

Sumario

Editorial	273
<i>Eduardo Abalde Paz</i>	
PONENCIAS	
Educación y sociedad de la información	277
<i>Javier Echevarría</i>	
Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes	291
<i>Pilar Colás Bravo</i>	
Prospectiva del diagnóstico y la orientación	315
<i>M^o Ángeles Marín y Sebastián Rodríguez</i>	
MESAS REDONDAS	
Mesa 1: Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva	365
<i>Pedro M. Apodaca</i>	
Mesa 2: Controversias actuales del Diagnóstico en Educación	411
<i>Raquel Amaya</i>	
SIMPOSIOS	
Simposio 1: La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior	461
<i>Coordinadora: Fuensanta Hernández Pina</i>	
Simposio 2: Una panorámica de la superdotación para el siglo XXI	507
<i>Coordinadora: M^o José Iglesias Cortizas</i>	
Simposio 3: La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación	527
<i>Coordinadora: Francesca Salvá</i>	
Simposio 4: La orientación en Galicia	543
<i>Coordinadora: María Luisa Rodicio García</i>	
Simposio 5: Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación	561
<i>Coordinadora: Feli Echeverría</i>	
Simposio 6: Calidad de las evaluaciones en diferentes niveles educativos	575
<i>Coordinadora: Leonor Buendía Eisman</i>	
Simposio 7: Investigación sobre educación universitaria	613
<i>Coordinador: Víctor Álvarez Rojo</i>	
Simposio 8: Evaluación e innovación en la Universidad	633
<i>Coordinadora: Mercedes González Sanmamed</i>	

Web: Rie www.um.es/~dipmide
Aidipe www.uv.es/aidipe
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es



Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 2, 2001

Volumen 19, número 2, 2001

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 2, 2001

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Miembro de la European Educational Research Association (EERA)

Director:

Eduardo Abalde Paz

Directora ejecutiva:

Mercedes Rodríguez Lajo

CONSEJO ASESOR:

Margarita Bartolomé

Nuria Borrell

Leonor Buendía

Iñaki Dendaluze

José Cajide

Narciso García

Fuensanta Hernández Pina

Jesús Jornet

Joan Mateo Andrés

Mario de Miguel

Arturo de la Orden

Carmen Jiménez Fernández

Antonio Rodríguez Diéguez

Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez

Rafael Bisquerra

Flor Cabrera

Inmaculada Dorio

Julia Victoria Espín

Pilar Figuera

M^a Ángeles Marín

Mercè Noguer

M^a Luisa Rodríguez

Mercedes Rodríguez

M^a Paz Sandín

Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2^a planta

08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación

Campus de Espinardo

Universidad de Murcia 30100

Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Web: Rie www.um.es/~dipmide

Aidipe www.uv.es/aidipe

E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como las palabras clave en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Pedagogía

08035 BARCELONA (Spain)

E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 2, 2001

Editorial	273
<i>Eduardo Abalde Paz</i>	

PONENCIAS

Educación y sociedad de la información	277
<i>Javier Echevarría</i>	
Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes	291
<i>Pilar Colás Bravo</i>	
Prospectiva del diagnóstico y la orientación	315
<i>M^a Ángeles Marín y Sebastián Rodríguez</i>	

MESAS REDONDAS

Mesa 1: Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva	365
<i>Pedro M. Apodaca</i>	
Mesa 2: Controversias actuales del Diagnóstico en Educación	411
<i>Raquel Amaya</i>	

SIMPOSIOS

Simposio 1: La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior	461
<i>Coordinadora: Fuensanta Hernández Pina</i>	
Simposio 2: Una panorámica de la superdotación para el siglo XXI	507
<i>Coordinadora: M^a José Iglesias Cortizas</i>	
Simposio 3: La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación	527
<i>Coordinadora: Francesca Salvá</i>	
Simposio 4: La orientación en Galicia	543
<i>Coordinadora: María Luisa Rodicio García</i>	
Simposio 5: Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación	561
<i>Coordinadora: Feli Echeverría</i>	

Simposio 6: Calidad de las evaluaciones en diferentes niveles educativos	575
<i>Coordinadora: Leonor Buendía Eisman</i>	
Simposio 7: Investigación sobre educación universitaria	613
<i>Coordinador: Víctor Álvarez Rojo</i>	
Simposio 8: Evaluación e innovación en la Universidad	633
<i>Coordinadora: Mercedes González Sanmamed</i>	

E D I T O R I A L

El presente volumen recoge las aportaciones de las diferentes ponencias, mesas y simposias del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, que bajo el lema «Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento» se celebró en La Coruña durante los días 19, 20 y 21 de septiembre de 2001. Contó con una conferencia plenaria, dos mesas redondas, doce simposias y, en torno, a las 175 aportaciones en forma de comunicaciones y póster que fueron publicados en el libro de actas y que, sin duda, contribuyeron a los dos objetivos que nos habíamos propuesto: a responder a las demandas que la sociedad nos exige y, por otro lado, a afianzar los recursos de los que disponemos para nuestro desarrollo personal y académico, es decir, el Congreso, la revista RIE y RELIEVE y nuestra participación en la EERA.

Desde aquí queremos expresar nuestro agradecimiento a los miembros de la Casa Real y, en concreto, a sus Majestades D. Juan Carlos y Dña. Sofía, a la Ministra de Educación, al Presidente de la Xunta, al Conselleiro de Educación, al Presidente de la Diputación, al Alcalde de La Coruña y al Concejal de Cultura y a nuestro Rector. Por último agradeceremos a todos vosotros vuestra asistencia, esperando que al igual que los otros Congresos éste haya sido ese foro de discusión y debate, de enseñanza y aprendizaje, del que en la presentación del Congreso en el anterior número hacía mención.

En nombre de AIDIPE, quiero reiteraros mi agradecimiento por todas esas contribuciones, por vuestros esfuerzos por estar con nosotros durante el Congreso, por perdonar de antemano nuestros posibles errores y, por vuestra paciencia.

Esperando veros en el próximo a celebrar en Granada. Muchas gracias.

Eduardo Abalde Paz
Presidente AIDIPE

P O N E N C I A S

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Javier Echeverría¹

I. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y de las telecomunicaciones (TIC) están suscitando un profundo cambio en casi todos los sectores de actividad social, incluidos los sistemas educativos. Se oye hablar con frecuencia de la sociedad de la información, e incluso de la sociedad de la información y el conocimiento. A mi modo de ver, esa nueva modalidad de sociedad todavía no existe, ante todo porque *no hay un contrato social* que la constituya como tal sociedad. Sin embargo, algunos sectores sociales importantes (la guerra, el mercado, las finanzas, la investigación científica, etc.) sí han devenido informacionales. Otros se van adaptando rápidamente al cambio tecnológico y cultural suscitado por las TIC. La educación es uno de ellos, como muestra el reciente plan europeo *e-Learning*.

En esta conferencia analizaré brevemente el estado de la cuestión, partiendo de la hipótesis del tercer entorno, que ya he desarrollado en otros sitios², según la cual las TIC posibilitan la creación de un nuevo espacio social que propongo denominar *tercer entorno* (E3), para algunos de los cambios suscitados por el espacio electrónico en los procesos educativos. Luego haré un breve comentario crítico del plan europeo para la educación electrónica, contraponiendo a dicho plan una serie de propuestas concretas de acción, que se resumen en el siguiente lema: *el derecho a la educación, reconocido hasta ahora para los dos primeros entornos, ha de ser ampliado al tercer entorno*. De ser así, habrá profundos cambios en los sistemas educativos.

