48

Tabla 2: Tabla de contingencia género * Tipo de discapacidad

		Tipo de Discapacidad					Total	
		Física	Psíquica	Sensorial	Física y Psíquica	Psíquica y Sensorial		Física y Sensorial
Género Hombre	Recuento	31	85	7	4	3	0	130
	% de Género	23,8%	65,4%	5,4%	3,1%	2,3%	,0%	100,0%
	% de Tipo de Discapacidad	60,8%	51,8%	25,9%	66,7%	100,0%	,0%	51,6%
	% del total	12,3%	33,7%	2,8%	1,6%	1,2%	,0%	51,6%
	Residuos tipificados	,9	,0	-1,9	,5	1,2	-,7	
	Residuos corregidos	1,5	,1	-2,8	,7	1,7	-1,0	
Mujer	Recuento	20	79	20	2	0	1	122
	% de Género	16,4%	64,8%	16,4%	1,6%	,0%	,8%	100,0%
	% de Tipo de Discapacidad	39,2%	48,2%	74,1%	33,3%	,0%	100,0%	48,4%
	% del total	7,9%	31,3%	7,9%	,8%	,0%	,4%	48,4%
	Residuos tipificados	-,9	,0	1,9	-,5	-1,2	,7	
	Residuos corregidos	-1,5	-,1	2,8	-,7	-1,7	1,0	
Total	Recuento	51	164	27	6	3	1	252
	% de Género	20,2%	65,1%	10,7%	2,4%	1,2%	,4%	100,0%
	% de Tipo de Discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	20,2%	65,1%	10,7%	2,4%	1,2%	,4%	100,0%

Tras aplicar la prueba binomial, podemos afirmar que resulta *significativo el n^o de encuestados a los que les gusta el trabajo*, (un 93% frente a un 7%; Sig.= 0,000). Sin embargo, *ni la edad, el género o el tipo de discapacidad, influyen significativamente -al nivel de significación de 0,05- en dicho gusto por el trabajo*, (chi-cuadrado=1,748, Sig.=0,883; chi-cuadrado=2,604, Sig.=0,626, chi-cuadrado=0,013, Sig.=0,908, respectivamente).

Paralelamente, encontramos que, *en el gusto por el ambiente de trabajo, estas características tampoco influyen significativamente:*

- Respecto al tipo de discapacidad, al aplicar la H de Kruskal-Wallis hemos de aceptar la hipótesis nula de igualdad de promedios poblacionales, establecidos por el tipo de discapacidad, en el gusto por el ambiente laboral: $K-W=3,169$, $Sig.=0,674$.
- Respecto a la edad, ninguna de las medidas de asociación entre la edad y el gusto por el trabajo -d de Somer, Gamma y Tau- son significativas al nivel crítico de 0,05, ($Sig.= 0,591$).
- Respecto al género, al aplicar la U de Mann-Whitney, aceptamos la hipótesis nula de igualdad de promedios poblacionales en el gusto por el ambiente, establecidos por el género, $U= 7597$ $Sig.= 0,239$.

En resumen, a partir de los resultados obtenidos, podemos decir que *el tipo de discapacidad, la edad y el género no están significativamente relacionadas con el gusto por el trabajo, ni con el gusto por el ambiente de trabajo.*

En cambio, al analizar la relación entre el gusto por el ambiente de trabajo y la sociabilidad laboral, mediante el cálculo de *chi-cuadrado*, (igual a 34,868 $Sig.=0,0 < 0,05$), de una medida direccional como la *d de Somer*, apreciamos que, *cuando a nuestros encuestados les gusta el ambiente de trabajo tienden a hacer amigos en él*, ($d=0,541$). Estudiando el *coeficiente Gamma* vemos que efectivamente existe una fuerte relación positiva entre el gusto por el ambiente de trabajo y tener amigos en él, ($Gamma=0,716$) -véanse las Tablas 3, 4 y 5-.

Por tanto, como era de esperar, en general podemos afirmar que, *sí existen relaciones significativas entre el gusto por el ambiente de trabajo y tener amigos en el trabajo.*

Tabla 3: Relación entre “tener amigos en el trabajo” y “gusto por el ambiente de trabajo”: d de Somer

		Medidas direccionales			
		Valor	Error tip. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	d de Somer	,207	,038	4,083	,000
	Simétrica				
	¿Te gusta el ambiente de trabajo? dependiente	,128	,031	4,083	,000
	¿Tienes amigos en el trabajo? dependiente	,541	,088	4,083	,000

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

Tabla 4: Relación entre “tener amigos en el trabajo” y “gusto por el ambiente de trabajo”: Coef. Gamma

		Medidas simétricas			
		Valor	Error tip. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,263	,048	4,083	,000
	Tau-c de Kendall	,131	,032	4,083	,000
	Gamma	,716	,100	4,083	,000
N de casos válidos		251			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

Además, el análisis de residuos -interpretados como variables estandarizadas con distribución normal, -ver Tabla 5-, revela que:

- *El hecho de no tener ningún amigo en el trabajo, influye significativamente en el rechazo hacia el ambiente de trabajo, afirmando que “no les gusta su ambiente de trabajo”, (r. Corregido=3,3) o “sólo les gusta, a veces”, (r. Corregido=3,0). En cambio, cuando todos sus amigos pertenecen a su ámbito laboral, es significativo su gusto por dicho ambiente, (r. Corregido=3,3).*
- *El hecho de tener algunos amigos en su entorno laboral, no implica necesariamente que les guste el ambiente de trabajo, (ya que existe una relación significativa y positiva entre quienes tienen “sólo algunos amigos” y a pesar de ello, “no les gusta el ambiente de trabajo”, r. Corregido=2,3), y al contrario, aunque rechacen el ambiente de trabajo, siguen afirmando, significativamente, que tienen algún amigo en dicho ambiente, (r. Corregido=2,3).*
- *Por otra parte, el hecho de tener o no amigos fuera del entorno laboral, no influye significativamente en su gusto por el ambiente de trabajo, es decir, su sociabilidad fuera del trabajo es independiente de su gusto por el mismo, (d de Somer y Tau de Kendal iguales a -0,990, Sig.=0,332).*

Tabla 5: Relación entre tener amigos en el trabajo y el gusto por el ambiente de trabajo:
Tabla de Contingencia

			¿Tienes amigos en el trabajo?				Total
			Todos	La mayoría	Algunos	Ninguno	
¿Te gusta el ambiente de trabajo?	Si	Recuento	88	75	62	130	229
		% de ¿Te gusta el ambiente de trabajo?	38,4%	32,8%	38,4%	27,1%	100,0%
		% de ¿Tienes amigos en el trabajo?	98,9%	92,6%	98,9%	83,8%	90,9%
		% del total	34,9%	29,8%	34,9%	24,6%	90,9%
		Residuos tipificados	,8	,2	,8	-,6	
		Residuos corregidos	3,3	,7	3,3	-2,5	
	No	Recuento	1	5	10	3	19
		% de ¿Te gusta el ambiente de trabajo?	5,3%	26,3%	52,6%	15,8%	100,0%
		% de ¿Tienes amigos en el trabajo?	1,1%	6,2%	13,5%	37,5%	7,5%
		% del total	,4%	2,0%	4,0%	1,2%	7,5%
		Residuos tipificados	-2,2	-,4	1,9	3,1	
		Residuos corregidos	-2,9	-,6	2,3	3,3	
	A veces	Recuento	0	0	2	1	3
% de ¿Te gusta el ambiente de trabajo?		,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%	
% de ¿Tienes amigos en el trabajo?		,0%	,0%	2,7%	12,5%	1,2%	
% del total		,0%	,0%	,8%	,4%	1,2%	
Residuos tipificados		-1,0	-1,0	1,2	2,9		
Residuos corregidos		-1,3	-1,2	1,4	3,0		
Total	Recuento	0	1	0	0	1	
	% de ¿Te gusta el ambiente de trabajo?	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% de ¿Tienes amigos en el trabajo?	,0%	1,2%	,0%	,0%	,4%	
	% del total	,0%	,4%	,0%	,0%	,4%	
	Residuos tipificados	-,6	1,2	-,5	-,2		
	Residuos corregidos	-,7	1,5	-,6	-,2		
Total	Recuento	89	81	74	8	252	
	% de ¿Te gusta el ambiente de trabajo?	35,3%	32,1%	29,4%	3,2%	100,0%	
	% de ¿Tienes amigos en el trabajo?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	35,3%	32,1%	29,4%	3,2%	100,0%	

Por otra parte, *ni la edad, ni el género ni el tipo de discapacidad, están relacionados significativamente con la sociabilidad laboral*, ya que los estadísticos específicos calculados para comprobar la significatividad de estas variables en el hecho de tener amigos en el trabajo, en ningún caso fueron significativos, (d Somer=-0,059, Sig.=0,252, U de Mann-Whitney =7385,5, Sig.=0,377 y H de Kruskal-Wallis= 3,588, Sig.=0,616, respectivamente). A partir de estos resultados, podemos afirmar que *la edad, el género y el tipo de discapacidad -consideradas independientemente- no influyen significativamente en el hecho de tener amigos en el trabajo*.

Tampoco encontramos relaciones significativas entre características como la edad y el género y el hecho de tener amigos fuera del trabajo, (chi-cuadrado=13,461, Sig.=0,336 y chi-cuadrado=0,956 Sig.=0,812, respectivamente). Sin embargo, *sí encontramos relaciones significativas, aunque moderadas, -Phi=0,35 entre el tipo de discapacidad de nuestros encuestados y el hecho de afirmar que tienen amigos fuera del trabajo*, (Sig. de Chi-cuadrado=0,009<0,05), -véanse Tablas 6 y 7-

Tabla 6: Relación entre el tipo de discapacidad y tener amigos fuera del trabajo: chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,755 ^a	15	,009
Razón de verosimilitud	27,039	15	,028
N de casos válidos	252		

a. 15 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09

Tabla 7: Relación entre el tipo de discapacidad y tener amigos fuera del trabajo: Phi de Cramer

Medidas simétricas			
		gl	Sig. aproximada
Ordinal por nominal	Phi	,349	,009
	V de Cramer	,202	,009
	Coefficiente de contingencia	,330	,009
N de casos válidos		252	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

En particular, analizando los residuos corregidos en la tabla de contingencia -Tabla 8- de ambas variables, podemos apreciar en nuestra muestra las siguientes relaciones significativas:

- *Las personas con discapacidad física, psíquica-sensorial y física-sensorial, afirman tener más amigos fuera del trabajo de los que sería esperable por puro azar*, (residuos corregidos iguales a 3, 2,7 y 2,5 respectivamente).
- *En cambio las personas con discapacidad psíquica encuestadas, manifiestan tener menos amigos fuera del trabajo*, de lo que sería esperable por azar, (r. Corregido=-2,7).

Tabla 8: Relación entre el tipo de discapacidad y tener amigos fuera del trabajo: Tabla de Contingencia

Tabla de contingencia Tipo de Discapacidad * ¿Tienes amigos fuera del trabajo?

		¿Tienes amigos fuera del trabajo?				Total
		Todos	La mayoría	Algunos	Ninguno	
Tipo de Discapacidad Física	Recuento	5	215	23	2	51
	% de Tipo de Discapacidad	9,8%	41,2%	45,1%	3,9%	100,0%
	% de ¿Tienes amigos fuera del trabajo?	14,7%	33,3%	17,3%	9,1%	20,2%
	% del total	2,0%	8,3%	9,1%	,8%	20,2%
	Residuos tipificados	-,7	2,3	-,8	-1,2	
	Residuos corregidos	-,9	3,0	-1,2	-1,4	
Psíquica	Recuento	22	32	92	18	164
	% de Tipo de Discapacidad	13,4%	19,5%	56,1%	11,0%	100,0%
	% de ¿Tienes amigos fuera del trabajo?	64,7%	50,8%	69,2%	81,8%	65,1%
	% del total	8,7%	12,7%	36,5%	7,1%	65,1%
	Residuos tipificados	,0	-1,4	,6	1,0	
	Residuos corregidos	,0	-2,7	1,4	1,7	
Sensorial	Recuento	3	9	14	1	27
	% de Tipo de Discapacidad	11,1%	33,3%	51,9%	3,7%	100,0%
	% de ¿Tienes amigos fuera del trabajo?	8,8%	14,3%	10,5%	4,5%	10,7%
	% del total	1,2%	3,6%	5,6%	,4%	10,7%
	Residuos tipificados	-,3	,9	-,1	-,9	
	Residuos corregidos	-,4	1,1	-,1	-1,0	
Física y Psíquica	Recuento	1	1	4	0	6
	% de Tipo de Discapacidad	16,7%	16,7%	66,7%	,0%	100,0%
	% de ¿Tienes amigos fuera del trabajo?	2,9%	1,6%	3,0%	,0%	2,4%
	% del total	,4%	,4%	1,6%	,0%	2,4%
	Residuos tipificados	,2	-,4	,5	-,7	
	Residuos corregidos	,2	-,5	,7	-,8	
Psíquica y Sensorial	Recuento	2	0	0	1	3
	% de Tipo de Discapacidad	66,7%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
	% de ¿Tienes amigos fuera del trabajo?	5,9%	,0%	,0%	4,5%	1,2%
	% del total	,8%	,0%	,0%	,4%	1,2%
	Residuos tipificados	2,5	-,9	-1,3	1,4	
	Residuos corregidos	2,7	-1,0	-1,8	1,5	
Física y Sensorial	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Tipo de Discapacidad	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ¿Tienes amigos fuera del trabajo?	2,9%	,0%	,0%	,0%	,4%
	% del total	,4%	,0%	,0%	,0%	,4%
	Residuos tipificados	2,4	-,5	-,7	-,3	
	Residuos corregidos	2,5	-,6	-1,1	-,3	
Total	Recuento	34	63	133	22	252
	% de Tipo de Discapacidad	13,5%	25,0%	52,8%	8,7%	100,0%
	% de ¿Tienes amigos fuera del trabajo?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,5%	25,0%	52,8%	8,7%	100,0%

Ahora bien, para saber si los encuestados que tienen amigos dentro del trabajo, también los tienen fuera y viceversa, calculamos diversas medidas de asociación -véanse Tablas 9, 10- todas ellas significativas -Sig.=0,002- al nivel crítico de 0,05. Es más, el valor superior de la d de Somer -0,188- cuando consideramos como variable dependiente, tener amigos en el trabajo, parece indicar que:

En el caso de las personas con discapacidad encuestadas, tener amigos fuera del trabajo constituye un indicador significativo de su sociabilidad laboral -tener amigos dentro del trabajo-.

Tabla 9: Relación entre tener amigos en el trabajo y tener amigos fuera del trabajo: d de Somer

		Valor	Error tip. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	d de Somer Simétrica	,181	0,59	3,069	,002
	¿Tienes amigos en el trabajo? dependiente	,188	0,60	3,069	,002
	¿Tienes amigos fuera del trabajo? dependiente	,174	0,57	3,069	,002

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

Tabla 10: Relación entre tener amigos en el trabajo y tener amigos fuera del trabajo: Coef. Gamma

		Valor	Error tip. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,181	,059	3,069	,002
	Tau-c de Kendall	,159	,052	3,069	,002
	Gamma	,268	,086	3,069	,002
N de casos válidos		251			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

Finalmente, al analizar -mediante una prueba binomial- la predisposición hacia el cambio laboral, los resultados significativos obtenidos en ella, nos permiten afirmar que el 81% de las personas con discapacidad encuestadas, se sienten capaces de realizar otro trabajo.

Sin embargo, *ni el tipo de discapacidad, ni el género ni la edad están relacionados significativamente con esas percepciones de autoeficacia*, ya que en todos los casos obtenemos valores no significativos -a un nivel de significación del 0,05- en el estadístico chi-cuadrado, (7,721, 0,325 y 7,232 con significaciones de 0,656, 0,850 y 0,512 respectivamente).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al analizar las características específicas de los 252 trabajadores con discapacidad encuestados, se ha encontrado cierto predominio de discapacidades psíquicas, (65,1%), tal como sucediera en investigaciones semejantes, Iglesias y Fernández, (1999). Este hecho no es de extrañar, pues como se indica en el informe del IMSERSO, (2002), la mayor tasa de actividad entre los discapacitados, (en torno al 40%), y menor tasa de desempleo, (en torno al 20%), corresponden a personas con discapacidades visuales y auditivas. Teniendo en cuenta que los trabajadores con estas características, tienen menos dificultades para encontrar empleo en empresas no protegidas, no es extraño que en nuestra muestra dichos trabajadores estén menos representados.

Si hemos encontrado en nuestra muestra, relaciones significativas entre el género y el tipo de discapacidad, en particular, encontramos menos varones con dis-

capacidades de tipo sensorial de los que cabría esperar, probablemente porque los varones con discapacidades visuales y/o auditivas, tienen menos dificultades para trabajar en la empresa privada.

Pero globalmente, no encontramos diferencias significativas en nuestra muestra en el n^º de encuestados considerado. Sabemos, en términos generales, que nacen más varones que mujeres, pero los primeros presentan más riesgos de padecer discapacidades, pues parece ser que su fragilidad es mayor. Sin ánimo de extendernos demasiado en este punto, -pues aunque podrían aportarse muchos datos, (Alfonso e Ibáñez, 1987), carecemos de espacio suficiente para ello-, sí podemos ofrecer algunas cifras que corroboran este hecho: en los varones son más frecuentes las manifestaciones de lesiones como por ej., la *Hernia inguinal* de comienzo precoz, afectado el varón, hay riesgo en hermanos e hijos -1 entre 10-, entre hermanas 1 entre 100, en cambio, afectada la madre, el riesgo en los hijos es de 1 entre 6, en hermanas e hijas de 1 entre 10; en la *Estenosis pilórica*, afectado el padre, el riesgo en los hijos varones es de 1 entre 20, en las hijas de 1 entre 40, en cambio, afectada la madre, el riesgo en hijos varones es de 1 entre 5, en las hijas de 1 entre 15, etc. Por tanto, no es de extrañar que en los últimos datos recogidos en la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, realizada sobre un total de 3.528.221 personas con discapacidades, (IMSERSO, 2002:21), hay más varones que mujeres con discapacidad, *en el período comprendido desde la infancia hasta los 45 años*, -intervalo de edad al que pertenecen los sujetos de nuestra muestra-. Por tanto, hay más varones que mujeres con discapacidad, en edad de trabajar. Además en términos absolutos, son los varones quienes tienen más empleo.

Según el IMSERSO, (2002), el promedio de las *tasas de actividad en personas con discapacidad es del 32,3%, prácticamente la mitad al de personas sin discapacidad, (64,5%), y a su vez, entre las personas con discapacidad, trabaja un 40,6% de varones frente a un 23,7% de mujeres*. De hecho, en esta misma fuente encontramos que, tanto el colectivo de mujeres con discapacidad como el colectivo de varones y mujeres con deficiencia mental, son los más desfavorecidos en la inserción laboral.

Sin embargo, en la tendencia apuntada hay un punto de inflexión, -45 años- a partir del cual va aumentando -hasta superar los 85 años- el n^º de mujeres con discapacidad, posiblemente porque las mujeres suelen tener una longevidad mayor e incluso puede que no padeciesen discapacidad y ésta apareciera en la senectud, reduciendo las diferencias de prevalencia en función del género. Tal vez por ello, en la citada encuesta, *globalmente* aparece un n^º más elevado de mujeres con discapacidad que de varones.

Efectivamente, en la muestra utilizada en nuestro estudio, la media de edad era de 31 años, (edad mínima: 17, edad máxima: 56), de modo que el 75% de los sujetos de la muestra tienen 35 años o menos, aproximándose a ese punto las frecuencias de discapacidad en ambos géneros. Como era de esperar, la frecuencia de varones -130- supera a la de mujeres -122-, sin bien estas diferencias no resultaron ser significativas, constituyéndose así una muestra equilibrada en función del género.

Comparando las edades de nuestra muestra con las de investigaciones realizadas a principios de los años setenta, encontramos que la media de edad en los operarios de los talleres protegidos, era por entonces de 20 años, (Ibáñez, 1987). Sin embargo, los datos obtenidos en investigaciones más recientes como la de Iglesias y Fernández, (1999), destaca la edad de 32 años o los datos publicados por el Instituto para la Formación de la Comunidad de Madrid, (Albor, 1995), muy semejantes a los nuestros, (el 74,7% tiene entre 20 y 40 años).

El aumento de edades en los sujetos de muestras más recientes, parece una tendencia comprensible y consecuente con el proceso educativo que han debido seguir, conforme la Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, recogida en el Real Decreto 696/95, de 28 de abril, en la que se establece que en los Centros de Educación Especial se imparta la Educación Básica Obligatoria y Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta, que tienen carácter de escolarización postobligatoria. Dichos programas pueden tener un componente de Formación Profesional Específica, se organizan en un ciclo de dos años de duración prorrogables y exigen que el alumno tenga cumplidos los 16 años. Además, la Formación Profesional Especial puede desarrollarse también mediante Programas de Garantía Social que incluyen una modalidad específica para alumnos con necesidades educativas especiales. Los alumnos que participen en dichos programas, -regulados por Orden del 12 de enero de 1993, (BOE 19 de enero)-, deben tener entre 16 y 21 años.

En cuanto al tipo de centros de empleo considerado, efectivamente, *el mayor nº de trabajadores con discapacidad desempeñan un empleo protegido*. Dentro de esta modalidad de empleo, sólo se han considerado -por su finalidad productiva- los Centros Especiales de Empleo dejando al margen los Centros Ocupacionales, -encuadrados en los Servicios Sociales, (LISMI, art. 53)-. Conforme investigaciones recientes, (Iglesias y Fernández, 1999), no existen diferencias significativas en las oportunidades de integración que ofrecen ambos tipos de centro, salvo en los beneficios económicos, superiores en los Centros Especiales de Empleo.

El Centro Especial de Empleo sigue siendo el mayor “empleador” para las personas con discapacidad, que acceden a un puesto de trabajo a través de contrataciones acogidas a las medidas de fomento de empleo.

Parece lógico que, en la muestra, el porcentaje de trabajadores en la Empresa privada sea escaso, (11,9%), ya que aún son pocas las personas con discapacidad que poseen un empleo, a pesar de los apoyos que el Real Decreto 4/1999 de 8 de enero, establece para la contratación de personas con discapacidad -por tiempo indefinido a tiempo parcial con subvención proporcional a la jornada pactada- y las demandas de creación de una red de servicios especializados en la intermediación laboral adecuadas a este colectivo.

Conocido el perfil de los trabajadores con discapacidad representados en nuestra muestra, nos planteábamos su influencia en diversos aspectos como el gusto por el trabajo, el ambiente laboral, su predisposición a las transiciones laborales etc.

En general, podríamos afirmar que lo que quieren los trabajadores con discapacidad encuestados es, “trabajar”: al 93% de ellos les gusta el trabajo y ni la edad, el género o el tipo de discapacidad influyen significativamente en este gusto. Tal vez porque son conscientes de sus dificultades para encontrar un empleo adecuado a sus características y el desempeño de cualquier tarea laboral contribuye positivamente a la formación o mantenimiento de su autoconcepto.

Paralelamente, ni la edad, el género o el tipo de discapacidad están significativamente relacionadas con el gusto por el ambiente de trabajo. Por tanto, a partir de los resultados obtenidos, no podemos extraer conclusiones sobre la mayor o menor satisfactoriedad con su integración laboral, a partir de su perfil específico.

Ahora bien, ¿podemos decir que el hecho de tener o no amigos en el trabajo influye significativamente en su gusto por el ambiente de trabajo? Como era de esperar, el hecho de no tener amigos en el contexto laboral conlleva un rechazo significativo hacia el mismo, al contrario de lo que sucede cuando “todos” sus amigos pertenecen al ámbito laboral. Sin embargo, el tener algunos amigos en este entorno no implica necesariamente que les guste el ambiente de trabajo como tampoco rechazan este ambiente aunque sólo tengan algún amigo en el mismo. Tal vez este resultado se deba a cierto efecto de aquiescencia, por el cuál les resulta difícil afirmar que carecen de amigos en el entorno laboral y al menos señalan la existencia de “algún amigo”, enjuiciando aparte su gusto por el ambiente laboral.

Más importante parece el hecho de que tener amigos fuera del trabajo sea un indicador significativo de su sociabilidad laboral -tener amigos dentro del trabajo-. Como vimos, tampoco sus características específicas influyen significativamente en su sociabilidad laboral, -tener amigos dentro del trabajo-, lo que nos lleva a pensar que las intervenciones dirigidas a favorecer la adquisición de ciertas habilidades sociales, como ser capaz de establecer relaciones de amistad en el trabajo, serían muy positivas en cualquier edad, género y tipo de discapacidad.

Tampoco fuera del ámbito laboral la edad y el género influyen significativamente en su capacidad para establecer relaciones de amistad, sin embargo el tipo de discapacidad sí que influye significativa, aunque moderadamente, de modo que los trabajadores con discapacidad física-sensorial afirman tener más amigos fuera del trabajo, al contrario de quienes tienen discapacidades psíquicas. Ello puede deberse, a la mayor dificultad de “interpretación y comprensión” de las “señales sociales” que poseen estos últimos. En cualquier caso, supone un aspecto a tener en cuenta en el diseño de programas para mejorar la competencia social.

Por otra parte, el hecho de que no influya significativamente en su gusto por el ambiente de trabajo el tener o no amistades fuera del mismo, podría manifestar cierta conciencia de la extensión de su sociabilidad más allá del contexto laboral: el contexto laboral específico en que desarrolla sus habilidades sociales tiene un papel clave, pudiendo darse el caso de ser capaces de mantener mejores relaciones sociales fuera del ámbito del trabajo, lo que a su vez sería indicador de la necesidad de mejorar su integración laboral.

Finalmente, la mayoría de ellos se sienten capaces de realizar otro trabajo, (81%) y ni la edad, género o tipo de discapacidad están significativamente relacionados con esas percepciones -¿excesivamente elevadas?- de autoeficacia. Como vimos en la introducción, es frecuente entre personas con discapacidad psíquica, encontrar autopercepciones de las propias habilidades y expectativas de éxito llamativamente elevadas, que en muchos casos, correlacionan negativamente con el rendimiento real, (Cifuentes, 1999), lo que justificaría intervenciones dirigidas a elaborar percepciones “más realistas” sobre la propia capacidad.

En conclusión, a pesar de que nuestra muestra no fue aleatoriamente seleccionada, el perfil de los trabajadores con discapacidad que desempeñan empleos protegidos es muy semejante al de otras investigaciones, (predominio de personas con discapacidad psíquica, equilibrado respecto al género y edad media de 31 años). Estas características específicas no parecen influir significativamente en el gusto por su trabajo, su ambiente laboral o su capacidad para hacer amigos dentro del trabajo. Sin embargo, sí encontramos una relación significativa entre el tipo de discapacidad y su sociabilidad fuera del contexto laboral, -los trabajadores con discapacidad física-sensorial afirman tener más amigos, al contrario de lo que sucede en el caso de la discapacidad psíquica-. Por otra parte, tener todos los amigos en el contexto laboral, parece contribuir significativamente a su integración laboral y viceversa. Tener amigos fuera del contexto laboral, favorece en cualquier caso, su sociabilidad laboral.

Al margen de las limitaciones de este estudio, -parece conveniente seguir investigando para contrastar y profundizar los resultados obtenidos- derivadas de la “sobreevaluación” de la propia capacidad para realizar otros trabajos, así como de otros aspectos relacionados con su competencia social, apreciamos cierta tendencia hacia la integración laboral de las personas con discapacidades. No obstante, dadas sus características específicas, no parece suficiente ofrecer oportunidades de integración, sino más bien, desarrollar programas específicos para fomentar el carácter adaptativo de los procesos de socialización, habilidades sociales dentro y fuera del ámbito laboral y la delimitación de expectativas más realistas sobre la propia capacidad, ya que éstas influyen en las oportunidades de aprender nuevas competencias socio-laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albor, J. y col. (1995). *Minusvalía e inserción laboral*. Madrid; Instituto para la Formación de la Comunidad de Madrid.
- Alfonso, M. E. e Ibáñez, P. (1987). *Las Minusvalías: diagnóstico, tratamiento e integración*. Madrid: UNED.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XX.
- Cifuentes, M. E. (1999). *Algunos componentes de las habilidades sociales en adolescentes deficientes mentales leves. Estudio de Casos*. (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Bruselas: COM (15.5.2000).
- Gil, F. y col. (1992). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- Ibáñez López, P. (1987). *El mundo laboral del deficiente mental*. Madrid: UNED.
- Ibáñez López, P. (2002). *Las discapacidades: Orientación e Intervención Educativa*. Madrid: Dykinson.
- Iglesias García, M. T., y Fernández Fernández, S. (1999). *Análisis de la integración laboral de las personas con discapacidad: Una aplicación en el municipio de Gijón, (Asturias)*. REOP, 10 (18), 331-351.
- IMSERSO (2002). *La discapacidad en cifras*. Madrid: IMSERSO.
- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pelechano, V. (1984). Programas de socialización en deficiencia mental. *Revista Española de Pedagogía*, 2, 203-233.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). Orientación. Aspectos actuales y futuros. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2.
- Rubio, V. (1995). Las habilidades sociales y la conducta adaptativa en el retraso mental, en Verdugo, M. A. *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, 692-716.
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: University Press.

PALABRAS CLAVE

Personas con discapacidad, relaciones sociales, integración laboral, test estadísticos.

KEY WORDS

Disabled people, social relationships, occupational adjustment, statistical tests.

PERFIL ACADÉMICO DE LAS AUTORAS

Pilar Ibáñez López. Profesora Titular del departamento MIDE II, (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica), Facultad de Educación, UNED. Autora de numerosos libros y artículos, la línea de investigación en la que prioritariamente trabaja en la actualidad es la de poblaciones especiales y estimulación temprana.

María José Mudarra Sánchez. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora colaboradora en el Departamento MIDE II, (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica), Facultad de Educación, UNED, siendo sus principales líneas de investigación: Orientación para el Desarrollo de la Carrera, Discapacidad y Métodos de investigación educativa.

Dirección de las autoras: Departamento MIDE II,
Facultad de Educación, UNED
Paseo Senda del Rey 7, Edificio Humanidades
28040, Madrid,
E-mail: pibanez@edu.uned.es

Fecha recepción del artículo: 22. febrero. 2005

Fecha aceptación del artículo: 30. abril. 2005

2

MODELOS DE LENGUAJE Y TECNOLOGÍA DEL HABLA

(LANGUAGE MODELS AND SPEECH TECHNOLOGY)

M^a Isabel Reyzábal Manso
Víctor Santiuste Bermejo
Universidad Complutense. Madrid

RESUMEN

En este artículo describimos los modelos de lenguaje que tratan de explicar cómo se procesa, qué elementos intervienen y en qué orden.

Realizaremos un rápido recorrido por las llamadas máquinas inteligentes y describiremos el modelo de lenguaje utilizado en tecnología del habla que actualmente proporciona mejores resultados.

Finalmente, tras mostrar que en el presente la investigación está orientada hacia el aspecto semántico del lenguaje, proponemos un modelo de comprensión lingüística oral.

ABSTRACT

In this paper we describe language models which aim to explain how language is processed, what elements take part in this process, and in what order.

We will take a quick look at the so-called intelligent machines and detail the language model used in speech technology that currently yields best results.

Finally, once we have shown that research is nowadays oriented to language's semantic side, we propose an oral language comprehension model.

1. INTRODUCCIÓN

Entre otras definiciones, la Enciclopedia Espasa se refiere al lenguaje como: “conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”. La consecuencia inmediata es la necesidad de un receptor de esos sonidos. Producción y comprensión van unidos. En este artículo nos ocuparemos de los modelos de lenguaje que tratan de explicar cómo se procesa, qué elementos intervienen y en qué orden. Finalmente propondremos un modelo de comprensión lingüística oral, además describiremos el modelo utilizado en tecnología del habla que actualmente proporciona mejores resultados.

Tratándose del lenguaje, encontramos dos posturas extremas: *genetistas* y *ambientalistas*, seguidores los primeros del racionalismo y los segundos del empirismo.

Los genetistas consideran que el lenguaje sigue un plan genéticamente predeterminado, inmutable, siguiendo etapas, cualitativamente igual en todos los individuos, teniendo el ambiente solamente una función desencadenante. Sin embargo, los ambientalistas dicen que el hombre únicamente está preparado para reaccionar frente a su medio.

La tesis innatista defiende que el sujeto incorpora a lo externo lo que la mente tiene, postura que consideramos correcta. Los psicolingüistas estudian la competencia comunicativa, en oposición a los conductistas que tratan de la conducta verbal.

Consideramos que el oyente recibe información, es un acto social, las consecuencias se enmarcan dentro de la Psicología Social, puesto que esa información se traduce en conocimientos, opiniones y actitudes.

La relación entre pensamiento y lenguaje ha sido estudiada por distintos autores, entre los más representativos podemos citar a Chomsky, Sapir, Piaget y Vigotsky. Considera el primero que lenguaje y pensamiento son independientes pero relacionados; por otro lado la hipótesis de Whorf-Sapir (determinismo lingüístico) dice que la cualidad del pensamiento es determinada por el lenguaje, Piaget (determinismo cognitivo) considera que el lenguaje se basa y es determinado por el pensamiento y, por último, Vigotsky considera el lenguaje como el instrumento básico del pensamiento, que a su vez es el más importante agente transformador de la realidad.

2. EL LENGUAJE

El lenguaje ha de ser estudiado desde distintas perspectivas. Como sistema lingüístico nuestras preguntas irán encaminadas a descubrir cómo funciona, conociendo la relación entre el signo (sonido en lenguaje hablado, grafismos en escritura) y el significado.

Si nos fijamos en su aspecto como conducta de comunicación, o comunicativa, debe ser estudiado en sus dos aspectos:

- Producción (un hablante y un oyente que puede comprender o no).
- Comprensión (modelo de comprensión: oral, escrita).

El lenguaje como sistema consta de distintos elementos entre los que se han de destacar los lingüísticos (signos) y los metalingüísticos (es el mismo elemento internalizado).

También es necesario hacer referencia para la interpretación lingüística a los elementos biológicos o neurales (Pinker, 1995). Defiende este autor que el lenguaje es un instinto puesto que la posesión del lenguaje es uno de los requisitos para considerarnos humanos.

Si queremos explicar cómo funciona el lenguaje debemos tener presentes las aportaciones de Wilhelm von Humboldt y Ferdinand de Saussure.

Wilhelm von Humboldt, precursor de las ideas de Chomsky, enuncia el principio: *El lenguaje hace uso infinito de medios finitos*, el beneficio en que empleamos un código para traducir combinaciones de ideas a combinaciones de palabras, según Pinker (1995), este código recibe el nombre de *Gramática Generativa* y no hay que confundirla con la gramática pedagógica o estilística

Saussure enunció el principio de la *arbitrariedad del signo*, es la relación convencional que existe entre sonido y significado. Es decir, no existe razón de necesidad para que a un significado le apliquemos un significado determinado.

El signo lingüístico está formado por un significante más un significado. Significantes son los elementos físicos perceptibles por los sentidos, en el caso de la lengua son los fonemas; significado es el equivalente a un concepto, la idea extraída de la realidad. Por ejemplo, al significante *perro* le aplicamos el significado *animal, mamífero, etc.*

Los principales elementos constitutivos de un lenguaje natural son los siguientes:

- *Léxico*, son las palabras que utilizamos para representar conceptos.
- *Reglas*, con ellas combinamos palabras, así expresamos relaciones entre conceptos. La consecuencia de que existan reglas es que el lenguaje se hace

extenso y además se convierte en un código autónomo respecto a las demás capacidades cognitivas.

La diferencia entre los sistemas combinatorios artificiales del tipo de sistema de encadenamiento de palabras y otro natural, como el que existe en el cerebro, es que *LAS ORACIONES NO SON CADENAS, SINO ÁRBOLES*.

En la gramática las palabras se agrupan en sintagmas del mismo modo que las hojas se unen para formar ramas, a cada sintagma se le da un nombre y los sintagmas más pequeños se pueden unir para formar otros mayores.

Las reglas en *lingüística* se representan mediante unos pocos símbolos:

- Regla que define el sintagma nominal:
SN \longrightarrow (det) N A *
- Regla que define la oración:
O \longrightarrow SN SV
- Regla que define el sintagma verbal:
SV \longrightarrow V SN

(Donde hay que leer: flecha significa: “consta de”; los paréntesis indican elementos opcionales, y, un asterisco: “tantos elementos como se quieran”).

Además necesitamos un diccionario mental que especifique a qué categoría pertenecen las palabras: Nombre (N), verbo (V), adjetivo (A), determinante (det).

Este conjunto de reglas constituye una gramática de estructura sintagmática (Chomsky, 1957, 1965). Sirve para definir cualquier oración adjuntando palabras a las ramas de un árbol invertido, el modular. Hay una superestructura invisible que mantiene unidas las palabras.

La gramática es autónoma respecto al sentido común del significado de las palabras, esto hace que podamos producir frases sin sentido y, gramaticalmente correctas.

Las ramas etiquetadas de la estructura sintagmática de una oración sirven como plan o esquema general para recordar la oración completa, esto hace que podamos manejar las dependencias incrustadas a larga distancia si.....entonces; o.....o.

O \longrightarrow o O o O

O \longrightarrow si O entonces O

Esta capacidad se denomina “RECURSIÓN”, permite incluir un ejemplar de un símbolo dentro de otro ejemplar del mismo símbolo y permite generar un núme-

ro infinito de estructuras. Hay un núcleo común que mantiene unido a cada “o” con su correspondiente “o” y a cada “si” con su correspondiente “entonces”.

La estructura sintagmática es una solución de ingeniería al problema de cómo seleccionar una trama de ideas que tenemos en la mente y codificarlas en forma de una estructura de palabras que sólo pueden salir por la boca de una en una. La estructura sintagmática es la materia de la que está hecha el lenguaje.

Los sistemas utilizados en tecnología del habla para imitar el lenguaje natural son recursivos.

El lenguaje posee unos principios. Cada categoría gramatical de palabras no se puede definir como clase de significados, sino como una clase de símbolos que se rigen según ciertas reglas formales (tal y como sucede con las piezas del ajedrez). Otro principio es que parece que todos los sintagmas de todas las lenguas del mundo tienen una misma anatomía:

- Un núcleo que da nombre al sintagma y determina su referencia.
- Unos participantes o argumentos que aparecen agrupados con el núcleo en un subsintagma (denominado N-barra o V-barra).
- Hay posibles modificadores que se sitúan fuera del N-barra o V-barra.
- Un especificador (o sujeto).

Presumimos que el lenguaje está en un módulo entre módulos. Es algo diferente y propio, *esto es la tesis de la separación*. Además consideramos que en el lenguaje se producen automatismos (capto lo que sé, si no, no proceso, esto es un principio general), igualmente afirmamos que el lenguaje es algo biológico y cultural. Esta tesis de la modularidad específica del lenguaje ha sido enunciada por J. Fodor (1970) y por S. Pinker. La teoría modular propone las siguientes pruebas de aval:

1º. El lenguaje es una capacidad distinta a otras:

- Hay inteligencia sin lenguaje (ejemplo en lesiones del área de Broca, que se produce afasia, no son sujetos retardados).
- Disfasia de desarrollo descrita por Gopnik (dificultad lingüística, pero buena capacidad intelectual).
- Lenneberg (tesis del punto crítico en la adquisición del lenguaje).