1 Instituto de Filosofía, CSIC, Madrid. flvee20@ifs.csic.es

2 Ver J. Echeverría, *Los Señores del Aire, Telépolis y el Tercer Entorno*, Barcelona, Destino, 1999.

2. LA HIPÓTESIS DE LOS TRES ENTORNOS

Es claro que las TIC están transformando profundamente las sociedades contemporáneas. Las redes telemáticas tipo *Internet* son la punta del iceberg de ese cambio social, pero conviene tener en cuenta otras muchas tecnologías coadyuvantes. El teléfono, la televisión (y la radio), el dinero electrónico, las redes telemáticas, las tecnologías multimedia, los infojuegos y la realidad virtual son, como mínimo, las siete tecnologías a considerar. A efectos educativos, las cuatro últimas son las más relevantes, junto a la televisión, cuyos efectos en los procesos educativos han sido ampliamente estudiados.

Los pedagogos suelen hablar de educación para los medios, de alfabetización audiovisual y de alfabetización informática³. En general, se habla de alfabetización digital de la población. Siendo cierto que la televisión, los videos, los ordenadores y los soportes multimedia son nuevos medios educativos, a mi modo de ver las TIC no se limitan a ser instrumentos, sino que, además, generan un nuevo espacio social, y en concreto nuevos escenarios educativos. Por eso entiendo que hay que partir de una hipótesis filosófica general, *la hipótesis de los tres entornos*:

«las TIC posibilitan la construcción de un nuevo espacio social, el tercer entorno (E3), cuya estructura es muy distinta a la de los entornos rurales (E1) y urbanos (E2) en donde tradicionalmente se han desarrollado la vida social y los procesos educativos».

Dicha transformación incide sobremanera en todo lo que se refiere al conocimiento humano y por ello suele hablarse de una sociedad de la información y del conocimiento. Esta denominación es, hoy por hoy, inexacta, y cara al futuro resulta insuficiente. La cuestión a plantear es si vamos a crear una *sociedad culta y civilizada de la información*, o todavía más, *si la sociedad de la información será democrática, justa*, etc. Para que Vdes. se hagan a la idea de mi postura al respecto, enunciaré seis tesis de entrada, algunas de ellas provocativas:

1. Hoy por hoy, no hay sociedad de la información. En cambio, sí hay mercado informacional (infomercado).
2. En un futuro próximo, pudiera ocurrir que hubiera una sociedad transnacional de la información superpuestas a las sociedades agrarias, urbanas e industriales que conocemos. Pero esa sociedad, hay que crearla, y en particular constituir la. Para ello se requieren acciones que corrijan la tendencia actual de mercantización del espacio electrónico. Una de ellas, y muy importante, es la institución de sistemas e-educativos públicos. En cualquier caso, es preciso tener en cuenta que, por sí mismas, las TIC no generan sociedad alguna. Hay que oponerse al determinismo tecnológico y emprender acciones como el plan *e-Europa* para que haya una auténtica sociedad de la información.

3 Ver K. Tyler 1998.

3. Tal y como van las cosas, la sociedad de la información, cuando la haya, no será democrática, porque no estará basada en un contrato social que instituya valores democráticos en la organización de dicha infosociedad. Aunque hoy no me centraré en este punto, pienso que las tendencias actuales nos conducen a una sociedad neofeudal de la información, con feudos informacionales poderosos superpuestos a los Estados y a las sociedades. Dichos infofeudos generarán sus propios sistemas de formación, que serán privados, no públicos. La *e-educación* pública no está garantizada. Caminamos más bien a una profunda privatización de una parte de los procesos educativos.
4. Los Estados no son los únicos agentes que pueden impulsar el desarrollo de la educación electrónica. Las empresas transnacionales que tienen el poder en el espacio electrónico, a las que denomino Señores del Aire, ya lo están haciendo. Un tercer agente educativo posible surge de la propia sociedad, en forma de cooperativas educativas para la educación electrónica.
5. En cualquier caso, si abordamos la cuestión en términos clásicos, afirmaré que se requieren acciones enérgicas para garantizar el derecho universal a la educación en el nuevo espacio social⁴. Más que de una educación para los medios, pienso que hay que organizar un sistema educativo *en y para el tercer entorno*. Las redes educativas telemáticas (RETs) son las nuevas unidades básicas de dicho sistema educativo, que incluye el diseño y la construcción de nuevos escenarios educativos, la elaboración de instrumentos educativos electrónicos, la formación de educadores especializados en la enseñanza en el nuevo espacio social y la reestructuración de la organización de los centros docentes, así como de los propios sistemas educativos.
6. El modo en que se desarrollen los procesos educativos en el espacio electrónico incidirá profundamente en el tipo de sociedad de la información que vayamos a tener. Cabe afirmar que, si no se tiene éxito a la hora de desarrollar la educación en y para el tercer entorno, manteniendo el principio de igualdad de oportunidades, la futura sociedad de la información no será democrática. Baste esto para mostrar la enorme importancia que atribuyo al desarrollo de la *e-educación* pública. Por ello es importante reflexionar a fondo sobre la educación en el espacio telemático, con el fin de promover acciones coherentes para organizar los procesos educativos en el tercer entorno conforme a valores democráticos, que a su vez han de ser repensados en el nuevo escenario electrónico y global.

Hasta aquí las seis tesis iniciales, para abrir boca. Vayamos ahora a los platos fuertes.

3. EDUCAR EN Y PARA EL TERCER ENTORNO

El primero versa sobre la educación en el espacio electrónico. El tercer entorno tiene particular importancia para la educación por tres grandes motivos. En primer

4 Ver J. Echeverría 1999, apéndice, «Quince propuestas para una política educativa en el tercer entorno».

lugar, porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas. En segundo lugar, porque para ser activo en el espacio electrónico se requieren nuevos conocimientos y destrezas. En tercer lugar, porque adaptar la escuela, la Universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un sistema de centros educativos a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos. Por estas razones básicas, a las que podrían añadirse otras, hay que replantearse profundamente la organización de las actividades educativas, implantando un *sistema educativo adicional en el espacio electrónico*.

El tercer entorno tiene una estructura propia a la que es preciso adaptarse, aunque aquí no voy a insistir mucho en ella, por haberlo hecho en otros lugares⁵. El espacio telemático, cuyo mejor exponente actual es la red *Internet*, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por doquier. De estas y otras propiedades se derivan cambios importantes para las interrelaciones entre los seres humanos, y en particular para los procesos educativos.

Por otra parte, el tercer entorno no sólo es un nuevo medio de información y comunicación, sino también un espacio para la interacción, la memorización, el entretenimiento y la expresión de emociones y sentimientos. Precisamente por ello es un nuevo espacio social, y no simplemente un medio de información o comunicación. La principal novedad que aporta el espacio electrónico a los seres humanos es la de poder actuar a distancia, y en concreto expresarse a distancia. Se trata de aprender a hacerlo, y de hacerlo bien. Para ello se requerirá un grado cada vez mayor de competencia en el uso de las TIC. Aunque el derecho a la educación universal sólo se ha logrado plenamente en algunos países, motivo por el cual hay que seguir desarrollando acciones de alfabetización y educación en el segundo entorno, lo cierto es que la emergencia del tercer entorno exige diseñar nuevas acciones educativas, empezando por los países más avanzados, pero sin olvidar a los países del Tercer Mundo, para quienes este tipo de política educativa puede ser una de las pocas alternativas efectivas contra la miseria creciente que les amenaza y les destruye.