2º. Hay lenguaje, pero no inteligencia.

- Alzheimer, autismo, afasias, espina bífida, esquizofrenia.

3º. El lenguaje es un órgano de extrema perfección y complicación.

- El lenguaje consta de la gramática que se organiza en submódulos.
- Bajo el lenguaje hay un complejo circuito neural para lo que no importa, o es independiente el tamaño del cerebro y en el que hay diferencia en la localización.
- Hay complejidad genética en el lenguaje.

3. EL PROCESO DE COMPRENSIÓN

Llamamos comprensión a la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar en las cosas.

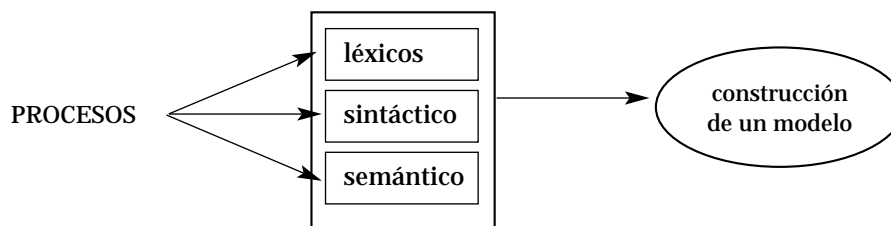
En el proceso de comprensión lingüística, hemos de tener en cuenta tres momentos:

percepción → análisis → uso

El análisis comprende la asignación de significado a las cadenas de entrada, además, el proceso de comprensión se produce como resultado de la interacción entre la información contenida en el texto (escrito o hablado) y los conocimientos previos del lector/oyente.

Y el procesamiento del lenguaje se debería a la interacción con la información semántica y la referencia al contexto. Winogrand, (1972), Marcus, (1980) consideran que el análisis de una frase permite el acceso al conocimiento general del mundo y el acceso a un modelo mental.

El esquema para el análisis sería:



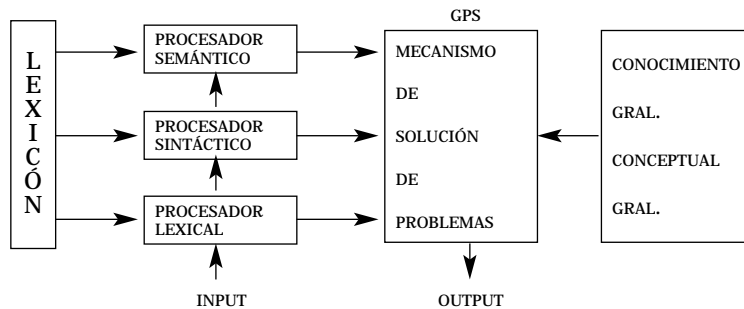
4. MODELOS

Consideramos que la base de la comprensión es la significación, la función primaria del lenguaje es la comunicación, el factor previo no es lingüístico, es comunicativo.

Hay distintos modelos de comprensión: el léxico (la palabra es la que condiciona), sintáctico (las normas de la sintaxis son las que hacen comprender) y el semántico (lo que el sujeto pone cuando comprende).

Pero, ¿cómo se procesa? Comenzamos por desmenuzar fonemas para posteriormente volver a integrarlos en un todo significativo, todo ello contando con la memoria imprescindible para el procesamiento. Los problemas son: ¿dónde poner cada elemento, cómo se produce el flujo de información entre los mismos? Hay dos principales modelos cognitivos que explican el procesamiento, es decir, todos los elementos que informan en la comprensión y cómo funciona.

- *El PRIMER modelo de Forster (1979) ha sido descrito por Santiuste (1982), se sitúa entre la teoría de la autonomía del subprocesador sintáctico y la teoría lineal interactiva:*



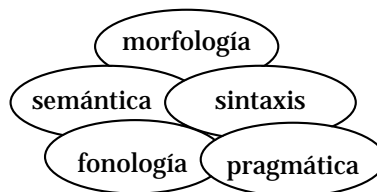
El lexicón es el procesador y el subprocesador es de abajo-arriba.

Forster, adscrito al grupo de investigación de influencia chomskiana, establece la división de subprocesadores (léxico, sintáctico y semántico) en una relación lineal, de manera que no hay procesamiento sintáctico si antes no lo ha habido léxico. Son, por lo tanto, autónomos. El procesamiento sería:

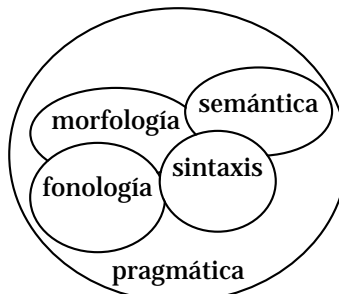
Léxico → reglas → significado

- Por el contrario se contempla en los trabajos de L. Tyler un *SEGUNDO* modelo que considera que el procesamiento es interactivo y en paralelo (formalista y funcionalista), estableciéndose una relación continua y paralela entre los componentes lingüísticos, los principales modelos son:

1. Modelo *formalista*. Considera la pragmática como un componente más del lenguaje.



2. Modelo *funcionalista*. Considera la pragmática como organizador general total del lenguaje.

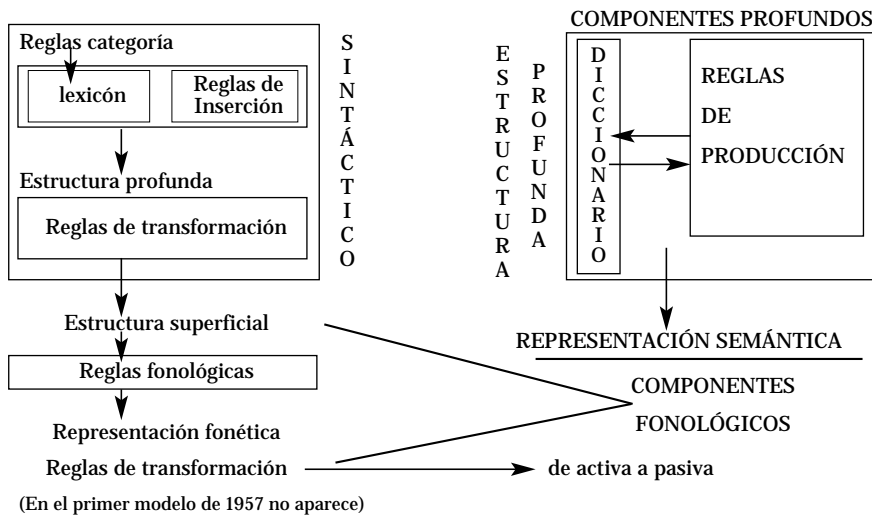


5. MODELOS EN EL DESARROLLO DE LA OBRA DE CHOMSKY

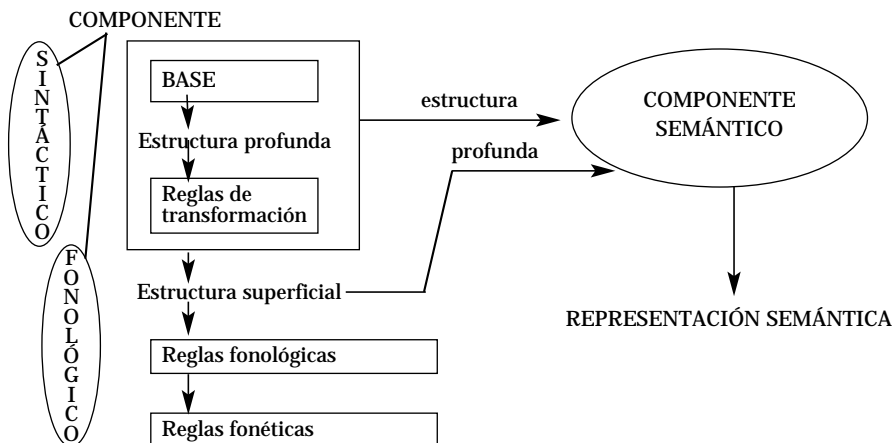
La gramática chomskiana pasa por tres momentos, en un cuarto defiende planteamientos minimalistas.

En 1957 la lingüística gira en torno a la sintaxis, no aparece la semántica, sí el léxico, la fonología y la sintaxis. En un segundo, “Aspectos de la teoría de la sintaxis”, incorpora la semántica, en el tercero, (1972), estudia semántica y gramática. Por último, en 1995, se sitúa en planteamientos minimalistas, esta información no es traducida al español hasta el 1999.

- *EL MODELO DE ASPECTS OF THE THEORY OF SYNTAX (1965)*
 Aparecen tres componentes: fonológico, sintáctico, semántico.



- *EL “MODELO STANDARD” (1972)*



Los componentes siguen siendo los mismos, modelo más simplificado, no hay tantos subcomponentes.

▪ *LOS PLANTEAMIENTOS MINIMALISTAS (1995)*

Chomsky reflexiona y afirma que parece razonable pensar que el lenguaje puede aproximarse a ser un “sistema perfecto”; se hace dos preguntas:

1. ¿Cuáles son las condiciones generales que esperamos que satisfaga la facultad del lenguaje humano?
2. ¿Hasta qué extremo está determinada la facultad del lenguaje por estas condiciones sin que les subyazca ninguna otra estructura?

Si la respuesta a la segunda pregunta es positiva el lenguaje sería un “sistema perfecto”, satisface restricciones externas de la mejor forma posible y de un modo razonable.

Chomsky propone el PROGRAMA MINIMALISTA, éstos son sus puntos fundamentales:

- Hay un componente de la mente/cerebro humana dedicado al lenguaje (la facultad del lenguaje) que interactúa con otros sistemas.
- La facultad del lenguaje tiene, al menos, dos componentes:
 - ▶ Un sistema cognitivo que almacena información
 - ▶ Un sistema cognitivo de actuación que accede a esa información y la utiliza (pueden ser específicas del lenguaje).

COMPONENTES DEL LENGUAJE



El sistema cognitivo interactúa con los sistemas de actuación por medio de niveles de representación lingüística, hay dos sistemas “externos”: el sistema articulatorio-perceptual A-P y el sistema conceptual-intensional C-I. Cada uno con dos niveles de interfaz: la forma fonética FF (en A-P) y la forma lógica FL (en C-I). (El “doble interfaz” sonido con significado es la forma tradicional de describir el lenguaje, puede rastrearse al menos hasta Aristóteles).

Igualmente, distingue entre el lenguaje como *SISTEMA CONCEPTUAL* y el lenguaje del *SISTEMA DE COMPETENCIA PRAGMÁTICA*. (Pueden estar dañados selectivamente y disociados en el desarrollo, sus propiedades son diferentes).

6. OTROS MODELOS

Modelo de comprensión de textos de Kintsch y van Dijk considera que el texto está organizado en tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura; el primer nivel se encargaría de los significados locales y las relaciones lineales; el segundo tendría por cometido el significado global y la utilización de macroreglas, se dejaría para el tercer nivel el significado global y utilizaría macrorreglas. Consideran que la representación es textual y situacional.

Modelo "Garden-Path" (Frazier, 1978). El procesador del lenguaje es un sistema contenedor, posee varios componentes autónomos y cada uno realiza un nivel de análisis.

- Atendiendo a los modelos en los cuales la *INFORMACIÓN SINTÁCTICA* es prioritaria encontramos:

1. *Subsistemas independientes* (Cifton y Ferreiras, 1987).

Consta de un procesador sintáctico y un procesador temático, el primero se encargaría de las estructuras constituyentes (construye representaciones de las estructuras sintagmáticas), el segundo se encarga de las estructuras temáticas (selecciona la más plausible semántica y/o pragmáticamente).

2. *Modelo Serial de Guía Léxica* (Ford, Bresnan y Kaplan, 1982).

La información léxica determina el rango de estructuras potenciales de una frase y el orden en el cual se consideran las alternativas del análisis. La Gramática Funcional Léxica es su gramática de referencia.

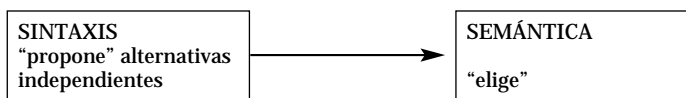
- Entre los modelos guiados por el *CONTENIDO* encontramos:

1. *Modelo de procesamiento interactivo y paralelo: versión "fuerte"* (Fodor, Garret y Bever, 1968; Fodor, Bever y Garret, 1974). El analizador recupera la información léxica, ésta controla todas las hipótesis que se construyen en la estructura sintáctica de la frase. La información temática puede determinar las decisiones iniciales del análisis de las frases a la hora de resolver una ambigüedad.

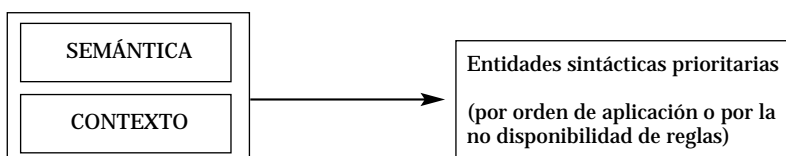
2. *Modelo de efectos contextuales: modelo interactivo "débil"* (Crain y Steedman, 1985). La ambigüedad local en el procesamiento del lenguaje se debe a la interacción entre la información semántica y la referencia al contexto. La Gramática Categorial o Combinatoria, es la que subyace a la teoría contextual.

Un esquema de las hipótesis interactivas sería:

“DÉBIL”



“FUERTE”



A la vista de los anteriores planteamientos nos centraremos en la convergencia entre autores para proseguir en la búsqueda de soluciones en aquellos aspectos que discrepan.

Existe una opinión generalizada en considerar que la memoria resulta imprescindible para un buen procesamiento, entre los elementos implicados todos los autores coinciden en considerar la sintaxis, semántica y pragmática como componentes imprescindibles.

La colocación de cada elemento y cómo se produce el flujo de información es lo que debe aclararse, aunque los últimos trabajos conceden a la semántica mayor peso, como la DRT (teoría de la representación del discurso) elaborada en los años 80 y 90 por Hans Kamp y sus colaboradores y la SDRT (semántica dinámica), (Lascarides y Asher, 1999). O la semántica de los mundos posibles (Heim, 1992).

Se acepta que el flujo de información se produce de un modo interactivo, falta por determinar, si lineal o paralelo, aunque la segunda hipótesis parece la más plausible.

7. MÁQUINAS INTELIGENTES

Según definición de Norbert Wiener, cibernética es el estudio unificado del control y de la comunicación entre animales y máquinas. En los años 50 las tortugas de Grey Walter, que exhibían comportamientos sociales, o La Bestia de Hopkins que, guiada por un sónar y un ojo fotoeléctrico, era capaz de alimentarse mediante electricidad obtenida a través de un enchufe que era capaz de encontrar.

A la vez que los ordenadores analógicos y la cibernética, comienza el desarrollo de los ordenadores digitales de hoy basados en la separación de estructura y función (hardware y software, su modo de trabajar es la computación algorítmica),

comienza con la máquina de Turing en 1937. Se construye el ENIAC por el ejército americano para calcular trayectorias balísticas, bomba atómica etc. En los años 40 John von Neumann concibe una computadora basada en la lógica digital, opera ejecutando en serie, una tras otra, instrucciones que componen un algoritmo codificado en forma de programa el cual se encuentra almacenado en su memoria. El desarrollo de la electrónica es lo que ha permitido el gran auge de las actuales computadoras digitales.

En 1950 Turing y Claude Shannon diseñaron los primeros programas que permitían a un ordenador digital razonar y jugar al ajedrez. Newell, Simon y Shaw presentaron el Teórico Lógico, primer programa capaz de razonar sobre temas arbitrarios.

El término inteligencia artificial o IA lo acuña John McCarthy en los años 60, Marvin Minsky, Newel y Simon habían creado un programa que demostraba teoremas de geometría, tan sólo eran capaces de resolver los problemas para los que habían sido construidos.

Al desarrollarse la IA quedó eclipsada la cibernética y las redes neuronales, pero en 1969, Minsky y Papert mostraron las limitaciones de los perceptrones, modelo neuronal por excelencia de los años sesenta y la mayor parte de los recursos se destinaron a la IA.

Han transcurrido casi 50 años, tenemos ordenadores potentísimos y sin embargo no resultan más inteligentes. La IA culminó en los años 70 con la introducción de los **sistemas expertos**, son programas de computador en los que se codifica el conocimiento de expertos en una cierta materia en forma de reglas de decisión (diagnóstico de una enfermedad, diseño...).

En los años 80 se volvió a paradigmas de cómputos alternativos, redes neuronales, sistemas borrosos, algoritmos genéticos o a la computación evolutiva. Vuelven la ANS (Artificial Neural Systems) también conocidas como sistemas conexionistas.

La arquitectura von Neumann no resulta apropiada para sistemas de cálculo paralelo y distintos autores tratan de solventarlo; Hopfield, en el 82, introdujo nuevos puntos de vista combinando redes neuronales y modelos de vidrios de espín (spin-glass). Por último se encontró la forma de entrenar un perceptrón multicapa (Rumelhart, 1986), así se resolvían los problemas del perceptrón simple.

Los sistemas borrosos incidieron sobre la lógica digital (0 ó 1, verdadero o falso), el ser humano utiliza más criterios. Los sistemas borrosos son un tipo de lógica multivaluada como: SIENTONCES.....

Las redes neuronales artificiales emulan el hardware del cerebro y los sistemas borrosos se ocupan del software. En estos campos se utiliza el término *ABC* de la inteligencia (Marks, 1993) contemplándose sus tres facetas: *ARTIFICIAL*, *BIO-*

LÓGICA Y COMPUTACIONAL. Parece ser que las tareas que peor llevan a cabo las computadoras son las más fáciles para los organismos biológicos, los ordenadores pueden resolver problemas complejissimos de aritmética, juegos de ajedrez, pero es muy difícil que posean capacidad perceptiva y movimiento. En la emulación de las facultades humanas se obtiene un alto nivel en cálculo, lógica y razonamiento, un bajo nivel en percepción, reconocimiento de patrones, asociaciones y aprendizaje.

Pretendemos emular el cerebro, para ello es preciso comparar la arquitectura de las computadoras con la que presenta el cerebro y tratar de emular sus capacidades.

La máquina de von Neumann es una máquina de procesamiento (hardware) actúa ejecutando en serie (una tras otra) una secuencia de instrucciones o programa (software) que almacena en su memoria. La máquina la componen cuatro unidades: unidad de entrada de información, unidad de salida, unidad de procesamiento (compuesta a su vez, por la unidad lógico-aritmética y la unidad de control) y memoria, es la máquina de cómputo en el sentido de Turing, hará la tarea para la que se programe y cambiando el programa de su memoria ejecutará tareas diferentes.

La mayoría de los ordenadores son máquinas manipuladoras de símbolos: la unidad de entrada suele ser el teclado o las unidades de disco, las de salida la pantalla o la impresora, la unidad de procesamiento o CPU (Central Processing Unit) es el microprocesador, la memoria puede estar distribuida entre el disco duro, cintas, CD-rom o la memoria central de semiconductor. El verdadero corazón del computador es el microprocesador, circuito electrónico que puede integrar millones de componentes electrónicos, además, entre sus características se encuentran las de ser baratos y versátiles.

El cerebro, cuyas capacidades queremos emular, no es una arquitectura von Neumann, no está formado por un microprocesador, ni constituido por unas cuantas CPUs, lo componen millones de procesadores elementales o neuronas interconectadas conformando redes de neuronas. La neurona es un pequeño procesador, sencillo, lento y poco fiable (diferente a los potentes microprocesadores). En nuestro cerebro se interconectan cien mil millones de neuronas operando en paralelo, cada neurona puede conectarse con otras 10.000 de promedio y puede procesar trabajando en paralelo de un modo impresionante.

Además la neurona no debe ser programada, aprende a partir de señales que recibe del entorno y opera con un esquema diferente al de los computadores poseen *autoorganización*, no existe un componente que gobierne el sistema como el CPU, las neuronas cuentan con la capacidad de autoorganizarse, aprendiendo del entorno y adaptándose a él emergiendo ricas propiedades de procesamiento.

El hombre trata de construir artefactos que sean capaces de imitar nuestras facultades y funciones, siendo la señal de voz y su "comprensión" (la asignación de

un significado) uno de los campos más estudiados, interesa poder comunicarse con las máquinas del modo más natural, y lo más natural es la voz.

Hay investigaciones que van más lejos en sus estudios sobre la interacción hombre-máquina, Rosaling W. Picard, del Mesia Labs Affecctif Computer, estudia esta interacción a través de sensores para que la máquina reciba señales y pueda interpretarlas.

8. TECNOLOGÍA DEL HABLA

La comunicación oral humana se basa principalmente en una gran cantidad de conocimiento previo, no sólo del lenguaje sino de cómo es el mundo, el principal problema en tecnología del habla es: *EL MODO DE TRANSMITIR ESTE CONOCIMIENTO A LA MÁQUINA*.

Ya hemos expuesto distintos modelos de lenguaje, en tecnología del habla el aspecto más relevante es el discurso, el procesamiento del lenguaje natural y el diálogo hombre-máquina, comenzaremos por el discurso.

Igualmente para que nuestros mensajes puedan ser interpretados usamos nuestros conocimientos lingüísticos sobre forma y estructura, pero cohesión y coherencia en el análisis del discurso desde una perspectiva dinámica. Cohesión es el uso de lazos y conexiones entre los diversos textos, Halliday y Hasan (1976) analizan bajo los nombres de referencia, sustitución, elipsis y relaciones léxicas.

Las formas correferenciales inducen al oyente a buscar interpretaciones fuera, (*la teoría semántica sobre referencia afirma que la relación de referencia se establece entre las expresiones de un texto y las entidades del mundo, y la de correferencia entre expresiones que aparecen entre distintas partes del texto*). Esta coherencia no es algo existente en el lenguaje, sino en los usuarios de esa lengua, *la persona da sentido a lo que escucha*.

Pragmática y análisis del discurso son disciplinas relacionadas estrechamente. Al analizar un texto o una conversación se encuentran implicados distintos fenómenos como actos de habla (centro de la teoría de Searle), presuposiciones, implicaturas y deixis; cada una ha dado origen a diferentes teorías, apareciendo distintas escuelas pragmáticas.

Se denomina "Etnometodología" al estudio de campo y análisis de la conversación. Es una disciplina que se interesa por el estudio de las interacciones y, especialmente, de las interacciones verbales cotidianas u ordinarias. A los seguidores o practicantes de esta corriente se les conoce como etnometodólogos o, simplemente, conversacionalistas.

Se distinguen dos corrientes: *Análisis del discurso y análisis de la conversa-*

ción, ambas estudian cómo se produce y cómo se comprende la coherencia y la organización secuencial en un discurso.

- *Análisis del discurso* (emplea metodología como los principios y conceptos teóricos propios de la lingüística).
- *Análisis de la conversación* (analiza grabaciones de conversaciones naturales utilizando métodos inductivos rigurosamente empíricos, evitando elaborar teorías prematuras, contrasta con la inmediata categorización de los datos típica del analista del discurso).

Levinson (1983) se sitúa en la perspectiva basada en el análisis de la conversación.

Desde este repaso, extraeríamos la conclusión que un *diseñador de aplicaciones en tecnología del habla*, ha de tener en cuenta las características discursivas a la hora de desarrollar e implementar un sistema conversacional. Ha de tener en cuenta las aportaciones que distintas áreas del análisis del discurso realizan al campo de la gestión del diálogo, de estas ramas destacar: *LOS ACTOS DE HABLA, LA PRAGMÁTICA Y EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN*, toda la investigación actual en sistemas de gestión de diálogo gira en torno a conceptos e ideas tomadas de estos tres campos de interés.

Indudablemente, hay matices que distinguen un discurso de una conversación o de un diálogo, sin embargo en los Sistemas de Gestión de diálogo en Inteligencia Artificial, se considera igual a un sistema conversacional, oración, frase, enunciado y alude a la *emisión de un mensaje por parte de un hablante*.

Para que se considere que una oración es correcta desde el punto de vista semántico, en PLN (Procesamiento del Lenguaje Natural) se acepta que la oración ha de cumplir las condiciones de verdad. La descripción semántica de un lenguaje se convierte así en un mecanismo de estados finitos que nos permite saber cuáles son las condiciones de verdad para cada oración de ese lenguaje.

El cálculo de predicados de la lógica de primer orden ha jugado un papel fundamental en el tratamiento semántico en PLN, este tipo de lógica se puede definir como un pequeño modelo de cómo desarrollar el análisis semántico de un lenguaje, de forma que se aproveche la fuerza expresiva y, no ambigua de las matemáticas.

Esta lógica dice que las fórmulas bien formadas se especifican en la gramática, asociándose una regla de interpretación semántica para cada construcción sintáctica que permita la gramática. Dada una serie de oraciones se podrán describir sus condiciones de verdad con respecto al universo del discurso y las inferencias que se puedan extraer a partir de las condiciones. Sin embargo, *en lenguajes naturales el tratamiento semántico que proporciona la lógica de primer orden no es suficiente*.

Montague (1973) partió de la lógica de primer orden y desarrolló un modelo más potente: la lógica intensional, se trata de una representación intermedia entre la estructura sintáctica y la estructura del significado, esta noción de representación intermedia fue adoptada por Kamp (1981) en su “Teoría de Representación del Discurso” (DTR).

La “Teoría Situacional” (Barwise y Perry, 1983) avanza respecto a las corrientes montagueanas, formulando convenientemente la noción de “estado parcial del mundo”, es incorrecta la premisa común en las corrientes que siguieron a Montague indicando que la información es siempre total, para cada situación una proposición es verdadera o no.

La teoría de la representación del discurso (DTR) (Discourse Representation Theory) elaborada y desarrollada en los años 80 y 90 por Hans Kamp y sus colaboradores (Kamp, 1981; Kamp y Reyle, 1993) tiene como fin describir relaciones que se establecen entre la forma lingüística de un enunciado y su significado. Pretende establecer modelos de interpretación para fragmentos de discurso que van más allá de la oración. Con ello sería posible formular reglas de interpretación para ciertos términos no referenciales del discurso, como los pronombres y otros términos anafóricos.

Las Estructuras de Representación del Discurso (DRS) presentan las relaciones lógicas de predicación y cuantificación sobre variables individuales necesarias para la interpretación de los enunciados, las estructuras se relacionan entre sí dando lugar a un modelo de interpretación del discurso válido para fragmentos amplios del discurso.

La DRT es beneficiosa tanto para la interpretación del sintagma nominal (cuantificación, plurales, nombres genéricos, posesivos) como del sintagma verbal (tiempo, aspecto, modo y modalidad) es un modelo alternativo a la lógica de predicados. Igualmente permite tratar de forma adecuada a determinados fenómenos de enriquecimiento semántico del discurso, como presuposiciones e inferencias, que aporta contenido al significado estructural de las oraciones involucradas.

Kamp (1981) propuso una aproximación a la interpretación del discurso y de las anáforas pronominales que ponía de manifiesto las deficiencias del análisis montagueano. La teoría de Hans Kamp se presenta a sí misma como una teoría semántica para un fragmento del lenguaje natural, intenta describir las relaciones que se dan entre la forma lingüística de un enunciado y su significado.

Kamp pretende que su teoría semántica sea una representación del flujo de información que se produce en el acto lingüístico, entendido como una descripción parcial de la realidad. El significado de las oraciones que constituyen un discurso depende de la verdad del discurso, es decir, depende de un modelo de interpretación parcial que debe poder ser integrado en un modelo completo.

Otras teorías diferentes sobre la interpretación del discurso han tratado el

problema de las presuposiciones y de su papel en la interpretación, Teoría de los Estados mentales de Fauconnier (1984), el significado del discurso se representa mediante un conjunto estructurado de espacios mentales interconectados asimilables a las DRSs de Kamp o los Dominios de Discurso de Seuren (1985).

Algunas teorías usan la semántica de mundos posibles en la interpretación del discurso, Irene Heim (Heim, 1982 y 1992), trata los contextos del discurso como mundos posibles, o la Lógica Dinámica de Predicados (DPL) (Groenendijk y Stokhof, 1989), a la que se aplican diversas teorías semánticas (Dekker, 1992; Vermeulen, 1993).

Finalmente, nos encontramos con teorías semánticas dinámicas basadas en la Gramática de Montague, como la propuesta por J. Groenendijk y M. Stokhof (1987) o las teorías de Reinhard Muskens (1996), que combinan la Gramática de Montague y DRT.

Los enunciados tratados por los sistemas de gestión de diálogo forman parte de un diálogo. Las características de un diálogo *difieren de las de un discurso* (Ginzburg, 1998; Poesio, 1998; Rieser, 1999). Estas investigaciones han sido llevadas a cabo en campos como el análisis del discurso, la psicología cognitiva y la lingüística. Los diseñadores del sistema de gestión de diálogo tratan de encontrar pistas que les ayuden en su tarea de entender cómo se estructura un diálogo con el fin de poder modelarlo.

La SDRT (Asher, 1993) es una extensión de la DRT, incorpora información acerca de la estructura y función retórica del discurso y la extensión del SDRT (Lascarides y Asher, 1999) nace con el propósito de modelar la interpretación del diálogo. Lascarides y Asher concluyen su trabajo dejando un camino abierto a futuras investigaciones que incluyan la resolución de otros fenómenos propios del diálogo como son los actos del habla indirectos.

La DRT se ha utilizado como *modelo de representación semántica* durante los últimos años por los *módulos semánticos* que componen los sistemas conversacionales del tipo pregunta-respuesta, el sistema VERBMOBIL (Alexandersson y otros, 1998) (es un sistema de traducción automática, son modelos computacionales que presentan una gran robustez (traducido directamente del inglés "robustness", significa capacidad que tiene un sistema cualquiera para adaptarse a entornos adversos como: ruido, canal, locutor, tarea, etc.)

Resumiendo, las teorías dinámicas del significado, buscan establecer relaciones entre la interpretación de las expresiones lingüísticas y el contexto en el que aparecen. Entre las teorías que tratan de representar este proceso dinámico destacan:

- DRT teoría de la representación del discurso de Kamp (relaciones entre la forma lingüística de un enunciado y su significado).

- Semántica de situaciones de Barwise y Perry, (parte de la premisa: el significado de una oración simple declarativa es una relación entre preferencias y situaciones descritas).

El uso de voz en interfaces hombre-máquina (la voz el modo de acceder a los servicios que presta la máquina) ha permitido una revitalización, esto ha sido posible como parte del estudio de sistemas conversacionales con entrada y salida por voz. Actualmente, existen muchas aplicaciones que exigen el tratamiento de la estructura conversacional, aplicaciones cuya interfaz hombre-máquina y su interacción bidireccional, añade características del diálogo conocidas y manejadas por los sistemas de gestión de diálogo.

La entrada en el sistema se produce por medio de la expresión hablada espontánea reconocida por un módulo de reconocimiento de voz (RV) pasando a un módulo de procesamiento de lenguaje natural (PLN) que es el encargado de extraer significado de las muestras de lenguaje hablado espontáneo. El mayor reto es extraer el significado de la salida del reconocedor (el lenguaje espontáneo presenta características imprevisibles).

Una de las tareas más complejas consiste en extraer el significado de la cadena reconocida e impedir que el proceso de análisis se detenga (Young y Matessa, 1991).

Posteriormente un gestor de diálogo (GD) intervendrá en el proceso, es el encargado de analizar las características propias del nivel del discurso que debe tenerse en cuenta a la hora de implementar sistemas naturales y sus subramas (pragmática, actos del habla, análisis de la conversación, turnos, anáfora, elipsis, silencios, solapamientos, reparaciones).

Las bases de datos y el administrador del sistema contribuirán a que se genere una respuesta. El procedimiento sería:

8.1. Arquitectura funcional

En la División de Tecnología del Habla de Telefónica I+D, el sistema de reconocimiento de voz se realiza mediante un sistema de MÓDULOS organizados, cada uno con una función: acondicionamiento de la señal de entrada, detector de actividad, extractor de características, reconocimiento de patrones y post-procesado. *No confundir con otros módulos que intervienen posteriormente*, nos referimos únicamente al RV (reconocedor de voz).

Así mismo, el reconocimiento se realiza a cuatro niveles: palabras aisladas, habla conectada, palabras aisladas basado en modelos de fonemas para vocabulario flexible y habla continua.

Denominamos “palabra” a la unidad básica en la que se apoya el reconocedor, pueden ser sílabas, demisílabas, fonemas, morfemas, palabras, conjuntos de palabras etc.

Basándose en un esquema de reconocimiento muy parecido al explicado aquí, numerosas comunidades de científicos han desarrollado y sacado a la luz sistemas de reconocimiento de habla continua. En Estados Unidos cabe resaltar los sistemas de IBM y el de los Laboratorios Bell de AT&T; los que se encuentran en las Universidades como en el sistema Summit del Massachusetts Institute of Technology, el sistema SPHINX de la Carnegie Mellon University, y el sistema DECIPHER del Stanford Research Institute; y los de otras compañías como el sistema Wall Street Journal de Dragon, y el sistema BYBLOS de BBN. En Europa podemos resaltar el sistema HTK, de la Universidad de Cambridge, el sistema SPICOS de Philips, el sistema del CSELT italiano, y el proyecto LIMSI francés.

8.2. Las ontologías

Las *ontologías* definen las clases de objetos que pueden ser manejados por el sistema, las relaciones entre ellos y algunos individuos especiales de esas clases. Las ontologías utilizan los llamados *SEMANTIC PARSING* (analizadores en los que es prioritario el aspecto semántico del lenguaje).

La Word Net es un sistema de referencia léxica on line en inglés, cuyo diseño está inspirado por las teorías psicolingüísticas vigentes sobre memoria léxica humana, los nombres verbos y adjetivos se organizan en conjuntos de sinónimos y cada uno de ellos representa los conceptos léxicos subyacentes. Existen diferentes relaciones que unen los conjuntos de sinónimos, se puede decir de Word Net que es un diccionario basado en principios psicolingüísticos.

Word Net divide el lexícón en 5 categorías: nombres, verbos, adjetivos, adverbios y palabras de función. De hecho, Word Net sólo contiene nombres, verbos, adjetivos y adverbios.

Esta división se basa en las observaciones en el habla de pacientes afásicos (Garrett, 1982), que indican el probable almacenamiento por separado de las palabras, encontrándose agrupadas como parte de los componentes sintácticos del lenguaje.

La decisión de organizar los nombres como un sistema de herencia, refleja un juicio psicolingüístico sobre el lexícón mental, ¿qué tipos de evidencia aportan una base para tales decisiones?, el aislamiento de los nombres en un subsistema léxico separado recibe el apoyo de las observaciones clínicas de pacientes con afasia anómica; después de un ataque al hemisferio izquierdo, que afecta a la capacidad para comunicarse lingüísticamente, la mayoría de los pacientes quedan con un déficit de la habilidad de nombrar (Caramazza and Berndt, 1978).

En lo referente a adjetivos calificativos, Word Net contiene punteros entre adjetivos calificativos y el subsistema de los nombres que se refiere a sus atributos apropiados.

La Euro WordNet es una base de datos multilingüe con wordnets para varios lenguajes europeos: holandés, alemán, italiano, español, francés, checo y estonio. Las wordnets están estructuradas de la misma forma que la wordnet americana para inglés (Princeton WordNet, Miller y otros 1990), en agrupamientos, es decir grupos de sinónimos de palabras *con relaciones semánticas entre ellas*.

La mayoría de los sistemas adopta el denominado “parsing parcial” que consiste en la adopción de un enfoque determinista mediante el cual el parsing recorre la secuencia de entrada buscando los fragmentos que puedan emparejarse directamente con la tarea en el dominio, es decir solamente los fragmentos claves desde el punto de vista semántico. Son muchos los sistemas que construyen gramáticas para herramientas claves, entre otros E.V.A.R. (información horaria de trenes, Nöth y otros, 1999), Philips (Aust y otros, 1995), IRIS (López-Soto, 1999). A estos modelos se les conoce también como “SEMANTIGRAMAS” (Haas y otros, 1997).

El parsing parcial reduce el análisis sintáctico y semántico de una secuencia al procesar únicamente unidades específicas de un determinado plan criterio semántico en lugar de sintáctico.

Este “concepto semántico” varía según la tarea. Estos conceptos semánticos coinciden con los contenidos informativos que son vitales para la comprensión del mensaje en el dominio. El parser identifica y analiza dichos conceptos y les asigna una representación semántica que es con lo que opera el módulo de gestión de diálogo.

8.3. Un sistema de lenguaje natural, el Phoenix

Este sistema de comprensión del habla de la Carnegie Mellon University (School Of Computer Science, Pittsburg, Pennsylvania, USA), está orientado hacia la extracción de información relevante en una tarea, utiliza un PARSER (analizador) flexible basado en tramas.

Este sistema maneja fenómenos que son naturales en el habla espontánea por ejemplo: repeticiones y expresiones mal formadas gramaticalmente, así mismo, mantiene un archivo histórico de los rasgos principales del diálogo, puede resolver referencias elípticas, anáforas o de otro tipo indirectas, además, el contexto modela el sistema, maneja las correcciones y las preguntas que exceden de sus posibilidades, soluciona acoplamientos rígidos o laxo del reconocimiento del habla y del procesamiento del lenguaje natural. Todas estas características hacen que sea el utilizado en la actualidad por T I+D (Telefónica Investigación y Desarrollo), esta Empresa ha desarrollado y es propietaria de las adaptaciones para nuestra lengua, su base de datos alcanza 1.000.000 de palabras.

El Phoenix se ha utilizado para modelar el servicio de información de las líneas aéreas A.T.I.S. Nov. 1992. Cuando se le sometió al sistema de evaluación de idiomas hablados de A.R.P.A. respondió correctamente al 93´5% de inputs escritos y un 88´3 % de los hablados.

Una de sus características, es que un pre-procesador elimina las palabras que son idénticas a la palabra anterior de una frase, igualmente, la gramática es modificada con el fin de que los elementos puedan terminar con la palabra clave, utilizada para marcar las correcciones.

Como un atributo necesario del sistema de lenguaje hablado es la capacidad para responder a cualquier pregunta de forma razonable, si hay algo significativo sobre las palabras que no están analizadas gramaticalmente, pregunta al usuario sobre ellas y en cualquier otro caso genera una respuesta adecuada.

Con el fin de permitir a los usuarios elaborar soluciones incrementalmente, un sistema de lenguaje hablado debería permitir referencias implícitas y explícitas a preguntas y respuestas anteriores, el sistema debe mantener un registro del dialogo.

Es relativamente simple la resolución de la elipsis y la anáfora en este sistema. Las ranuras en las tramas, los intervalos de tiempo asignados a las tramas, son **semánticos**, así pues, sabemos que el tipo de objeto que se necesita para la resolución en el caso de la elipsis es añadir nuevos objetos, mientras que en el caso de la anáfora, simplemente tenemos que suponer que un objeto de tal tipo ya existe.

Al diseñar un sistema robusto, la interacción entre reconocimiento del habla y los componentes de comprensión del lenguaje representan una decisión estructural capital.

Según opinión de Ismael Cortázar, Jefe de División de Tecnología del Habla de T I+D, el analizador semántico que utilizan en su División es eficaz fundamentalmente por ser muy robusto, se basa en las RTN.

8.3.1. Las R.T.N. (*Recursive transition Netwoks*).

Es un método robusto para el análisis semántico, muy útil para el procesado de la salida de los Reconocedores de Habla Continua. El procedimiento para el uso de las R.T.N. se realiza mediante 3 fases:

- Descripción de las redes en el lenguaje RTN.
- Compilación de las descripciones generando un modelo binario.
- Generación de una Analizador Semántico, usando la librería (“parser”) RTN, a la que se le pasa como parámetro (en tiempo de ejecución) qué modelo binario utilizar.

Las RTN no mantienen un contexto de diálogo: cada frase nueva se analiza sin considerar las frases anteriores, al construir las aplicaciones se usa otra herramienta conocida como GESTOR DE DIÁLOGO, que suele ser el “usuario” del parser RTN.

El análisis semántico mediante R.T.N. se basa en los conceptos:

- **FUNCIÓN:** Una función representa uno o varios conceptos semánticos, ante una función de entrada el “parser” elegirá la función que mejor se adapte.
- **RED:** Una red representa una entidad, parcial o total, dentro de un concepto semántico. Una función se compone de una o varias redes. Se dividen en tres tipos: REDES FUNCIÓN, REDES SUB-RED, REDES DATOS.
- **NO TERMINAL.** Entidad que define una agrupación de símbolos terminales. Se usa sólo para facilitar la definición de RTN, y no durante el “parsing”. Los no terminales han de definirse con posterioridad a todos sus usos.
- **TERMINAL.** Lo constituyen las palabras que pueden entrar en una frase. Tiene un código numérico y están recogidos en un diccionario.

Al proceso de definición viene aparejado la creación de los ficheros necesarios, cada uno define una función y cada función se resuelve mediante concatenación de alguna de las redes que la componen.

Una vez escritos los ficheros se pasa al proceso de generación del modelo binario, se realiza mediante el programa GANASEM, este programa tiene dos modos distintos de funcionamiento: como analizador léxico y como compilador.

Para realizar el análisis existe un conjunto de rutinas que facilitan la construcción de un analizador semántico, están contenidas en la librería LIBANASEM, la rutina principal es *doAnaSem*, que recibe como entrada un conjunto de códigos de palabras, tal y como los entrega el reconocedor de habla continua, y devuelve las redes y sub-redes, las que mejor han resuelto la frase.

El parser posee unos parámetros, por medio de unos valores iniciales comienza a utilizar la memoria, si no son suficiente, el parser seguirá funcionando, es decir, pedirá más memoria.

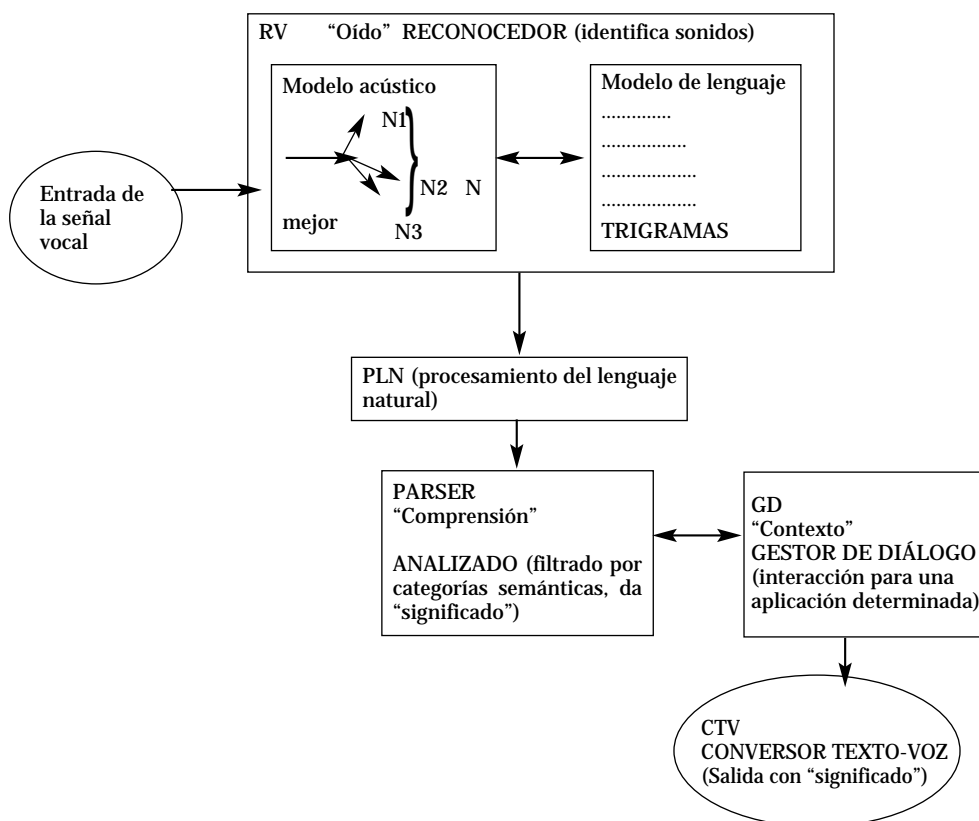
La librería del parser no hace ninguna suposición del entorno operativo, por ello utiliza un mecanismo de “callback” para pedir las funciones básicas. Posteriormente, el parser devuelve los resultados indicando la red y las sub-redes. Dado un conflicto, una frase puede ser interpretada de varias formas, los criterios para elegir la mejor son por orden de importancia para resolver el mayor número de palabras:

contiene una determinada red cuyo nombre se pasa como parámetro, o, contiene menos redes de nivel N (se comparan incrementalmente el nivel hasta que se resuelve el conflicto).

Para ayudar a definir las RTN, y analizar qué tal se adaptan a una aplicación se suministra la utilidad *anasem*, esta utilidad permite enviar frases (desde pantalla o fichero) y recibir los resultados del análisis (en pantalla o fichero). Hay que suministrarle uno o tres diccionarios, dado que puede simular lo que hace el reconocedor que a cada palabra reconocida le asigna cero, una o varias palabras a enviar como resultado de reconocimiento.

8.4. Modelo en tecnología del habla

Telefónica I+D está desarrollando aplicaciones dialogadas hombre-máquina utilizando el PHOENIX adaptado para el español, fundamentalmente porque es un sistema muy robusto, su analizador es semántico y el esquema del proceso en aplicaciones dialogadas lo reflejamos a continuación:



En primer lugar se realiza el esqueleto del parser (analizador), este es configurable, tengo que decir para qué lo voy a utilizar y se comienza a desarrollar la aplicación.

La señal vocal entra en el sistema (es preciso que la base de datos haya sido construida con un texto muy extenso) y es reconocida, para ello se utilizan los modelos acústicos y los modelos de lenguaje, estos dos modelos intercambian información, el primero envía al segundo la N-mejor (es decir, la mejor secuencia, son modelos basados en listas "n-best" que es comparada con los modelos de lenguaje estadísticos, siempre busca trigramas, es decir, secuencias de palabras que vayan precedidas de otras dos (desde el punto de vista matemático, un bigrama es una función con dos argumentos que se suelen representar como una tabla de doble entrada o matriz bidimensional, bigramas o trigramas son tablas que establecen la frecuencia de ocurrencia entre secuencias de dos unidades, en el primer caso, o tres, en el segundo).

Hasta este momento es la fase de reconocimiento (RV=reconocedor de voz), mientras el módulo PLN (procesamiento de lenguaje natural) y el resto de los componentes: sintaxis, gramáticas, los diccionarios, ficheros función proporcionan los datos necesarios para que continúe el proceso.

En un segundo momento es donde comienza lo que podríamos llamar, con muchas reservas, la fase de "comprensión", se trata de "comprender y razonar". La información pasa al analizador (PARSER) que es el encargado de dar un significado, filtra las secuencias de palabras con categorías semánticas (están etiquetadas, marcadas), busca palabras del reconocedor con significado para el usuario de la aplicación (recordamos que el parser ha sido desarrollado para una determinada aplicación) y las envía al gestor de diálogo (GD), este al recibirlas comprueba si cumple las reglas que están jerarquizadas y establecidas según la aplicación en el módulo de PLN. Si hay que completar alguna acción, hay una regla que detecta que faltan datos a fin de completar el árbol, decidiendo de lo que llega al parser.

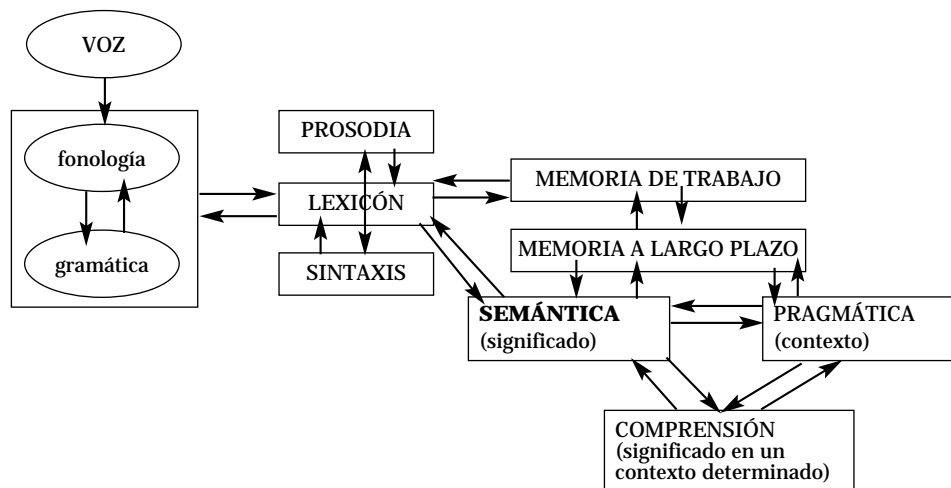
Por último, se produce la salida (síntesis) por medio del conversor texto-voz (CTV) y queda establecido el diálogo.

9. CONCLUSIONES

Ha quedado expuesto que las líneas actuales de investigación se centran en el aspecto semántico del lenguaje, si bien en tecnología del habla queda mucho que desarrollar, encontrándose en la actualidad en el "arco reflejo de la comprensión lingüística oral" (Reyzábal, 2001).

Considerando los modelos anteriormente descritos, nos inclinamos a adoptar un modelo de comprensión lingüística oral guiado por el contenido, formado por subsistemas, en éstos, el procesamiento se produce de un modo interactivo y bidireccionalmente en paralelo.

Proponemos la siguiente arquitectura para un modelo de comprensión lingüística oral (resaltamos el subsistema semántico porque consideramos: SI UN OYENTE NO LOGRA OBTENER UN SIGNIFICADO DE LO ESCUCHADO, LO ELIMINA. (Reyzábal 2001).



La voz es percibida, la fonología y la gramática son las encargadas de discriminar esos sonidos y aplicarles las reglas oportunas (trabajo computacional), pasan identificadas a nuestro lexicón (comienza el trabajo conceptual) éste interactuará con la sintaxis que le proporcionará el orden correcto de las palabras, la prosodia ayudará. La memoria de trabajo y la memoria a largo plazo siempre están activadas proporcionando información. Obtenemos un significado de lo escuchado integrándolo en un contexto y con los conocimientos previos. El siguiente paso es la comprensión. Todo está constantemente en interacción y los conocimientos son almacenados en la memoria a largo plazo, si interesa, o en la de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandersson, J., Buschbeck-Wolf B., Fujinami, T., Kipp, M. Maier, E. Reithinger, N. Schmitz, B. y Sigel, M. (1998). *Dialogue Acts in VERBMÖVIL-2* Second Edition. Verbmobil-Report 226, DFKI GmbH Saarbrücken.
- Asher, N. (1993). *Reference to Abstract Objects in Discourse*. Kluwer Academic Publishers.
- Aust, H. M. Oeder, F. Seide, V. Stein Biss. (1995). The Philips automatic train time table information system. *Speech Communication*, 17: 249-262.
- Barwise, J. y Perry, J. (1983). *Situations and Attitudes*. Cambridge; Mass: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1964). Degrees of grammaticality, en Fodor, J., Katz, J. (Eds.) *The Structure of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Chomsky, N. y Miller, G. A. (1963). *Finitary models of language users*, en Luce, R. D. Bush, R. R. and Gallanter, E. (eds.), *Handbook of Mathematical psychology*, Vol 2, New York, John Wiley.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*, Cambridge, Massachusetts. (MIT Press).
- Clifton, C. Jr., & Ferreira, F. (1987). Modularity, en J. L. Gardfield. (Ed.) *Modularity in Sentence Comprehension: Knowledge Representation and Natural Language Understanding*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Crain, S. & Stedman, N. (1985). On not being led up the garden path: The use of context by the psychological parser, en Dowty, D.; Karttunen, L. & Zwicky, A. (Eds.) *Natural language parsing*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Van Dijk, T. A. (1985). Introduction: discourse as a new cross-discipline, en van Dijk, T. A. (ed.) *Handbook of Discourse Analysis, Volumen I: Disciplines of Discourse*. New York: Academic Press, 1-10.
- Fauconnier, G. (1984). *Espaces Mentaux*. Paris: Minuit.
- Fodor, J. A. (1970). *The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, Mass: The M.I.T. Press.
- Ford, M., Bresnan, J. & Kaplan, R. (1982). A competence-based theory of syntactic closure, en Bresnan, J. (Ed.). *The mental representation of grammatical relations* Cambridge, MA: MIT Press, (pp. 727-796).
- Forster, K. (1979). Levels of processing and the structure of the language processor, en Cooper, W. E. and Walker, E. C. T. (Eds.) *Sentence Processing: Psycholinguistic studies presented to Merrill Garrett*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Forster, K. I. (1979). Levels of processing and the structure of the language processor, en COOPER, W. E. and WALKER, E. C. T. (Eds.) *Sentence processing*. N. York: Wiley.
- Frazier, L., Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition*, 6, 291-325.
- Frazier, L., Clifton, C. y Randall, J. (1983). Filling gaps: decision principles and structure in sentence comprehension. *Cognition*, 13, 187-222.
- Ginzburg, J. (1998). Clarifying Utterances, en Hulstijn, J. A Nijholt (eds.) *Proceedings of the Twente Workshop on the Formal Semantics and Pragmatics of Dialogues*. Enschede. Twente University, Faculteit Informatica, 11-31.
- Groenendijk, J. y Stockhof, M. (1989). Dynamic predicate logic: towards a compositional, non-representational semantics of discourse. *Institute for Language, Logic and Information*. Prepublication series LP-89-02, Universidad de Amsterdam.

- Haas, J., Nöth, E., Niemann, H. (1997). Semantigrams-Polygrams Detecting Meaning, en Proc. 2nd Sayel Workshop on Multi-Lingual Information Retrieval Dialogs, 65-70.
- Halliday, A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. PhD thesis, Amherst: University of Massachusetts.
- Heim, I. (1992). Presupposition Projection and the Semantics of Attitude Verbs. *Journal of Semantics*, 9: 183-221.
- Kamp, H. y Reyle, U. (1993). *From Discourse to Logic*. Dordrecht: Kluwer.
- Kamp, H. (1981). A theory of truth and discourse representation, en Groenendijk, J., Jansen, T. y Stockhof, M. (eds.) (1984). *Truth, interpretation and information*. Dordrecht: Foris.
- Lascarides, A. y Asher, N. (1999). Cognitive States, Discourse Structure and the Content of Dialogue. *Preproceedings of the Amstelogue '99 Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue*, Amsterdam University.
- Levinson, S. C. (1981). Some pre-observations on the modelling of dialogue. *Discourse Processes*, 4 (1): 93-116.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López-Soto, T. (1999). *Estrategias de análisis gramatical y semántico para un sistema dirigido por voz*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Marks II, R. J. (1993). Intelligence: Computational versus artificial. *IEEE Trans. On Neural Networks*, 4 (5), 737-739.
- Montague, R. (1973). *Formal Philosophy: Selected Papers of Richard Montague*, en Thomanson, R. (ed.) Yale University Press.
- Muskens, R. (1996). Combining Montague semantics and discourse representation. *Linguistics and Philosophy*, 19 (2), 143-186.
- Nöth, E., Batliner, A., Kiebling, A., Kompe, R., Niemann, H. (2000). Verbmobil: The Use of Prosody in the Linguistic Componentes of a Speech Understanding System. *IEEE Acoustics, Speech and Signal Processing*, 8 (5).
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Poesio, M. y Traum, D. (1998). Towards an axiomatisation of dialogue acts, en Hulstijn, J. y Nijholt, A. (eds.) *Proceedings of the Twente Workshop on the Formal Semantics and Pragmatics of Dialogues*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit Informatica, 207-222.
- Reyzábal, M. I. (2001): *Dificultades de comprensión lingüística oral, propuesta de mejora utilizando las nuevas tecnologías: Diálogo hombre-máquina mediante instrucciones expresadas en lenguaje natural*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Rieser, H. (1999). *The Structure of Task-oriented dialogue and the Introduction of New Objects*. *Preproceedings of the Amstelogue '99 Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue*, Amsterdam University.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. (1986) (des.). *Parallel Distributed Processing. Foundations*. Vol 1 MIT Press.
- Santituste, V. (1982). La autonomía del subprocesador sintáctico del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 37, 3.
- Seuren, P. (1985). *Discourse Semantics*. Oxford: Blackwell.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lingüística, modelos de lenguaje, tecnología del habla.

KEY WORDS

Linguistic comprehension, language models, speech technology.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Víctor Santiuste Bermejo. Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Líneas de investigación: Psicolingüística, Procesamiento lingüístico, afasias, dificultades de aprendizaje, comprensión y producción lingüística.

María Isabel Reyzábal Manso. Catedrática Universitaria Interina. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Líneas de investigación: Tecnología del habla, psicolingüística, lenguaje hablado, estrategias de comprensión, dificultades de aprendizaje, modelos de comprensión lingüística, neuropsicología, aplicación de las nuevas tecnologías.

Dirección de los autores: Facultad de Educación - C.F.P.
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Rector Royo Villanova, s/n
28040 Madrid
E-mail: m.i.reyzabal@edu.ucm.es

Fecha recepción del artículo: 16. diciembre. 2004

Fecha aceptación del artículo: 25. abril. 2005

3

ANÁLISIS DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE PEDAGOGÍA

(ANALYSIS OF THE EDUCATION ACADEMIC STUDENT'S RECORD)

Arturo González Galán
Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid
Eduardo López López
Universidad Complutense. Madrid
M^a Ángeles González Galán
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El trabajo aborda el estudio de las calificaciones obtenidas por los licenciados de Ciencias de la Educación (Plan 79) de la Universidad Complutense de Madrid con la pretensión de encontrar alguna estructura que permitiera la explicación de los datos. Para ello se establecen tres submuestras: A) alumnos que estudiaron la carrera de Cc. de la Educación de 1º a 5º, B) alumnos procedentes del Curso de Adaptación de Magisterio (Adaptación -4º-5º) y C) alumnos de 4º y 5º independientemente de su procedencia. Posteriormente se procede al estudio de las intercorrelaciones entre las calificaciones de las asignaturas seguidas de su análisis factorial exploratorio y, en segundo lugar, se realiza un análisis descriptivo y contraste de medias de rendimiento en relación con a) las asignaturas, b) los departamentos a los que pertenecen dichas asignaturas, c) los cursos y d) la procedencia de los alumnos.

Las conclusiones muestran que las asignaturas, tal como han sido calificadas, no son buenos predictores de las calificaciones de las asignaturas en cursos posteriores. Los resultados del análisis factorial exploratorio, partiendo como se ha hecho de correlaciones bajas y mediciones poco objetivas, no han resultado satisfactorios.

A pesar de las limitaciones evidentes del estudio consideramos que sería conveniente generalizar estos estudios a todas las Facultades de Educación, de cara a la implantación de los nuevos planes de estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior, de modo que pudieran hacerse contrastes, que permitiesen controlar la evolución de las distintas cohortes de estudiantes.

ABSTRACT

This work attempts to study the marks of the Graduates in Education (Plan 1979) of the University Complutense of Madrid, searching for some structure which allow the explanation of the data. We studied three subsamples: A) students who studied the Degree of Education from the first to the fifth course; B) those who came from the Magisterio Adaptations Course, and C) students who are in the fourth and fifth year, regardless if they belong to the A or B group.

Afterwards, we study the intercorrelations between the marks of the subjects, followed by their explanatory factorial analysis and, second, a descriptive analysis and a contrast of means in relation to the subjects, the Departments to which subjects belong, the year and the academic background of to students.

The conclusions show that subjects, as they have been assessed, are not good predictors of subjects of the next courses. The results of the exploratory factorial analysis are not satisfactory due to low correlations and not objective measurements.

Although the evident limitations of the study, we consider that it would be useful to generalize these studies to all Faculties of Education, having in mind the new study plans of the European Space of Higher Education so it would make possible to contrast the evolution of different groups of students.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento de transición en la Universidad, a la espera de la progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, tras la reciente aprobación en España de los decretos que regulan los estudios universitarios de Grado y Postgrado (2005). Una enseñanza basada en el aprendizaje de los estudiantes no puede dejar en el olvido el estudio del nivel alcanzado en dicho aprendizaje. No podemos dejar de plantearnos el porqué de algunas situaciones que se producen en nuestra Universidad con tasas de fracaso por encima del 90% en algunas asignaturas. No es aceptable descargar toda la responsabilidad en una supuesta incapacidad de los alumnos, sino que es obligación del profesor universitario aceptar el reto de conseguir el máximo rendimiento de todos sus alumnos.

Por ello, en este trabajo hemos querido abordar el estudio de las calificaciones obtenidas por los alumnos en las distintas materias de aprendizaje conducentes a un título oficial. El estudio de los resultados que alcanzan los alumnos en las distintas asignaturas o, lo que es más, en la misma asignatura en función del profesor o el grupo de alumnos, debe ser materia de interés para la mejora de la calidad educativa, como se demuestra reiteradamente desde el movimiento de escuelas eficaces y mejora escolar (González Galán, 2004). No pueden seguir manteniéndose ocultos los resultados medios de los alumnos en las distintas asignaturas de los planes de estudio, ya que del análisis de dichos resultados podrían derivarse programas de mejora, tanto en la forma de estudio de los alumnos como en el estilo de enseñanza del profesor.

Sin embargo, el estudio de los resultados de la enseñanza -rendimiento- no es nuevo para los autores, que lo han vinculado con la calidad y mejora de la enseñanza. En efecto, según la huella que han ido dejando a través de sus publicaciones, en su preocupación se encuentra el quehacer diario de la mejora de la enseñanza. Y dentro de esa preocupación un aspecto concreto, lo que, según Bloom (1976), se pueden denominar variables cognitivas de entrada, esto es, cómo entra el alumno al proceso; porque de cómo entre dependerá en gran medida cómo salga, a no ser que medien durante el proceso medidas correctoras de un defectuoso aprendizaje.

Existe, pues, un hilo conductor en todas las investigaciones que se concreta en la contribución a la mejora de la enseñanza y por consiguiente del aprendizaje de los alumnos. En este contexto se encuadra la intercorrelación de las calificaciones de los alumnos en las materias que configuran el *currículum* de Pedagogía. Con dicho estudio se busca, por una parte, conseguir que los alumnos lleguen adecuadamente pertrechados al estudio de las materias, -es abundante la investigación y prácticas educativas que se ocupan de que los prerrequisitos de aprendizaje sean los adecuados para que el aprendizaje posterior sea el adecuado- y, por otra parte, la manera de adecuar el proceso educativo a los diferentes niveles de rendimiento de los alumnos. Esta es otra preocupación práctica, que se encuadra dentro del modelo que investiga las posibles Interacciones entre Aptitud y Tratamiento (ATI). Lo que se pretende con el modelo ATI es que los estudiantes con bajo rendimiento reciban un tratamiento diferente de los de alto rendimiento. Porque es muy posible que los estudiantes de bajo rendimiento previo aprendieran significativamente más, por ejemplo, con una condición individual que con una grupal. Esto es lo que, siguiendo con nuestra preocupación, quisimos estudiar al abordar en una investigación -fallida- (Cfr. López López; González Galán y otros, 1993) cómo el tratamiento -a través de dos de sus modalidades, un sistema individualizado inspirado en el Plan Keller y la Enseñanza Convencional- tenía efecto diferente sobre el rendimiento de los alumnos universitarios de Pedagogía de dos niveles de rendimiento previo -alto y bajo:

“perseguiamos contrastar dos procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, que pudieran beneficiar de modo diferente a tipos de sujetos diferentes según su aptitud académica” (López López; González Galán, y otros, 1993, p. 254).

El historial, por tanto, de varios de nuestros estudios se justifica por la preocupación de identificar no sólo teóricamente sino en la práctica los mejores predictores del rendimiento. Ordinariamente, al menos en nuestro contexto, el rendimiento es medido de forma muy heterogénea. Nosotros hemos recurrido a las calificaciones medias de cursos anteriores y a pruebas objetivas de rendimiento con unos altos índices de fiabilidad y validez.

En este contexto se enmarcan, pues, por orden cronológico, los estudios de González Galán, y López López, (1985), López López, (1991); González Galán, (1992) y el aludido de López López, González Galán y otros, (1993). En el primer estudio sobre los factores de rendimiento universitario (González Galán, y López López,

1985) se analizaba el peso que sobre el rendimiento tenían las variables personales, circunstanciales, el mismo rendimiento académico (previo), la inteligencia, las aptitudes y la personalidad. Las conclusiones eran muy claras. Permítasenos una auto-cita.

"La inteligencia es una variable predictora significativa, pero no excesivamente alta. El único estudio, del que tenemos constancia en nuestra consulta [88], arroja alrededor de un 13 por cien. Las aptitudes responden a un modelo similar. Las dimensiones encuadrables dentro del marco de personalidad han resultado significativas pero calificables como bajas o medio-bajas.

Esta tónica la rompe el rendimiento previo obtenido en el nivel de high school, en pruebas de ingreso en College y en cursos anteriores de Universidad. La correlación media de los múltiples estudios consultados asciende a 0'55, lo que arroja un poder predictivo de aproximadamente un 31 por ciento de la varianza del rendimiento estudiado.

El resto de las variables estudiadas o no tienen valor predictivo o, si lo tienen, es despreciable". (p. 511).

Del mismo modo que no cualquier tipo de variables de los alumnos tienen igual poder predictivo, tampoco es igual, ordinariamente, el poder predictivo en cualquier tipo de materias. Dicho de otro modo, no es igualmente poderosa la capacidad predictiva del rendimiento previo sobre el rendimiento posterior sobre materias llamadas "blandas" (humanidades y ciencias sociales) que sobre materias "duras" (s del campo científico matemático). En efecto, en la revisión, se concluía lo siguiente:

"Esta conclusión es más aplicable en variables de tipo humanístico que de tipo científico. Un caso muy ilustrativo de lo que decimos lo constituye el ejemplo de Watkins, el cual presenta cuánta varianza del GPA -grade point average- es predicha por el HSC -high school certificate- en diversos campos: en Humanidades predice un 17'2 por ciento, en Económicas un 23'2 y en Ciencias un 47'7. Esto no es de extrañar por cuanto, entre otros motivos y no el menor, las posibilidades de medidas fiables y válidas en el campo humanístico son menores que en el científico. Esta razón aduce Livingston cuando explica los bajos porcentajes de su estudio sobre el éxito en Psicología y Orientación, a partir de tests de comunicación no verbal". (p. 512).

En el párrafo anterior se encuentra una nueva conclusión. Además del carácter de la materia predicha -dura o blanda-, se encuentra el tipo de objetividad y estandarización de la medición de la variable. Se concluía lo siguiente:

"En resumen, el modelo universitario de mejor eficacia predictiva, tomando unas palabras de Wolf, lo ofrecen dos clases de información: a) Las medidas de aptitud escolar obtenidas de puntuaciones en tests estandariza-

dos como el ACT, el SCAT y el SAT; y b) Medidas de rendimiento académico en la escuela secundaria usualmente expresado en forma de rango en la high school (HSR) a la hora de la graduación o el promedio acumulativo en dicho nivel (HSGPA)". (p. 513)¹

Posteriormente se montó un estudio experimental (López López, 1991), realizado con estudiantes del último curso -5º- de Pedagogía, en orden a comprobar la eficacia diferencial de dos metodologías de enseñanza/aprendizaje de cara a comprobar su influencia sobre el rendimiento en la segunda unidad -variable dependiente- en que se había dividido el curso. Se abordó a partir de la convicción de que el mejor predictor del rendimiento posterior era el rendimiento previo de cara al control de la validez interna -control de la selección diferencial mediante métodos estadísticos basados en el análisis de la covarianza- del diseño de investigación.

Para ello, se recogió información del rendimiento tanto del primer parcial, del segundo -variable dependiente-, como del tercero. Además, se recogió información del curso anterior, a través de la media de las calificaciones, según constaba en las Actas. La razón era evidente: Todas las informaciones hablaban de la importancia de las puntuaciones promedio de cursos anteriores. Y, además, se recogió información de la nota media en las tres pruebas parciales de las unidades (Cfr. Tabla 1).

	Parcial 2º	Parcial 3º	Media del curso anterior
Parcial primero	0.7404 (0.001)	0.6908 (0.001)	0.3528 (n.s.)
Parcial segundo		0.7315 (0.001)	0.3576 (n.s.)
Media tercero			0.3136 (n.s.)

Del análisis de los resultados se confirma una de las tesis anteriormente planteadas, pero con un matiz. La tesis es que el rendimiento es un buen predictor, si se mide con pruebas objetivas y estandarizadas. El matiz, matiz sustancial, al menos para los que cultivamos las ciencias blandas, se refiere a que el alto poder predictivo de las pruebas estandarizadas y objetivas del rendimiento se puede predicar también de las ciencias blandas. Se comprobará esto con los datos que se presentan, los cuales confirman los hallazgos anteriores.

En efecto, las intercorrelaciones entre el rendimiento de los distintos exámenes parciales, realizados con pruebas de elección múltiple de alta fiabilidad y validez, se pueden calificar de relativamente "normales", porque ésa es la norma o lo que suele ocurrir en este tipo de resultados. Bloom (1976) en educación secundaria había obtenido una media de 0.75 en 27 estudios, que contenían 82 correlaciones. Es decir, dicha correlación no suele bajar de 0.70.

Pero, si se analiza otro dato de la tabla, se puede comprobar que los datos que aparecen en la columna de la derecha responden a las correlaciones entre exámenes parciales (pruebas objetivas) y la media de las asignaturas del curso anterior, obte-

nidas mediante diferentes medios de evaluación, generalmente no mediante pruebas objetivas, y de desconocida fiabilidad y validez.

Pero, además, se ha de introducir un dato más. En el encabezamiento de la tabla se dice que los datos se refieren a los alumnos del grupo de control, es decir, los alumnos que fueron sometidos a una situación de enseñanza llamada convencional. ¿En qué puede diferenciar los resultados el tipo de tratamiento que los alumnos reciben durante el proceso? Si se observa la tabla siguiente (Tabla 2), se podrá comprobar que el perfil de las correlaciones es sustancialmente distinto.

Tabla 2: Correlaciones entre las variables cognitivas de rendimiento en la muestra experimental (n=39) -grupo de tratamiento individualizado y recuperador (Sistema PSI)-, con su nivel de significación			
	Parcial 2º	Parcial 3º	Media del curso anterior
Parcial primero	0.3606 (n.s.)	0.4847 (0.001)	0.2863 (n.s.)
Parcial segundo		0.4827 (0.001)	0.2175 (n.s.)
Media tercero			0.0865 (n.s.)

Todo es idéntico, si se exceptúa el tipo de tratamiento. En efecto, cuando durante el proceso se aborda la recuperación del alumno, su rendimiento final ordinariamente será distinto del inicial. Esto tiene su correspondencia en que dicha correlación descenderá drásticamente. Esto es lo que ha ocurrido en el lapso que media entre el rendimiento en el primer examen parcial y el segundo, puesto que es la unidad de tiempo de exposición de los alumnos del grupo experimental al tratamiento recuperador. Entre el resto de los parciales no medió tratamiento diferente, pero, sin embargo, el tratamiento recuperador entre el 1º y 2º parcial ha seguido teniendo, al parecer, acción posterior. De lo contrario, la correlación debería ser próxima a 0.70, como se ha dicho.

En el tercer estudio (González Galán, 1992) se viene a concluir algo similar a todo lo anterior, en especial al estudio de 1985, que fue un anticipo de éste.

Así, pues, a la vista de estos datos parciales se puede concluir lo siguiente:

1. El mejor predictor del rendimiento posterior es el rendimiento previo.
2. La relación suele ser más alta en materias duras que en blandas.
3. Dicha relación en las materias blandas suele ser igual a las duras, si los instrumentos para medir el rendimiento han sido objetivos, de alta fiabilidad y validez.
4. Dicha relación alta, además, ocurre si el contexto instructivo que media entre ambas mediciones del rendimiento es el convencional.

A pesar de todo, hemos seguido preocupados de estar al día de lo que la investigación ha venido diciéndonos. Por ello, queremos terminar este apartado resumiendo algunos hallazgos más, la mayor parte de los cuales no hace sino confirmar lo que las investigaciones previas reiteradamente han dicho. Sigue existiendo un alto grado de concordancia entre los hallazgos posteriores y los anteriores.

House, (1994) investigó la relación entre las expectativas de rendimiento y el autoconcepto académico de los estudiantes con el rendimiento subsiguiente en Químicas de *College*. Encontró que el rendimiento previo fue el único predictor significativo del alto grado de rendimiento. House (1995) se pregunta asimismo cuáles de entre muchas variables fueron los mejores predictores del rendimiento en Matemáticas en *College*. Responde diciendo que una de las más significativas fueron las actitudes, pero la experiencia instructiva previa fue la “más significativa” para predecir los resultados de éxito/fracaso en el proceso de aprendizaje. Este mismo autor House, Hurst y Keely (1996) en otro estudio con 335 estudiantes de Introducción a la Psicología en dos Universidades encontraron, entre otras cosas, que el rendimiento académico previo fue el único factor dentro de un análisis de regresión que dio cuenta de si los estudiantes consiguieron puntuaciones satisfactorias. Lo cual da pie, dicen, para apoyar la idea de que las características iniciales de los estudiantes son importantes para el diseño instructivo. Fielding, Thomas y Belfield (1998) analizaron el abandono en el *College* y concluyeron que el rendimiento previo fue el factor más importante para predecirlo.

Así han seguido investigando otros autores. Sin embargo, justo es confesarlo, hemos asistido a un descenso en el número de estudios predictivos del rendimiento. Como decía un colega, los estudios sobre predicción del rendimiento ya no dan más de sí. Todos van en una misma línea. Lo que hace falta ahora, decimos nosotros, es poner en práctica las consecuencias que de dichos saberes derivan.

Existen algunos estudios, sin embargo, que enriquecen en cierto grado la doctrina estable. En efecto, Lizzio, Wilson y Simons (2002) estudian los mejores predictores de los resultados de aprendizaje y señalan que no es tan buen predictor el rendimiento previo en la escuela como las percepciones sobre el ambiente de aprendizaje en la Universidad. Alguna posible explicación transcurriría por saber cómo fue medido el rendimiento en la escuela. En otros casos lo que se quiere predecir no es rendimiento sino la autoestimación (self-rating) del alumno en las capacidades de solución de problemas y pensamiento crítico después de cuatro años de *College*. Appling (2002) afirma que el rendimiento previo predice, pero es preciso decir que en el mejor de los casos el efecto predictivo es indirecto.

EL ESTUDIO EMPÍRICO

El problema de investigación

¿Cuál es el lugar de nuestro actual estudio dentro de la línea de investigación seguida hasta la actualidad por los autores? Puede decirse que este estudio es eminentemente práctico, más concreto que los anteriores. Parte de la pretensión de conocer mejor las claves de la enseñanza y las posibles causas que pueden explicar el *rendimiento* de los alumnos, tal como se entiende hoy en nuestra universidad.

Continuando con la tradición de la identificación de los mejores predictores del rendimiento, se han querido poner en relación las distintas asignaturas entre sí, tal como se contienen en los expedientes académicos de los estudiantes al finalizar su carrera, siendo sin embargo conscientes del alto grado de heterogeneidad en las medidas, de la distinta identidad del profesor que imparte una misma asignatura, de los distintos turnos de escolaridad de los alumnos... pero se ha querido comprobar en qué medida esta información puede servir de punto de partida al diseñar una intervención instructiva relevante, porque ésta es la situación con la que nos encontramos en la práctica de cada curso.

El análisis de las calificaciones puede llevar a preguntarnos cuál es la relación que tienen entre sí las distintas asignaturas que configuran el expediente de los alumnos, aunque dicha pregunta tal vez no pueda ser respondida en ciertas asignaturas. Y, dado que todos los autores hablan del promedio de curso como uno de los buenos predictores del rendimiento, hemos querido preguntarnos si el promedio de curso es un buen predictor de promedios posteriores. Hubiese sido de interés preguntarnos cuál es el poder predictivo de los promedios previos respecto de asignaturas particulares de cursos posteriores. Y a partir de la estructura intercorrelacional de las asignaturas, si existen agrupaciones de asignaturas cuya estructura responda a algún patrón lógico.

Por otra parte, en un intento de identificar algunas variables “explicativas” del rendimiento, al estudiar el expediente académico nos ha parecido que puede tener utilidad para los profesores, tanto a efectos informativos como comparativos, el responder a esas preguntas que siempre hemos querido responder y que pueden ser origen de la explicación de ciertos hechos. Nos estamos refiriendo a preguntas como:

¿Existen, según el expediente, diferencias importantes en las calificaciones de los alumnos en función de las asignaturas?

¿Puntúan de forma diferente los alumnos según la pertenencia de las asignaturas a los diversos departamentos?

¿Reflejan las calificaciones distintos niveles de dificultad en función del curso?

¿Existen diferencias significativas en rendimiento entre los alumnos que proceden de Magisterio y los que iniciaron la licenciatura en 1º?

Estas preguntas, comunes a la mayoría del profesorado universitario, han despertado también, desde hace tiempo, nuestro interés, de modo que decidimos comenzar un estudio en la Facultad de Educación, de la UCM, aprovechando una de las últimas promociones del plan de estudios de 25 asignaturas de 1979 (que desapareció en la mayoría de las universidades en la década de los 90 para ser sustituido por el nuevo plan basado en el sistema de créditos y que próximamente será sustituido por el nuevo título de grado con créditos ECTS) de cara a posibles comparaciones, en un futuro, con el nuevo plan que conduzca al título de Grado en Pedagogía.

Nuestro trabajo tiene, por tanto, un doble objetivo: Por una parte, buscar la existencia de relaciones entre las distintas asignaturas del *currículum* de los estudios de Pedagogía en orden a comprobar el poder predictivo que tienen respecto de las demás y si existe alguna estructura subyacente de afinidad entre grupos de asignaturas, que se verá a través de un *análisis factorial exploratorio*. Por otra parte, se pretende realizar un estudio *descriptivo* de las asignaturas en función de distintas variables de agrupamiento.

EL PROCEDIMIENTO

La muestra con la que trabajamos está formada por todos los alumnos que terminaron los estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)² en junio de 1992³ y en torno al 50% de los alumnos que terminaron en septiembre (todas las fichas disponibles en el momento de la recogida de datos). Hemos recogido su expediente académico tal y como figura en la Secretaría de Alumnos de la Facultad. Así, la muestra está formada por 273 sujetos, de los cuales 138 proceden de la carrera completa de Ciencias de la Educación, mientras que los otros 135 proceden del curso de adaptación para maestros.