La idea básica es que no sólo se trata de transmitir información y conocimientos gracias a las TIC, sino que, además, hay que capacitar a las personas para que puedan *actuar competentemente* en los diversos escenarios electrónicos y con los distintos instrumentos (o interfaces) que permiten acceder al tercer entorno. Para ello hay que diseñar, construir y mantener nuevos escenarios e instrumentos educativos con los que las personas puedan aprender a moverse e intervenir en el espacio electrónico. El acceso universal a esos escenarios y la capacitación para utilizar competentemente las nuevas tecnologías se convierten en exigencias urgentes, emanadas del derecho a que cualquier ser humano reciba una educación adecuada al mundo en el que vive. Si el mundo ha cambiado, la educación ha de cambiar. Si las TIC han generado

5 Ver J. Echeverría 1999, primera parte.

un nuevo espacio social, los procesos educativos habrán de desarrollarse *también* en dicho espacio.

No se trata de sustituir la enseñanza clásica en aulas presenciales por la enseñanza virtual. Hablando en términos generales, hay que dedicar tanta atención a la educación en el tercer entorno como la que se dedica a los otros dos entornos. La regla a seguir es la de un tercio (de tiempo, de atención, de inversión) para cada entorno. La enseñanza presencial seguirá pero, además de ella, los centros escolares han de introducir la educación electrónica. Pero con una advertencia importante: *la educación electrónica no consiste en introducir ordenadores en las escuelas y enseñar a los estudiantes a navegar por Internet*, Este es mi desacuerdo básico con el plan *e-learning* de la Unión Europea, como luego mostraré. Antes de pasar a ello, sin embargo, conviene mostrar brevemente lo que entiendo por educación en y para el tercer entorno, retomando algunas de las propuestas que he realizado en artículos publicados en libros colectivos y en revistas de pedagogía.

Hoy por hoy, las redes telemáticas son la expresión más desarrollada de E3, debido a su carácter multimedia, muy importante a efectos educativos, y al grado de interactividad que están alcanzando progresivamente. Mas no hay que olvidar que han surgido juegos electrónicos (infojuegos), que disponemos de nuevas tecnologías de memorización, archivo y documentación y que la realidad virtual abre nuevas posibilidades para el desarrollo de procesos perceptivos y sensoriales. Sin olvidar la incidencia educativa de la televisión, pienso que hay que prestar especial atención a las redes telemáticas, los videojuegos, las tecnologías multimedia y la realidad virtual, porque abren nuevas posibilidades educativas.

Cuando se habla de la televisión, de los videos y de las redes telemáticas tipo Internet suele decirse que estamos ante nuevos medios de información y comunicación. Ello es cierto, pero resulta insuficiente para analizar su impacto social. Las TIC no sólo transforman el acceso a la información y las comunicaciones, sino que también aportan nuevos métodos de memorización, diversión, acción y expresión de las emociones. A través del teléfono, la televisión, Internet, los videojuegos o los cascos de realidad virtual se suscitan emociones y pasiones, en el mejor de los casos interpersonales. La componente emocional del tercer entorno es imprescindible para que los procesos educativos puedan desarrollarse en el nuevo espacio social, porque el aprendizaje tiene indudables factores emocionales y no se limita a ser una fría transmisión de conocimientos. Por otra parte, en el tercer entorno se pueden hacer cosas, y por ello se requieren nuevas habilidades y destrezas. La componente práctica del aprendizaje en E3 es tan importante como la obtención de datos e información. Cabe incluso afirmar que lo más urgente es aprender a intervenir en el tercer entorno, no a buscar información en Internet.

Al propugnar una política educativa específica para el tercer entorno no se pretende que vaya a sustituir la que ya se lleva a cabo en los pueblos y ciudades actuales. Las actuales escuelas seguirán existiendo. Lo que ocurrirá es que a los centros escolares se les superpondrán redes educativas telemáticas (RETs) a través de las cuales se desarrollarán procesos educativos del tercer entorno, complementarios a los del primero y el segundo. El derecho a la educación universal tiene que ampliarse, porque los espacios

sociales se han ampliado. Aunque la educación universal sólo se ha implantado plenamente en algunos países, motivo por el cual hay que seguir desarrollando acciones de alfabetización y educación en el segundo entorno, lo cierto es que la emergencia del tercer entorno exige diseñar nuevas acciones educativas, complementarias a las ya existentes. Ya no basta con enseñar a leer, escribir y hacer cálculos matemáticos, además de introducir conocimientos básicos de historia, literatura, ciencias, etc. Todo ello es necesario, y lo seguirá siendo, para vivir, trabajar y realizarse en los espacios naturales y urbanos en los que tradicionalmente se ha desarrollado la vida social. Progresivamente, buena parte de la vida social se desplegará en el espacio electrónico y telemático, y por ello es preciso implementar la escuela tradicional con una escuela electrónica, digital y virtual. Siendo altas las tasas de analfabetos funcionales en E1 y E2, sobre todo en los países del Tercer Mundo, la sociedad de la información requiere un nuevo tipo de alfabetización, o mejor, la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para intervenir competentemente en el espacio telemático. De ahí la necesidad, común a los diversos países, de plantearse nuevos retos educativos.

No hay que olvidar que en el segundo entorno, aparte de la familia, la escuela y el Estado, siempre ha existido un agente educativo muy peculiar: la calle. Muchos niños y niñas han aprendido mucho más en las calles de las ciudades que en sus casas o escuelas. El principal imperativo del derecho estatal a la educación reglada consiste en sacar a los niños de sus casas y de las calles durante unas cuantas horas diarias, trasladándolos a escenarios especialmente diseñados para desarrollar en ellos procesos educativos: aulas, patios de colegio, bibliotecas, museos, etc. Esta es la acción ilustrada por excelencia, que desarrolla el derecho a la educación en base al principio de igualdad de oportunidades, llegando a considerar como un delito que las familias no lleven a sus hijos a la escuela obligatoria. Dicho de otra manera, el derecho a la educación no sólo es un derecho. En los Estados avanzados también es una obligación.