De cara a los análisis, se han establecido **tres submuestras**:

- a) Todos los alumnos que han estudiado los cinco años de Ciencias de la Educación (1º - 5º).
- b) Todos los alumnos que proceden del Curso de Adaptación (Adaptación 4º- 5º).
- c) Todos los alumnos de cuarto y quinto, independientemente de su procedencia.

La recogida de datos se realizó directamente de las fichas existentes en la Secretaría de Ciencias de la Educación para cada uno de los alumnos licenciados. A tal efecto se construyó un instrumento de recogida de datos para obtener la siguiente información: Procedencia del alumno (CC. de la Educación o Magisterio), sexo, y calificaciones en todas las asignaturas (Matrícula de Honor, Sobresaliente, Notable, Aprobado, Suspenso y nº de convocatoria en la que aprobó la asignatura suspendida). En la codificación del fichero de datos quisimos dejar reflejado el peso de las convocatorias, de modo que si el alumno tenía suspendida alguna asignatura, no se tenía en cuenta la calificación obtenida, sino que se puntuaba según el siguiente baremo:

1	Suspenso en cuarta convocatoria o posterior
2	Suspenso en tercera convocatoria
3	Suspenso en segunda convocatoria
4	Suspenso en primera convocatoria
5	Aprobado
6	Notable
7	Sobresaliente
8	Matrícula de Honor

Pese a que, si somos estrictos, la calificación de los alumnos debe considerarse con un nivel de medida ordinal, la naturaleza de la variable rendimiento (calificación) y el apoyo en distintos estudios empíricos, permite considerarla continua y medida a nivel de cuasi-intervalo para realizar los análisis.

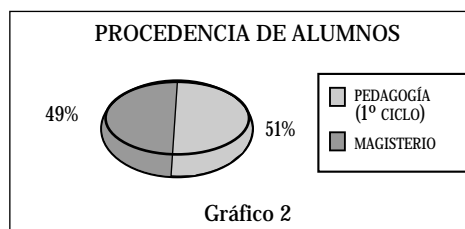
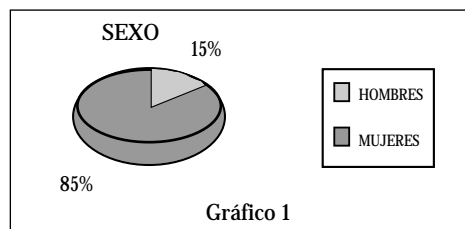
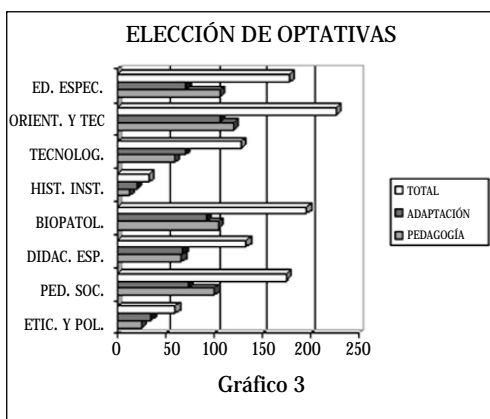
El plan de estudios de Ciencias de la Educación objeto de este trabajo consta de 34 asignaturas, de las cuales 5 son exclusivas para los Diplomados en Magisterio que desean obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación (Curso de Adaptación). Los cursos 4^o y 5^o son comunes para todos los alumnos y son los únicos en los que se ofrece optatividad en la elección de asignaturas. En la tabla 3 pueden observarse todas las asignaturas de la carrera y su adscripción a los diferentes departamentos⁴.

El trabajo que presentamos se basa en las calificaciones de los alumnos en estas asignaturas, principalmente en las obligatorias. El estudio de las calificaciones que presentamos en esta sección del artículo será fundamentalmente de carácter descriptivo; se mencionarán también los contrastes de medias que han resultado ser de mayor interés.

Tabla 3: Asignaturas de la carrera de CC. de la Educación (Plan 79) y departamento al que pertenecen

CURSO	OPTATIVIDAD	ASIGNATURA	DPTO.
PRIMERO	Obligatorias	PSICOLOGÍA GENERAL	PEE
		SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	SOC
		PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL I	MIDE
		FUND. BIOLÓGICOS DE LA EDUC.	BIO
		FUNDAMENTOS DE METODOLOGÍA	THE
SEGUNDO	Obligatorias	PEDAGOGÍA GENERAL	THE
		PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	PEE
		DIDÁCTICA I	DOE
		PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL II	MIDE
		PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	PEE
TERCERO	Obligatorias	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	THE
		ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUC.	MIDE
		HISTORIA DE LA EDUCACIÓN I	THE
		DIDÁCTICA II	DOE
		PSICOPATOLOGÍA	PETRA
CUARTO	Obligatorias	DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO	MIDE
		HISTORIA DE LA EDUCACIÓN II	THE
		ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROF.	MIDE
	Optativas	ÉTICA Y POLÍTICA DE LA EDUC.	THE
		PEDAGOGÍA SOCIAL	THE
		DIDÁCTICA ESPECIAL	DOE
		BIOPATOLOGÍA	BIO
QUINTO	Obligatorias	PEDAGOGÍA DIFERENCIAL	MIDE
		EDUCACIÓN COMPARADA	THE
		ORGANIZACIÓN Y LEGISLACIÓN ESC.	DOE
	Optativas	HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES	THE
		TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	DOE
		ORIENTACIÓN Y TEC. IND. Y GRUPO.	MIDE
		EDUCACIÓN ESPECIAL	DOE
CURSO DE ADAPTACIÓN	Obligatorias	FUNDAMENTOS DE METODOLOGÍA	THE
		SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	SOC
		PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL	MIDE
		DIDÁCTICA	DOE
		PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	PEE

Entre las pocas variables de control que podían recogerse en los expedientes académicos de la Secretaría, hemos destacado tres que pueden ser interesantes: La primera de ellas es la distribución del alumnado en función del **sexo** (gráfico 1). Como puede observarse, Pedagogía es una licenciatura elegida preferentemente por mujeres. Las razones de esta preferencia no son objeto de este artículo, pero esta tendencia se repite a lo largo de los años.



Otra variable decisiva para el estudio es la **procedencia** de los alumnos. Como puede observarse en el gráfico 2, casi la mitad de los licenciados provienen del Curso de Adaptación (alumnos diplomados en Magisterio que acceden al segundo ciclo de Pedagogía³) y la otra mitad estudian Ciencias de la Educación desde el primer curso.

En tercer lugar ofrecemos la distribución de alumnos en función de la elección de **optativas** en el 2º ciclo. Pueden notarse grandes diferencias en la preferencia de los alumnos por las distintas asignaturas optativas. Esta diversidad y los problemas que implica tratar muestras excesivamente pequeñas, nos ha llevado a hacer el análisis de estas materias por separado. Se observa, en cualquier caso, que no existen grandes diferencias entre los alumnos que proceden de Magisterio (curso de adaptación) o de Pedagogía a la hora de elegir entre las asignaturas optativas. Las asignaturas a las que, al menos teóricamente, se les presupone un carácter más aplicado, como la orientación y técnicas individuales y de grupo, la educación especial, las biopatologías y la pedagogía social, son las mayoritariamente elegidas.

La **estructura del artículo** queda formalizada en tres partes. La primera de ellas, se centra en el estudio de las intercorrelaciones entre las calificaciones de las asignaturas, seguida de su análisis factorial exploratorio, *en busca de factores que permitan una mejor explicación* de los datos. También aquí se respetarán las tres submuestras.

La **segunda**, denominada *análisis descriptivo y contraste de medias*, estudia cuatro grandes apartados:

- a) rendimiento en relación con las asignaturas;
- b) rendimiento en función de los departamentos;
- c) rendimiento en relación con los cursos y
- d) rendimiento en función de la procedencia de los alumnos.

En cada uno de ellos se trabaja con las tres submuestras descritas arriba. Además del análisis puramente descriptivo, ofrecemos los contrastes de medias que han resultado más llamativos.

En la **tercera** parte se ofrece la *discusión* de los resultados obtenidos.

1. RELACIONES EN LAS ASIGNATURAS

Siendo coherentes con las preguntas arriba enunciadas, se van a realizar dos análisis principales, el primero se centra en el análisis de las interrelaciones entre las distintas asignaturas por separado y en segundo lugar cómo correlacionan los promedios de curso entre sí. A partir de las intercorrelaciones entre las asignaturas se buscará cuál es la estructura subyacente entre ellas, si la hubiere.

1.1. Relaciones entre asignaturas y estructura subyacente

Mediante el estudio de las correlaciones se busca comprobar cuál es no sólo la correlación entre cada asignatura sino cuál es el poder predictivo de cada una sobre las demás. Y, además, se recurrirá al análisis factorial exploratorio, a través del cual queremos comprobar si existen factores que hagan más sencilla la interpretación del rendimiento en las diferentes asignaturas. Se quiere estudiar qué tipo de agrupaciones muestran las asignaturas en bloque. Se ha pensado también la posibilidad de realizar un análisis factorial confirmatorio, pero no contamos con unos presupuestos ni con ninguna teoría que nos haga esperar determinadas agrupaciones. Por tanto, parece razonable comenzar con un estudio exploratorio. Debido a las exigencias metodológicas del análisis factorial (número de sujetos y número de variables), hemos prescindido de las asignaturas optativas en los distintos análisis. Estudiaremos la estructura factorial resultante en las submuestras con las que estamos trabajando.

a) Alumnos de Ciencias de la Educación

Para este análisis contamos con 21 asignaturas obligatorias. Mostramos, por el interés que puede tener, la matriz de correlaciones incluyendo también las asignaturas optativas:

Matriz de correlaciones

	psigen	sociolo	pedexp1	fundbio	fundme	pedger	psievol	didact1	pedexp2	psieduc	filosof	estadist	histor1	didact2	psicopat	diagnost	histor2	orienta	peddifer	edcom	organiz
psigen	1.000	.302	.421	.434	.420	.423	.316	.195	.380	.359	.351	.236	.155	.222	.337	.172	.316	.294	.311	.319	.285
sociolo	.302	1.000	.302	.366	.318	.382	.163	.065	.346	.397	.196	.190	.144	.272	.273	.267	.305	.173	.318	.253	.229
pedexp1	.421	.302	1.000	.414	.351	.480	.304	.295	.563	.297	.337	.316	.149	.233	.276	.240	.453	.299	.280	.330	.340
fundbio	.434	.366	.414	1.000	.382	.464	.269	.188	.389	.294	.289	.178	.045	.199	.302	.330	.294	.347	.212	.357	.226
fundme	.420	.318	.351	.382	1.000	.376	.259	.371	.366	.340	.281	.300	.292	.351	.410	.253	.472	.325	.249	.357	.316
pedger	.423	.382	.480	.464	.376	1.000	.428	.214	.533	.282	.478	.221	.074	.193	.363	.327	.338	.255	.297	.356	.305
psievol	.316	.163	.304	.269	.259	.428	1.000	.140	.420	.298	.349	.304	-.031	.084	.265	.257	.315	.249	.222	.327	.269
didact1	.195	.065	.295	.188	.140	.214	.140	1.000	.248	.236	.241	.141	.303	.245	.261	.195	.420	.363	.226	.288	.218
pedexp2	.380	.346	.563	.389	.366	.533	.420	.248	1.000	.260	.392	.489	.223	.184	.388	.352	.357	.323	.399	.379	.254
psieduc	.359	.397	.297	.294	.340	.282	.298	.236	.260	1.000	.219	.252	.233	.354	.398	.409	.428	.369	.390	.266	.354
filosof	.351	.196	.337	.289	.281	.478	.349	.241	.392	.219	1.000	.273	.194	.209	.246	.222	.427	.371	.211	.494	.358
estadist	.236	.190	.316	.178	.300	.221	.304	.141	.489	.252	.273	1.000	.366	.278	.336	.427	.405	.367	.307	.281	.238
histor1	.155	.144	.149	.045	.292	.074	-.031	.303	.223	.233	.194	.366	1.000	.541	.432	.354	.257	.447	.276	.184	.082
didact2	.222	.272	.233	.199	.351	.193	.084	.245	.184	.354	.209	.278	.541	1.000	.384	.354	.258	.322	.263	.200	.104
psicopat	.357	.273	.276	.302	.410	.363	.265	.261	.388	.398	.246	.336	.432	.384	1.000	.362	.443	.472	.284	.344	.244
diagnost	.172	.267	.240	.330	.253	.327	.257	.195	.352	.409	.222	.427	.354	.354	.362	1.000	.387	.490	.471	.358	.309
histor2	.316	.305	.453	.294	.472	.338	.315	.420	.357	.428	.427	.405	.257	.258	.443	.387	1.000	.503	.330	.446	.449
orienta	.294	.173	.299	.347	.325	.255	.249	.363	.323	.369	.371	.367	.447	.322	.472	.490	.503	1.000	.325	.362	.451
peddifer	.311	.318	.280	.212	.249	.297	.222	.226	.399	.390	.211	.307	.276	.263	.284	.471	.330	.325	1.000	.393	.290
edcom	.319	.253	.330	.357	.357	.356	.327	.288	.379	.266	.494	.281	.184	.200	.344	.358	.446	.362	.393	1.000	.466
organiz	.285	.229	.340	.226	.316	.305	.269	.218	.254	.354	.358	.238	.082	.104	.244	.309	.449	.451	.290	.466	1.000

A la vista de los datos de la matriz de correlaciones haremos algunos comentarios. La primera impresión es que las relaciones entre las distintas asignaturas son bajas; es decir, el poder predictivo de la calificación de un alumno en una asignatura a partir de la calificación en distintas asignaturas de cursos anteriores es bajo.

En segundo lugar, observamos que la correlación más alta es 0.563 entre Pedagogía Experimental I y Pedagogía Experimental II, asignaturas del mismo Departamento (MIDE), posiblemente por la afinidad de contenidos, por la medición objetiva del rendimiento o por la coordinación que existía entre dichas asignaturas.

En el resto de los casos, las relaciones tienden a ser bajas, aunque haya algunas correlaciones alrededor de 0.50 y 0.40. Llamativos son los casos de correlaciones cero o incluso ese dato de una relación que, aunque irrelevante, lleva el signo negativo (-0.031).

¿Cuál es la estructura subyacente entre las asignaturas? ¿Hay algún tipo de afinidad y qué significado tienen, en un supuesto afirmativo? Hemos realizado el análisis factorial utilizando dos procedimientos: Primero hemos analizado los datos mediante el método de los *componentes principales* con rotación *varimax*. No obstante, dado que las correlaciones entre las variables son significativas, hemos creído más adecuado considerar la posibilidad de que los factores estuvieran correlacionados, para lo cual hemos utilizado el método *análisis de factores* con rotación *promax*. A continuación aparece la solución de los *componentes principales*.

Matriz de componentes rotados^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
pedgene	.677			.351	
fundbio	.669				
psigen	.661				
pedexp1	.592			.324	
sociolog	.554				.551
fundmeto	.538	.326	.406		
organiz		.723			.345
histor2		.631			
edcompa		.603			
orienta		.568	.415		
didact1		.551	.445		
filosof	.335	.522		.360	
histor1			.840		
didact2			.721		
psicopat	.310		.514		
estadist			.345	.701	
pedexpe2	.499			.663	
psievol	.341			.510	
psieduc	.307				.625
diagnost				.386	.612
peddifer					.592

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

La solución explica el 59% de la varianza. El primer factor está formado por las cinco asignaturas de primero y Pedagogía General, lo cual le confiere un valor de factor fundamentante de conocimientos. Para el resto de los factores nos resulta algo más que aventurado tratar de darles una definición, por lo que dejamos abierta la interpretación de los mismos.

La solución factorial con rotación *promax* nos ofrece como solución rotada los mismos cinco factores que con rotación *varimax*. Si se revela más interesante la correlación entre factores (se han suprimido las saturaciones menores a .30).

Matriz de configuración^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
fundbio	.684				
psigen	.668				
pedgene	.663				
sociolog	.582				.540
pedexpl	.557				
fundmeto	.501		.334		
organiz		.861	-.303		
histor2		.637			
edcompa		.630			
didact1		.573	.381		
orienta		.572			
filosof		.490			
histor1			.875		
didact2			.741		
psicopat			.460		
estadist				.731	
pedexpe2	.432			.670	
psievol				.476	
psieduc					.601
diagnost				.321	.567
peddifer					.559

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3	4	5
1	1.000	.488	.259	.333	.268
2	.488	1.000	.402	.440	.265
3	.259	.402	1.000	.206	.250
4	.333	.440	.206	1.000	.264
5	.268	.265	.250	.264	1.000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

No entra en nuestros cálculos el hacer un análisis detallado de las soluciones obtenidas. Y no tenemos información previa con la que poder contrastar los hallazgos presentes. Sin embargo, puede haber pie a intuir unos factores alrededor de la variable “curso”, al menos en el primer curso, y una posible variable alrededor de

asignaturas dentro de un departamento y un determinado perfil. Pero no mucho más. Como probablemente no hay una medida objetiva, apenas se puede formular un comentario más.

b) Alumnos procedentes de Magisterio (Adaptación, 4º - 5º)

Como hicimos anteriormente, ofrecemos la matriz de correlaciones entre todas las variables implicadas, esta vez sólo las que intervendrán en el análisis factorial.

	adfunmet	adsocio	adpedexp	addidact	adpsico	diagnost	histor2	orienta	peddifer	edcompa	organiz
adfunmet	1.000	.253	.158	.296	.252	.304	.208	.201	.262	.130	.212
adsocio	.253	1.000	.344	.374	.272	.271	.088	.265	.290	.241	.246
adpedexp	.158	.344	1.000	.130	.125	.271	.343	.310	.450	.207	.171
addidact	.296	.374	.130	1.000	.226	.302	.139	.124	.303	.281	.233
adpsico	.252	.272	.125	.226	1.000	.250	.115	.261	.226	.126	.135
diagnost	.304	.271	.271	.302	.250	1.000	.234	.442	.303	.329	.290
histor2	.208	.088	.343	.139	.115	.234	1.000	.263	.331	.405	.169
orienta	.201	.265	.310	.124	.261	.442	.263	1.000	.300	.232	.189
peddifer	.262	.290	.450	.303	.226	.303	.331	.300	1.000	.409	.309
edcompa	.130	.241	.207	.281	.126	.329	.405	.232	.409	1.000	.408
organiz	.212	.246	.171	.233	.135	.290	.169	.189	.309	.408	1.000

Si ya en las asignaturas de los alumnos de Pedagogía las correlaciones eran bajas, en los alumnos del Curso de Adaptación son especialmente bajas. Podría decirse que hay alguna afinidad entre asignaturas de un similar perfil e idéntico Departamento (Diagnóstico y Orientación, Educación Comparada e Historia de la Educación-2), y tal vez el mismo curso (Educación Comparada y Pedagogía Diferencial; y Educación Comparada y Organización y Legislación Escolar). En general, las correlaciones muestran poca capacidad predictiva.

La solución factorial nos arroja tres factores que explican un 53% de la varianza (el criterio de selección ha sido el de autovalores mayores a 1). Mostramos a continuación la solución de componentes principales con rotación varimax.

Matriz de componentes rotados^a

	Componente		
	1	2	3
adpsico	.672		
adsocio	.630		
adfunmet	.596		
addidact	.588		.479
diagnost	.481	.403	
adpedexp		.734	
orienta	.370	.651	
histor2		.650	.360
peddifer		.519	.433
edcompa		.312	.768
organiz			.706

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Solución factorial con rotación *promax*.

Matriz de configuración^a

	Componente		
	1	2	3
adpsico	.708		
adsocio	.618		
adfunmet	.596		
addidact	.571		.452
diagnost	.417	.331	
adpedexp		.756	
orienta	.307	.663	
histor2		.645	.308
peddifer		.448	.356
edcompa			.781
organiz			.727

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3
1	1.000	.317	.334
2	.317	1.000	.352
3	.334	.352	1.000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

Pese a la dificultad para interpretar y nombrar factores, expondremos las consideraciones que pueden resultar más factibles. El factor I, compuesto por todas las asignaturas del curso de Adaptación excepto Pedagogía Experimental, y con una saturación moderada en Diagnóstico, podríamos denominarle *Factor general de tipo fundamentante*.

El factor II, tiene saturaciones altas en todas las materias del Departamento MIDE (aunque con una saturación baja en Diagnóstico). En este sentido podríamos denominar al factor *técnico instrumental*, pero también satura en este factor Historia de la Educación II, lo que hace ya más difícil su interpretación.

Por último, el tercer factor, definido por Educación Comparada y Organización y en el que también saturan Historia II y Pedagogía Diferencial, podríamos llamarle *factor comparativo estructural*. Es un factor en el que parece influir la capacidad para relacionar y comparar conceptos y que muestra cierta coincidencia en tratar aspectos históricos o con relación al pasado.

Es importante resaltar la correlación que existe entre los tres factores, lo que corrobora la tendencia a puntuar en una posición relativa similar (aunque sólo de forma moderada-baja) en los distintos factores.

c) Alumnos de 4º y 5º curso

La solución del programa proporciona un factor único de las seis asignaturas obligatorias de cuarto y quinto, por lo que no hay posibilidad de rotación. No se observan agrupaciones diferenciales suficientes entre estas asignaturas como para generar factores diversos.

1.2. Relaciones entre promedios de curso

Aparte del interés que pueden tener las relaciones entre las asignaturas para distintas submuestras del estudio, puede tener interés asimismo cómo correlacionan los promedios de curso entre sí para los alumnos de procedencias distintas.

En los **alumnos** procedentes de **Ciencias de la Educación** (Pedagogía), las correlaciones de las puntuaciones entre los cursos son siempre superiores a 0.50 ($p < 0.0001$; $N=138$) (ver Tabla 4).

	1º			
1º	-	-	-	-
2º	☑ ☑ r=.72	-	-	-
3º	⊗ r=.53	☑ ☑ r=.61	-	-
4º	⊗ r=.54	☑ ☑ r=.62	⊗ r=.68	-
5º	☑ ☑ r=.53	☑ ☑ r=.59	☑ ☑ r=.50	☑ ☑ r=.62

☑ ☑ Diferencia significativa ($\alpha = 0.01$)
 ☑ Diferencia significativa ($\alpha = 0.05$)
 ⊗ Diferencia no significativa ($p > 0.05$)

Tabla 4

Esta tabla es un tanto reconfortante porque rompe la tendencia de correlaciones bajas entre asignaturas particulares⁶. En efecto, se tienen correlaciones próximas o superiores a 0.70 entre algunos promedios de curso, lo cual, independientemente del tipo de medidas, vienen a decir que, en conjunto, una nota media de curso es un buen predictor del rendimiento posterior; aunque no se sepa si lo es de asignaturas particulares al menos lo es de promedios de cursos posteriores. Así, pues, del mismo modo a como muestra la literatura de investigación, puede comprobarse que el rendimiento previo resulta ser un buen predictor del rendimiento posterior, y lo es tanto más cuanto más cercanas están las medidas en el tiempo. Como se ve en la tabla, en casi todos los casos, las correlaciones más altas se encuentran en la diagonal que va de primero a quinto, es decir, que el rendimiento entre cursos consecutivos (1º-2º, 2º-3º, etc.) alcanza relaciones mayores que entre el resto de los cursos, el cual es un resultado completamente lógico.

La relación entre las puntuaciones en los distintos cursos en los alumnos procedentes de **Magisterio** (Adaptación, 4^o - 5^o) es más baja que para los alumnos de Pedagogía. Así, la correlación entre el Curso de Adaptación y 4^o es de 0.48, entre aquél y 5^o la correlación es de 0.49, y entre 4^o y 5^o es también de 0.49.

En los alumnos que estudian 4^o y 5^o curso de Ciencias de la Educación la correlación entre promedios de curso es de $r=0,54$; $N=273$.

2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CONTRASTE DE MEDIAS

En la exposición y análisis seguiremos la estructura de las tres submuestras citadas en la introducción. Presentamos, en primer lugar, algunas características generales de la muestra que pueden ser de interés para una buena interpretación de los resultados.

2.1. Estudio del Rendimiento por asignaturas

Para los **alumnos de Ciencias de la Educación** mostramos en primer lugar una tabla con los estadísticos descriptivos básicos de todas las asignaturas cursadas por estos alumnos.

Tabla 5. Estadísticos básicos de todas las asignaturas de la Carrera de CC. de la Educación

	N		Media	Mediana	Moda	Des. tip.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
psigen	138	0	5.6377	6.0000	5.00	.86237	3.00	8.00
sociolog	138	0	5.3116	5.0000	5.00	1.05194	2.00	8.00
pedexpl	138	0	5.0942	5.0000	5.00	1.10002	2.00	8.00
fundbio	138	0	5.3841	5.0000	5.00	.88229	3.00	8.00
fundmeto	138	0	5.4710	5.0000	5.00	1.01946	3.00	8.00
pedgne	138	0	5.0145	5.0000	5.00	.89594	3.00	8.00
psievol	138	0	5.4420	5.0000	5.00	.72513	3.00	7.00
didact1	138	0	5.4203	6.0000	6.00	.95758	3.00	8.00
pedexpe2	136	2	4.8824	5.0000	5.00	1.35569	2.00	8.00
psieduc	138	0	5.1377	5.0000	5.00	1.03368	1.00	8.00
filosof	138	0	5.2899	5.0000	5.00	1.04778	1.00	8.00
estadist	134	4	5.1418	5.0000	5.00	1.34976	1.00	8.00
histor1	137	1	6.1460	6.0000	7.00	.95132	5.00	8.00
didact2	138	0	5.8188	6.0000	6.00	.60696	4.00	8.00
psicopat	135	3	5.2444	5.0000	5.00	.98091	3.00	8.00
diagnost	138	0	5.6522	6.0000	5.00	1.06471	3.00	8.00
histor2	138	0	5.2029	5.0000	5.00	1.07499	3.00	8.00
orienta	138	0	5.5145	6.0000	5.00	1.11549	1.00	8.00
eticypol	25	113	5.7600	6.0000	6.00	.92556	4.00	7.00
pedsoci	100	38	5.6600	6.0000	5.00	.86713	3.00	8.00
didacesp	65	73	5.8154	6.0000	6.00	.91672	4.00	7.00
biopat	102	36	5.6667	6.0000	6.00	.83646	4.00	8.00
peddifer	137	1	5.8686	6.0000	6.00	1.13641	2.00	8.00
edcompa	138	0	5.5362	5.0000	5.00	.68519	4.00	7.00
organiz	138	0	5.8116	6.0000	6.00	.73047	4.00	8.00
historin	12	126	6.1667	6.0000	6.00	.71774	5.00	7.00
tecnolog	58	80	5.6034	6.0000	6.00	.95402	3.00	8.00
oriytec	118	20	5.7034	6.0000	6.00	.84032	4.00	8.00

En el gráfico 4 pueden observarse las calificaciones en todas las asignaturas obligatorias para los alumnos de Ciencias de la Educación. El orden de presentación, de abajo a arriba, corresponde con los cursos de 1^o hasta 5^o.

Fácilmente apreciamos cuatro asignaturas cuyas medias superan el valor 5,8, es decir, se encuentran muy próximas al notable (6) e incluso, en un caso, por encima. En orden decreciente son: Historia de la Educación I (3^o), Pedagogía Diferencial (5^o), Didáctica II (3^o) y Organización y Legislación Escolar (5^o). Las cinco asignaturas más difíciles, en función de las calificaciones obtenidas por los alumnos, son, de mayor a menor dificultad, Pedagogía Experimental II (2^o), Pedagogía General (2^o), Pedagogía Experimental I (1^o), Psicología de la Educación y Estadística aplicada a la Educación.

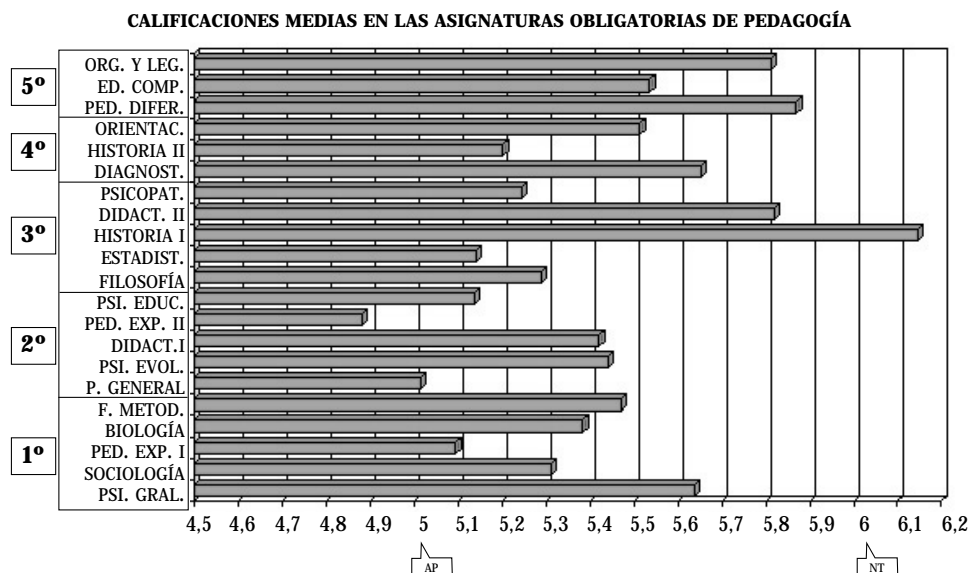


Gráfico 4

Si atendemos al contraste estadístico de medias mediante la prueba “ANOVA medidas repetidas”, la asignatura más fácil, Historia de la Educación I, muestra diferencias estadísticamente significativas con el resto de las asignaturas, excepto con Pedagogía Diferencial, Organización y Legislación Escolar.

Respecto a la asignatura más difícil, Pedagogía Experimental II, muestra igualdad estadística de medias (ANOVA medidas repetidas) con las otras dos materias de investigación (Pedagogía Experimental I y Estadística Aplicada a la Educación), con Sociología, Pedagogía General, Psicología de la Educación, Psicopatología e Historia II. Se configura de esta forma un bloque de *materias difíciles* caracterizado por las tres asignaturas de estadística del primer ciclo.

Las asignaturas optativas presentan los siguientes resultados:

Calificaciones medias en las optativas

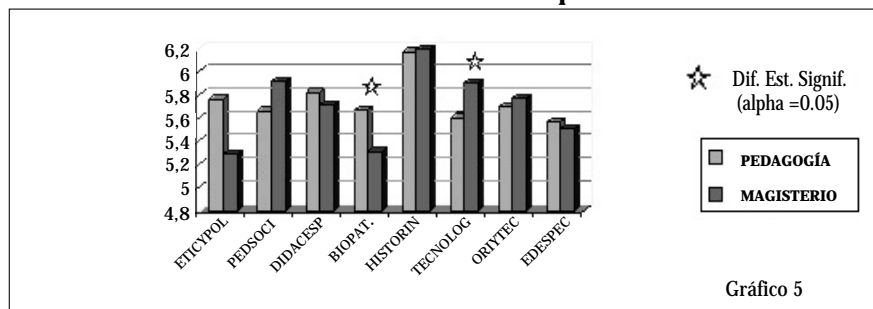


Gráfico 5

Como era de suponer, la predilección de las asignaturas por parte de los alumnos les hace rendir, de forma general, mejor que en las obligatorias (medias superiores a 5,4 para los alumnos de Pedagogía). Sin embargo, hay que tener en cuenta el número de alumnos que elige cada optativa, como se mostraba en el gráfico 1. Por ejemplo, Historia de las Instituciones supera la media de Notable, pero es la que cuenta con un número menor de alumnos matriculados. Habría que preguntarse hasta qué punto la enseñanza en grupos reducidos favorece el aprendizaje. El número de alumnos influye también de forma notable para alcanzar significación estadística en la prueba de diferencia de medias.

Mostramos en primer lugar la tabla con los datos descriptivos básicos de los **alumnos** procedentes de **Magisterio** (Adaptación, 4^o - 5^o) como en la submuestra anterior.

Estadísticos

	N		Media	Mediana	Moda	Des. tip.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
adfunmet	135	0	5.8000	6.0000	6.00	.88773	4.00	8.00
adsocio	134	1	5.7836	6.0000	6.00	.84393	4.00	8.00
adpedexp	132	3	4.9621	5.0000	5.00	.86849	2.00	7.00
addidact	135	0	5.8519	6.0000	6.00	.82425	3.00	8.00
adpsico	134	1	5.7313	6.0000	5.00	.82411	4.00	8.00
diagnost	134	1	5.3507	5.0000	5.00	.86065	1.00	8.00
histor2	135	0	5.1630	5.0000	5.00	.86566	1.00	8.00
orienta	135	0	5.1481	5.0000	5.00	.87689	2.00	7.00
eticypol	35	100	5.2857	5.0000	5.00	.89349	3.00	7.00
pedsoci	75	60	5.9067	6.0000	6.00	.79140	4.00	8.00
didacesp	69	66	5.7101	6.0000	6.00	.74954	4.00	8.00
biopat	94	41	5.3085	5.0000	5.00	.86791	2.00	7.00
peddifer	134	1	5.7761	6.0000	6.00	1.09436	2.00	8.00
edcompa	135	0	5.7333	6.0000	5.00	.89108	4.00	8.00
organiz	135	0	6.0741	6.0000	6.00	.83424	5.00	8.00
historin	21	114	6.1905	6.0000	6.00	.81358	4.00	7.00
tecnolog	71	64	5.9014	6.0000	6.00	.65803	4.00	7.00
oriytec	109	26	5.7706	6.0000	6.00	.78920	4.00	8.00

Centrándonos en las asignaturas obligatorias, entre los estudiantes procedentes de Magisterio destacan las medias obtenidas en Organización y Legislación Escolar (5º) y Didáctica (C. A.), por encima de 5,8. La asignatura más difícil es, de nuevo, Pedagogía Experimental. En esta muestra aparecen dos grupos de asignaturas bastante bien diferenciados. El grupo de asignaturas más difíciles para estos alumnos está formado por Pedagogía Experimental, Orientación, Historia de la Educación II y Diagnóstico. En el resto de asignaturas los alumnos puntúan cerca del Notable.

CALIFICACIONES MEDIAS EN LAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

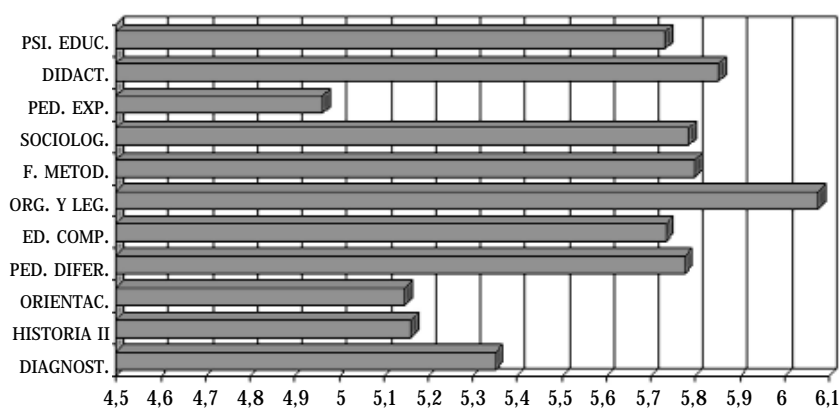


Gráfico 6

En la submuestra de **alumnos de 4º y 5º curso** tomamos todos los alumnos que cursan las materias obligatorias de segundo ciclo, independientemente de que procedan del primer ciclo de Pedagogía o de Magisterio.

CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS DE 4º Y 5º

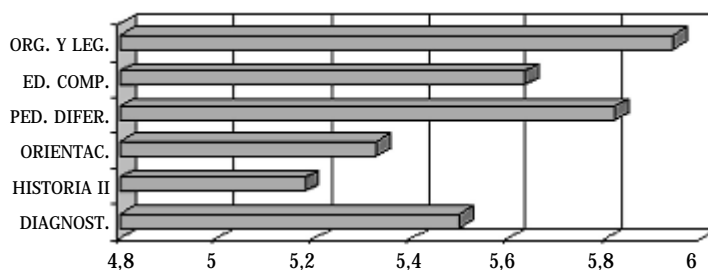


Gráfico 7

Para esta muestra de estudiantes destaca de nuevo la media obtenida en Organización y Legislación Escolar (5º), mientras que Historia de la Educación II aparece con la media más baja.

2.2. Estudio del rendimiento por Departamentos

El estudio de las calificaciones en función de los departamentos ha seguido el siguiente proceso: Buscamos los departamentos que tuvieran más asignaturas en el plan de estudios y que tuvieran asignaturas obligatorias en los dos ciclos. De este modo, quedaron seleccionados los tres departamentos pedagógicos de la Facultad y hubo que prescindir de las secciones departamentales por no cumplir los criterios anteriores. Por ello contamos con los departamentos de *Didáctica y Organización Escolar (DOE)*, *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)* y *Teoría e Historia de la Educación (THE)*. Para hallar la puntuación departamental, seleccionamos las puntuaciones de los sujetos en las *asignaturas obligatorias* de cada departamento y hallamos una simple media aritmética. Respetando las tres submuestras mencionadas, los resultados obtenidos son los siguientes.

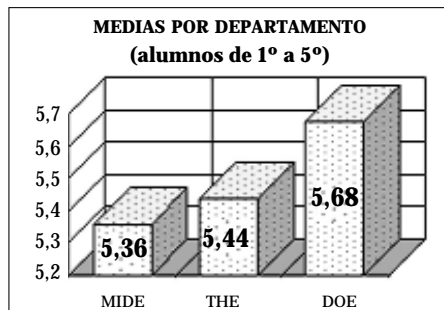


Gráfico 8

	MIDE	THE	DOE
MIDE	-	-	-
THE	⊗	-	-
DOE	☑	☑	-

Tabla 7

- ☑ Diferencia significativa ($\alpha = 0.01$)
⊗ Diferencia no significativa

Como vemos en el gráfico 8, el departamento en el que mejor puntúan los alumnos de Pedagogía (1º - 5º) es el de Didáctica, después Teoría e Historia y, por último, Métodos, si bien es cierto que las diferencias entre estos dos últimos no son estadísticamente significativas, tal y como se muestra en la tabla 7 (datos tomados del contraste "ANOVA medidas repetidas"). Son de destacar también, a nuestro juicio, las moderado-elevadas correlaciones entre las puntuaciones de los departamentos: MIDE-THE, $r=.71$; THE-DOE, $r=.64$ y DOE-MIDE, $r=.53$, lo que viene a corroborar que los alumnos que puntúan más alto en las asignaturas de un departamento tienden a puntuar también entre los mejores en las asignaturas de los otros departamentos.