En el espacio electrónico todavía no hay escenarios específicamente diseñados para la educación, o son muy pocos. Por ello cabe decir que, actualmente, los niños y niñas se educan sobre todo en las calles del tercer entorno, por ejemplo al navegar por Internet, al ver la televisión a su antojo, al comprar libremente videojuegos o al iniciarse por su propia cuenta en las tecnologías de realidad virtual. Para menguar la incidencia de este agente educativo, la telecalle, es preciso diseñar y construir escenarios educativos en el espacio electrónico. Es una de las tareas por hacer, no la única. Además de crear los escenarios telemáticos educativos (aulas virtuales, escuelas y universidades electrónicas, Intranets para la educación, programas televisivos específicos, videojuegos pedagógicamente homologados en función de la edad y las diversas culturas, etc.), hay una enorme labor de formación de agentes educativos a llevar a cabo. No hay que olvidar que la gran mayoría de los maestros y profesores son (somos) analfabetos digitales ni que la didáctica del espacio electrónico está dando sus primeros pasos. Otro tanto cabe decir de la organización de centros educativos en E3, de la creación de redes educativas, de la evaluación de resultados, medios docentes, profesores e instituciones, etc. Las tareas a llevar a cabo son muchas y el orden en que se hagan es muy relevante. Pero todavía más importante es dilucidar quién va a ser el agente social para

esa política educativa en el tercer entorno. Este es uno de los puntos cruciales a dilucidar: *quién educa en E3 y para E3*. Como dijimos al principio, parece probable que en el espacio electrónico vayan a primar sistemas educativos privados, creados por los Señores del Aire para la formación de sus empleados e hijos. Al fin y al cabo, la escuela no fue una creación de los Estados, sino de algunos señores feudales del medievo. Otro tanto puede ocurrir en el espacio electrónico.

Concluiré este apartado diciendo que la emergencia del tercer entorno supone una *ampliación o expansión de la realidad*. Así como las urbes, las ciudades y los Estados generaron nuevas formas de realidad social, así también el tercer entorno está creando nuevos escenarios y posibilidades que son plenamente reales por su impacto sobre la sociedad y las personas, aun cuando se produzcan en un medio que no es físico y corporal, sino electrónico y representacional. Hay que ampliar y expandir el derecho a la educación, proyectándolo hacia el tercer entorno.

3. LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA ELECTRÓNICA: EL PLAN E-LEARNING

Recientemente la Unión Europea ha puesto en marcha un primer plan de política educativa en el espacio electrónico. Merece la pena examinarlo críticamente, con el fin de mostrar las consecuencias concretas que tienen las tesis e hipótesis antes planteadas.

El plan *e-learning* de la Unión Europea⁶ plantea tres tipos de objetivos, relativos a las infraestructuras, al nivel de conocimientos de la población y a la adaptación de los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento. Como objetivos en cuanto a las infraestructuras, se plantea:

- «— dotar a todas las escuelas de la Unión de un acceso a Internet antes de que acabe el año 2001;
- favorecer la creación, antes de que acabe 2001, de una red transeuropea de muy alta capacidad para las comunicaciones científicas que interconectará los centros de investigación, las universidades, las bibliotecas científicas y, progresivamente, las escuelas;
- conseguir que antes de que acabe 2002 todos los alumnos dispongan en las clases de un acceso rápido a Internet y a los recursos multimedia» (p. 1).

Como ya he argumentado en otros sitios⁷, a no ser que el término 'Internet' se utilice como un genérico, el primer objetivo es criticable. El desarrollo de los procesos educativos en el espacio electrónico no debe producirse en Internet, sino en redes educativas telemáticas cerradas y protegidas. Esas *Intranets*, ciertamente, han de estar conectadas a Internet, lo cual no equivale a decir que los niños y niñas han de dedicarse a navegar por Internet y a buscar información en la red. Todo lo contrario. Cuando

6 Disponible en europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11046.htm

7 Ver J. Echeverría, «Educación y tecnologías telemáticas», *Revista Iberoamericana de Educación* 24 (septiembre-diciembre 2000), pp. 17-36.

los niños y niñas naveguen por la red lo harán llevados por sus teletutores en «navigaciones guiadas y tutorizadas» o, por así decirlo, en el *e*-barco escolar del ciberespacio. Lo que los niños y niñas deben hacer para educarse electrónicamente, en cambio, es conectarse *x* horas al mes a una Red Educativa Telemática (RET) adecuada a su edad, conocimientos, capacidades y cultura. Una vez en esa Intranet, el niño y la niña tendrá que llevar a cabo una serie de actividades en ellas, previamente diseñadas y evaluadas por las autoridades de la *e*-educación.

Por tanto, el primer objetivo en cuanto a infraestructuras, que no son sólo tecnológicas, sino también infraestructuras de información y conocimiento, es crear esas RETs en los diversos países y regiones europeas, lo cual implica banda ancha *en* los centros escolares y *entre* los centros escolares, pero también el diseño educativo de las RETs, es decir, la delimitación de los escenarios electrónicos que compondrán las *e*-escuelas europeas. Debe haber, como mínimo, escenarios para el estudio, la docencia, la interrelación, el juego y la administración educativa⁸. Estos escenarios electrónicos (su diseño, construcción y organización), también son infraestructuras educativas, no sólo la conexión genérica a Internet. En este sentido, es elogiable que el Plan INFO XXI del Gobierno español mencione explícitamente como objetivo la construcción de redes telemáticas escolares. Los centros escolares europeos (y las casas, pero ésa es otra cuestión) han de estar conectados en primera instancia a las RETs y a sus diversos escenarios para la educación electrónica: por ejemplo, las salas de juegos, de música, de expresión corporal, de teatro, de televisión, etc., todas ellas electrónicas y digitales. Lejos de ser un beneficio educativo, lanzar a los niños y niñas europeas a «navegar por Internet» supondrá un perjuicio para su formación como infopersonas. Con casi seguridad caerán en las manos de los mercaderes electrónicos, para quienes los niños y niñas son clientes potenciales de alto interés, a los que intentarán captar, fidelizar y controlar. Otro tanto cabe decir del objetivo tres: hay que disponer de un acceso rápido, no a Internet ni a los recursos multimediales ofertados en el infomercado, sino a las RETs y a los recursos multimediales *pedagógicamente homologados*.

Si se acepta la argumentación anterior, los objetivos de la *e*-educación cambian. Puesto que el plan *e*-learning, como suele ocurrir en el caso de la Unión Europea, utiliza algunos indicadores para concretar los objetivos a lograr, mencionaré algunos de los indicadores educativos que, desde el punto de vista que estoy defendiendo, habrán de ser medidos e investigados:

1. Número de RETs que funcionan efectivamente en un país (región, ciudad) y de puntos de acceso a dichas redes.
2. Velocidad de acceso a dichas RETs, que han de ser de banda ancha, porque los procesos educativos son plenamente interactivos.
3. Seguridad de las RETs, medida en los servidores, pero también en los sistemas antivirus, en los cortafuegos y en los instrumentos para preservar la privacidad en los ordenadores escolares.

8 Ver J. Echeverría, *o.c.*, 2000.

4. Nivel de formación del profesorado en el espacio electrónico (cursos seguidos, capacidades consolidadas, experiencia en la *e-educación*, etc.).
5. Número de *e-escenarios* educativos construidos y disponibles para las diversas funciones educativas de la *e-educación*,
6. Tiempo y frecuencia de acceso de niños, niñas y educadores a las RETs y a sus respectivos escenarios. Con ello obtendríamos el «horario» escolar mínimo y el horario efectivo en el espacio electrónico, que podría ir siendo modificado en función de los resultados habidos en la *e-educación* con unos u otros horarios.
7. Número de materiales educativos (multimedia, infojuegos, bibliotecas, enciclopedias y museos virtuales, etc.) pedagógicamente homologados disponibles en dichos escenarios, tiempo de uso por parte de los estudiantes de dichos materiales educativos e índices de éxito y fracaso *e-escolar* cuando se usan unos y otros recursos *e-educativos*.
8. Preferencias de los niños, niñas y educadores por unos u otros *e-escenarios* o *e-recursos*. Los usuarios de tecnologías siempre añaden conocimiento al usar los artefactos, y por ello hay que estar muy atentos a la evaluación que hacen los usuarios (em este caso los estudiantes) de los medios informacionales.
9. Tiempo de actividad individual y grupal en las RETs, distinguiendo los usos persona-máquina de los usos persona-máquina-persona.
10. Tiempo de interrelación entre los alumnos y sus teletutores.
11. Acceso desde las casas a las RETs y tiempo de uso, incluyendo los contactos de padres y familiares con la escuela electrónica.

Y otros muchos similares que podrían concebirse.

Todos estos indicadores son fácilmente medibles en una red local y por tanto pueden ser investigados, modelizados, modificados y valorados. La medición podría hacerse sin dificultad según los diversos niveles de educación (primaria, secundaria, profesional, superior, especial) y también sería practicable en los centros de formación continua y reciclaje (colegios de segunda oportunidad de la Unión Europea). En resumen, es perfectamente posible desarrollar métodos de investigación del desarrollo de la *e-educación*, pero lo que hay que investigar depende de la concepción que tengamos del espacio electrónico. La que nosotros propugnamos abre todo un campo de investigación que, por el momento, queda por explorar.

Pasemos a comentar el segundo tipo de objetivos del plan *e-Learning*. Se refieren al incremento del nivel de conocimiento de la población, y se indican tres:

- «— incrementar sustancialmente cada año la inversión por habitante en recursos humanos;
- dotar a cada ciudadano de las competencias necesarias para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información;
- hacer que toda la población pueda acceder a la cultura digital» (p. 2).

Me limitaré a criticar el tercer objetivo. Parece que la cultura digital está ahí, en la red, en Internet, y que hay que acceder a ella como quien accede a una biblioteca o a

un museo. Desde mi punto de vista, lo importante es desarrollar las *capacidades de acción* de los ciudadanos en el espacio electrónico, no solamente su capacidad de acceder a él. Ello implica formación de la ciudadanía (si se quiere, formación de usuarios de las TIC), con los consiguientes Centros de *e-Formación* y *e-Educación*⁹. Para trabajar en el espacio electrónico (objetivo 2), por ejemplo, no basta con acceder a la información que hay en Internet. Lo importante es saber elaborar productos electrónicos en la infocasa (*e-casa*, telecasa), saber presentarlos públicamente en el espacio electrónico y saber interactuar con otras personas para mejorar cooperativamente dichos productos electrónicos. Ello implica, por ejemplo, enseñar a *actuar cooperativamente en red*, lo cual es algo muy distinto que acceder a la cultura digital o a la información. En resumen, se trata de potencia las capacidades de acción de los ciudadanos y ciudadanas europeas en el espacio electrónico, no sólo su capacidad de acceso. Esta no es más que el primer requisito para hacer cosas en el espacio electrónico, no el único, ni el más importante a efectos educativos. Lo principal es adquirir y desarrollar capacidades de *e-acción*, es decir, de acción e intervención en el espacio electrónico. Por ello E3 ha de ser pensado como un espacio para la acción (y la interacción) a distancia y en red, no sólo como un espacio donde acceder y buscar información. Es como si alguien tuviera un caballo y caminos para ir al campo o un coche y carreteras para ir a la fábrica y luego no supiera ni cabalgar, ni conducir, ni arar, ni trabajar en la nave industrial. La *e-educación* tiene como objetivo principal la adquisición de conocimientos, aptitudes y capacidades de acción en E3, y en particular en las redes educativas telemáticas. El acceso puro y simple a Internet puede ser perjudicial para los niños u niñas desde la perspectiva de su formación. Y otro tanto cabe decir del acceso puro y simple a la televisión, a los videojuegos, a las tecnologías multimedia y a la realidad virtual. La entrada de los niños y niñas en el espacio electrónico, como en cualquier espacio social, ha de ser gradual y paulatina hasta su mayoría de edad. Por eso es un error el objetivo genérico del acceso a Internet.

Pasemos al tercer tipo de objetivos del plan *e-Learning* de la UE. Se refieren a la adaptación de los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento, y son los siguientes:

- «— haber formado antes de 2002 un número suficiente de profesores para que puedan utilizar Internet y los recursos multimedia;
- conseguir que las escuelas y los centros de formación se conviertan en centros locales de adquisición de conocimientos polivalentes y accesibles a todos, recurriendo a los métodos más adecuados en función de la gran diversidad de grupos destinatarios;
- adoptar un marco europeo que defina las nuevas competencias básicas que deberán adquirirse mediante la educación y la formación permanente: tecnologías de la información, lenguas extranjeras y cultura técnica, en particular la cre-

9 Las Universidades, los Institutos de Ciencias de la Educación, las Escuelas de Magisterio y los Centros de Formación de Profesorado podrían desarrollar programas en esa dirección. Muchos de ellos ya han empezado a hacerlo.

- ación de un diploma europeo para las competencias básicas en tecnologías de la información;
- determinar, antes de que acabe el año 2000, los medios que permiten potenciar la movilidad de los estudiantes, los profesores, los formadores e investigadores, mediante una utilización óptima de los programas comunitarios, la eliminación de los obstáculos y una mayor transparencia en el reconocimiento de las cualificaciones y de los períodos de estudios y de formación;
 - evitar que siga ensanchándose la brecha entre quienes tienen acceso a los nuevos conocimientos y quienes no lo tienen, determinando acciones prioritarias para grupos destinatarios específicos (minorías, personas de edad avanzada, personas con discapacidad o personas con bajos niveles de cualificación) y las mujeres, garantizando además una sólida educación básica;
 - dotar a todos los alumnos de una «cultura digital» antes de que acabe 2003» (p. 2).

Por lo utópico, llama la atención el último objetivo. No se ha definido lo que es esa «cultura digital», no se ha adoptado un marco europeo que defina las competencias básicas a adquirir (objetivo 3, al que no se pone fecha), y se pretende que para el 2003 todos los niños y niñas estén digitalmente alfabetizados. El problema, muy grave a mi entender, estriba en la pseudodefinition de «cultura digital» que se apunta en el objetivo 1, relativo a los profesores. Se pretende que, para el 2002, «un número suficiente de profesores puedan utilizar Internet y los recursos multimedia».

Las críticas a esta concepción ya han sido expuestas, pero en el caso de los profesores la cuestión resulta más grave, porque con ese tipo de «pseudoformación digital» (saber utilizar Internet y los recursos multimedia), esos profesores no iban más a que a multiplicar el índice de propagación del malentendido de base. Lo importante para el *e*-profesorado no es saber utilizar Internet, sino saber enseñar en el espacio electrónico. Ello pasa, ciertamente, por saber moverse por Internet y por el dominio de las tecnologías multimedia, pero también por la utilización de algunos programas de televisión, como ahora se hace, por saber jugar a los infojuegos y por saber actuar en los lugares virtuales. Actuar significa aquí ser profesor, es decir, enseñar, motivar, corregir, atender, promover las relaciones grupales, etc.