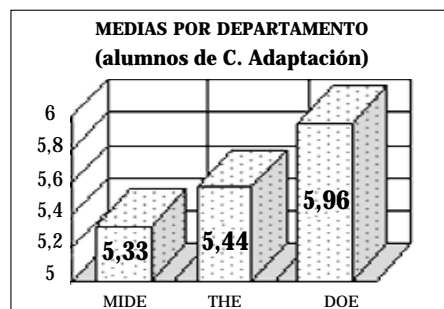


Gráfico 9

	MIDE	THE	DOE
MIDE	-	-	-
THE	⊗	-	-
DOE	☑	☑	-

Tabla 8

- ☑ Diferencia significativa ($\alpha = 0.01$)
⊗ Diferencia no significativa

Los **alumnos** procedentes de **Magisterio** (Adaptación, 4^o - 5^o) presentan diferencias significativas igualmente sólo entre DOE y los otros dos departamentos. El departamento MIDE conserva una media casi igual a la anterior, mientras que aumentan las de DOE y THE. Las correlaciones interdepartamentales descienden marcadamente: MIDE-THE, $r = .520$; THE-DOE, $r = .454$ y DOE-MIDE, $r = .420$

En los **alumnos de 4^o y 5^o curso** encontramos de nuevo diferencias estadísticamente significativas entre DOE y los otros dos departamentos. No obstante, aunque Didáctica se mantiene como el departamento con puntuaciones medias más altas, Métodos pasa a ocupar el segundo lugar en dificultad, lo que confirma el peso de las materias de estadística, ausentes en el 2^o ciclo, para configurar la media departamental.

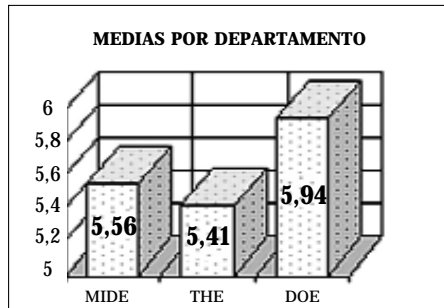


Gráfico 10

	MIDE	THE	DOE
MIDE	-	-	-
THE	⊗	-	-
DOE	☑	☑	-

Tabla 9

☑ Diferencia significativa ($\alpha = 0.01$)
⊗ Diferencia no significativa

2.3. Estudio del rendimiento por cursos

En este apartado comprobaremos si existe un rendimiento diferencial a lo largo de los cursos. En el gráfico 9 pueden verse las líneas de rendimiento tanto para los alumnos de Pedagogía como para los procentes de Magisterio. Analicemos, pues, las tres submuestras.

La progresión en rendimiento de los **alumnos de Ciencias de la Educación** (Pedagogía) a lo largo de los cursos no es excesivamente estable, aunque a partir de segundo existe cierta tendencia al alza. El curso más difícil es segundo; en el último curso de la carrera los estudiantes alcanzan notas significativamente superiores. Las diferencias son estadísticamente significativas en casi todos los casos, exceptuando la estabilidad entre 3^o y 4^o, así como la ausencia de diferencias entre 1^o, 3^o y 4^o.

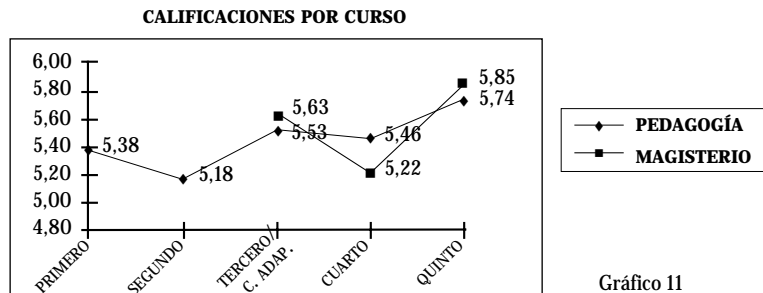


Gráfico 11

El contraste de medias para los cursos de los **alumnos de Magisterio** (Curso de Adaptación, 4º y 5º) arroja resultados significativos en los tres contrastes posteriores posibles del “ANOVA medidas repetidas” con un nivel de confianza de 0.99.

Es interesante observar cómo el paso del Curso de Adaptación a 4º supone una disminución significativa del rendimiento para los alumnos de magisterio, junto con un rendimiento también inferior respecto a sus nuevos compañeros, mientras que los alumnos de Pedagogía no varían estadísticamente su calificación respecto a 3º. Sin embargo, el paso de 4º a 5º supone un claro avance de los alumnos procedentes de Magisterio frente a los procedentes del primer ciclo de Pedagogía. Se pueden observar datos más precisos en otro lugar, según la procedencia de los alumnos.

El conjunto de los **alumnos** que estudian **4º y 5º curso de Ciencias de la Educación** muestran diferencias estadísticamente significativas en rendimiento (Media de 4º=5,34 y media de 5º=5,80) a favor de las calificaciones obtenidas en 5º (prueba t de student para grupos correlacionados; $r=0,54$; $N=273$).

2.4. Contraste de medias en función de la procedencia académica de los alumnos

La procedencia de los alumnos, licenciados en CC. de la Educación, como se ha señalado anteriormente, es doble. Aproximadamente, la mitad de los alumnos provienen del 1º ciclo de **CC. de la Educación** y la otra mitad de la Diplomatura de **Magisterio**. Por tanto, las comparaciones que vamos a realizar en este apartado sólo pueden realizarse en el segundo ciclo (cursos 4º y 5º). Los contrastes que se presentan a continuación son por asignaturas obligatorias y optativas en los dos cursos, de 4º y 5º.

- En las tres **asignaturas obligatorias** de 4º, los alumnos procedentes del 1º ciclo de CC. de la Educación obtienen mejores puntuaciones que sus compañeros procedentes de Magisterio, si bien las diferencias son sólo significativas en Diagnóstico y Orientación, pero no en Historia II.

	origen	N	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media	Significatividad de las diferencias
diagnost	Pedagogía	138	5.7	1.06	0.09	☑
	Magisterio	134	5.4	0.86	0.07	
histor2	Pedagogía	138	5.2	1.07	0.09	⊗
	Magisterio	135	5.2	0.87	0.07	
orienta	Pedagogía	138	5.5	1.12	0.09	☑ ☑
	Magisterio	135	5.1	0.88	0.08	

☑ ☑ Diferencia significativa ($\alpha = 0.01$)
 ☑ Diferencia significativa ($\alpha = 0.05$)
 ⊗ Diferencia no significativa

En las asignaturas **optativas**, sólo encontramos diferencias significativas en Biopatología, a favor también de los alumnos procedentes de Pedagogía.

	origen	N	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media	Significatividad de las diferencias
eticypol	Pedagogía	25	5.8	0.93	0.19	⊗
	Magisterio	35	5.3	0.89	0.15	
pedsoci	Pedagogía	100	5.7	0.87	0.09	⊗
	Magisterio	75	5.9	0.79	0.09	
didacesp	Pedagogía	65	5.8	0.92	0.11	⊗
	Magisterio	69	5.7	0.75	0.09	
biopat	Pedagogía	102	5.7	0.84	0.08	☑ ☑
	Magisterio	94	5.3	0.87	0.09	

En el **curso 5º** y en las asignaturas **obligatorias** se invierten los términos y son los alumnos procedentes de Magisterio los que obtienen medias significativamente superiores en Ed. Comparada y en Organización, mientras que en P. Diferencial no existen diferencias.

	origen	N	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media	Significatividad de las diferencias
peddfir	Pedagogía	137	5.9	1.14	0.10	⊗
	Magisterio	134	5.8	1.09	0.09	
edcompa	Pedagogía	138	5.5	0.69	0.06	☑
	Magisterio	135	5.7	0.89	0.08	
organiz	Pedagogía	138	5.8	0.73	0.06	☑ ☑
	Magisterio	135	6.1	0.83	0.07	

En las asignaturas **optativas**, sólo hay diferencias significativas en Tecnología, diferencia también a favor de los alumnos de magisterio.

	origen	N	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media	Significatividad de las diferencias
historin	Pedagogía	12	6.2	0.72	0.21	⊗
	Magisterio	21	6.2	0.81	0.18	
tecnolog	Pedagogía	58	5.6	0.95	0.13	☑
	Magisterio	71	5.9	0.66	0.08	
orytec	Pedagogía	118	5.7	0.84	0.08	⊗
	Magisterio	109	5.8	0.79	0.08	
edespec	Pedagogía	106	5.6	0.84	0.08	⊗
	Magisterio	72	5.5	0.82	0.10	

Las diferencias en medias de rendimiento **entre cursos** en función de la procedencia de los alumnos no es grande. En cuarto los alumnos procedentes de CC. Edu-

cación obtienen medias estadísticamente superiores con un $\alpha=0,05$ en 4º curso, no habiendo diferencias en 5º.

	origen	N	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media	Significatividad de las diferencias
cuarto	Pedagogía	138	5.46	.87	.074	☑
	Magisterio	135	5.22	.64	.055	
quinto	Pedagogía	138	5.74	.66	.056	⊗
	Magisterio	135	5.86	.72	.062	

En cuanto al rendimiento por **departamentos**, no se encuentran diferencias por procedencia en Teoría e Historia, mientras que en Métodos y en Didáctica se da un rendimiento opuesto: En MIDE las diferencias estadísticamente significativas son a favor de los alumnos procedentes de CC. de la Educación, mientras que en DOE lo son a favor de los procedentes de Magisterio ($\alpha=0,01$).

	Alum. CC. Educ.	Alum. Magist.	P (t)
THE	5.37	5.45	0.385
MIDE	5.68	5.43	0.008
DOE	5.81	6.07	0.006

3. DISCUSIÓN

Llegados a este punto es hora de hacer balance, aunque sea un balance somero. La primera consideración que se nos ocurre formular es la de si con los datos aportados hemos conseguido responder satisfactoriamente a nuestra pretensión inicial. Si como "pretensión inicial" se entiende responder al problema de investigación, hemos de responder afirmativamente. En efecto, si queríamos conocer cuál era el poder predictivo de las asignaturas y de los promedios de curso, hemos terminado conociéndolo.

Ahora bien, si por el conocimiento hemos quedado satisfechos, la respuesta admite matizaciones. Por lo que respecta a las intercorrelaciones entre las asignaturas, los hallazgos, para la pretensión de búsqueda de buenos predictores, han sido más bien mediocres y frustrantes en conjunto. Tal como las asignaturas son calificadas, éstas no son buenos predictores de las siguientes. Sin embargo, efectuados los análisis de relaciones entre promedios de curso, por esta vía probablemente se encuentren resultados prometedores, siempre que se trate de promedios de cursos próximos entre sí. Será objeto de interés el análisis de las relaciones entre promedios de curso y calificaciones de asignaturas particulares de cursos posteriores, análisis que, como se ha dicho, será conveniente efectuar posteriormente.

Respecto al análisis factorial de tipo exploratorio, debemos tener en cuenta que en muchos casos los resultados no son fácilmente interpretables y, por tanto,

los resultados deben ser analizados con mucha precaución. Los estudios factoriales, partiendo como se ha partido de correlaciones bajas y mediciones poco objetivas, no han resultado satisfactorios.

Son de curiosidad los estudios de diferencias entre asignaturas, cursos, departamentos y procedencias. Sin embargo, como se dice, es preciso hacer réplicas en orden a comprobar el grado de estabilidad de los resultados y cómo van evolucionando en función de los cambios legislativos y administrativos.

Somos conscientes, por otra parte, de limitaciones. Entre las más resaltables se encuentran el desconocimiento de las calificaciones en función del profesor, ya que no sabemos si las calificaciones difieren en la misma asignatura con profesores distintos, que es lo más probable. Este es un dato que, pese a su interés, no se encontraba reflejado en las fichas de los alumnos.

Así mismo, no hemos podido utilizar el turno (mañana o tarde) como variable de agrupamiento porque las situaciones de cambio de turno por parte de los alumnos a lo largo de los cursos de la carrera, de matriculación de asignaturas en diferentes turnos, etc. eran tan variadas, que no ha sido posible establecer un criterio claro de corte.

La implantación del nuevo plan de estudios de Pedagogía, junto con otros estudios afines, invita a realizar nuevos estudios sobre el expediente académico. Sería conveniente, a nuestro juicio, generalizar estos estudios a todas las facultades universitarias, de modo que pudieran hacerse contrastes, por ejemplo, bienales, que permitiesen controlar la evolución de las distintas cohortes de estudiantes. Estos estudios podrían tener también carácter predictivo, de modo que posibilitaran incidir más en ciertas asignaturas para alcanzar el éxito final en diplomaturas y licenciaturas (y en un futuro próximo, grados y posgrados). Invitarían también este tipo de estudios a reflexionar sobre la diferencia en el rendimiento de los alumnos en función del profesor de una misma asignatura, siempre que sea enfocado de modo formativo y no como forma de presionar al profesorado.

NOTAS

- 1.- ACT: American *College* Testing; SCAT: Scholastic and *College* Ability Test; SAT: Scholastic Aptitude Test; HSR: High School Rank; HSGPA: High School Grade Point Average.
- 2.- Agradecemos la colaboración del Decano de la Facultad de Educación a la hora de realizar el trabajo, D. Gonzalo Vázquez Gómez y de la Jefa de la Secretaría de Alumnos, D^a Pilar Molina, sin cuya paciencia y ayuda no podríamos haber recogido los datos de este estudio.
- 3.- Aunque los datos han estado hibernando un tiempo, nos pareció que no es un mal momento para darlos a la luz, ya que la estructura de las reformas que se avecinan poco tienen que ver con una concepción que se supone desaparecerá.
- 4.- Los Departamentos (Áreas de Conocimientos), cuyas siglas se indican en la tabla, son los siguientes: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Teoría e Historia de la Educación (THE), Didáctica y Organización Escolar (DOE), Psicología Evolutiva y de la Educación (PEE), Sociología VI (SOC), Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos I (PETRA).
- 5.- Utilizamos indistintamente los términos Ciencias de la Educación y Pedagogía para referirnos al Plan de Estudios de 1979.
- 6.- Tal como se ha dicho, restaría un tercer tipo de análisis, el consistente en las relaciones entre promedios de cursos previos y asignaturas particulares de cursos superiores. Aventuramos que serían bajas pero no deja de tener interés, cuestión ésta que se abordará sin duda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Applying, S. A. (2001). A Model of Influences on Student's Self-Rating of Change in Problem Solving and Critical Thinking Abilities after Four Years of College, ED464087.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Fielding, A.; Thomas, H. R.; Belfield, C. R. (1998). The Consequences of Drop-outs on the Cost-effectiveness of 16-19 Colleges, *Oxford Review of Education*, 24 (4), 487-511.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Arcos-La Muralla.
- González Galán, M. A. (1989). *Predictores del rendimiento académico en la UNED*. Madrid: UNED, Tesis Doctoral inédita.
- González Galán, M. A. (1992). *Predictores del rendimiento en la UNED*, Madrid: ICE-UNED.
- González Galán, M. A.; López López, E. (1985). Factores de rendimiento universitario. *Revista Española de Pedagogía*, XLIII (169-170), 497-519.
- House, J. D. (1994). Student Motivation and Achievement in College Chemistry. *International Journal of Instructional Media*, 21 (1), 1-11.
- House, J. D. (1995). Student Motivation, Previous Instructional Experience and Prior Achievement as Predictors of Performance in College Mathematics, *International Journal of Instructional Media*, 22 (2), 157-167.
- House, J. D.; Hurst, R. S.; Keely, E. J. (1996). Relationship Between Learner Attitudes, Prior Achievement, and Performance in a General Education Course: A Multi-Institutional Study. *International Journal of Instructional Media*, 23 (3), 257-271.
- Lizzio, A; Wilson, K. y Simons, R. (2002). University student's perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27-52.
- López López, E. (1991). Eficacia de una situación de individualización del aprendizaje a través del PSI (vs. EC) en la Universidad. *Bordón*, 43 (3), 315-327.
- López López, E.; González Galán, A.; Archilla Esteban, M.; Fernández Sarria, J.; Gálvez Hernández, M.; García Fernández, N. y Congosto Luna, E. (1993). Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad, *Revista Complutense de Educación*, 4 (2), 253-269.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero*, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de *Grado*.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero*, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de *Postgrado*.
-

PALABRAS CLAVE

Rendimiento universitario/ Predicción/ Evaluación del rendimiento.

KEY WORDS

Academic efficiency/ Prediction/ Achievement assessment.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Arturo González Galán. Jefe de la Unidad de Evaluación para la Contratación del Profesorado en la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP). Habilitado a Profesor Titular de Universidad para el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación se centran en la calidad y evaluación de centros educativos, escuelas eficaces, el clima de trabajo y la evaluación de la competencia docente en la Universidad.

Dirección del autor: Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP).
C/ Alcalá 21, 3^o izda. 28014 Madrid.
E-mail: arturo.gonzalez@madrid.org
E-mail: aggalan@edu.uned.es

Eduardo López López. Catedrático de Universidad. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus estudios y publicaciones han estado dirigidos básicamente a la búsqueda de modelos y medios eficaces de individualización de la enseñanza y a la identificación de los programas más adecuados de educación compensatoria. En la actualidad está centrado en el estudio de los efectos del agrupamiento según el sexo en las escuelas (*single sex vs. coeducational schools*) sobre distintas variables de los alumnos.

Dirección del autor: Universidad Complutense de Madrid-UCM.
Facultad de Educación. Dpto. MIDE.
C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid.
E-mail: edward@edu.ucm.es

M^a Angeles González Galán. Profesora Titular de Universidad en el Departamento MIDE I de la UNED. Sus líneas de investigación se concretan en la predicción y el análisis del rendimiento académico universitario, modelos eficaces de individualización para alumnos de bajo rendimiento, familia y educación infantil.

Dirección de la autora: Facultad de Educación, UNED
Edificio de Humanidades
Paseo Senda del Rey, n^o 7 - 28040 Madrid
E-mail: mgonzalez@edu.uned.es

Fecha recepción del artículo: 21. febrero. 2005

Fecha aceptación del artículo: 6. mayo. 2005

4

NECESIDADES DE INFORMACIÓN AL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

(INFORMATION NEEDS AT THE BENINGING OF UNIVERSITY STUDIES)

Carlos van-der Hofstadt Román
Yolanda Quiles Marcos
M^a José Quiles Sebastián
Jesús Rodríguez Marín
Universidad Miguel Hernández

RESUMEN

El acceso a la universidad supone uno de los cambios más importantes que los estudiantes experimentan a lo largo de su formación, por lo que cualquier iniciativa encaminada a disminuir sus efectos indeseables es bien acogida. De cara a mejorar la cantidad y calidad de la información que durante este período los estudiantes reciben, el presente estudio se plantea como objetivo detectar las necesidades de información que presentan los estudiantes universitarios. Para ello, se diseñó un cuestionario que permitiera evaluar dichas necesidades. La versión original del cuestionario de 24 elementos se administró a una muestra de 741 estudiantes, de ambos sexos, de 17 a 25 años. Los resultados mostraron preocupaciones relativas a exámenes (76% estudiantes), planes de estudio (71,7%) y docencia (64%). Posteriormente, se les preguntó sobre las fuentes de las que habían obtenido información, así como, por el valor que concedían a la figura del estudiante-asesor.

ABSTRACT

The access to university is a very important change that students suffer in their formation. In this way, any initiative in order to reduce the undesired effects is welcome. The aim of this study was to detect the needs presented by university students in order to improve the quality and quantity of the information that they receive. Therefore, a questionnaire for assessing these needs was designed. The 24 items original version of the questionnaire was administered to a sample of 741 students, both sexes, aged from 17 to 25 years. The results showed worries about exams (76% students), study plan (71.7%), and docence (64%). Following, they were asked about the sources of information, as well as, the value that they conceded to the studentcounselor figure.

NECESIDADES DE INFORMACIÓN AL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Las universidades se encuentran inmersas en un proceso de transformación como consecuencia de los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos de este siglo. En la actualidad, la enseñanza superior está muy preocupada por satisfacer las demandas de la sociedad y favorecer su calidad de vida en todos los ámbitos. Así la orientación hacia la calidad, hacia procesos de evaluación y revisión de objetivos, métodos de trabajo y la preocupación por introducir mejoras paulatinas, constituyen los ejes actuales de la gestión universitaria. Uno de los elementos definitorios de las universidades españolas actuales es precisamente la preocupación por fomentar la Cultura de la Calidad (Gómez y otros, 2000; Rodríguez y otros, 2001).

Uno de los conceptos fundamentales para el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), que siguen las universidades, es el de orientación al usuario. Según éste, el mejor modo de optimizar su fidelidad y retenerlo es mediante la orientación clara hacia las necesidades de los usuarios actuales y potenciales (Autoevaluación: Modelo EFQM para el Sector Público y Organizaciones de Voluntariado, 1999; Modelo EFQM de Excelencia, 1999).

En el seno de las universidades, una de las necesidades más importantes es la información que se ofrece al estudiante, especialmente al inicio de su trayectoria universitaria. La transparencia en la transmisión de este conocimiento y la minimización o eliminación de la incertidumbre son dos objetivos esenciales para garantizar la calidad de la enseñanza superior. Por ello, han de evaluarse las posibles carencias informativas que pueda experimentar el estudiante, con el fin de adoptar las medidas necesarias que aseguren la calidad de la información. En este sentido, se considera que una información completa, dinámica, eficaz y eficiente es un pilar básico de un sistema democrático como es la universidad (Gómez y otros, 2000).

Uno de los momentos en los que se hace más necesaria esta información es en el ingreso de nuevos alumnos a la Universidad, especialmente tras implantarse los nuevos planes de estudio (Acciones de mejora, 2001). En los primeros días de clase en la Universidad, los estudiantes reciben una gran cantidad de información que les puede resultar difícil de asimilar y, por tanto, que se olvida en poco tiempo.

Por tanto, es necesario impulsar medidas que faciliten el tránsito de la enseñanza secundaria a la universidad, y permitan que los alumnos no tarden en integrarse, conozcan el sistema universitario, el plan de estudios, las trayectorias curriculares, etc. Con esta finalidad, en determinadas universidades españolas se han instaurado diversos programas que tienen como objetivo facilitar esta incorporación. Entre ellos está el Proyecto Brújula de la Universidad de Cádiz, el programa de Acción Tutorial de la Universidad de Barcelona, los cursos de información para Alumnado de Nuevo Ingreso de la Universidad de Córdoba y las Jornadas de Acogida de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Acciones de Mejora, 2001; Me-

moria Universidad Miguel Hernández, 2000 y 2001). Otro recurso muy útil es la elaboración de las páginas WEB y las Guías para Estudiantes que recogen información completa y sistemática de la organización y estructura de las universidades. Como ejemplos de estas últimas destacan, entre otras, la Guía del Estudiante publicada por la Universidad de Almería en el año 2000 y la Agenda Universitaria de la Universidad Miguel Hernández (2001).

Una tercera iniciativa novedosa en nuestro país y que complementa las anteriores, es la figura del estudiante-asesor. Se trata de estudiantes de cursos superiores, cuidadosamente formados, que desempeñan la función de asesores para los estudiantes de primer curso y les acompañan y apoyan a lo largo de todo su recorrido académico. Este programa ya se ha implantado en algunas universidades americanas como la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, la Universidad de Georgia y la State University de Nueva York (Aguilar, 1999; Chapman, O'Brien y De-Masi, 1987; Ridley y Asbury, 1988). Entre las ventajas derivadas de la figura del estudiante-asesor destaca el hecho de que los asesores pueden ser un punto de referencia e identificación para los estudiantes a lo largo de toda su carrera, proporcionándoles una red de apoyo y disminuyendo así su aislamiento (Siegel, 1991). Otro beneficio se relaciona con el hecho de que el apoyo es proporcionado por personas con características similares al estudiante asesorado, lográndose así una mayor disposición a aceptar la ayuda, puesto que la orientación recibida se considera más real y ajustada a las necesidades de los alumnos (Aguilar, 1999; Brown, 1975; Chapman y otros, 1987). Además, el estudiante-asesor no sólo presta ayuda ante cuestiones académicas, como podría hacer un tutor, sino que también se puede preocupar por los posibles problemas personales que los jóvenes asesorados puedan sufrir (Hart, 1996).

Los estudiantes-asesores son tan eficientes como los orientadores profesionales; incluso, los estudiantes de primer curso consideran la información que reciben de éstos más útil que la recibida por los profesionales (Chapman y otros, 1987). Los beneficios potenciales de la figura del estudiante-asesor se reflejan en un mejor rendimiento académico por parte de los alumnos asesorados frente a los que no acceden a este servicio (Brown, 1975).

Los resultados revisados hasta aquí permiten afirmar que el estudiante-asesor es una figura de gran confianza y ayuda para los estudiantes, especialmente para aquellos que proceden de familias con menores ingresos económicos y/o bajo nivel educativo, con menor experiencia y conocimiento del entorno universitario. En estos casos, la información y la ayuda que el estudiante-asesor les proporciona sobre la vida universitaria y la elección de cursos se considera más importante que la que les puedan ofrecer sus padres (Boser, 1988; Chapman y otros, 1987).

Sin embargo, la figura del estudiante-asesor también presenta ciertos problemas. A nivel personal, las dificultades más frecuentes se relacionan con el hecho de que el asesor se sobreimplique emocionalmente o sienta atracción física por el alumno. También pueden aparecer síntomas de ansiedad, fatiga, "burn out" o inclu-

so malestar hacia el estudiante cuando no haya progreso en la intervención (Morrisette, 1996). Otros problemas, menos frecuentes, son que intente adoptar decisiones por sus asesorados o que permita que sus creencias y actitudes influyan en el manejo de las dificultades de sus compañeros (Brown, 1975). Por ello, el asesor ha de recibir formación específica que le permita familiarizarse con las dinámicas interpersonales y tomar conciencia de sus propios problemas y procesos emocionales.

Por último, es necesario considerar su disponibilidad temporal como otro factor externo que puede influir en el buen hacer del estudiante-asesor. Así, conforme aumenta la razón estudiante-asesor, se incrementará el número de alumnos que no pueden ser adecuadamente atendidos (Boser, 1988; Burtnett, 1990; Gill, 1992; Montano y Bucher, 1999).

Es evidente que un buen estudiante-asesor debe poseer ciertas cualidades personales y pasar por un período de formación que le proporcionen las habilidades y recursos necesarios para un adecuado asesoramiento (Hazler y Kottler, 1994). Entre las cualidades del "asesor ideal" destacamos: una postura abierta, ser positivo y flexible, estabilidad emocional, capacidad de expresar sus sentimientos de forma apropiada, cultura social, madurez emocional y liderazgo (Lumadue y Duffey, 1999; Ridley y Asbury, 1988). El asesor ha de empatizar con los estudiantes y tener la cualidad fundamental de escuchar a los demás con respeto y paciencia. También es necesario que sea capaz de hacer sentir bien a los estudiantes, para que se consideren motivados, respetados y con la confianza suficiente para expresar sus dudas (Schilling, 1974).

Además de estas cualidades personales, resulta importante que el voluntario supere un programa de formación con el que se pretende fomentar la sensibilidad hacia los problemas de los demás, además de proporcionar los conocimientos y herramientas básicas para hacerle un asesor efectivo y una adecuada fuente de referencia (Baker, 1986; Lumade y Duffey, 1999; Ridley y Asbury, 1988; Robinson y Kinnier, 1988). Entre los conocimientos teóricos destaca información acerca del funcionamiento de los distintos servicios de la universidad, solicitud de becas, planes de estudio, salidas profesionales o incluso sobre técnicas de estudio. Además, es conveniente que adquiera y/o mejore sus habilidades para la comunicación interpersonal, para el control de la ansiedad y para las relaciones humanas.

Desde el Centro de Psicología Aplicada de la Universidad "Miguel Hernández" de Elche se está desarrollando el proyecto de creación y puesta en marcha de un programa de voluntariado, formado por estudiantes de cursos superiores de distintas titulaciones que puedan asesorar y orientar a los alumnos que se incorporan por primera vez a esta Universidad. La relevancia de esta iniciativa reside, ante la inexistencia de información que nos haga pensar lo contrario, en que se trata de la primera universidad española que pone en práctica un proyecto de estas características.

Para su realización se han considerado las aportaciones realizadas por los estudios previamente desarrollados y las necesidades sentidas de información y for-

mación experimentadas por los estudiantes una vez alcanzado el nivel universitario (Lumadue y Duffey, 1999; Ridley y Asbury, 1988; Schilling, 1974).

En este trabajo se muestran los resultados de la primera fase de este proyecto, cuyo objetivo ha sido detectar las necesidades de orientación que presentan los estudiantes de primer y último curso de las diferentes titulaciones, con el fin de iniciar un programa de asesoramiento por parte de estudiantes voluntarios que aborden específicamente las carencias detectadas. Asimismo, se pretende comparar las necesidades de información de los estudiantes de nueva incorporación con las de los estudiantes “veteranos” tras sus vivencias universitarias.

MÉTODO

Instrumento

Se elaboró un cuestionario que permitiera recoger las necesidades de información de los estudiantes. A partir de la revisión de la bibliografía relevante y de la experiencia de asesoría y docencia de los autores, se realizó un banco de ítems, para el que se seleccionaron aquellos elementos que se referían a situaciones en las que se considera que podría existir una carencia de información al inicio de la vida universitaria. Asimismo, se mantuvieron entrevistas con varios delegados de estudiantes, con los propios estudiantes y con coordinadores de las diversas titulaciones que se imparten en ésta Universidad, para conocer su opinión acerca de los momentos en los que sería necesario ampliar la información disponible durante el primer curso académico.

A partir de este banco de ítems, se seleccionaron 27 elementos sobre los que se realizó una valoración de su idoneidad. Para ello se recurrió a un grupo de expertos compuesto por tres psicólogos especialistas en orientación universitaria, dos delegados de estudiantes, dos estudiantes que se incorporaban por primera vez a la Universidad y dos profesores coordinadores. Cada juez evaluó todos los ítems mediante una escala de 3 puntos (0=no es relevante, 1=sí es relevante, 2=no sabe), respondiendo a la pregunta “¿Considera relevante la inclusión de este ítem?”. El criterio que se estableció para considerarlo adecuado, fue que obtuviera un acuerdo interjueces del 75%. Tras esta valoración, se eliminaron 3 ítems y se reformularon otros dos, quedando la escala con 24 elementos. La autoevaluación del grado de necesidad de información se realizó mediante una escala tipo Likert de 11 puntos (0=nada necesaria y 10=extremadamente necesaria).

Para realizar los análisis psicométricos se empleó el programa SPSS, versión 10. La fiabilidad del instrumento se calculó mediante el coeficiente alpha de Cronbach para todos los ítems. Para hallar la validez de constructo se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua. Se seleccionaron aquellos ítems con saturación mayor de 0,50.

Muestra

La población objeto de estudio estaba compuesta por los estudiantes matriculados en el primer y último curso (que se impartía) de las distintas titulaciones de los diferentes campus de la Universidad Miguel Hernández (N=4959). Se encuestaron 780 estudiantes, de los cuales 39 fueron excluidos porque el cuestionario no fue correctamente cumplimentado. La muestra final quedó formada por 741 sujetos, el 15% de la población de estudio. La media de edad de los encuestados fue de 21 años, siendo varones el 30%.

Debido a las peculiaridades de la Universidad Miguel Hernández, que cuenta con cuatro campus, se realizó un muestreo aleatorio en cada uno de ellos.

Por último, presentamos la distribución de los sujetos en función de la titulación que estaban cursando. Tal como muestra la tabla 1, los alumnos encuestados representan a 22 de las 28 titulaciones que se cursaban en la UMH en el curso académico 2000-2001. Las más representadas son Psicología (16,3%) y Ciencias Ambientales (12,4%). El porcentaje de las titulaciones restantes oscila en un rango entre 2% y un 8%.

Tabla 1. Distribución de la muestra en función de la titulación

	Frecuencia	Porcentaje real	Porcentaje muestra
Actuariales y Financieras	19	1,35%	2,6%
Telecomunicaciones, Sistemas de Telecomunicación	47	4,75%	6,3%
Telecomunicaciones, Sistemas de Electrónicos	36	4,01%	4,9%
Ingeniería Técnica Agrícola	6	3,63%	0,8%
Expl. Agropecuarias Ingeniería Técnica Agrícola	32	7,54%	4,3%
Hortofruticultura y jardinería Ingeniero Agrónomo	28	5,04%	3,8%
Ingeniería Técnica Agrícola; Industrias Agrarias y Alimentarias	15	5,30%	2,0%
Ingeniero Materiales	3	1,01%	0,4%
Podología	12	2,68%	1,6%
Farmacia	28	5,3%	3,8%
Psicología	121	5,18%	16,3%
Telecomunicaciones	50	4,71%	6,7%
Antropología	29	6,51%	3,9%
Fisioterapia	26	4,09%	3,5%
Diplomado Estadística	17	3,00%	2,3%
Relaciones Laborales	62	5,75%	8,4%
Derecho	64	3,14%	8,6%
Ingeniero Industrial	4	5,02%	0,5%
Ambientales	92	5,30%	12,4%
Licenciado Estadística	19	1,57%	2,6%
Investigación y Técnicas de Mercado	15	2,25%	2,0%
Medicina	16	4,49%	2,2%
Total	741	100%	100%

En cuanto al curso en el que se encontraban matriculados, diferenciamos entre estudiantes de primer curso y los estudiantes “veteranos” (estudiantes de 2º, 3º, 4º, 5º ó 6º). Los estudiantes de primer curso formaban el 44,7% y los estudiantes veteranos el 55,3% de la muestra (véase la tabla 2). Dada la reciente creación de ésta universidad, no existía un último curso real en todas las titulaciones, por lo que se consideraron estudiantes veteranos los del curso superior existente.

Tabla 2. Distribución de la muestra por cursos

	FRECUENCIA	PORCENTAJE REAL	PORCENTAJE OBTENIDO
1º	318	54.20	44.7
2º	178	16.08	25.0
3º	107	17.05	15.0
4º	55	7.02	7.7
5º	49	3.89	6.9
6º	5	2.05	0.7
Total	712	100	100
Perdidos	29	0	
Total	741	100	

Procedimiento

El cuestionario fue administrado de forma colectiva a los estudiantes de primer y último curso de cada titulación (dependiendo del último curso existente éste podía estar formado por estudiantes de 2º, 3º, 4º, 5º ó 6º) durante el mes de junio de 2001. Los estudiantes completaron la escala de forma colectiva durante el intervalo dedicado a los descansos entre clases. El tiempo empleado para su cumplimentación osciló de 10 a 15 minutos. Para la administración se contó con la colaboración de estudiantes voluntarios y delegados de cursos superiores entrenados previamente. Las pruebas eran anónimas y se garantizó la confidencialidad de los datos.

Tras administrar este cuestionario inicial, los estudiantes contestaron una serie de preguntas con las que se pretendían valorar las fuentes de las que habían obtenido más información, así como la importancia que concedían a la figura del estudiante-asesor. También se valoraba la utilidad percibida de esta figura, los beneficios que obtendrían si existiera y si estarían dispuestos a formar parte de este grupo de voluntarios.

Entre los posibles recursos de información se incluyeron: los estudiantes de cursos superiores, el profesorado, los Centros Gestión de Campus, el Servicio de Gestión y Control de la Calidad, el Servicio de Alumnado, la Delegación de Estudiantes y la página WEB de la Universidad. El sujeto valoró desde 0=“no he obtenido nada de información de esta fuente” a 10=“he obtenido la mayor parte de información de esta fuente”.

Análisis Estadísticos Realizados

Para la realización del análisis de datos se utilizó el programa SPSS 10. El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante un análisis de frecuencias o porcentajes. Con la finalidad de conocer si existían diferencias entre la necesidad de información entre los estudiantes de nueva incorporación y los veteranos al comienzo del curso se realizó un ANOVA simple y multivariante.

Resultados

El Cuestionario de Necesidades de Información al Inicio de los Estudios Universitarios (CUNEIN-IEU) presenta una consistencia interna (estimada a partir del coeficiente alpha de Cronbach) de 0,88.

Tras la rotación factorial emergieron 6 factores. El primero, *información sobre planes de estudio*, comprendió 6 ítems (8, 9, 10, 11, 12 y 13), relacionados con aspectos académicos como convalidaciones o procedimiento de matriculación. El segundo factor, *información sobre exámenes*, comprendió cuatro ítems (21, 22, 23 y 24), referidos a diversos aspectos de la evaluación, como conocer las fechas y la calificación. El tercer factor, *información sobre estructura de la Universidad* incluyó tres ítems (5, 6 y 7), relativos a la estructura y organización de la Universidad, por ejemplo, conocer el acceso a los cuatro campus o las titulaciones que se imparten en cada uno de ellos. El cuarto factor, *información sobre bibliotecas*, incluyó dos ítems (16 y 17), relativos a aspectos relacionados con el uso de las bibliotecas, tales como conocer cómo se realiza el préstamo bibliotecario y las bases de datos disponibles. El quinto factor, *información sobre recursos extracadémicos que oferta la Universidad*, se compuso de cuatro ítems (2, 4, 18 y 19), referidos a aspectos extracadémicos, por ejemplo, las actividades deportivas que se pueden realizar o los comedores universitarios. El sexto factor, *información docente*, se compuso de 2 factores (14 y 15), referidos a aspectos sobre el trato con los profesores, como conocer el lugar y horario de las tutorías (véase tabla 3).

Tabla 3.
Ítems de la versión original del Cuestionario de
Necesidades de Información al Inicio de la Vida Universitaria

Nos gustaría que nos dijeras qué información hubieras necesitado al **comienzo del presente curso**, evaluando la misma en una escala de necesidad de esa información, estimándola de 0 a 10 donde 0=nada necesaria y 10= extremadamente necesaria.

1.- Becas (transporte, material, tasas,...)	13.- Conocer salidas profesionales.
2.- Actividades deportivas.	14.- Trato con los profesores.
3.- Cursos	15.- Lugar y horarios de las tutorías.
4.- Prácticas de empresas.	16.- Cómo realizar el préstamo bibliotecario.
5.- Acceso a los campus.	17.- Bases de datos de las bibliotecas.
6.- Ubicación de los distintos servicios.	18.- Casas para hospedarse.
7.- Conocer titulaciones de cada campus.	19.- Comedores.
8.- Procedimiento de matriculación.	20.- Horarios de las clases.
9.- Temario de las asignaturas.	21.- Conocer fechas de los exámenes con antelación.
10.- Convalidaciones.	22.- Preparación del material para el examen.
11.- Especialidades que se pueden cursar.	23.- Cómo se califican los exámenes.
12.- Prácticas de la asignatura.	24.- Habilidades y técnicas de estudio.

Se eliminaron tres ítems (1, 3 y 20) debido a que su carga factorial fue inferior a 0,50. Así pues, la versión final del cuestionario quedó formada por 21 ítems (véase tabla 4).

Tabla 4. Cargas factoriales de los ítems en cada uno de los factores.

FACTORES	CARGA FACTORIAL
FACTOR 1	
Ítem 8	0.825
Ítem 9	0.625
Ítem 10	0.843
Ítem 11	0.875
Ítem 12	0.620
Ítem 13	0.552
FACTOR 2	
Ítem 21	0.682
Ítem 22	0.907
Ítem 23	0.683
Ítem 24	0.800
FACTOR 3	
Ítem 5	0.811
Ítem 6	0.797
Ítem 7	0.716
FACTOR 4	
Ítem 16	0.742
Ítem 17	0.763
FACTOR 5	
Ítem 2	0.598
Ítem 4	0.439
Ítem 18	0.779
Ítem 19	0.716
FACTOR 6	
Ítem 14	0.945
Ítem 15	0.733

Para el análisis de los resultados se consideró que los ítems que reflejaban las principales preocupaciones de los estudiantes eran aquellos en los que más del 60% de las puntuaciones se situaban entre el grado 7 y 10 de la escala Likert, eran los que más preocupaban a los estudiantes y en los que necesitaban más información. Así se observa que los aspectos que más preocupaban a todos los estudiantes al inicio del curso académico eran los exámenes (76%), los planes de estudio (71,7%) y la docencia (64%).

La información sobre los *exámenes* fue considerada la más necesaria al comienzo del curso por los estudiantes. Así, se estimó de máxima necesidad (grado 10) conocer las fechas de los exámenes con antelación (en el 54,4%), cómo se califi-

can (en el 46,2%), cómo se prepara el material, (30,45%) y habilidades y técnicas para el estudio (en el 19,4%).

El segundo aspecto sobre el que precisan información se refiere a los *planes de estudio*, incluyendo el procedimiento de matriculación (el 68,8%), temarios de asignaturas (el 78,8%), convalidaciones (el 67,5%), especialidades que se pueden cursar (el 74,2%) y prácticas de las asignaturas (el 80,7%). Destaca el hecho de que el 48% de los estudiantes consideró muy necesario (grado 10) conocer las salidas profesionales de su titulación.

Respecto a la *docencia*, alrededor de un 63,9% de los estudiantes consideraron necesaria la información sobre el trato con los profesores y el lugar y horario de las tutorías un 62,4%.

Otros aspectos que preocupaban, pero en menor medida, fueron la estructura de la universidad, las bibliotecas y otros aspectos extracadémicos. En cuanto a la *estructura de la universidad*, el 53,1% de los sujetos consideró necesaria la información sobre la ubicación de los distintos servicios que oferta, y estimaron menos necesaria la información relacionada con el acceso a los campus y las titulaciones que se imparten en cada uno de ellos.

También se analizaron las posibles diferencias entre las necesidades de información de los estudiantes de “nueva incorporación” (estudiantes de 1º) y los “veteranos” (estudiantes de 2º, 3º, 4º, 5º ó 6º). Los resultados mostraron que los estudiantes de primer curso consideraron significativamente menos necesaria la información sobre actividades deportivas ($F=7,13$ $p<0,01$), acceso a los distintos campus ($F=10,26$ $p<0,01$) y conocer las distintas titulaciones que se imparten en ellas ($F=11,73$ $p<0,01$). Mientras que los veteranos consideran menos necesaria la información sobre los comedores al comienzo del curso ($F=10,77$ $p<0,01$) (véase tabla 5).

Tabla 5. Resultados y análisis de varianza entre estudiantes de “nueva incorporación” y “veteranos”

ÍTEM	F	SIGNIFICACIÓN
Actividades deportivas	7,13	0,008*
Prácticas en empresas	5,33	0,021
Acceso a Campus	10,26	0,001*
Ubicación de los distintos servicios	5,21	0,023
Conocer titulaciones de cada campus	11,73	0,001*
Procedimiento de matriculación	2,54	0,111
Temario de las asignaturas	0,03	0,850
Convalidaciones	2,87	0,091
Especialidades que se pueden cursar	0,11	0,738
Prácticas de la asignatura	0,00	0,947
Conocer salidas profesionales	0,43	0,513
Trato con los profesores	2,29	0,130
Lugar y horario de las tutorías	0,76	0,382
Cómo realizar el préstamo bibliotecario	0,36	0,547
Base de datos de la biblioteca	0,09	0,753
Casas para hospedarse	2,39	0,122
Comedores	10,77	0,001*
Conocer fechas de exámenes con antelación	0,00	0,929
Preparación del material de examen	0,63	0,429
Cómo se califican los exámenes	1,15	0,283
Habilidades y técnicas de estudio	1,19	0,274

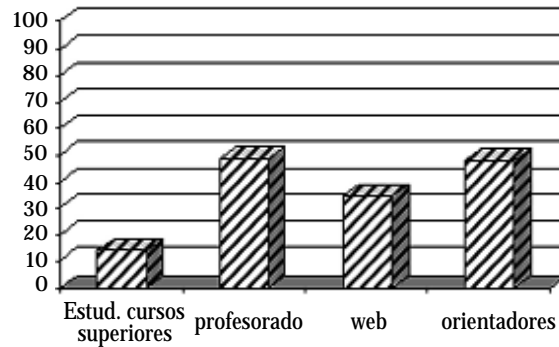
* $p \leq 0.01$

No se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en necesidad de información sobre exámenes, docencia y planes de estudio al inicio de su trayectoria universitaria.

Junto con el Cuestionario de Necesidades de Información al Inicio de los Estudios Universitarios se administró una segunda encuesta que valoraba las *fuentes* de las que los estudiantes habían obtenido más información.

Los resultados mostraron que las más utilizadas fueron la WEB de la Universidad (47,4%) y estudiantes de cursos superiores (37,4%), mientras que habían acudido en menor medida al Profesorado (31,6%), a la Delegación de Estudiantes (13,7%), al Centro de Gestión de Campus (13,4%), al Alumnado (6%) y por último, al Servicio de Gestión y Control de la Calidad (5,8%). La opinión sobre el posible responsable de ofrecer la información necesaria al inicio del curso se muestra en la figura 1.

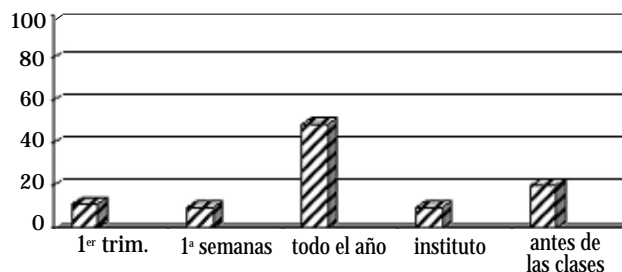
Figura 1: Fuentes que deberían dar la información durante el primer año universitario



En la valoración de la utilidad de la información, el 57% de los estudiantes respondió que su rendimiento y adaptación hubiera mejorado si se le hubiera facilitado más información, mientras un 5,7% de los encuestados consideraba que no hubiera mejorado nada en absoluto si hubieran tenido más información.

Ante la posibilidad de crear un servicio de estudiantes “veteranos” voluntarios que ofrecieran esta información, el 49% de los encuestados consideró que se debería ofertar durante todo el año de forma permanente, como se muestra en la figura 2.

Figura 2: Período de tiempo en el que se debería facilitar la información



La mayor parte de los estudiantes (60%) considera interesante que se cree un equipo de estudiantes voluntarios que faciliten la integración de los nuevos estudiantes pero sólo un 27% estaría dispuesto a formar parte de él (véase el gráfico figura 3). Por otra parte, un 48% de los estudiantes estarían dispuestos a realizar un curso de formación si fueran asesores de sus compañeros (véase gráfico figura 4).

Figura 3: Porcentaje de estudiantes que formarían parte de este voluntariado

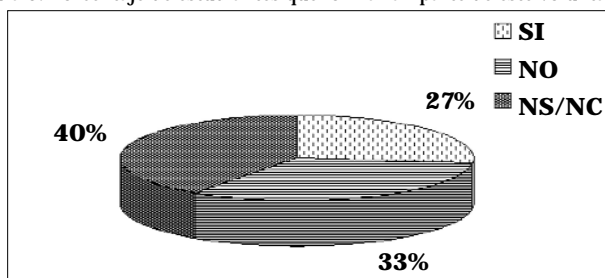
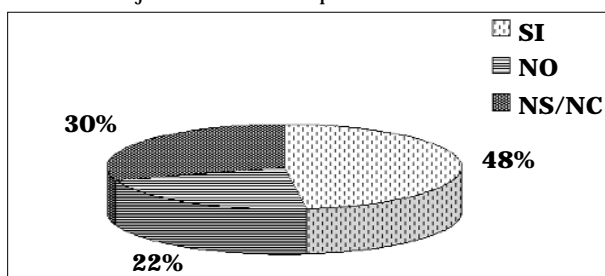


Figura 4: Porcentaje de estudiantes dispuesto a realizar curso de formación



Conclusiones

Cuando un estudiante se incorpora por primera vez a la universidad, precisa información de muy variados aspectos, cada uno de ellos con entidad suficiente para generar necesidad de información. A pesar de que éste es un ámbito al que se le ha dedicado atención desde los diversos estamentos universitarios y educativos, hasta ahora no se ha considerado que tuviera la suficiente entidad como para valorarlo de forma más objetiva.

En este trabajo se ha tratado de ahondar en las posibles necesidades del alumnado al inicio y al final de su trayectoria universitaria, lo que permitirá diseñar programas informativos y/u otro tipo de intervenciones que permitan superar estas dificultades.

El Cuestionario de Necesidades de Información al Inicio de los Estudios Universitarios (CUNEIN-IEU) permite valorar las necesidades de información de los estudiantes universitarios. El instrumento ha mostrado una elevada consistencia

interna y refleja la naturaleza multifactorial de este constructo. A partir de los resultados obtenidos, se puede considerar al CUNEIN-IEU fiable, válido y de fácil aplicación, ya que el tiempo promedio de cumplimentación se reduce a 10 minutos.

Respecto a los resultados obtenidos en su aplicación, éstos siguen en la línea mostrada en la literatura respecto a la utilidad subjetiva de información que presentan los estudiantes universitarios, ya que un alto porcentaje de éstos manifestó que su rendimiento hubiera mejorado si se les hubiera facilitado más información al comienzo del curso (Brown, 1975). Asimismo, y al igual que ha ocurrido en otras universidades, los estudiantes han considerado positiva la puesta en marcha de programas dirigidos a mejorar el proceso de ingreso y orientación de los estudiantes que se incorporan a la universidad (Acciones de Mejora, 2001).

En cuanto a los exámenes, los resultados muestran que se trata de uno de los aspectos que más preocupa a los estudiantes, lo que ya ha sido destacado en otros estudios previos (Hernández, Pozo y Polo, 1994). Éstos consideran de máxima necesidad conocer las fechas de los exámenes, cómo se califican, así como aprender a preparar el material para los mismos y conocer ciertas habilidades y técnicas de estudio que mejoren su rendimiento académico.

Otro de los aspectos por los que muestran también una gran preocupación es el concerniente a los planes de estudio, reflejando la mayoría un gran interés por conocer las salidas profesionales que ofrecen las titulaciones en que se matriculan. También están interesados en las posibles prácticas en empresas y en conocer dónde se encuentran ubicados los distintos servicios del campus.

Entre los aspectos que consideran menos relevantes aparecen los relacionados con el funcionamiento de la bibliotecas o con los servicios de ocio e intendencia (comedores universitarios, etc.).

Al margen de éstos aspectos, creemos que resulta especialmente significativo que un 60% de los estudiantes encuestados considere interesante la puesta en marcha de la figura del "estudiante asesor" en nuestra universidad, y que un 25% esté dispuesto a participar dentro de este voluntariado universitario. Además, el 49% de ellos desea que este servicio se ofrezca durante todo el año, lo que reafirma nuestra propuesta de que exista un servicio permanente de orientación y apoyo al estudiante, y que no se trate sólo de intervenciones puntuales.

A partir de estos resultados, se puede considerar que el colectivo de estudiantes acogerá de buen grado la puesta en marcha del programa del estudiante-asesor, como ya ha ocurrido en otras universidades en las que se ha implantado (Boser y otros, 1988; Chapman y otros, 1987; Siegel, 1991).

Este trabajo ha sido un primer intento de aproximarnos a las principales necesidades informativas de los estudiantes universitarios. Sería interesante comparar estos resultados con los de otras universidades, para identificar las necesidades de información más relevantes en este colectivo estudiantil, que puedan guiar el diseño de programas que aborden estas carencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, N. (1999). Proyecto estudiante asesor. *Boletín de noticias de la Universidad Católica Andrés Bello*, 12, 7-15.
- Autoevaluación: Modelo EFQM para el Sector Público y Organizaciones de Voluntariado. 1999. Bruselas: Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. (Traducido por el Club Gestión de la Calidad. Madrid).
- Baker, S. (1986). Effects of separate and combined overt and covert practice modes on counseling trainee competence and motivation. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 469-470.
- Boser, J. A. (1988). Elementary School Guidance Program Evaluation: A reflection of student-counselor ratio. *The School Counselor*, 36, 125-135.
- Brown, W. F. (1975). *Manual del estudiante asesor*. México: Trillas.
- Burnett, (1990). Statement on precollege guidance and counseling and the role of the school counselor. *The Journal of College Admissions*, 2, 33-35.
- Chapman, D. W., O'Brien, C. J. y DeMasi M. E. (1987). The effectiveness of the public school counselor in college advising. *The Journal of College Admissions*, 3, 11-18.
- Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. (1999). Modelo EFQM de Excelencia. Madrid: Club de Gestión de Calidad.
- Gill, W. (1992). Bowie State University student support services admitted student survey 1991. *Reports Research*, 143, 40-43.
- Gómez, J. M., Mira, J. J., Blaya, I., García, A., Martínez, A., Pérez, V. y Rodrigo, J. (2000). *Guía para la acreditación Docente y de Servicios Universitarios*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Hart, N. (1996). The role of the tutor in a college of further education: a comparison of skills used by personal tutors and by student counsellors when working with students in distress. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 1, 83-96.
- Hazler, R. J. y Kottler, J. A. (1994). The emerging professional counselor: Student dreams to professional realities. Vancouver: American Counseling Association.
- Hernández, J. M., Pozo, C. y Polo (1994). *Ansiedad ante los exámenes: un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia. Promolibro.
- Lumadue, C. A. y Duffey, T. H. (1999). The role of graduate programs as gatekeepers: a model for evaluating student counselor competence. *Counselor Education and Supervision*, 39, 101-109.
- Montano, J. y Bucher, M. (1999). *Counselor Assessment: Report to the Legislature*. Minnesota: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Morrissette, P. J. (1996). Recurring critical issues of student counselors. *Canadian Journal of Counselling*, 30 (1), 31-41.
- Ridley, N. L. y Asbury, F. R. (1988). Does counselor body posture make a difference? *The school counselor*, 35 (4), 253-258.
- Robinson, S. y Kinnier, R. T. (1988). Self-Instructional versus traditional training for teaching basic counselling skills. *Counselor Education and Supervision*, 28, 140-145.
- Rodríguez, P., Cándido, A., Etxebarria, A., Gatón, C., Merino, R., Peña, S. y del Castillo, L. (2001). Evaluación del Área de Gestión de Acceso a la Universidad. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guipúzcoa: Universidad del País Vasco.
- Schilling, K. (1974). The peer counseling program in the residence halls of the University of Florida. *Journal of the American College Health Association*, 22 (3), 182-184.
- Siegel, C. (1991). Counseling International Students: A Clinician's Comments. *The Counseling Psychologist*, 19 (1), 72-75.
- Universidad de Almería. (2000). *Guía del Estudiante*. Almería: Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Almería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- Universidad Miguel Hernández. (1999). Memoria. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Universidad Miguel Hernández. (2000). Memoria. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Universidad Miguel Hernández de Elche. (2001). Agenda Universitaria. Elche:
- Vicerrectorado de Ordenación Académica y Estudios de la Universidad Miguel Hernández de Elche y la CAM.
- VV. AA. (2001). *Acciones de Mejora. Plan de Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Universidades.
-

PALABRAS CLAVE

Estudiante universitario, estudiante asesor, universidad, calidad, información.

KEY WORDS

Undergraduate student, student counselor, university, quality, information.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Jesús Rodríguez Marín es Catedrático de Universidad del área de Psicología Social y Rector de la Universidad Miguel Hernández.

Yolanda Quiles Marcos y M^a José Quiles Sebastián son Profesoras Colaboradoras del área de Psicología Social.

Carlos J. van-der Hofstadt Román, es Psicólogo Especialista en Psicología Clínica en la Consellería de Sanidad de la Generalitat Valenciana y Profesor Asociado del área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández, (Elche).

Dirección de los autores: Carlos J. van-der Hofstadt Román
Centro de Psicología Aplicada, Edificio Torrepinet
Universidad Miguel Hernández
Avenida de la Universidad, s/n
03202 Elche
E-mail: cjvander@umh.es

Fecha recepción del artículo: 23. abril. 2005

Fecha aceptación del artículo: 8. julio. 2005

5

EL MAESTRO COMO MEDIADOR AXIOLÓGICO EN EL PENSAMIENTO DE PLATÓN

(THE TEACHER AS AXIOLOGICAL MEDIATOR IN PLATO'S THOUGHT)

José Penalva Buitrago
Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo se propone restituir la figura de Sócrates a su real contexto educativo, según nos presenta Platón. La idea central es que el maestro es mediador axiológico en el proceso de enseñanza. El autor desarrolla esta idea en tres partes: 1) la identidad de Sócrates; 2) proceso de enseñanza y "relación" con el maestro; y 3) el problema del modelo de hombre a imitar. En definitiva, se muestra que para Platón la forma existencial del maestro es la realidad clave en el proceso de enseñanza y plantea que la condición primera de la verdadera enseñanza empieza en la persona del maestro.

ABSTRACT

This paper seeks to restore Socrates to the true educational context in which Plato presents him. The core idea is the teacher as axiological mediator in the educational process. The author develops the idea along these three lines: 1) the identity of Socrates; 2) the teaching process and the "relationship" with the teacher; 3) the problem of the model of man to imitate. In short, it is shown that for Plato, the existential form of the teacher is the key of the teaching process, and the paper sets out that the first condition for true teaching begins with the figure of the teacher.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone restituir la figura de Sócrates a su real contexto educativo, según nos presenta Platón, más allá de las tres lecturas más frecuentes hoy en día (lectura escolástica, moralista y política). La idea central es que, para Platón, el maestro es mediador axiológico en el proceso de enseñanza. El autor desarrolla esta idea en tres partes. En primer lugar, la educación no es en Sócrates el ejercicio de una “actividad exterior” y secundaria a su persona, sino la *identidad* con la que se concebía y la esencia de su persona. Esta afirmación implica que a) su existencia está volcada en la misión de *la formación de hombres y la construcción de convivencia social*, y que b) se sabe portador de un nuevo modelo de hombre y de un ideal de vida superior.

En segundo término, Platón afronta la cuestión clave de la educación: ¿cómo transformar al hombre desde dentro, para que sea capaz de querer la verdad y el bien? La enseñanza se dirige a toda la existencia humana, más allá de sus estructuras cognitivas y emocionales; la enseñanza busca restituir la salud originaria del alma (que es la justicia), y es, en esencia, una cuestión de “relación” con el maestro (pedagogía del diálogo y de la amistad). Y, por último, Platón presenta a Sócrates como modelo de hombre (“hombre justo”) a imitar (ejemplo). Esto implica que la forma existencial del maestro es la realidad clave en el proceso de enseñanza y plantea que la condición primera de la verdadera enseñanza empieza en la persona del maestro.

1. EL ESPÍRITU DE SÓCRATES: PASIÓN POR EDUCAR

Ha sido común a lo largo de la historia de la filosofía considerar que lo esencial de la filosofía de Sócrates (469-399 a.C.) es lo que Aristóteles subrayaba: el racionalismo ético, el método de la ironía y la mayéutica. El Sócrates, pues, que se ha resaltado ha sido el “Sócrates racional”, el filósofo preocupado de las cuestiones teóricas del saber. Esto ha sido así hasta que W. Jaeger, en su *Paideia*, señalara como característica principal la personalidad de Sócrates. Desde entonces ha predominado la imagen del “Sócrates carismático” y el filósofo preocupado en las cuestiones prácticas del saber. De modo que, frente al tradicional “Sócrates teórico”, se ha tendido a resaltar la “práctica moral de Sócrates”: se muestra a un Sócrates “ejemplo de moralidad” ante las cuestiones políticas; lo sustantivo es su opción por la conciencia y la defensa de la “moralidad pura” ante el poder mundano.

Si la “interpretación teórica” estrecha el cerco de las preocupaciones de Sócrates a lo metodológico y a lo trascendente, aun por muy válidas que sean estas cuestiones, la “interpretación práctica” lo circunscribe al marco de la “filosofía política”, aun por muy necesaria que sea esta dimensión. La primera presenta a un Sócrates dedicado a la contemplación, la segunda a un Sócrates preocupado por la vida política, defendiendo el “puro deber” de conciencia frente al poder. Ambas interpretaciones son parciales en la medida en que no terminan de ver a Sócrates en su real contexto, que es el que propone Platón: la educación.

Platón presenta a un Sócrates en un contexto que no es el de la sola teoría ni el de la mera práctica¹. Ambas dimensiones, teoría y praxis, se encuentran englobadas en otra: *la formación de hombres y la construcción de convivencia social*. La educación es, pues, el horizonte desde el que adquiere sentido la persona de Sócrates. Para Platón, toda la vida de Sócrates está consagrada a un deber superior: la formación. Todo, teoría y práctica, está focalizado a este fin. Para Platón, Sócrates es “maestro”. Pero “maestro”, aplicado a Sócrates, no significa la ejercitación de una “actividad exterior” y secundaria a su persona, sino la *identidad* con la que Sócrates se concebía y la *esencia* de su persona. Para Platón, Sócrates *es* maestro.

Desde el inicio, Platón nos presenta a un Sócrates *consagrado a la formación*. Vive desde la conciencia de ser un servidor del alma, un cultivador de lo más sagrado que hay en el hombre. Llega incluso a interpretar su misión educadora como “servicio de Dios”². Esta es, según Platón, la intencionalidad última de la vida de Sócrates, y, por tanto, la clave de su *ejemplaridad*. Su filosofía y su opción moral encuentran sentido desde el contexto de la formación.

2. LA VIDA COMO CAMINO, FORMACIÓN, SUPERACIÓN

En los primeros diálogos, Platón hace hincapié en el aspecto *metódico* del proceder de Sócrates³. Pero no es una preocupación abstracta a favor del puro método, sino una lucha por encontrar el *mejor camino para la formación*. En estos “diálogos socráticos” nos adentra ya Platón en la entraña de la educación. Platón busca en ellos qué es conocer, porque no existe verdadera educación sin saber qué es “conocimiento verdadero”. Investiga el camino que el conocimiento recorre en el alma del hombre. Y se sirve para ello de la *forma literaria del diálogo*⁴. Ninguno de estos diálogos termina con una definición de la esencia de la virtud de la valentía, de la prudencia, etc. Este modo de proceder, caracterizado por el interrogante, no lleva al fracaso o al desaliento en la investigación, sino a la actitud de seguir escarbando en el mismo problema. Resalta *la tensión del espíritu* en su búsqueda de la verdad, y el *interrogante* y la *ignorancia* como la actitud del hombre que se mantiene en esa búsqueda, que todo lo cuestiona para reasumirlo todo. El propio Sócrates dice repetidamente en estos diálogos que es necesario volver más tarde sobre el mismo problema. El proceso de formación es lento y difícil. En *La República* lo compara con un “forjarse en oro”; describe el camino de la formación como un largo rodeo, como un camino de elevación: de la cueva a la cima⁵.

El camino es la condición existencial del hombre, en continuo proceso de formación⁶. El método de la pregunta y la respuesta (mayéutica) no consiste sólo en estimular (= motivar, en sentido psicológico) al alumno para que le acompañe en “lo que” dice, sino también, y sobre todo, en descubrir que el camino de la verdad es lento y difícil, y se va alcanzando poco a poco, tras muchos esfuerzos, hasta que consigamos poner en cuestión todas las premisas que hasta entonces admitíamos como evidentes. Es un proceso para poner en cuestión las premisas sobre la propia existencia⁷. Utilizando la imagen de la gimnasia, que tanto gusta a Platón -y que al pare-

cer debió emplear Sócrates, si tenemos en cuenta que fue en el gimnasio donde desarrolló buena parte de su enseñanza-, diríamos que Sócrates insiste en una condición imprescindible para ser hombre: la vida como un entrenamiento continuo (formación), como un ir luchando por alcanzar una meta más alta⁸.

Pero Platón no expone un “método filosófico” abstracto y desencarnado. La “tensión del espíritu” como camino (método) para llegar al conocimiento verdadero, está encarnada en Sócrates. Para Platón, Sócrates es el “guardián” de las almas, o el “cuidador” de la salud del alma⁹. Durante toda su vida, con su ejemplo y con el arte de su palabra, Sócrates ha tratado de *incitar* al hombre a su superación, ha tratado de *espollear* el pensamiento, de *despertar* las potencias dormidas en el alma. Esto es lo mismo que decir que Sócrates ha vuelto al hombre sobre sí mismo. Ha tratado de crear la conciencia de que “nosotros somos nuestro principal problema”, de que nosotros debemos recorrer, por nuestra cuenta, ese *camino* de ascensión que conduce a nuestra superación. Esta es la misión a la que ha consagrado Sócrates toda su vida¹⁰. Lo que indica que la educación consiste en transmitir, de corazón a corazón, el fuego de la tensión. Esto fue lo que ha debido de haber descubierto Platón en su juventud; debe ser esto lo que vio en Sócrates, después de haber seguido las enseñanzas de Crátilo (partidario de Heráclito). Sócrates, para Platón, es un *acontecimiento educativo*, es *pasión por la formación de hombres*.

3. LA FORMACIÓN COMO *ELEVACIÓN*

Hemos visto que en sus primeros diálogos -los diálogos socráticos- empieza Platón a trazar los rasgos esenciales de la preocupación de Sócrates. La personalidad de Sócrates se manifiesta fundamentalmente a través de su influjo sobre otros (educación) y su órgano es la palabra hablada (diálogo). El proceso educativo es una *lucha* constante o una *tensión* en la que está en juego el destino de la persona (formación, como un entrenamiento continuo para la puesta “en forma” de nuestro ser). Esta imagen, que aparece en sus primeros diálogos apuntada, será desarrollada en las obras posteriores. En *La República*, obra cumbre de su reflexión sobre la educación, ahonda en otra dimensión de la educación que resulta sustancial. Sócrates no es ya sólo un maestro que exhorta para que el hombre se vuelva hacia la preocupación por su propia formación (“Cuidate de ti mismo”), sino que también, y, ante todo, se sabe a sí mismo como *portador de un ideal de vida superior* (concentrada en la búsqueda de la idea del Bien).

Todos los problemas que no han quedado resueltos en los diálogos anteriores, porque, como hemos dicho, la intención es resaltar la tensión del espíritu en su búsqueda de la verdad, adquieren sentido desde *La República*¹¹. Platón hace converger en este diálogo todas las miradas que anteriormente han quedado “anhelando”, “buscando”, “en camino hacia”. La tensión presente en todos los diálogos anteriores -en la búsqueda del modo mejor de vida- se focaliza ahora en un centro: el problema de la justicia o, lo que es lo mismo, el problema de la construcción del “hombre justo”¹². Este es para Platón, en esencia, el problema de la filosofía y, por tanto, de

la construcción del “hombre filosófico”. Ahora el problema de la educación se presenta en su aspecto esencial. Toda la educación, para Platón, depende de lo siguiente: ¿cómo enseñar la justicia? ¿cómo es posible hacer “hombres justos”? Y la filosofía es el “saber” que lo hace posible; la filosofía es, para Platón, la “energía” humana máxima, que hace posible la transformación-elevación del hombre.

¿De qué modo la filosofía es el saber que posibilita al hombre su transformación? La filosofía, para Platón, es el saber que nos introduce en las realidades superiores. Pero, como es normal en el proceder de Platón, no lo expone a través de un análisis sistemático, sino de un diálogo. Diálogo que deja ver el contexto educativo. A lo largo del diálogo va construyendo los elementos esenciales de la educación: el maestro y la relación con sus alumnos. En definitiva, Platón diseña el “maestro ideal” y los “alumnos ideales”. En *La República* Platón pone en boca de sus hermanos, Glaucón y Adimanto¹³, la petición de que Sócrates haga el elogio a la justicia, que equivale a la petición de que revele cómo llegar a ser un “hombre justo”. Glaucón (apasionado) y Adimanto (serio y silencioso) son representantes de la juventud que quieren transformar el estado, y que siguen el camino de la filosofía de mano de Sócrates. Aquí estos jóvenes dirigen la mirada a Sócrates para que les adentre en ese conocimiento. Sócrates, dirigiéndose a estos alumnos, utiliza expresamente la llamada a su seguimiento:

"Sígueme -dice Sócrates- y repara si te conduzco bien". (R 475c).

La forma literaria empleada, el diálogo, va desentrañando el contenido. Es en esa ida y venida de preguntas y respuestas, donde se va “guiando” al alumno. Sócrates, como maestro, responde a las preguntas de los jóvenes. Pero es el propio Sócrates el que indica la dirección de la discusión¹⁴. En la pregunta no sólo se pone en juego los “saberes” adquiridos, sino las “convicciones”. Por eso, Sócrates está atento a la respuesta del alumno, que dice a la afirmación de Sócrates: “así es”. Va confirmando los pasos que él ha dado. Sócrates no se queda en el nivel de los contenidos cognitivos del aprendizaje sino que busca llegar al rincón del alma donde residen las convicciones, porque son éstas las que mueven al hombre, las que lo transforman.

Platón no concibe el proceso educativo como aplicación de unas reglas técnicas axiológicamente neutras, ni como un proceder meramente teórico o conceptual. Para transformar a los hombres se necesita poner en juego todas sus “potencias”, que no son sólo las facultades intelectuales, sino también las inconscientes, y las “irracionales” -si por tales entendemos las que nacen del deseo y del substrato corporal del hombre-. La pedagogía necesita “incitar”, “conmover” al hombre desde sus adentros. Por eso recurre al lenguaje artístico, para crear modelos, figuras capaces de mover la voluntad humana, y hacer *querer*, *imitar* el bien, lo justo, lo bello. De hecho, en *La República*, presenta al “verdadero educador” como un artista.

“Pero si el pueblo llega a penetrarse una vez de la verdad de lo que decimos de él, ¿se irritará contra los filósofos y rehusará creer con nosotros que un

Estado no puede ser dichoso, a menos que el plan del mismo sea trazado por estos artistas según el modelo divino, que constantemente tienen a la vista?” (R 500d-e).

Además de la descripción del “tipo de maestro ideal” (Sócrates), a lo largo de *La República* Platón también dibuja las figuras de Glaucón y Adimanto como prototipos de hombres aptos para recorrer el camino de vida que propone Sócrates. No todo camino es válido para el conocimiento. Existe un camino (método) adecuado en el conocimiento filosófico. Para Platón, se necesitan unas “disposiciones básicas” como condición imprescindible, y son las que dibuja en sus dos hermanos. Conscientemente hace referencia a las buenas “dotes naturales” de Glaucón y Adimanto¹⁵: la capacidad de memoria¹⁶; estar tocados por lo divino, como gracia sobreañadida al proceso natural de formación, que libra al hombre filósofo de los peligros de la sociedad¹⁷. En definitiva, todas estas dotes se resumen en una: el hombre apto para la filosofía es el *hombre experto en materia de amor... a la sabiduría*¹⁸. El filósofo es experto en amor a la sabiduría. Es decir, la “disposición natural” (hoy diríamos “disposición básica”) del alumno es (debe ser), fundamentalmente, *la actitud de búsqueda*:

“el que tiene buena disposición para todas las ciencias con un ardor igual, que desearía abrazarlas todas y que tiene un deseo insaciable de aprender, ¿no merece el nombre de filósofo?” (R 475c).

Estas capacidades son presentadas por Platón como condiciones básicas para alcanzar el “ideal supremo” de vida. Y, al atribuírselas a Adimanto y Glaucón, los considera como alumnos ideales. Con ello define Platón aquello en que consiste la entraña de la enseñanza. *Enseñar* consiste básicamente en esculpir en el alma del joven un temperamento filosófico. No puede haber verdadera enseñanza si ésta no se cimenta en el *amor a la sabiduría, pasión por saber, necesidad de búsqueda de la verdad*.

En resumen, el quicio fundamental de la formación reside en lo siguiente: darnos forma a partir de un “modelo superior”. La enseñanza es un proceso de elevación, de ir tomando forma según “lo superior”. Pero, ¿de qué modo la formación consiste en elevación? Para Platón sólo hay “elevación” si el maestro es capaz de llegar a las convicciones del joven (más allá de sus estructuras cognitivas y emotivas) y lograr despertar en su alma la semilla del amor a la sabiduría. Sin esto no es posible que el hombre busque, por sí mismo, su mejoramiento, su formación, su elevación. Si el problema central de la enseñanza se basa en cómo hacer que el hombre sea capaz de “querer el bien” por sí mismo, al margen de las consecuencias, entonces la raíz primera en que consiste la enseñanza reside en transmitir el amor a la sabiduría. El amor a la sabiduría (filo-sofía) es la condición imprescindible para que se produzca “verdadero aprendizaje”, es decir, formación-elevación.

Desde el inicio de su actividad Sócrates considera su misión educadora como un constante “incitar” (como un tábano molesto) para buscar la verdad, para que el

hombre pase del reino de las sombras (vivir dormidos) al reino de la luz (vivir despiertos)¹⁹. En el *Banquete*, amplía Platón la imagen de aquello en que consiste la educación: *despertar*. Focaliza ahora la acción sobre el alma del joven alumno, describiendo lo que allí sucede cuando entra en relación con el maestro. Comienza el diálogo con la intención de hacer un “elogio” del amor, y termina con el “elogio” a Sócrates. En la escena final irrumpe en tropel unos compañeros borrachos, con Alcibiades a la cabeza, aclamando a Sócrates como el *maestro del eros*²⁰. Alcibiades es el representante de lo que realmente quería Sócrates: el alumno que quería trabajar en la construcción del estado, pero construyendo el “estado dentro de sí mismo”. Pero prefirió antes el poder que la verdad²¹. No obstante, Alcibiades reconoce el efecto que las palabras del maestro causan en el alma del alumno:

“Pues bien: yo he sido picado por algo que causa todavía más dolor, y ello en la parte más sensible al dolor de aquellas en las que uno puede ser picado: el corazón o el alma, o como se debe llamar eso. Ahí he recibido la herida y el mordisco de los discursos filosóficos, que son más crueles que una víbora, cuando se apoderan de un alma joven no exenta de dotes naturales y la obligan a hacer o decir cualquier cosa”. (Banq 218a).

En *La República* parece pensar Sócrates en él cuando habla de los temperamentos filosóficos dotados para llegar a lo más alto, y corrompidos luego por el ambiente²². En definitiva, Platón interpreta el efecto del ejemplo existencial de Sócrates como una *picadura* en el alma, como un *despertar* la conciencia, como una llamada a la vuelta hacia sí mismo para preocuparnos por los valores superiores de la vida.

4. SÓCRATES COMO EJEMPLO DE “HOMBRE JUSTO”

Platón ahonda todavía más en la persona de Sócrates-maestro. La persona de Sócrates -que, no olvidemos, consiste en ser maestro- no queda abarcada en su totalidad por su acción exhortativa para que el hombre se concentre en el mejoramiento de su vida, ni por su sabiduría en torno al ideal de vida superior. Para Platón, Sócrates mismo, en persona, *encarna* el mejor *ejemplo* de formación, de “hombre justo” y “hombre filosófico”, de hombre vuelto a la búsqueda del ideal de vida superior. Sócrates es la “idea-forma” de lo humano, la verdadera “medida” de lo humano, el que ha dado la “talla” de lo verdaderamente humano²³. Dice en la *Carta VII*:

“A un amigo muy querido mío, el viejo Sócrates, de quien podría afirmar sin reparos que era el más justo de los hombres de su tiempo, le enviaron [en un complot tramado por algunos poderosos del gobierno de los Treinta tiranos] junto con otros más, a prender a un ciudadano y a conducirlo por la fuerza para condenarlo a muerte. La finalidad de esto era implicar a Sócrates, por las buenas o por las malas, en una acción injusta. Él, por supuesto, no obedeció y prefirió exponerse a sufrir los peores castigos antes que hacerse cómplice de algo inicuo”. (Carta VII, 324e-325a).

En *La República* es patente esta cuestión en la relación de Sócrates con Adimanto y Glaucón. A lo largo del diálogo se ve la inquietud de estos jóvenes por el problema de la justicia. Platón ha hecho que sean ellos los representantes de la juventud griega que buscan los más altos valores verdaderos de su pueblo; son ellos los que piden la “verdadera interpretación” del espíritu griego. No les es suficiente la enseñanza de los *antiguos educadores*, porque tras sus “frases ideales” se esconde una actitud personal inauténtica²⁴. Por eso piden que sea Sócrates el que les aporte *la prueba convincente* para poder querer la justicia en sí y por sí, al margen de su utilidad social. Estos jóvenes se dirigen precisamente a Sócrates porque han tenido que ver en su teoría educativa “algo más”. Tras esto se observa que Platón ha intuido que en Sócrates está la interpretación correcta al espíritu griego. Ha visto su independencia de espíritu respecto de sus tendencias interiores, así como respecto de los poderes exteriores, de las luchas de partidos y de la búsqueda del interés. Ha visto en él, en definitiva, esa “querencia de justicia”, hasta el punto de dar la vida por “la justicia”. Ha visto que la persona de Sócrates refulgía *la belleza del bien*²⁵.

Pero lo importante del asunto no es quedarse en la justicia de Sócrates como un acontecimiento exterior a la realidad humana. La ejemplaridad moral de Sócrates no es descrita por Platón como una especie de veneración, como si Sócrates fuera un ídolo a quien adorar. La ejemplaridad moral está en función de la *educación*. Y es que, para Platón, la realidad de Sócrates ha penetrado de tal manera en la naturaleza humana que ya no es posible entender al hombre sin el “acontecimiento Sócrates”. Sócrates es la *idea-forma* del alma, la imagen más certera del “hombre justo”. Ha visto en Sócrates que la justicia es algo inherente al alma, una especie de salud espiritual y el contacto con Sócrates y todo lo que representa es la posibilidad de encontrar la salud del hombre y de fortalecerla. Este es el sentido educativo del *ejemplo* (mimesis). La realidad de Sócrates tiene una función *mimética* y, por tanto, educativa. Sócrates representa una vía de acceso a la realidad superior.

El significado moral de Sócrates ha sido situado en el contexto educativo. No obstante, se presenta una dificultad. Sócrates es un acontecimiento individual. ¿De qué modo nosotros, a través de él (de su ejemplo), podemos acceder a los valores superiores? Es decir, ¿cómo es posible *transmitir* esa verdad al hombre? Para responder a estas cuestiones ha diseñado Platón sus escritos. El diálogo de Sócrates con sus interlocutores ha ido ascendiendo poco a poco desde las primeras obras hasta *La República*, y en esta obra también ha ido lentamente conduciendo el alma de sus interlocutores hasta un punto máximo, hasta revelar *sus convicciones más profundas*, el *secreto* de la formación.

Ahora bien, las palabras de Sócrates, ya que son revelación de las convicciones más íntimas, no las puede decir sino en un contexto íntimo, en un círculo de amistad. Y no sólo porque hay confianza, como condición imprescindible, sino también, y sobre todo, porque sólo a ese nivel hay comunicación de tú a tú, comunicación del fondo de lo que el alma anhela. De este modo, la *pedagogía del diálogo* se identifica en Platón con la *pedagogía de la amistad*, como subrayarán posteriormente Plutarco, San Agustín, Montaigne, Rousseau, o Giner de los Ríos. El diálogo

sólo puede darse en un contexto de amistad. En última instancia, Sócrates responde al requerimiento de sus alumnos por el sentido de la vida apelando a *su propia convicción*, confesando lo más profundo de su alma, revelando su opción vital radical:

“cuanto más profunda es mi convicción en este sentido, tanto más embarazado me veo sobre el partido que debo tomar. Por una parte, no sé cómo defender los intereses de la justicia. Esto es superior a mis fuerzas. (...) Por otra parte, hacer traición a la causa de la justicia y sufrir que se la ataque delante de mí sin defenderla mientras que me quede un soplo de vida y bastante fuerza para hablar es lo que yo no puedo consentir sin incurrir en un crimen; y así, lo mejor será defenderla hasta donde pueda”. (R 368b-c).