Pongamos el ejemplo de los videojuegos o infojuegos. Es conocida la gran afición de los niños y niñas a este tipo de *e*-entretenimiento, pero también la escasez de infojuegos diseñados en base a valores educativos. Al predominar los valores mercantiles en el sector del videojuego, no los valores sociales o educativos, los niños se ven inmersos en un sector lúdico del espacio electrónico claramente marcado por disvalores (violencia, xenofobia, discriminación por el género, aislamiento, adicción, etc.). Hay excepciones, claro está, pero la regla es ésta. Sorprende que la Unión Europea no preste atención a los juegos electrónicos (*e*-juegos), siendo bien conocida la importante función educativa de las actividades lúdicas y de entretenimiento.

Por otra parte, ocurre que los profesores y los padres (salvo excepciones) no saben jugar a los infojuegos, mientras que muchos niños y niñas son consumados maestros en el uso de esas tecnologías de *acción electrónica*, que no de información.

Formar a algunos profesores como *e*-jugadores, y ello con juegos diseñados y evaluados en función de criterios pedagógicos, sería una de las acciones concretas a emprender en torno al objetivo 1, que no tiene nada que ver con utilizar Internet, pero sí con tener habilidades y destrezas en el espacio electrónico. La selección de las tecnologías que han de ser usadas para la *e*-educación y la formación de los profesores es la cuestión previa y decisiva. Partiendo de estas ideas surgen objetivos e indicadores muy distintos a los que utiliza la Unión Europea, que son puramente técnicos o económicos, sin incorporar valores educativos. Por ello hay que insistir en la importancia de introducir indicadores propiamente educativos para medir el avance de la SI.

Para terminar, veamos qué indicadores se utilizan en el plan *e-Learning* para lograr los objetivos antes mencionados. Se dice, por ejemplo, que hay que «alcanzar la proporción de entre 5 y 15 usuarios por ordenador en las escuelas antes de que acabe 2004» (p. 2), lo cual implica pasar de la ratio actual del ordenador por 400 alumnos a 1 ordenador por cada 25 alumnos. Ironizando, podríamos decir que ese objetivo se va a limitar en la práctica a la introducción de cacharrería electrónica en las escuelas, que a los pocos días de navegación por Internet estarán llenos de virus, como suele ocurrir, y al poco tiempo quedará obsoleta, debido al ritmo acelerado de innovación tecnológica. Por el contrario, el objetivo debería ser crear redes educativas telemáticas rápidas, seguras, fiables y, desde luego, convenientemente diseñadas desde una perspectiva pedagógica. Por otra parte, en el documento de la UE sólo se habla de ordenadores y de artefactos multimedia, no de consolas de videojuegos ni de aparatos de realidad virtual. Se impulsa con ello a los niños a encontrar lo que es divertido y fácil de usar fuera de la *e*-escuela, es decir en el *e*-mercado. Los fabricantes de ordenadores y los proveedores de acceso a Internet estarán encantados con un objetivo así, pero su eficacia educativa es escasa.

Entiéndase bien, no estoy en contra de la introducción de los ordenadores en las escuelas. Todo lo contrario. Pero, aparte de que no son las únicas TIC relevantes para la *e*-educación, de poco sirve esa masiva informatización con *hardware* conectable a Internet y al infomercado de las tecnologías multimedia si, no sólo paralelamente, sino previamente, no se han diseñado las RETs, no se han delimitado las capacidades de acción en el espacio electrónico que hay que adquirir según las edades, no se ha formado al profesorado para tener esas aptitudes y poderlas enseñar, no se ha adecuado la organización de los centros escolares al tercer entorno y no se han generado los recursos educativos multimedios diseñados en base a criterios pedagógicos, a saber: programas de televisión adecuados a la edad, sitios *Web* declarados de interés educativo, CD-Roms, DVD e infojuegos evaluados pedagógicamente según las edades, las culturas y otras variables sociales, experiencias de realidad virtual a introducir en la escuela, etc.

4. CONCLUSIONES

De los anteriores comentarios críticos no debe inferirse que esté en contra del plan europeo *e-learning*. Lo que intento mostrar es que las concepciones generales que ten-

gamos sobre el espacio electrónico influyen profundamente en la política educativa que se quiera fomentar, así como en los objetivos, evaluaciones e investigación de la misma. A partir de la hipótesis del tercer entorno, surgen una serie de acciones a propugnar, otras a criticar. No es lo mismo pensar en Internet como un nuevo medio educativo y en las TIC como herramientas e instrumentas que afirmar que estamos ante un nuevo espacio social y extraer las consecuencias que de ello se derivan. Entiéndase bien que no estoy prediciendo ni profetizando nada. Pienso más bien que la dirección que se está adoptando va en un sentido claramente favorable al infomercado, no a la construcción de una sociedad de la información basada en el principio de igualdad de oportunidades. La hipótesis del tercer entorno es una hipótesis pro-activa, porque de ella se derivan propuestas y planes de acción. Es claro que hay otras hipótesis y marcos conceptuales alternativos, de los que surgen políticas educativas distintas.

Terminaré insistiendo en lo que, a efectos educativos, me parece más importante. Para actuar e intervenir en el espacio electrónico las personas requieren nuevos conocimientos, capacidades y aptitudes. No basta con aprender a navegar por Internet y buscar información en la red. También es preciso dominar la escritura electrónica, protegerse de ataques y seguimientos indeseados (virus, envíos masivos de correo electrónico, *cookies*, seguimientos, etc.), saber presentarse, moverse y actuar en los escenarios virtuales, saber elaborar y presentar en formato electrónico lo que uno quiera emitir a través de las redes, etc., etc. Los usuarios de las redes no sólo son receptores de información. También emiten información, aunque ésta no llegue a la *Web*. Como cualquier espacio social, el espacio electrónico exige habilidades y destrezas específicas para intervenir activamente en él.

El nivel educativo de una sociedad informacional se mide ante todo por las capacidades y aptitudes que las personas tienen en relación al espacio electrónico, es decir, por el grado de alfabetización digital y de capacitación informacional que poseen. En la medida en que eduquemos a las personas en y para el tercer entorno estaremos fomentando el desarrollo de una sociedad civil de la información, y quizá también de una futura sociedad democrática de la información. Hoy por hoy, voluntaria o involuntariamente, lo que se está potenciando es el infomercado educativo, no la infosociedad. Y ello en Europa. ¡Para qué hablar de los Estados Unidos de América! Para corregir esa tendencia hay que asumir la importancia que la educación electrónica tiene a la hora de civilizar, humanizar y democratizar el tercer entorno, que es de lo que se trata.

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: ENFOQUES EMERGENTES

*Pilar Colás Bravo*¹

Catedrática Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Es mi propósito indicar o apuntar aspectos que a mi entender están marcando una nueva forma de ver y entender la realidad educativa y que por tanto atañen también a la forma de afrontar la investigación en educación.

Mi exposición pretende más bien sugerir que marcar pautas estrictas y cerradas sobre como afrontar los nuevos retos científico-educativos.

En los últimos años se producen cambios importantes en la investigación educativa tanto en el terreno conceptual como metodológico.

Desde el plano teórico lo más relevante concierne a la inscripción de la dimensión política y social en la concepción del progreso de la ciencia. Se rompe, por tanto, con la idea del progreso como consecuencia del desarrollo científico al margen de las condiciones sociales, culturales e históricas en las que esa ciencia se desenvuelve. A ello contribuyen los cambios y nuevas condiciones sociales a las que asistimos que propician debates y nuevos conceptos de la ciencia.

Una de las características más definitorias del momento actual respecto a la investigación educativa es la incorporación de una epistemología social. Ello implica considerar que la dimensión política y social son referencias ineludibles en la investigación educativa y definen la actual epistemología científica. Se rompe con la idea de independencia científica al margen de la sociedad y se generan numerosos caminos de transitividad entre ciencia y sociedad. Esta exposición la planteamos sobre los puentes que se han abierto entre ciencia y sociedad. Y estos caminos de transitividad explican

1 E-mail: pcolas@cica.es

y dan cobertura a una parte importante de la producción científica actual en diversos campos científicos; economía, historia, sociología, etc.

La práctica científico educativa no se ejercita al margen de sus propios contextos socio-históricos y por tanto no puede estar de espaldas a las nuevas realidades que surgen con el propio devenir histórico.

Nuestro propósito es hacer una breve presentación y/o referencia de aspectos que tienen de una u otra manera cierta incidencia en una perspectiva científico educativa.

El establecimiento de este marco general y global lo entiendo imprescindible para comprender el momento actual en materia de investigación educativa, pero también como referencia imprescindible para saber dónde estamos, cuáles son los senderos que se están marcando, qué es lo que se vislumbra, y cuál es la territorialidad y atlas de nuestras competencias profesionales en el marco de la investigación educativa.

La especificidad de los nuevos enfoques en los que opera la investigación educativa estriba precisamente en la incorporación del factor social en la actividad científica. Este factor cala a distintos niveles y tiene diversos tipos de incidencias. Suponen e implican formas nuevas de ver y entender el fenómeno científico, en tanto suponen pasar de una concepción interna de la ciencia a una externa en la que se incorpora la dimensión histórica, social y cultural a la producción científica.

Esta ponencia hará referencia a movimientos intelectuales y sociales que forman parte de estos cambios. El *desarrollo humano* como proyecto en el que incorporar los nuevos retos científico-educativos del presente siglo XXI se presenta como vía integradora y proyectiva de este enfoque social.

PREFACIO

El propósito de esta exposición es ofrecer una visión del momento actual que marca y condiciona tanto la actividad científica educativa presente como futura.

A mi modo de ver determinados factores han tenido y siguen teniendo una gran incidencia en los cambios paradigmáticos educativos y ello, queramos o no, nos sitúa en una nueva realidad y en un nuevo marco de necesidades y problemas educativos.

Como ocurre en la mayoría de los casos, los cambios no obedecen a una única causa o un único factor, sino que son el resultado de la confluencia de numerosas circunstancias que acontecen en espacios temporales determinados. Esta idea es la que puede representar el interés de sacar a colación aspectos que en el discurso académico clásico casi siempre han estado ausentes y que hoy día son, sin embargo, ineludibles. Nos referimos en concreto a la mirada sociológica de la Ciencia.

Desde mi punto de vista y comprensión, la aportación de Kuhn (1962) constituye un momento de inflexión clave en esta evolución de la concepción científica al aportar la dimensión histórica al desarrollo científico. Su aportación, por tanto supera con creces los recurrentes paradigmas de investigación que han marcado gran parte de los debates científicos en las disciplinas académico educativas en los últimos años. Introduce, lo que es más importante, una visión histórica de la ciencia. Es precisamente a través de la historia de la ciencia que podemos descubrir las claves de la evolución de

las disciplinas, y abren la puerta para incorporar una nueva forma de ver y analizar la actividad científica, la dimensión social. La mirada social a la ciencia constituye otro eslabón importante en la cadena de desarrollos porque posibilita incorporar el enfoque cultural a la ciencia.

Una de las derivaciones del enfoque social es una visión externa de la ciencia que remueve y renueva los parámetros clásicos de hacer ciencia y marca unos nuevos referentes teleológicos. Estas nuevas formas de mirar la actividad científica, propician por tanto, la revisión de formulaciones ancladas inamovibles con las que durante muchos siglos la ciencia se ha construido e incorporan facetas nuevas en los escenarios científicos: la política científica, los movimientos feministas, la postmodernidad, las tecnologías de la comunicación, etc.

En esta exposición hacemos mención de «generadores» de lenguajes sociales que propician nuevos discursos científicos en el ámbito de las ciencias sociales. Algunos movimientos «sociales»; Postmodernidad y Feminismos están teniendo cierta repercusión en la forma de ver la construcción científica del conocimiento al incorporar análisis críticos a la ciencia desde estas teorías sociales. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación también revierte en la revisión y reconceptualización disciplinar de la Ciencia y la Tecnología. También *las políticas para el desarrollo y las políticas científicas* forman parte del entramado científico.

Todo ello abre canales de comunicación que propician corrientes de interactividad entre ciencia y sociedad y articulan una visión contextualizada de la ciencia.

Actualmente la investigación es impensable desvinculada del contexto social en el que anida. Este planteamiento es novedoso en tanto la ciencia tradicionalmente se estudia desde sus coordenadas internas. El contexto social afecta a la creación científica de múltiples formas y crea un espacio propio de reflexión intelectual.

TEORÍAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES: POSTMODERNIDAD Y FEMINISMOS

Cambios importantes están acaeciendo en la sociedad de este iniciado siglo XXI; emigración, expansión de las telecomunicaciones, globalización, etc. Estos nuevos fenómenos sociales conllevan transformaciones educativas importantes. Ello explica que en la actualidad cobren vigencia y gran vitalidad científica temáticas como multiculturalidad, teleformación, la construcción de la identidad, estudios de género, etc.

Estos cambios no atañen y/o afectan únicamente a temáticas de investigación sino que implican cambios y transformaciones en el pensamiento científico educativo.

Una de las características más definitorias del momento actual respecto a la investigación educativa es la incorporación de una epistemología social. Desde esta perspectiva socio-paradigmática nuevos paradigmas se presentan como nuevas alternativas en las formas tradicionales de hacer ciencia: El *Postmodernismo* y el *Feminismo*. Estos dos movimientos sociales caracterizan las cuatro últimas décadas y derivan nuevas formas de entender la ciencia. Aunque ambos comparten ciertos desarrollos comunes (por ejemplo, participan de una visión externa de la ciencia), poseen identidad propia en su proyección científica.

Estos dos nuevos enfoques, *Postmodernismo* y *Feminismo*, dan cobertura a una parte importante de la producción científica actual en diversos campos científicos; economía, historia, sociología, etc.

La inclusión de estas nuevas visiones como perspectivas paradigmáticas que orientan la actividad científico educativa resultan pertinentes desde múltiples planos: *social* en tanto propone modos de ver, analizar e interpretar la realidad, *científico*, en cuanto propone prácticas científicas alternativas, *epistemológico* por cuanto generan nuevos discursos científicos y lenguajes que traducen nuevas formas de percibir y comprender la ciencia, y *teleológico* al proponer valores y fines alternativos, tanto a nivel científico como educativo.

Las posiciones Postmodernista y Feminista participan de determinados planteamientos críticos hacia una visión interna de la Ciencia. Para estos enfoques la ciencia es inseparable de una ideología. La ciencia es una actividad producida culturalmente, y socialmente respaldada, que configura y dirige la acción social.