El proceso de la enseñanza es el proceso de la amistad. Cuando Sócrates va a comunicar una palabra de peso, una convicción, una confesión, o una cuestión de alto calado, introduce su palabra con “mi querido Glaucón”, “mi querido Adimanto”, “mi querido amigo”. Así, cuando Sócrates revela por fin que el objetivo último del conocimiento es la idea del Bien, que es el objeto de conocimiento más sublime, y que todas las virtudes adquieren sentido desde ese conocimiento²⁶, llama a Adimanto: “mi querido amigo”²⁷. Sólo en este contexto de diálogo se puede dar respuesta real a la inquietud existencial básica. Platón sabe que el “motor” o el secreto último -de este movimiento de elevación en que consiste la educación- reside, en última instancia, en: “querer el bien”. El hombre justo es un hombre “ajustado” a un modelo superior, y su justicia consiste en un “ajustamiento” a ese ideal; y todo este proceso se juega en la posibilidad que tiene el hombre de “querer el bien”, de *querer ser un hombre justo*, de querer la justicia por sí misma, al margen de los beneficios o perjuicios sociales. Pero la justicia no es un ideal áspero y sin rostro, sino que tiene una referencia personal: Sócrates. El contacto íntimo con su persona enciende en el interior del alma esa necesidad de ser hombre justo.

Por tanto, la educación se concibe como un drama, en el que está en juego la forma de la libertad, y que tiene como “mediador” la figura del maestro. Esa tensión está presente en toda su obra mediante la “forma literaria” del *diálogo*. La educación no es cuestión de técnicas pedagógicas o de saberes cognitivos. De hecho Sócrates critica a los sofistas porque sus saberes son técnicos y utilitarios, y no forman personas, porque no buscan la verdad. La formación de hombres es una cuestión de “relación”, y, por tanto, reclama la pedagogía del diálogo. Y ésta, a su vez, implica que es la forma existencial del maestro la realidad más importante; lo que se comunica es fundamentalmente lo que se vive. Por tanto, la primera condición de la verdadera enseñanza es *la preocupación por la propia formación del maestro*. Toda la educación se juega, en última instancia, en la *realidad del maestro*. El *ejemplo* es “herramienta pedagógica” clave. Aunque la finalidad de la enseñanza es formar hombres libres, no puede haber enseñanza si no hay *un verdadero maestro*. Por mucho que se proclame que los alumnos tienen el derecho de aprender, el derecho en sí no hace educación. La educación la construye el maestro, y primeramente en su misma realidad personal.

Que el maestro sea la realidad pedagógica más importante no significa que todo en la educación gire en torno él. Ni todo en torno al maestro ni todo en torno al alumno. En la educación, para Platón, todo gira en torno a los verdaderos valores, a la verdadera forma de vida, es decir, a las *ideas*. La condición previa y necesaria para que exista *transformación* del hombre en “más hombres” es que exista un *modelo superior* (ideas) en virtud del cual configurar la vida. La filosofía es la forma de conocimiento que busca la *idea*. Por tanto, el maestro está referido, en última instancia, a la búsqueda de estos valores. Así, en *La República*, el modelo de maestro para Adimanto y Glaucón es Sócrates. Pero hay un paso más. Sócrates, cuando habla, cuando propone su palabra, no la sustenta en sí mismo, en su persona, sino que su persona (que es maestro) remite, a su vez, al conocimiento de la idea del Bien. Todo el drama del diálogo está concentrado en la búsqueda de la idea del Bien.

Este mismo orden de cosas se expresa en forma mítica en el *Banquete* mediante el discurso de Diotima, la mujer de Mantinea²⁸. La conversación es llevada a un “remoto pasado”. Aquí Sócrates, de ser un “maestro” director de almas, pasa a ser un “alumno dirigido”. Nos encontramos con la imagen de un “*Maestro superior*”. La enseñanza que Sócrates revela aquí no es un mero “conocimiento objetivo y conceptual”, sino una *confesión personal*. Y, en consecuencia, no puede comunicarlo más que a sus amigos (alumnos). La “forma” de la “confesión” de Sócrates, como mito, hace referencia al carácter de ese conocimiento que trata de revelar. Como es una “vivencia”, sólo puede “aconsejar”. Es un saber que únicamente se puede transmitir “de corazón a corazón”. Lo que Sócrates comunica a sus alumnos es una *visión personalmente vivida*. Entramos aquí en la ascensión del alumno, de la mano del maestro, a la cima del saber. Es a esta cima a la que van dirigidas todas las miradas, todos los esfuerzos de la formación.

“Intenta seguirme si eres capaz -dice Diotima a Sócrates-. Es menester, si se quiere ir por el recto camino hacia esa meta, comenzar desde la juventud a dirigirse hacia los cuerpos bellos (...). (Banq 210a).

Dirigir la mirada a la “belleza”. He ahí el sustento de la existencia en Sócrates²⁹. Por eso dice, en otro lugar, de este sagrado impulso:

“Un hermoso y divino impulso, no te quepa duda, te lanza hacia estos argumentos. Profundiza en tí mismo y ejercítate lo más posible en todo eso que parece no servir para nada y que por el vulgo es considerado como charlatanería. Hazlo así mientras todavía eres joven, pues de otro modo la verdad se te escapará de las manos”. (Parménides, 135-136).

5. EL SÓCRATES DE PLATÓN

En sus escritos, Platón mismo está haciendo una confesión (o un elogio): Sócrates es *el* maestro, el hombre cuyo ejemplo existencial y cuya palabra le ha introducido en el camino de la sabiduría³⁰. Y el modo de proceder de Platón en sus escritos arroja luz sobre el camino mismo del pensamiento. No sólo cada diálogo en

particular dice algo sobre la educación, sino que el conjunto de sus obras tiene una “intención educativa”. Progresiva, poco a poco, descubriendo la realidad de Sócrates-maestro. Y es que Platón ha descubierto “ya” a Sócrates, pero esa realidad va dando de sí y germinando poco a poco. El conocimiento de las realidades personales no sucede de una vez, sino mediante un proceso. Y, dada la relación que el pensamiento tiene con las vivencias, Platón va descubriendo a Sócrates en la medida en que va él mismo viviendo sus experiencias e integrándolas con lo que su maestro le enseñó. Sólo se comprende a una persona en la medida en que va viviendo situaciones similares. Pero las va viviendo no en solitario, sino con la compañía interior de la palabra y del mismo ejemplo personal de Sócrates.

La idea rectora de los diálogos de Platón es presentar a Sócrates como *modelo* de maestro. Los diálogos de Platón son, en realidad, un “despliegue” de esta idea básica. En sus diálogos subyace la intención de fondo de enfocar, desde distintas perspectivas y a distintos niveles, la profundidad de la palabra y la acción del *Sócrates maestro*. Así, por ejemplo, en *La República* dibuja, utilizando la imagen de la escultura y la pintura, el “modelo de maestro” como creador de almas. El *Menón* describe la naturaleza peculiar del “saber” que le es propio. En el *Fedón* Sócrates es presentado bajo la figura del *cisne apolíneo del espíritu*³¹, con los trazos de la concentración del alma en su genuina actividad interior³². En cambio, en el *Banquete* esa misma figura es dibujada en el aspecto del *espíritu dionisiaco*; se hace un “elogio” a Sócrates, utilizando la imagen de la música, como expresa el propio Alcibiades en su elogio final; es como si esta obra fuera una melodía, integrada por distintas voces, de modo que cada discurso supera al anterior, culminando en el discurso de Sócrates.

La obra cumbre de la educación en Platón es *La República*. Su obra gira en torno al problema de la educación. Ha sido un inspirador de propuestas utópicas a lo largo de la historia. Pero si ha quedado como referente de la historia ha sido porque se enfrenta a esta cuestión radicalmente, es decir, no desde el problema del “poder”, sino desde el problema de la “formación”. Platón hace recaer todo el peso de este edificio educativo sobre un quicio: una persona, Sócrates. Articula su pensamiento sobre la educación buscando, fundamentalmente, qué lugar ocupa el *maestro* o *educador* en ese todo que es la educación. Para él, la persona misma de Sócrates es *mediadora* en el proceso de conocimiento. Es el mismo Sócrates el que pone en juego todas las potencias espirituales del alumno, de cara a su transformación. Es decir, Sócrates:

- 1) Es maestro, porque es el que guía, con sus preguntas y respuestas, al alumno. Además, llama a sus alumnos al *seguimiento*.
- 2) Es mediador porque su palabra, su compañía, o, en otros términos, su confesión y amistad, les introduce en ese orden del saber. No es posible introducirse “espontáneamente”. El hombre necesita “conducción”, “mediación”, y el maestro juega un papel esencial en ese proceso.
- 3) El propio ejemplo vital de Sócrates es el que mueve al alumno hacia el conocimiento de la dialéctica. Un ejemplo que es “explicación”, “compañía”, “amistad”.

NOTAS

- 1.- La referencia bibliográfica más utilizada: Guthrie, W.K.C. (1975, 1978). *A History of Greek Philosophy*, IV y V, Cambridge. Revisión bibliográfica: Brisson, L. (1977). Platón 1958-1975. *Lustrum*, 20, 5-304. Brisson, L. (1983). Platón 1975-1980. *Lustrum*, 25. Mackirahan, R.D. (1978). *Platon and Sócrates*. A Comprehensive bibliography. New York / Londres. Comentario crítico a la investigación: Skemp, J.B. (1976). *Platón*. Oxford. Oxford Classical Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 1997 (3ª ed.).
Los clásicos análisis de las obras y del pensamiento de Platón: Grube, G.M.A. (1984). *El pensamiento de Platón*. Madrid: Gredos. Crombie, I.M. (1970). *Análisis de las doctrinas de Platón*. 2 vols., Madrid. Châtelet F. (1967). *El pensamiento de Platón*. Barcelona. Eggers Lan, C. (1974). *Introducción histórica al estudio de Platón*. Buenos Aires. Puede verse también: Tovar, A. (1997). *Un libro sobre Platón*. Madrid. Lledó, E. (1984). *La memoria del Logos*. Madrid: Taurus. Lledó, E. (1981). *Introducción a Platón*, en *Diálogos*, I, Madrid: Gredos. Son interpretaciones relevantes, entre otras, las de Hegel, Scheleiermacher, Grote, Gonitz, Campbell, Lutoslawsky, Wilamowitz, Jaeger, Crombie.
Los textos más utilizados en historia de la educación: Jaeger, W. (2000). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: FCE (trad.: J. Xirau -libros I y II-, y W. Roces -libros III y IV-; título original: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, 1933). Moreau, J. (1999). *Platón y la educación*, en Châtelet (Dir.) *Los grandes pedagogos*. México: FCE. Marrou, H.-I. (1971). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal. Galino, M.A. (1960). *Historia de la educación*, I. Madrid: Gredos.
Este trabajo se centra especialmente en la obra de Platón: *La República* (Madrid, Espasa-Calpe, 1997; trad.: Patricio de Azcárate); cito como "R". Las citas de las restantes obras de Platón están tomados de la edición de Gredos (Madrid, 1981 y sigs.).
- 2.- Cf. *Apología* 30a.
- 3.- Estos primeros diálogos se denominan "diálogos socráticos", obras escritas probablemente después de la muerte de Sócrates. Se caracterizan por dejar ver la estructura del diálogo tal y como lo realizaba Sócrates.
- 4.- El "diálogo socrático", como obra literaria, tiene su origen en un hecho histórico: Sócrates enseñaba en forma de preguntas y respuestas. Se puede decir que la forma literaria del diálogo está a medio camino entre la poesía y la filosofía. No queremos decir con ello que en sus primeras obras Platón sea más poeta que filósofo, ni que prime más la forma que el contenido. En rigor debemos decir que Platón afirma la superioridad del saber filosófico. No obstante, la superioridad de la ciencia filosófica no implica que se conciba la educación desde la primacía de los "conceptos". Al decir que el diálogo está a medio camino entre la poesía y la filosofía queremos insistir en que el proceso educativo, tal y como lo concibe Platón, no es puramente conceptual. Platón es consciente de que la educación no consiste en una mera transmisión de contenidos. La transmisión debe llegar "al corazón", debe conmovirlo desde sus entrañas. Esto es lo que se conoce como "educación de la virtud", donde se debe poner en movimiento todas las potencias del hombre, tanto las intelectuales, las emotivas, como las volitivas. Por eso tan importante como los *contenidos*, es la *forma* educativa. Y la forma educativa de Sócrates es el *diálogo*.
- 5.- Cf. R 546d-e.
- 6.- Cf. *Protágoras* 335b-c. En *La República* retoma el tema y habla de la dialéctica como una camino que recorre toda la existencia (R 531 y sigs; ver también Carta VII 341c).
- 7.- Cf. García-Baró, M., *De Homero a Sócrates. Invitación a la filosofía*, Salamanca, Sígueme, 2004.
- 8.- Cf. *Cármides* 154 d-e; *Górgias*, 523e.
- 9.- Los dos textos clásicos de Sócrates como cuidador del alma (exhortación) son: *Apología* 29 d y sigs., y *Protágoras* 313a.
- 10.- Cf. *Apología* 36c.
- 11.- Este es el principio de interpretación de Scheleiermacher (fundador de la moderna investigación sobre Platón): "lo primero" (el sentido) se adquiere y es esclarecido por la luz que proyecta "lo último" (la forma más perfecta). *La República* es la cima del diseño educativo de Platón, de modo que este modelo educativo proyecta luz a sus primeras obras.
- 12.- El contexto de la virtud, en Platón, es educativo, y ha dado lugar al término clásico "educación de la virtud". Sería desmedido recoger todas las citas que hacen referencia a este asunto, pues el ideal de la virtud recorre la obra de Platón. Cf. *Apología* 29d; *Laques* 179c sigs; *Cármides* 161b; *Protágoras* 319b; R 433b.
- 13.- R 367a-b.
- 14.- R 489e.
- 15.- "Quedé agradablemente sorprendido al oír los discursos de Glaucón y de Adimanto. Nunca como en esta ocasión admiré tanto sus dotes naturales". (R 367e).
- 16.- Así en R 474c-d: "Será necesario que recuerdes o te recuerde -pregunta Sócrates a Glaucón- que...". Repetidamente insiste Sócrates a sus alumnos la importancia del recuerdo de los contenidos fundamentales; este recuerdo es importante, ya que dice que una de las características del conocimiento de la dialéctica es la capacidad de memoria.

- 17.- "Porque es preciso que haya en vosotros algo de divino, (...) vuestras costumbres y vuestra conducta me lo prueban bastante" (R 368a-b).
- 18.- "En verdad, Glaucón -dice Sócrates-, propio de cualquier otro y no de ti es lo que acabas de decir, pero un hombre experto como tú en materias de amor (...)" (R 474d). El "filó-sofo" es el amante... de la sabiduría. Por eso, inmediatamente dice Sócrates: "Por lo tanto, diremos del filósofo que ama la sabiduría, no en parte, sino toda y por entero". (R 475b). También la amistad se sustenta en Platón en este tipo de amor: el amor a la sabiduría (como aborda en su diálogo *Lisis*).
- 19.- Sócrates se considera a sí mismo como "un tábano junto a un caballo grande y noble [la ciudad de Atenas], pero lento por su tamaño, que necesita ser agujoneado. (...) Pero -continúa diciendo de los atenienses-, como quien es despertado cuando está a punto de dormirse, me dais un manotazo y me condenáis a muerte a la ligera, haciendo caso a Ánito, pasaréis el resto de vuestras vidas dormidos, a no ser que el dios, preocupado por vosotros, os envíe a otro como yo". *Apología* 30e-31a.
- 20.- Cf. *Banq* 214e y sigs.
- 21.- En este sentido, dice Alcibíades: "me obliga a confesar que yo, (...) me descuido todavía de mí mismo y me entrometo en la política de los atenienses". *Banq* 216a. Cf. *La República*, IX.
- 22.- Cf. R 495b. De hecho, la enumeración de discípulos de Sócrates salvados del ambiente, por el hecho de aislarse y permanecer libres de contagio (R 496b-c) es el preámbulo de su confesión (R 496c-e).
- 23.- *La República* se desarrolla como un elogio de la justicia (ideal de vida más alto), y concluye con el elogio de Sócrates (tipo de hombre más justo): 1) Se busca el conocimiento de "la naturaleza y el origen de la justicia" (R 358e); qué efectos producen en el alma. 2) Glaucón llama *hacer un elogio de la justicia* a dar las razones de por qué el hombre debe querer el bien. 3) Además, Glaucón espera el elogio de Sócrates. 4) Si *La República* es un elogio a la justicia, y dado que la justicia queda representada paradigmáticamente en persona de Sócrates, *La República* es un *elogio de Sócrates*.
- 24.- Cf. R 363a-e.
- 25.- La *belleza* es la manifestación de lo divino y supremo que hay en el hombre. Como manifestación divina adquiere el significado de gloria. Cf. *Banquete* 211e.
- 26.- Cf. R 505a.
- 27.- R 505b.
- 28.- *Banq* 201d y siguientes.
- 29.- En *La República*, Sócrates conduce a sus amigos alumnos hacia "esa meta" con mucha dificultad, después de muchos esfuerzos. E insiste en que se trata de una "verdad superior". Es más, dice que no puede expresarlo intelectualmente: no puede hablar del padre. Por eso se sirve de un ejemplo: el hijo. Es ahí cuando empieza la exposición del quicio de su pensamiento: la Idea Modélica del Bien, y del Sol.
- 30.- Por eso, lo que hace Platón en *La República* es dejar que Sócrates "se diga". De hecho, *La República* es un diálogo que está narrado por boca de Sócrates.
- 31.- Cf. *Fedón* 85b.
- 32.- Cf. *Fedón* 67c, 83a.

PALABRAS CLAVE

Profesor como mediador axiológico. Antropología de la educación. Teoría de la enseñanza. Filosofía de la educación.

KEY WORDS

Theacher as axiological mediator. Educational anthropology. Philosophy of Education.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Doctor en Filosofía. Profesor del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Premio Nacional de Doctorado en Filosofía por la tesis: *La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa*. Su línea de investigación se sitúa en el campo de la Filosofía de la Educación, buscando los “núcleos fundamentales” o “ejes de sentido” que constituyen la identidad del educador: 1) función del educador en el proceso de enseñanza; 2) el ideal de hombre a transmitir; 3) la profesionalidad del educador; 4) la función pública del educador (educación y sociedad).

Dirección del autor: Universidad de Murcia. Facultad de Educación
Dpto. T^a e H^a de la Educación
Campus Universitario de Espinardo
Apartado de Correos, 4021
30071 Murcia (España)
E-mail: jpenalva@um.es

Fecha recepción del artículo: 16. mayo. 2005

Fecha aceptación del artículo: 11. julio. 2005

Recensiones

CASTILLO ARREDONDO, S. (2004).
La práctica evaluadora del profesorado.
Primaria y Secundaria.
 Granada: Grupo Editorial Universitario, 311 pp.

La investigación que presenta esta obra se inscribe en la acertada y generalizada convicción de considerar la evaluación como uno de los factores o medidas más importantes que inciden en la calidad educativa. Se parte de la base de que la evaluación supone una recogida de información sobre datos educativos que llevan a una reflexión sobre la práctica docente con la intención de mejorarla y perfeccionarla. La intencionalidad principal de la evaluación es proporcionar información relevante para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo. Desde esta convicción, esta investigación tiene como propósito fundamental detectar y conocer, lo más profundamente posible, cuál es la práctica del profesorado al enfrentarse a esa, nada fácil, tarea de evaluar a sus alumnos. Es decir, se trata de conocer *qué piensan y qué hacen* los profesores de Educación Primaria y los de Educación Secundaria cuando se enfrentan con la evaluación de sus alumnos.

El trabajo que presenta la obra es, fundamentalmente y sobre todo, el resultado y síntesis de una investigación, que se realiza desde la práctica y para la práctica educativas, en la que ha intervenido un numeroso grupo de investigadores dirigidos y coordinados por el profesor Castillo Arredondo. La investigación ha sido financiada por el Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En un primer apartado de la obra, se sientan las bases teóricas fundamentales sobre la evaluación, estableciendo un marco conceptual de referencia en el que situar, constatar e interpretar los ulteriores datos de la investigación. Se contextualiza, sintéticamente, la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se analizan algunas deficiencias de la actual práctica evaluadora; se exponen las claves para una nueva visión o *nueva cultura* de la evaluación educativa; se analiza su importancia para la práctica educativa del actual profesorado, etc...

En un segundo apartado, se revisan algunos de los resultados y conclusiones más destacables de algunos de los actuales trabajos de investigación, más representativos, que se han

realizado en el ámbito educativo, relativos a la evaluación de la función docente, del profesorado, del sistema educativo, etc. Se hace un especial hincapié en la *evaluación diagnóstica*, para finalizar con el papel que han de jugar los profesores en la práctica de la evaluación, resumiendo algunas de las conclusiones más importantes, provenientes de estudios y autores que han estudiado el tema.

Sin duda, la contribución más importante de este trabajo, se recoge en la parte empírica, en la que se formulan los objetivos de la investigación y se especifican las variables de entrada, proceso y producto que constituyen el núcleo de la investigación. Se define la muestra que está constituida por 4.644 profesores de Primaria y Secundaria, a los que se les envió un cuestionario, al que responden 1.135. Como puede verse, se trabaja con una muestra amplia y representativa que recoge información de todas las comunidades autónomas pertenecientes a todo el territorio nacional español. El amplio cuestionario utilizado en la investigación, compuesto por de más de trescientos ítems, se estructura y articula en cuatro campos distintos: datos personales y profesionales del profesorado al que se dirige; opinión del profesorado con respecto a los planteamientos de la evaluación en la normativa educativa actual; la práctica del profesorado en la evaluación de los alumnos; y la autoevaluación del alumno. El instrumento se valida adecuadamente reflejándose en él unos altos índices de fiabilidad y validez, mediante la aplicación de procedimientos estadísticos rigurosos.

Del amplio y minucioso estudio de los datos, se desprenden unas importantes conclusiones de las que pueden derivarse algunas reflexiones que disponen de una clara proyección práctica, capaces de enriquecer la actividad evaluadora del actual profesorado. Algunos datos especialmente destacables ponen de manifiesto que el profesorado de Primaria y Secundaria es conocedor de los planteamientos que de la evaluación hace la reforma, conoce la normativa actual y sabe lo que debe de hacer, es decir tiene las ideas claras sobre evaluación. Sin embargo, el profesorado cuenta con serias dificultades al desarrollar y llevar a la práctica la evaluación: No saben como poner en práctica un diseño sistemático del proceso de evaluación; necesitan de una *nueva cultura evaluadora*; reclama y necesita una mayor formación y preparación para desarrollar, mejor y

más eficazmente, la práctica evaluadora; valoran positivamente los aspectos didácticos de la evaluación, pero en menor grado los aspectos operativos, no sintiendo la necesidad de introducir nuevas formas o procedimientos de evaluación; sobre todo, tienen menos en cuenta la dimensión psicopedagógica valorando más los aspectos instructivos que los formativos; la autoevaluación del alumno no forma parte de la práctica habitual del profesorado, lo que constituye una clara deficiencia en su quehacer evaluador.

Resulta muy interesante constatar que, en la mayor parte de las variables estudiadas, se dan diferencias significativas que tienen lugar entre los distintos subgrupos de profesores que componen la muestra total, por ejemplo, en cuanto a los diferentes tipos de profesores (de mayor o menor edad), tipos de colegios (públicos o privados), niveles educativos (primaria o secundaria), tipos de materias (ciencias o letras), etc. Estas diferencias son tales que, como afirma textualmente el autor, *“bien podría llegar a afirmarse que la distinción entre los profesores de primaria y secundaria, en materia de evaluación, parecería que pertenecen a dos culturas pedagógicas diferentes”*.

Finalmente, son destacables del presente trabajo, la agilidad, la claridad expositiva, la diagramación y graficación, las referencias bibliográficas... Todo ello hace que la lectura del trabajo resulte agradable y motivante, a la vez que abre nuevos campos y reflexiones, de una clara proyección práctica, para nuestra actual realidad educativa, muy necesitada de este tipo de trabajos. La calidad de la investigación y la valía de sus aportaciones hace que sea recomendable tanto para alumnos en formación investigadora, para los expertos en evaluación, como para profesores y educadores en general. En él se dan importantes pautas, conceptuales, metodológicas y técnicas, para ir perfilando nuevos caminos hasta llegar a conseguir entre los docentes una *nueva cultura de la evaluación*.

Narciso García Nieto
Catedrático de la Universidad Complutense

GENTO, S. (COORD.). (2003).

Educación Especial.

Sanz y Torres: Madrid.

A través de este trabajo, el profesor Samuel Gento ha logrado coordinar, con gran acierto, el quehacer práctico y las últimas corrientes e investigaciones de la mano de doce profesionales expertos en distintas áreas relacionadas con la temática general que da nombre a esta obra. La editorial *Sanz y Torres* nos ofrece una edición de gran calidad; sus casi setecientas páginas se despliegan en dos volúmenes lujosamente encuadernados, cosidos a mano y con tapa dura que garantiza una lectura y manipulado agradable, al tiempo que una buena conservación.

Tras su lectura, puedo decir que esta obra será de gran utilidad, no sólo para los profesionales que nos dedicamos a enseñanza, o personas interesadas en esta temática, sino también, y de forma muy significativa, para los alumnos/as de los títulos de Maestro/a, Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía, dado el formato de presentación interna de la información. En este sentido, decir que un total de once módulos (seis en el primer tomo y cinco en el segundo) vertebran el contenido de este trabajo. Todos ellos pretenden seducir al lector a través de una presentación previa, en la que se dan a conocer, no sólo los objetivos que se persiguen con cada módulo, sino también algunas orientaciones metodológicas sobre su aprovechamiento didáctico. A su vez, cada uno de ellos se articula en una estructura de trabajo del todo familiar a estudiantes y educadores: las unidades didácticas. Siempre precedidas de un resumen de la unidad en cuestión, abordan el contenido a través de diferentes apartados, claramente diferenciados unos de otros y recogidos en un índice previo. Poniendo fin a cada unidad, encontramos varias actividades de autoevaluación para el lector, seguidas de sus respectivas soluciones. Por otra parte, y como complemento ideal, además de la siempre necesaria bibliografía utilizada y de ampliación de la unidad, los autores nos ofrecen un glosario explicativo de algunos términos que han sido utilizados en el texto, siempre con objeto de facilitar al lector la comprensión de lo allí expresado. Como podrá imaginarse, nos encontramos ante un documento muy elaborado.

Este trabajo arranca con un primer módu-

lo en el que se recogen las bases psicológicas y pedagógicas de la denominada *Educación Especial*. A través de su evolución histórica, se realiza una aproximación a este concepto, poniendo de manifiesto las diferentes etapas vividas desde el nacimiento de una pedagogía curativa, hasta la llegada del término *diversidad*, que incluye el abordaje de conceptos íntimamente relacionados a éste: medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad, respuesta educativa a la diversidad, la atención a la diversidad y el Proyecto Educativo, Programas de Garantía Social... etc. Dentro de este primer Módulo, una segunda Unidad Didáctica consigue acotar los ámbitos y objetos de estudio de la *Educación Especial*. Para ello, se realiza un gran esfuerzo por delimitar las diferentes concepciones desviadas de la *Educación Especial*, abordando, no sólo cuestiones didácticas y de contenido, sino también de formación de profesionales y diagnóstico de necesidades.

Una tercera Unidad Didáctica, ilustra y clarifica el avance semántico, de forma y fondo, experimentado a través de la evolución de la atención a las necesidades educativas consideradas *especiales*. En este sentido, resultarán de gran utilidad al lector las referencias que contribuyen a clarificar diferentes términos (deficiencia, discapacidad, minusvalía... etc.), así como algunas de las clasificaciones de las deficiencias que mayor difusión han experimentado a nivel social y educativo. Estos aspectos previos, facilitan la comprensión de las bases organizativas para la intervención en *Educación Especial*: sus principios organizativos, los profesionales que intervienen, junto a las estrategias de prevención e intervención, son el contenido nuclear de la siguiente Unidad.

Antes de adentrarnos en las estrategias de integración e inclusión, un segundo Módulo recoge el marco internacional y comparado de la *Educación Especial*. Sus cuatro Unidades Didácticas acotan la contribución a la *Educación Especial* realizada por entidades como la ONU, la UNESCO y otros organismos internacionales, centrando su atención, fundamentalmente, en el contexto, normativa y programas de *Educación Especial* en Europa (Alemania, Dinamarca, Italia, Reino Unido...etc.) y América (Estados Unidos, Canadá, Argentina, Bolivia, Perú...etc.). El módulo siguiente utiliza la calidad como el lábaro central que aglutina la integración e inclusión educativa. De este modo, se

destinan dos Unidades Didácticas a la presentación comentada de un paradigma de calidad educativa como marco para la integración e inclusión. Poniendo fin a este Módulo, se contemplan los argumentos históricos que, a favor y en contra de la integración, constituyen la piedra angular sobre la que se construyen y fundamentan los principios y modalidades de integración educativa, también aquí recogidos.

No podían faltar aquí las tan cacareadas adaptaciones curriculares; por ello el Módulo cuarto es un monográfico que recoge los diferentes momentos de la secuencia educativa para su diseño, desarrollo y evaluación. En este sentido, se destinan un centenar de páginas a explicar, desde el concepto de adaptación curricular (niveles de concreción, interrogantes... etc.), hasta el documento final de adaptación curricular (D.I.A.C.), pasando por la justificación de los diferentes tipos de adaptaciones curriculares a utilizar, como resultado de un proceso de toma de decisiones que contempla, no sólo la población a la cual van dirigidas, sino también los profesionales implicados y el grado, tipo y nivel de responsabilidad que cada uno de ellos tiene en este proceso.

A partir de este punto, se suceden seis Módulos que abordan, de manera específica, el tratamiento educativo de determinadas necesidades bien delimitadas y justificadas. En este sentido, el Módulo cinco se centra en el tratamiento de las necesidades de *adaptación social*, tomando como focos de partida la educación, la familia, los centros educativos y la comunidad, hasta concluir con una propuesta facilitadora de una sociedad más justa, equilibrada e integradora, que recoge un manifiesto desde el punto de vista social, político y económico.

Poniendo punto y final a este Primer Volumen, el sexto Módulo acomete el tratamiento educativo de los problemas de aprendizaje. Tomando como eje de partida su definición, se perfeñan diferentes clasificaciones recogidas en la literatura especializada. Reforzando esta argumentación, se suceden cinco Unidades Didácticas destinadas, en concreto, a los problemas de aprendizaje de la lectura y escritura relacionados con el reconocimiento de palabras, los procesos de composición escrita, la composición lectora y, finalmente, los problemas en el aprendizaje de las matemáticas.

El Segundo Tomo se abre centrando nuestra atención en el tratamiento educativo de las necesidades de tipo intelectual. Como sucedía en módulos anteriores, se nos presentan diferentes criterios y clasificaciones sobre la discapacidad intelectual, descendiendo incluso a la epidemiología, etiología y diagnóstico de algunos síndromes: Down, Williams, X frágil, fenilcetonuria, Prader-Wili, Angelman, Lesch-Nyhan, Cornelia de Lange, alcohólico fetal... etc. Completando esta información, se analizan las diferentes estructuras organizativas que son necesarias para dar una respuesta de calidad a los alumnos/as con necesidades educativas asociadas a estos síndromes, prestando una especial atención al perfil de las familias (modelos de comunicación, programas de intervención... etc.) y al nacimiento de programas de educación para el ocio y el tiempo libre. En particular, se destina una Unidad Didáctica al análisis de las características psicobiológicas y el tratamiento educativo de los jóvenes con síndrome de Down.

El Módulo octavo focaliza su atención en el tratamiento educativo de las necesidades de tipo auditivo y de lenguaje. Desde las bases orgánicas de su adquisición (desarrollo fono y ontogenético) hasta la propia intervención ante las dificultades sensoriales auditivas y de lecto-escritura, se contemplan, con gran detalle, diferentes clasificaciones de dificultades del lenguaje y del habla, analizando, en profundidad, los factores que influyen en la adquisición del proceso de lectura y escritura.

No podía faltar un Módulo destinado al tratamiento educativo de las necesidades de tipo visual. En esta ocasión, los autores han sabido colocar el acento en aquellos aspectos que, sin perder actualidad, serán de gran utilidad para todos aquellos estudiantes o profesionales interesados en esta temática: desarrollo psicológico, desarrollo emocional, primeros años de vida escolar... etc., son aspectos fundamentales a la hora de justificar, no sólo los modelos de intervención que plantean y los recursos didácticos y tecnológicos que proponen, sino también la propuesta de autonomía personal que persiguen alcanzar en las personas con alguna dificultad en la visión.

Casi llegando al final de este trabajo, el Módulo décimo se dedica al tratamiento educativo de las necesidades motóricas. Las diferentes unidades que lo componen, realizan una clara

diferenciación entre un hecho fundamental: que exista o no afectación cerebral. En este sentido, y dentro del tratamiento sin afectación cerebral, se aborda el concepto, causas, dificultades asociadas, diagnóstico, prevención y tratamiento de las dificultades motóricas de origen espinal, de origen muscular y de origen oseointerarticular. Por contrapartida, dentro del tratamiento con afectación cerebral, se describen los diferentes traumatismos, su etiología, sintomatología, diagnóstico y tratamiento, dedicando una especial atención a la parálisis cerebral. Por último, se destina un apartado para las propuestas de intervención, y otro que nos permite reflexionar, profundamente, sobre las barreras arquitectónicas e ideológicas presentes en nuestra sociedad al respecto de estas necesidades.

Como broche final de este Segundo Tomo, el profesor Samuel Gento justifica y desarrolla la necesidad de investigar en estas áreas. En este sentido, y a modo de manual, va desgranando los diferentes aspectos a tener en consideración a la hora de acometer un proceso de investigación: diseño metodológico, procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información, tipos de estudio y conclusiones de la investigación. Sin duda, este último apartado, además de resultar de gran utilidad para los alumnos/as de los títulos universitarios al inicio mencionados, por su vinculación a las propuestas de investigación que habrán de realizar antes de la obtención del título de graduados, lo será también para aquellos investigadores o profesionales interesados en acometer acciones de investigación que, a mayor o menor escala, les permitan comprobar o contrastar diferentes aspectos de su quehacer cotidiano.

Por todo lo comentado, creo, sinceramente, que nos encontramos ante un manual del todo recomendable para quienes quieran conocer, de primera mano, el complejo mundo de la educación para la diversidad. Con un elevado valor didáctico, combina el trabajo de recopilación de numerosas fuentes, la actualidad de sus conceptos y la incorporación de glosarios y actividades de autoevaluación, convirtiéndose así en una referencia obligada para la formación de los futuros educadores y un recomendable manual teórico-práctico para la orientación de los profesionales en ejercicio en el ámbito educativo.

Dr. Jesús Molina Saorín

GORRI GOÑI, A. (2004).

La educación como sistema de bienestar social. Pamplona. Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra, 579 pp.

Antonio Gorri Goñi, catedrático en el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Navarra, es el autor del libro titulado "*La Educación como Sistema de Bienestar Social*".

Desde su conocimiento y sabiduría sobre la temática social y todo lo que la misma engloba, realiza un análisis de la Educación desde una perspectiva social, con ciertos atisbos de reflexión psicológica. La Educación es considerada como uno de los sistemas que componen el Sistema Social y, por ende, contribuye al *Bienestar Social*.

Introduce como elemento clave el *Trabajo Social* como medio para la intervención y acción en la sociedad del siglo XXI; que, desde su concepción de *tecnología social*, se constituye como instrumento de transformación social. El técnico especialista, el *Trabajador Social*, ha de estar formado y equipado profesionalmente con todas las habilidades, destrezas y aptitudes que le permitan desarrollar con éxito su tarea.

El análisis se divide en siete partes, cada una de las cuáles desarrolla un núcleo temático de la investigación llevada a cabo, siguiendo una coherencia sistemática y organizada. La primera parte se centra en la fundamentación teórica del estudio, mediante una exposición epistemológica interdisciplinar, basada en las Ciencias Humanas y Sociales, de la *Filosofía de la Educación*, *Sociología de la Educación*, *la Pedagogía Social* y *la Psicología Social de la Educación*.

En la segunda parte, elabora la descripción de una realidad social determinada, la Comunidad Foral de Navarra. Basado en los presupuestos epistemológicos establecidos a priori, analiza el contexto describiendo sus características y elementos sociales específicos, tales como la demografía y economía, pasando por el análisis socio-histórico de la educación y situándose, finalmente, en el plano educativo. Realiza una exposición minuciosa de diferentes aspectos del sistema educativo: fundamentos jurídicos, presupuestos de la educación, recursos humanos y materiales, organigrama de la estructura educa-

tiva, programas y planes socioeducativos, y, por último, la educación superior-universitaria.

El tercer apartado lo dedica a describir, desde una perspectiva social, el estudio empírico realizado. Tiene lugar un acercamiento directo a la realidad del contexto educativo navarro, mediante un método de investigación participativo. En este proceso la educación es concebida como un *Sistema específico de Bienestar Social*, en la que según la hipótesis inicial, el Trabajo y Educación Social se correlacionan. El trabajo social evidencia su plano de actuación como medio de intervención socioeducativa.

Los resultados del estudio empírico los expone en la cuarta parte de este texto, mediante un *análisis descriptivo* y otro *diferencial* de los datos obtenidos. Dichos datos proceden directamente de la realidad ciudadana formada por los usuarios del sistema educativo, que nos brindan su opinión sobre aspectos sociales de la educación.

Esta investigación abre nuevos caminos de indagación en la misma línea temática, como pueden ser: la consideración de una *perspectiva cualitativa*, un *estudio longitudinal* de la realidad socioeducativa de Navarra, la *extensión del estudio a otros ámbitos* como la Educación Privada, *estudios comparados*... Perspectivas que se podrán ampliar y profundizar en otros estudios socioeducativos.

Finalmente, se describen *pautas de intervención socioeducativa* en las que los técnicos sociales, educadores y trabajadores sociales, encuentran aplicación a su quehacer profesional, destinado fundamentalmente a la contribución del Bienestar Social. Las dos líneas o perspectivas en las que el Profesor Gorri establece la aplicación de los resultados del análisis giran en torno a la *Europa Social* y a la *Educación Inclusiva* (no exclusiva).

Como síntesis y conclusión se puede afirmar que el autor ha cumplido el objetivo de realizar un *Estudio Social de la Educación*, desde una perspectiva interdisciplinar, basado en las Ciencias Sociales y Humanas. Su mayor premisa a lo largo de toda la investigación ha sido evidenciar la relación existente entre la concepción social de la Educación y el Trabajo Social, como ciencia de acción e intervención socioeducativa.

Esther Morales Muñoz
UNED

LAGO CASTRO, P. (2004).

Ópera Abierta. El arte de escuchar música.
Madrid: Sanz y Torres.

Se trata de una obra multimedia (libro y CD) que se plantea la ópera, desde un nivel introductorio, de iniciación y aproximación, como un fenómeno musical muy poco conocido en los niveles más jóvenes de la población. Para ello articula su contenido con una estructura lógica de razonamiento que parte de los conceptos más generales para acercarse después a cada uno de los factores que interactúan en un espectáculo operístico.

Así desde una concepción culta y competente para la audición de la ópera, en el **Capítulo I** la autora hace una llamada de atención sobre la importancia de un oído educado para conseguir el gusto, disfrute y compromiso en cualquier audición musical desde una "escucha atenta".

Para saber los orígenes y evolución de la ópera, el **Capítulo II** hace un repaso diacrónico y valorativo de su historia, evolución y cambios estilísticos y en el **Capítulo III** se aborda el acercamiento específico a la ópera europea de Italia, Francia, Alemania y España.

En un mayor grado de concreción, el **Capítulo IV** asume la ópera como objeto de estudio desde todos los componentes y factores que intervienen en su estructura y el **Capítulo V** reflexiona sobre las implicaciones sociales que conlleva el fenómeno operístico y cómo ellas contribuyen a su razón de ser.

Para un mayor conocimiento de autores, obras e intérpretes, los **Capítulos VI y VII** hacen referencia a los autores y obras más reconocidas, así como la adscripción, clasificación y análisis del repertorio vocal de los intérpretes de ópera.

En el análisis de los componentes necesarios parte una presentación operística, el **Capítulo VIII** informa sobre los diferentes teatros de ópera del mundo y los **Capítulos IX y X** reflexionan sobre la orquesta y su importancia en la ópera y los directores de orquesta, como sujetos fundamentales para la configuración y puesta en escena de una ópera. Para ello destaca alguno de los más importantes. Así mismo, el **Capítulo XI** analiza dos

componentes sustanciales como son el coro y el cuerpo de baile.

Desde una concepción pedagógica, el **Capítulo XII** se aproxima a las posibilidades educativas de la ópera y sus aspectos más didácticos y el **Capítulo XIII** alude a la importancia que en los últimos años está adquiriendo la tecnología digital en los procesos de creación y distribución de la ópera. También el **Capítulo IV** se ocupa de todos aquellos factores que rodean la oportunidad de asistir a una representación de ópera y advierte de cuáles serían las condiciones más adecuadas.

Por último, este libro se completa con un **glosario** de términos, una **bibliografía** recomendada para ampliar y completar la información y un **CD** que incorpora un valioso material para acercarse al componente sonoro del objeto de estudio y a la opinión que, de palabra, aportan expertos en el tema.

Por otro lado este material multimedia asume y articula el contenido de una asignatura de libre configuración con la que la UNED acepta el compromiso suscrito con el Liceo de Barcelona para acercar la ópera a los jóvenes universitarios. Para ello aporta una **Guía Didáctica** que orienta y ayuda al estudio dentro de un sistema de educación superior a distancia.

Ana García-Sípido Martínez
UNED

MURGA, M. A. y QUICIOS, M. P. (Coord.). (2005).

La educación en el siglo XXI.
Nuevos horizontes.
Madrid: Dykinson, 292 pp.

En la introducción, las coordinadoras advierten sobre la peculiar estructura y organización de este libro cuyo número de autores (20) y de artículos (18) podría inducir a pensar en una cierta dispersión. Pero esta característica, lejos de constituir un obstáculo, es, en realidad, una oportunidad para enriquecer el conjunto por la diversidad de enfoques y el flujo creativo de ideas que el lector puede apreciar en la obra, sin menoscabo de la unidad temática subyacente.

Estamos viviendo -se dice en la presentación de la obra- *un proceso de construcción de Europa al cual debemos contribuir como coprotagonistas principales, y que tiene sus correspondientes repercusiones educativas*. Y, en efecto, así es. En el nivel universitario, por ejemplo, el nuevo *Espacio Europeo de Educación Superior* acabará conduciéndonos en el 2010 a la armonización de los estudios en todos los países de la Unión Europea. Y, en este empeño, la Pedagogía tiene un relevante papel que desempeñar.

El presente libro, una obra colectiva firmada por profesores del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED, se sitúa en el ámbito general de la educación y pretende ser una contribución más al cumplimiento de ese compromiso. La exposición de puntos de vista distintos sobre la misma realidad educativa, insistimos, representa un positivo pluralismo sin menoscabo de la unidad de la obra.

El libro comienza con una revisión crítica de la educación en la actualidad, siempre bajo una estricta perspectiva pedagógica. Se analiza el malestar que en este ámbito se produce, con sus múltiples manifestaciones, fallos y existencia de principios pedagógicos inadecuados que la rigen y provocan desajustes. Finalmente, frente a esta problemática, el autor, nos presenta algunas propuestas de mejora.

Sigue un estudio sobre la percepción en general y su incidencia concreta en el fenómeno educativo, en el que se analizan detenidamente los mecanismos perceptuales que influyen en los criterios educativos. Finalmente, como conclusión, se exponen las consecuencias didácticas y epistemológicas que el estudio de la percepción puede aportar al quehacer de la educación.

Una original reflexión sobre el contenido de la *Carta de la Tierra* sitúa al lector ante el papel que la educación ha de desempeñar para formar a las nuevas generaciones en el modelo axiológico del desarrollo sostenible. Los principios éticos propuestos en aquél documento se analizan al hilo de conceptos tales como desarrollo, calidad de vida, interdependencia, etc. Asimismo, se interroga acerca de los valores morales expresados en la *Carta de la Tierra* y la función social que le corresponde a la educación para formar a las nuevas generaciones de acuerdo con el modelo ético propuesto. Se trata de contribuir, así, a una sociedad global más equitativa, justa y sostenible.

No podía faltar la incidencia de la globalización sobre la educación, que es tratada en dos artículos. La sociedad actual -definida como la sociedad de la interdependencia, de la proximidad cultural y de la reducción de las barreras, tanto espaciales como temporales- precisa, también, abordarla pedagógicamente. A estos efectos se analiza el papel de la educación y de la escuela para transmitir y provocar aprendizajes significativos permanentes, en su dimensión planetaria y en función de unos planteamientos éticos. Esta misma perspectiva ha de ser aplicada al futuro de la Universidad en conjunción con el *Espacio Europeo de Educación Superior*.

La reforma educativa, ya en marcha, es cuestión harta apetecible y recurrente para los medios de comunicación social, los cuales la han tratado con desigual fortuna. Se ofrece, pues, una densa muestra sobre su imagen en la prensa escrita española de mayor circulación y se destacan una serie de imprecisiones observadas en el tratamiento que ésta hace del tema, en los distintos niveles de la enseñanza (primaria, secundaria obligatoria y bachillerato). El capítulo se centra en el análisis crítico del papel de los medios de comunicación como transmisores de información, a la luz de todos esos ejemplos representativos.

Otros artículos componentes del libro plantean interesantes aspectos de la problemática educativa que también se ven afectados por el presente desafío de la convergencia europea: las tareas nuevas -y siempre permanentes- del profesorado, de su formación, de la educación de sí mismo y en casa, del aprender a pensar, de las atenciones específicas a sectores laborales, discapacitados o de alta capacidad y de otras cuestiones educativas íntimamente relacionadas con los nuevos horizontes del presente siglo. Todo ello, visto bajo el prisma de la obligada actualización en la nueva Europa.

El contenido, pues, de la obra, pese a la variabilidad y multiplicidad de cuestiones y autores, deja ver una deseada y real conjunción temática que, como en la conocida antinomia heraclíteo-parmenídea, se resuelve en la más armónica conjunción y unidad.

J. Henri Bouché Peris
UNED

PEREA QUESADA, R. (2004).*Educación para la Salud. Reto de nuestro tiempo social.*

Madrid: Díaz de Santos, 480 pp.

La profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Rogelia Perea Quesada como directora del libro *Educación para la Salud. Reto de nuestro tiempo Social*, nos ofrecen una obra que pone de relieve su experiencia docente y su dedicación constante a optimizar la formación de alumnos universitarios. Es un volumen orientado a ofrecer una visión global sobre la Educación para la Salud, sin renunciar en la profundización de los conceptos y aspectos fundamentales de la disciplina.

El libro consta de diecinueve capítulos, organizados en torno a tres partes, dedicadas al estudio de los distintos aspectos de la Educación para la Salud. El primero muestra el marco conceptual abordado en su evolución histórica y, desde una perspectiva social, dinámica y positiva; le sigue un estudio sobre los campos emergentes en Educación para la Salud, mostrando la importancia de los nuevos escenarios educativos como respuesta a las necesidades educativas en el ámbito de la salud; y finaliza el recorrido por estos tres bloques, subrayando la función de la metodología, tanto en la enseñanza, como en la investigación.

La profesora Rogelia Perea, nos presenta el marco conceptual de la Educación para la Salud. Después de reflexionar sobre la evolución histórica, analiza el concepto a través de unos planteamientos holísticos y dinámicos, propios de un proceso integral e integrador de la salud. Henri Bouché, a la luz de la antropología, nos habla fundamentalmente de la salud como bien y de la enfermedad como mal desde la perspectiva social y la diversidad cultural. Aboga por una Educación para la Salud integradora y adaptada a la carga cultural de una sociedad respetuosa con el medio, las personas y su experiencia. Rosario Limón, en su exposición de los factores que determinan el nivel de salud-enfermedad en el mundo, destaca el modelo de los determinantes de la salud como el más empleado hoy día, por ser más comprensivo y adaptarse mejor a la multiplicidad de factores que intervienen en la producción de las enfermedades actuales. M^a Ángeles Murga bajo el epígrafe de salud y desarrollo sostenible des-

arrolla un concepto de Educación para la Salud desde un enfoque que considera simultáneamente, la multidimensionalidad de la salud humana y su condición de prerequisite para el desarrollo, poniendo de manifiesto la directa y recíproca interrelación que existe entre salud y desarrollo-humano.

El segundo bloque temático comienza con unos temas desarrollados por la Directora del libro, mediante los cuales trata de poner de relieve la función que la escuela ejerce como centro promotor de salud, junto con algunos de los factores determinantes de salud del carácter físico y psicosocial, así como el riesgo de accidentes existentes en ellas, con la finalidad de replantear los procesos de aprendizaje con mayor seguridad. La autora reflexiona sobre la integración en el currículo de la Educación para la Salud como medio educativo para prevenir los problemas de salud que hoy tiene planteada la sociedad. Considera el ámbito laboral como uno de los escenarios emergentes que necesita de la Educación para la Salud para paliar el alto índice de morbilidad que presenta, destacando entre otros aspectos que dentro de la salud laboral, la seguridad e higiene el trabajo es el tema que alcanza una mayor regulación. Manuela Casado, trata el tema de la Educación para la Salud y la educación de personas adultas, dando mucha relevancia al estilo de vida como factor determinante de su salud. Se analiza el entorno comunitario como agente educativo para favorecer la prevención, la promoción y el mantenimiento de la salud, resaltando la importancia de la participación en los programas y acciones que puedan llevarse a cabo en este ámbito.

La última parte se dedica a los aspectos metodológicos que son propios a este campo. La elaboración de proyectos y programas y su posterior evaluación son temas de gran importancia si consideramos que es la investigación uno de los factores que ayudan a conseguir los objetivos y avanzar en el conocimiento que nos ocupa. El alumno contará con un capítulo sobre la aplicación a supuestos prácticos, cuya finalidad es facilitar al alumno la tarea de planificar intervenciones educativas en Educación para la Salud. El profesor López-Barajas desarrolla varios temas, el primero de ellos versa sobre los paradigmas de investigación y la naturaleza, estructura y finalidad de la metodología que le es propia a esta disciplina. En el siguiente, analiza el estudio de casos como método al ser-

vicio de la medicina puesto que el objetivo es analizar una situación en toda su complejidad para determinar causas y efectos que concurren en la misma. Así mismo nos ofrece un tema sobre la investigación etnográfica, subrayando que esta modalidad de indagación, encuentra en los momentos actuales un lugar preferente en la Educación para la Salud. Otra de sus aportaciones es un trabajo sobre la investigación participante, considerando que esta metodología se adapta a la Educación para la Salud cuando el investigador necesita conocer las formas de vida de los grupos. Beatriz Pérez y Esperanza Escortell, especialistas en medicina preventiva y salud pública, se ocupan del método epidemiológico, subrayan que es una herramienta fundamental para el progreso de las ciencias de la salud, puesto que permite conocer la historia natural de las enfermedades, identifica aquellos factores cuyo cambio mejora la salud de la población y evalúa las estrategias de prevención. El profesor Dionisio del Río nos presenta una tema dedicado al análisis y las diferencias entre grupos para detectar o no diferencias en las variables que se establezcan.

En definitiva, es una obra de gran interés para los alumnos de la asignatura de Educación para la Salud, ubicada en el segundo curso de la Diplomatura de Educación Social y para todos aquellos profesionales y personas dedicadas a este campo social. Es un libro básico y fundamental para esta disciplina con aportaciones de interés que estimularán y enriquecerán los proyectos e intervenciones en este campo educativo.

M^a Angeles Hernando Sanz
UNED

PESTALOZZI, J. H. (2004).
Cristóbal y Elsa y ensayos sociopolíticos.
Barcelona: PPU.

Los manuales de Historia de la Pedagogía, al relacionar las obras escritas por Pestalozzi suelen olvidar u omitir, generalmente la obra motivo de esta reseña. El motivo por el que se produce esta omisión no está muy claro ya

que la obra *Cristóbal y Elsa y ensayos sociopolíticos* es uno de los escritos importantes de este pedagogo. Bien es cierto que esta obra no responde a la temática didáctica o pedagógica por la que el autor es conocido y estudiado por el público en general. Hecha esta salvedad, es preciso hacer notar que Pestalozzi, además de dedicar su tiempo a reflexionar y escribir sobre pedagogía, tuvo una importante producción de contenido político, social, jurídico, cultural y literario.

Curiosamente, la obra *Cristóbal y Elsa y ensayos sociopolíticos* -obra silenciada- está en la misma línea que otra obra que le reportó gran fama al pedagogo, concretamente *Leonardo y Gertrudis*. *Cristóbal y Elsa y ensayos sociopolíticos* representa un comentario a la obra *Leonardo y Gertrudis*, pues su puesta en escena se ideó partiendo de la vida de una familia que había leído esta obra y que dedicaba las sesiones vespertinas en su hogar a comentar capítulo por capítulo la obra en cuestión.

Leonardo y Gertrudis es un libro de reforma social o -utilizando un término más moderno- de desarrollo comunitario, es decir, de superación de los vicios en los que la pobreza y la ignorancia sumen al pueblo. Su comentario, *Cristóbal y Elsa y ensayos sociopolíticos*, lógicamente, también será un libro de tema social en el que, por un lado, se critica el abuso de los nobles y el abuso del poder y por otro lado se ensalzan las virtudes cívicas y humanas así como el espíritu de trabajo y la solidaridad.

En treinta capítulos o treinta veladas, Pestalozzi reflexiona sobre todos estos temas. Dedicando una velada a cada uno de ellos ahondando en el tema religioso, en la justicia, en los derechos de los ciudadanos, en la buena vida de un hogar, en la educación..., en definitiva reflexiona sobre los mismos temas que años más tarde sistematizará y expondrá en la tercera y cuarta parte de la obra *Leonardo y Gertrudis*, curiosamente obra posterior a *Cristóbal y Elsa y ensayos sociopolíticos*.

La edición realizada por el Profesor Quintana Cabanas ha recortado un poco el texto original de Pestalozzi porque, es de suponer, que resultaba prolijo y, a veces, algo repetitivo. En contrapartida ha decidido añadir diversos escritos del autor, escritos cortos y menos conocidos que están en la misma línea y que ayudarán al lector a conocer todo el alcance de la

obra del eximio escritor suizo de la época de la Ilustración.

La estructura que presenta esta edición es la siguiente: comenta una serie de artículos que tratan sobre la necesidad de la cultura en los médicos y en las personas en general como base de la salud pública. Se incide en la necesidad de la cultura en los gobernantes ineptos. Se reflexiona sobre las consecuencias que comporta el trabajo en las fábricas a diferencia de los valores que se dan en el trabajo en el campo. Se recapacita sobre la conveniencia de organizar las instituciones penitenciarias para que no sean lugares de degeneración. Se cierra la obra con un extenso fragmento de un gran libro de Pestalozzi -libro poco conocido- titulado *Figuras para mi libro del ABC*. Este libro es un compendio de fábulas, género literario "didáctico" tan de boga en la Ilustración.

El Profesor Quintana Cabanas ha seleccionado minuciosamente las fábulas que ha reproducido en la obra, buscando entre ellas una coherencia y una unidad, así ha conseguido reunir todas aquellas que podría englobar bajo el título *La sociedad y la justicia en el reino de los animales*. En estas fábulas, de manera picaresca y mordaz, Pestalozzi expone los distintos modos como la sociedad humana ha entendido el poder, haciendo además una severa crítica a todas las formas de injusticia social. Resultan verdaderamente jocosas -a la vez que muy aleccionadoras- las ideas que sobre el poder y la justicia manifiestan, por ejemplo, el león, el elefante, el buey, el cordero, el asno, la serpiente o las abejas. El lector puede adivinar que de las ideas expresadas por estos animales pueden extraerse grandes e hirientes verdades.

El libro motivo de esta reseña viene precedido por un amplia Introducción en la que se explica el sentido de todos estos escritos pestalozzianos estableciendo una estrecha relación entre unos y otros y el pensamiento general del autor.

Sin ningún género de dudas, la lectura de esta obra contribuirá a ampliar la idea que muchos estudiosos de la Pedagogía tenían del pedagogo de Zurich y de Yverdon.

M^a del Pilar Quicios García
UNED

QUINTANA CABANAS, J. M^a. (2004).
La educación está enferma. Informe pedagógico sobre la educación actual.
Valencia: Nau Llibres, 226 pp.

José M^a Quintana Cabanas en sus publicaciones anteriores generalmente ha tratado aspectos teóricos y especulativos de la ciencia pedagógica, sin embargo, en este presente libro, acomete vertientes sociales actuales de la educación, situaciones concretas del sistema educativo y, con esto, salta al ruedo poniendo el dedo en la llaga de los males de la educación actual, criticando principios de la enseñanza que parecían dogmas y proponiendo, a veces, unas soluciones inesperadas, chocantes y novedosas. Es probable, pues, que este libro suscite bastante polémica y que, desde luego, a nadie deje indiferente.

Con el fin de hacer más intuitivo su mensaje, el autor adopta en esta obra una trama alegórica, denominando a los males de la educación *enfermedades* y, como tales enfermedades este maestro de la medicina enumera sus síntomas, establece su diagnóstico (señala más de quince enfermedades), su etiología compleja, su pronóstico y, por último -como era de esperar- su terapia. De la amplia sintomatología descrita por el Profesor Quintana se desprende un síndrome, que sería "el síndrome de la flojedad y de la desorientación" de la educación actual.

La *flojedad* se percibe en hechos tales como la falta de exigencia, el ambiente fácil en que crecen los niños, la disminución de la autoridad educativa, la falta de disciplina y de respeto en instituciones docentes, el bajo nivel de conocimientos escolares obtenido, la violencia en las aulas, etc. La *desorientación* se muestra en la adopción de unos principios pedagógicos y didácticos porque se han puesto de moda pero que, en el fondo, no son correctos y desvirtúan los resultados de la enseñanza.

Es en la crítica de tales principios donde el libro será objeto de discusión. Comienza por criticar una filosofía de base que se ha extendido durante el último siglo, a saber, el naturalismo russoniano, por el cual se tiene una confianza ilimitada en el autodesarrollo espontáneo del niño, de modo que se ha reducido al maestro no sólo su papel de guía, sino hasta el de docente, admitiendo la optatividad del alumno en el aprendizaje.

El libro diagnostica el naturalismo como una paranoia, o un delirio mental de aquellos que, frustrados por los fallos y defectos que tiene la realidad, reaccionan neuróticamente negando estos aspectos suyos indeseables. Basta abrir un poco los ojos para darse cuenta de que en el ser humano no todo es fácil y positivo.

El *activismo*, ese mito de la pedagogía contemporánea, también es puesto en tela de juicio, porque -afirma el autor-, siendo un método genial para la pedagogía "infantil", resulta pobre e ineficaz en el aprendizaje de los adultos, que ha de hacerse por un estudio sistemático (al cual han de ir habituándose los niños a medida que van creciendo). Del *globalismo*, hermano del anterior, podría decirse casi lo mismo: los niños no aprenden de otra manera que de un modo global, pero este tipo de aprendizaje, en los adultos, conduce a unos conocimientos pobres, confusos, incompletos y desordenados. Ya se ve: se quiere ahorrar en el estudio la tensión y el esfuerzo, como si no fueran necesarios, pero esto no es más que engañarse y engañar.

Hay un principio de política educacional que también es digno de comentarse: el que promueve (en España y en otros países latinos, especialmente) la escuela *comprensiva*, es decir, la norma de mezclar en una misma aula alumnos de capacidades o situaciones diferentes (sean físicas, psíquicas, mentales, culturales, de nivel de conocimientos, etc.). Se quiere con esto evitar la segregación social de algunos alumnos, pero es a costa de comprometer el buen aprendizaje escolar, que se hace mejor en aulas de grupos *homogéneos*. Esto último es evidente; y la necesaria mezcla de alumnos (para su buena socialización) podría hacerse muy bien fuera de las aulas.

Esta actitud uniformadora es causa de los incómodos problemas que se detectan en las aulas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. En ellas el *fracaso escolar* se hace especialmente nefasto. Para evitarlo -propone el autor- en el sistema educativo, sobre todo terminada ya la "infancia", habría que establecer *dos currículos*: uno para los que tienen una capacidad aceptable para estudiar y otro para los que no la tienen; pues obligando a estos últimos a estudiar lo mismo que los primeros, se los aboca necesariamente al fracaso escolar. Esto no hay quien pueda evitarlo.

Como se está viendo, este libro dice cosas muy distintas a las habituales en el sistema educativo español. Dado que el autor las funda en erudición pedagógica y en buenas razones, es de esperar que se consideren atentamente, para bien de la educación y de las nuevas generaciones, niños que ahora ocupan las aulas escolares de España.

M^a del Pilar Quicios García
UNED

TÉLLEZ MUÑOZ, J. A. (2005).

La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información.

Madrid: Dykinson, 441 pp.

Hablar de la importancia que hoy tiene la lectura, y el lugar que va ocupando en el marco de la educación, puede parecer una obviedad, y hasta una redundancia. No es así. Su lugar está ganado bajo el mérito de la necesidad, y no tenemos más que hablar con cualquier grupo de maestros, en las distintas etapas de escolarización para constatar dicha realidad. No obstante, hemos de ser coherentes con nuestra vocación pedagógica, y desde la consideración teórica que a cualquier constructo del aprendizaje otorga la universidad, sabemos que es necesario aportar una contribución similar, en términos de acomodo teórico en el devenir histórico del momento. ¿Cómo? Sencillamente, desde el estudio fundamentado del desarrollo que cualquier didáctica, la de la lectura, en nuestro caso, debe conllevar.

Y esta es la aportación que encontramos precisamente en la obra que ocupa este comentario, pues aporta la debida fundamentación a cuanto la práctica pedagógica en el aula, hoy día nos está demostrando. Y era necesaria una contribución de este cariz. El profesor Téllez, no sólo lo ha sabido captar, sino que ha dado la respuesta oportuna, que necesitábamos. No en vano, la propia obra deja traslucir la profundidad del estudio al que nos consta que el autor ha consagrado varios años.

Podemos asegurar que "*La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*"

es una obra, ante todo de autor. Y así la interpretamos. Hecha poco a poco, golpe a golpe podríamos decir, conseguida desde el pensamiento y la reflexión. Contrastada con el empirismo de su aplicación metodológica, y creada en la propia recreación, la cual nunca estuvo exenta de debate y contraste. De este modo se ha conseguido dibujar fielmente, el procedimiento comprensivo que cualquier sujeto, independientemente de su edad, condición o contexto, pueda aplicar.

Desde nuestro particular análisis, en los últimos tiempos hemos asistido con un sentido partícipe, al modo en que la comprensión lectora, ha venido estudiándose en el marco de la psicología cognitiva. Y no resulta nada novedoso decir que hemos ido constando que se iban sumando breves y muy puntuales contribuciones pedagógicas, con las que sustentar ese planteamiento. En esta obra se nos hace no un nuevo planteamiento, que pudiera tildarse de más enriquecedor al abordar el tema desde la perspectiva del procesamiento de la información. Este enfoque, el autor ha sabido transcenderlo con maestría, aportando el sustrato de la reflexión, y abonando el campo de estudio para conseguir desarrollar los constructos más significativos que conforman el estudio.

Además, hemos de reconocer que un análisis un poco detallado de la obra, nos depara una inmediata sensación de "totalidad", de abarcar cuanto el tema nos puede reclamar, y de hacerlo desde la exhaustividad. No obstante, una vez "embaucados" por su lectura, descubrimos un texto ligero, extremadamente pudiera llegar a decirse, y sólo por su claridad (a la que tendríamos que añadir la "fogosidad" con que el autor nos transmite su convicción), de la que alardea sin restarle ningún protagonismo al rigor científico que el tema merece. Es la maestría del conocimiento.

En su contenido, hemos de destacar el acierto con que el autor ha situado la mente en el punto de partida del estudio, convirtiéndola en embrión a partir del cual, recreador de su obra, se nos dibuja el procedimiento comprensivo que se aplica en el ejercicio lector. Comprender es muy sencillo, cuando se entiende e interpreta de este modo. Eso sí, se vislumbra en la trastienda de la obra, una ingente actividad de investigación, constantemente enfrentada con la realidad, a la cual se somete "motu proprio" el autor, para entender e interpretar el

corpus de su conocimiento. Como si de un juego metafórico se tratara, perfectamente podríamos decir que ahora la ciencia interpreta con mejor "clareza", cómo se consigue comprender un escrito, o mejor aún, cómo procesar la información optimizando la comprensión de cualquier texto. El autor, nos lo muestra de un modo completo, en su totalidad, pues después de la mente, analiza los distintos procesos implicados en el ejercicio lector, tanto comprensivos como metacomprendidos, la interacción del sujeto con el texto, la regulación y el autocontrol,... hasta culminar en una adecuada integración de la estrategia lectora. Como decimos, completo. De momento está todo, no ha quedado nada por considerar. Quizás el futuro, nos deba deparar nuevos planteamientos, vías que corresponderán a otros estudios. Esta de momento, la interpretamos convenientemente desarrollada.

Pero insistamos, porque nos parece lo más destacado de la obra, el autor se mueve por ella en un marco muy preciso, el de la claridad, con la verosimilitud propia del científico que convence porque se convence, que transmite su propia creencia, y porque se interpreta, a lo largo de la obra, la convicción de su propio sentimiento. El que ha ido conformando desde su ejercitación lectora.

José Quintanal Díaz
UNED

VILLAR, L. M. y ALEGRE, O. M. (Dirs.). (2004).

Manual para la excelencia en la enseñanza superior.

Madrid: McGraw-Hill/Interamericana, 449 pp.

Que la enseñanza universitaria no ha sido una prioridad de la investigación educativa no constituye ninguna revelación. Es un hecho constatado que ni la formación pedagógica del docente universitario, ni la indagación sobre la enseñanza universitaria han recibido la atención que merecen en nuestro sistema educativo universitario. No obstante, en la actualidad existe una tendencia, ampliamente compartida, que aboga por la necesidad de mejorar la enseñanza en la Universidad (Delors, 1996),

las condiciones materiales y de trabajo en que se desarrolla la actividad profesional (Santos, 1993), la cualificación pedagógica del profesorado (Rotger y Martínez, 1994), su capacidad para investigar en su ámbito (Arbizu, 1994) y potenciar la función docente del profesor universitario (Rosales, 2001) como condiciones claves para incrementar la calidad de la enseñanza superior.

La configuración de nuevos escenarios sociales y las demandas surgidas desde los mismos parecen estar contribuyendo, de forma decisiva, a impulsar estos cambios. La actual política universitaria (LOU, 2001; MECD, 2003) -interesada en favorecer la convergencia con Europa en la creación de un espacio educativo compartido y responder a los retos que comporta una sociedad globalizada, multicultural y con un elevado desarrollo tecnológico- considera acciones prioritarias el incremento de la calidad de la enseñanza universitaria y la mejora de la excelencia docente.

La búsqueda de la excelencia en la enseñanza superior se convierte así en un tema preferente de análisis y discusión en diferentes foros y encuentros científicos, nacionales e internacionales. La obra que hoy presentamos, *Manual para la Excelencia en la Enseñanza Superior*, tan en boga en la actualidad, es una contribución en esta dirección que se plantea tres retos básicos: a) social, promover una docencia de calidad; b) universitario, elevar las condiciones de enseñanza en contextos diferenciados (campos de Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas, Humanidades y Técnicas); y c) individual, estimular la vida profesional.

En concreto, la obra nos revela cómo puede progresar una institución universitaria cuando afronta la autoevaluación de las titulaciones. Dirigido a los agentes que intervienen en un programa formativo, esto es, profesores, estudiantes y personal de la administración y servicios, el Manual pretende ser una ayuda para todos ellos en su afán por enlazar la evaluación de dicho programa con la mejora de cada uno de los criterios que analizan la calidad total de una universidad, como son: programa formativo, organización de la enseñanza, recursos humanos, recursos materiales, proceso formativo y resultados.

La obra se estructura en torno a nueve capítulos esenciales para comprender qué es y cómo se evalúa un programa formativo, y cómo se hace experto un profesor universitario. Los capítulos I y II, marcan el sentido de la obra e introducen al lector en una reflexión amplia y profunda sobre la *Naturaleza y estructura de un programa formativo* (Capítulo I) y los conceptos básicos cara a la *Evaluación de la calidad de un programa formativo* (Capítulo II). Del capítulo III al VIII, la obra presenta una estructura común de similar montaje y extensión, que le confiere gran unidad y coherencia, dividiéndose cada uno de estos capítulos en apartados, que son los "indicadores de calidad" del modelo de evaluación de un programa formativo, comprendiendo un total de veinticuatro indicadores. Estos capítulos y los correspondientes apartados o "indicadores de calidad", enunciados como preguntas, son los siguientes: Capítulo III: *Indicadores de un Programa Formativo* (¿Cómo se redactan los objetivos de un programa formativo?, ¿cómo se implanta la coherencia con los objetivos de un programa formativo?, ¿cómo se establece la flexibilidad curricular con los objetivos de un programa formativo?, ¿cómo se hace factible y se instituye la actualización curricular de un plan de estudios en un programa formativo?). Capítulo IV: *Indicadores sobre la Organización de la Enseñanza* (¿Cómo se planifica la mejora continua?, ¿cómo se redactan los principios y políticas para la gestión de la enseñanza?, ¿cómo se establece una comunicación eficaz?, ¿cómo se organiza y revisa la enseñanza?). Capítulo V: *Indicadores de Recursos Humanos* (¿Cómo se forma pedagógicamente al personal académico?, ¿cómo se implica al personal académico en actividades de investigación, desarrollo e innovación?, ¿cómo se valora la docencia del personal académico?, ¿cómo se involucra al personal de administración y servicios en un programa formativo?). Capítulo VI: *Indicadores de Recursos Materiales* (¿cómo se adecuan las instalaciones e infraestructuras al proceso formativo?, ¿cómo se acomodan la biblioteca y los fondos documentales al proceso formativo?, ¿cómo se adaptan los medios y recursos a un programa formativo?, ¿cómo se usa internet en un programa formativo?). Capítulo VII: *Indicadores sobre el Proceso Formativo* (¿cómo se potencian competencias estudiantiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo es la metodología de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo es la metodología de evaluación?, ¿cómo se supervisan

las prácticas externas del proceso formativo?, ¿cómo se orienta y motiva al estudiante en una tutoría del proceso formativo?). Capítulo VIII: *Indicadores de Resultados* (¿cómo se mide la satisfacción del alumno en un proceso formativo?, ¿cómo se hace el seguimiento de la inserción laboral de un alumno egresado?, ¿cómo se determina la satisfacción de los empleadores y demás grupos sociales de un proceso formativo?).

Cada apartado o indicador de calidad está estructurado a su vez en cuatro epígrafes que se repiten en todos ellos: 1) *Análisis funcional* (dice qué es y cómo se usa; muestra conocimiento de ese indicador); 2) *Aprendizaje experiencial* (se analizan casos prácticos de un apartado: innovaciones y experimentos que ejemplifiquen el indicador de calidad en situaciones reales); 3) *Reflexión como meditación* (se interpreta el pensamiento o teoría personal de un docente que lo ha reflejado en una declaración real, procedente del estudio realizado y las innovaciones puestas en práctica en diferentes departamentos universitarios de la Universidad de Sevilla (Villar y cols., 2003)); y 4) *Construcción de compromiso* (orienta el deseo de recomponer o reestructurar una práctica de calidad).

Los veinticuatro indicadores de calidad referidos anteriormente constituyen una depuración formal de aspectos de mejora docente adecuados a distintas áreas de conocimiento. En este sentido, consideramos la obra una aportación valiosa, no sólo por la escasa literatura al respecto, sino por ser éstos puntos cruciales para cualquier intento de clarificar cómo es o debe ser un profesional experto de la enseñanza universitaria.

Es en el último capítulo de la obra donde se aborda este tema en profundidad (Capítulo IX: *Desarrollo de la Experticidad Docente*). En concreto, cómo el profesor universitario alcanza la excelencia en la programación de una asignatura o en un programa formativo de una titulación una vez que llega a dominar aquellas competencias profesionales que los autores han ido derivando como respuesta a cada uno de los indicadores de calidad desarrollados en el manual.

Las referencias de las fuentes citadas, junto a una amplia colección de Sitios Web o direcciones útiles de Internet, estructuradas ambas

por capítulos, ponen punto final a la obra. Un buen cierre para un Manual que pretende facilitar al lector el acceso rápido a otras importantes fuentes documentales que permitan seguir profundizando e indagando con sentido en este reciente y necesitado campo de estudio.

Esta publicación se complementa con otros dos que uno de los directores del libro, Villar Angulo, ha publicado este año, relacionadas con la calidad en la enseñanza universitaria: *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (Madrid, McGraw Hill); y, en coordinación, *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (Madrid, Pearson Educación). El primero recoge el conocimiento profesional que se considera más necesario para navegar en la enseñanza en los Institutos de Educación Secundaria, expresado en un conjunto de veintidós capacidades. El segundo está organizado igualmente en torno a treinta capacidades para la enseñanza universitaria, subdivididas en distintas dimensiones.

María José Latorre Medina

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA *EDUCACIÓN XXI*

1. La Revista *Educación XXI* se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área. Las colaboraciones deberán reunir los siguientes requisitos:
 - a) hacer referencia al campo de especialización propio de la Revista *Educación XXI*;
 - b) constituir una colaboración original no publicada previamente;
 - c) estar científicamente fundada y gozar de unidad interna;
 - d) suponer una ayuda para la profundización en las diversas dimensiones y ámbitos de la educación.

La Revista *Educación XXI* tiene una periodicidad anual.

2. Los trabajos deberán atenerse a las normas de carácter formal que se recogen a continuación, y que se encuentran de forma completa en la siguiente dirección www.uned.es/educacion/facultad/facultad_revista.htm. Las colaboraciones enviadas a la Revista *Educación XXI* que no se ajusten a ellas serán desestimadas. Antes de su publicación serán valorados por dos miembros del Comité Científico, que podrán realizar sugerencias para la revisión y mejora, si procede, en vistas a la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva se requiere la valoración positiva de ambos.
3. Los artículos monográficos tendrán una extensión entre 7.000 y 10.000 palabras (incluidos resumen, *abstract*, notas y bibliografía). Los Estudios tendrán una extensión entre 3.000 y 7.000 palabras, incluidos resumen, *abstract*, notas y bibliografía. Las Recensiones entre 500 y 1.000 palabras. El formato será DIN A4, fuente 12, escrito a espacio interlineal de 1,5 y con 3 cms. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho).
4. *Estructura de los artículos*. Tanto en la Sección Monográfica como en la de Estudios, cada artículo se atenderá a la siguiente estructura:

Título del artículo en español - (Entre paréntesis título en inglés)

Autor/es y lugar de trabajo

Resumen y Abstract (extensión 100 - 150 palabras)

TEXTO DEL ARTÍCULO

Notas (si existen)

Referencias bibliográficas, según modelo

Palabras clave y Keywords (máximo 6 descriptores)

Perfil académico y profesional del autor/es (entre 50 y 75 palabras)

Dirección del autor/es

5. *Citas dentro del texto*. Las referencias a artículos o libros figurarán en el texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año, separados por una coma. En el caso de que en una misma referencia se incluyan varios libros o artículos, se citarán uno a continuación del otro por orden alfabético y separados por un punto y coma. Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, distinguiendo por letras (a, b, etc.) aquellos trabajos que haya publicado el mismo año. Si el nombre del autor forma parte del texto sólo irá entre paréntesis el año de publicación.
6. *Citas textuales*. Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de la que se ha extraído dicho texto.
7. *Referencias bibliográficas*. Deberán ajustarse al siguiente formato:
 - a) Libro: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.
 - b) Revistas: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del artículo. Nombre de la Revista, número o volumen y (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
 - c) Capítulo o artículo en libro: Apellidos del autor, Iniciales. (Año). Título del artículo o capítulo, en Apellidos del autor, editor o coordinador del libro Título del libro. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro del libro.
8. *Referencias de formatos electrónicos*
 - a) Documentos electrónicos: autor/es (fecha publicación). Título [tipo de medio]. Lugar de publicación: editor. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].
 - b) Artículos en publicaciones periódicas electrónicas: Autor (fecha mostrada en la publicación). Título del artículo. Nombre de la publicación [tipo de soporte], volumen, números de páginas o localización del artículo. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].
9. *Presentación*. Los artículos (original y una copia) deberán enviarse por correo postal; aunque, para adelantar los procedimientos de la publicación, podrá hacerse un envío previo por correo electrónico. Deberán acompañarse del correspondiente fichero en disquete o CD-ROM procesado preferentemente en Word. El original irá firmado al final de la última hoja por el autor/es. En la copia deberán eliminarse todos los datos que puedan identificar al autor/es.
10. *Gráficos*. Las tablas, gráficos y cuadros deberán ser entregados en formato jpg y se enviarán acompañadas de su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, indicando en el texto el lugar y número de la figura que deberá insertarse en cada caso.
11. *Recensiones*. Deberán atenerse al siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales. (Año de publicación). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro. El texto de la recensión irá procesado a doble espacio, con la extensión y forma indicada (entre 500 y 1000 palabras).
12. *Corrección de pruebas*. La corrección de pruebas de imprenta o del formato electrónico, si fuera el caso, la hará la Revista *Educación XXI* cotejando con el original.
13. Envíos de las colaboraciones. Toda la correspondencia deberá enviarse a:
Revista *Educación XXI* - Decanato de la Facultad de Educación. UNED.
Pº Senda del Rey, 7 - 28040 - MADRID (España)
Teléfono: +34 91.398.69.11/87.69 - Fax: +34 91.398.81.12 - E-mail: educacionxxi@edu.uned.es

La Revista *Educación XXI* no mantiene correspondencia sobre los originales no solicitados por la misma.

La Revista *Educación XXI* no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.