Cualquier tipo de conocimiento y de ciencia lleva implícita una ideología que justifica y racionaliza las prácticas sociales y científicas. Por tanto, la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros. Consecuentemente, el tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve. El status de hegemonía y estandarización científica debe dejar paso a la multiplicidad de intereses representados por la ciencia y a la diversidad de procedimientos metodológicos e intelectuales, así como a la aceptación y el reconocimiento de las diferencias frente a la estandarización de soluciones. Postmodernismo y Feminismo abogan por conceptos como multiplicidad, diferencia y diversidad y subjetivismo, particularidad y localización (Adams, 2000, Pinillos, 2001, Monsalve e Ibáñez, 1997, Norris, 1998, Alexander, 2000).

La ciencia y el conocimiento pueden convertirse en medios de explotación o de liberación de los individuos según el tipo de valores que los orienten. Por ello, la colaboración activa de las comunidades educativas y sociales es imprescindible en la creación y producción científica.

El *Postmodernismo* y el *Feminismo*, como teorías sociales ofrecen y abren nuevas perspectivas para el pensamiento científico educativo y explican gran parte de las prácticas científicas actuales. Su inclusión abre nuevas directrices en líneas de trabajos científicos y propician nuevos discursos científicos.

En un trabajo precedente (Colás, 2001) planteamos el postmodernismo y el feminismo con relación a la investigación científica educativa, así como una breve conceptualización de ambos movimientos. Me remito por tanto a este trabajo para una mayor profundización. Retomo del mismo algunos aspectos que vienen a colación en esta exposición.

I. Postmodernidad

La Postmodernidad se entiende como ruptura, crítica, oposición y distanciamiento de la Modernidad y por tanto de las ideas que la definen. Estas se concretan, resumidamente, en el valor de la Razón como explicación de todo, la creencia en el progreso

como consecuencia de la ciencia y la razón, y la concepción de la historia marcada por un sentido interno que conduce a mundos mejores. «Por tanto el modernismo se define por un conjunto de ideas interrelacionadas, modernización, racionalización y progreso y una visión implícita de la perfectibilidad gradual de la sociedad, que se debería conseguir a través de una planificación racional y una reforma social» (Morley, 1998: 88).

Algunos autores (Norris, 1998 Ballesteros, 1997, Morley, 1998) coinciden en señalar como rasgos característicos del postmodernismo: *El desencanto de la razón, incredulidad en los grandes relatos y disolución del sentido de la historia*. Al perderse, por tanto, el imperialismo de lo verdadero, la Postmodernidad abre el camino al relativismo cultural, afirmando lo cotidiano, lo inmediato; asumiendo las diferencias y particularismos, y exaltando los movimientos pacifistas, ecologistas y feministas. En la Postmodernidad tienen cabida múltiples movimientos sociales (ecologistas, pacifistas, feministas, grupos gays, etc.) que plantean desde sus distintas posiciones, mejoras para la humanidad: recuperación de una naturaleza degradada, la paz en el mundo y la igualdad entre seres humanos. Con estas metas se crean organizaciones y movimientos asociacionistas que trabajan y se movilizan en retos concretos para lograr mejoras reales y no utópicas para la humanidad.

El Postmodernismo como movimiento intelectual cala en las parcelas culturales básicas de la sociedad: el arte, la arquitectura, la pintura, la política, la literatura, los medios de comunicación, la creación visual, etc.

Todos estos cambios intelectuales y sociales se dejan sentir y tienen efectos en el ámbito educativo. En fechas recientes (Febrero, 2001) el profesor José Luis Pinillos imparte la conferencia «*La psicología después de la modernidad*» en la Universidad de Sevilla y comienza con la frase «La modernidad ha terminado». Pinillos defiende la aplicación del Postmodernismo a la Psicología: «La conducta humana es un sistema abierto en el cual no hay un proyecto. Sólo hay un proyecto *a posteriori*. Si analizo mi vida pienso que las casualidades pueden formar un proyecto. Pero esto lo hago *a posteriori*». En esta exposición el profesor Pinillos concluye que ya no es posible negar la evidencia de la Postmodernidad y que es preciso pensar en términos de cómo afecta a la Psicología Científica. Tanto más es el caso de la educación en tanto implica ruptura con valores clásicos y la apertura a la diversidad y la multiplicidad de alternativas y/o proyectos posibles.

La Postmodernidad se hace presente en la educación en la revalorización del pluralismo y la diversidad frente a la homogeneidad, originando el auge de la educación para la diversidad y la educación multicultural. La línea de investigación del equipo dirigido por la profesora Bartolomé (1999) es un claro exponente de la preocupación científica de estas temáticas en el ámbito español.

Una nueva sociedad caracterizada por la globalidad y la individualidad fruto del vertiginoso avance de las innovaciones tecnológicas origina que, frente a la unidad, se abogue por la diversidad y se busque comprender las divisiones que existen entre cultura étnica, clases sociales, comunidades lingüísticas e identidades basadas en el género, originando la prevalencia de estudios culturales, investigaciones feministas y estudios sobre diferencias lingüísticas, de ahí el impacto del postmodernismo en los

estudios culturales. Lo que en suma supone aceptar y reivindicar una política cultural de la diferencia frente a la cultura de la homogeneidad (West, 1992: 65). Esta nueva política cultural de la diferencia, se hace extensiva a colectivos marginados (gays y lesbianas) desmovilizados, despolitizados y desorganizados.

Todo este planteamiento conlleva una ruptura y por tanto un momento de crisis en las referencias de modelos educativos y objetivos formativos. Pero ¿qué repercusiones tiene en la Investigación Educativa y en los patrones metodológicos?

Para el postmodernismo la política es el eje que articula su posición (Constans, 1998b: 26). La concepción política de los postmodernos concierne a cinco temas: conocimiento, valores, sociedad, cultura e historia. La política se traduce en distintas vertientes, tomándose el discurso como principal recurso de investigación. Los discursos son el medio primario mediante el cual las relaciones de poder son entendidas, negociadas y mediadas. De ahí que el discurso, género discursivo y el análisis discursivo sean considerados elementos claves en la investigación postmoderna. El discurso es definido, en sentido extenso, como un medio comunicativo que afecta a las formas de comunicación, a la construcción del conocimiento y que tiene efectos y consecuencias en las transformaciones socioculturales. El postmodernismo se interesa por comprender las relaciones de poder.

La postmodernidad adopta una posición propia con relación al conocimiento científico, los valores, la cultura y la historia científica.

La incidencia del postmodernismo en la investigación educativa se observa en el plano epistemológico, metodológico y comunicativo. A nivel epistemológico se entiende que la ciencia está inextricablemente unida a la sociedad. La ciencia es una producción cultural y por tanto «afectada» por sus propios condicionantes históricos y culturales. La ciencia debe dar respuesta a la diversidad de intereses, valores y posiciones que representan el colectivo social en cada momento.

La finalidad de la ciencia no es enmascarar el poder bajo el concepto de objetividad universal sino hacer visibles los agentes sociales invisibles y oír las voces hasta ahora no escuchadas de los marginados y las mujeres.

La ciencia como cultura de elite dispone de sus propios discursos excluyentes. El postmodernismo reivindica la inclusión de discursos y representaciones científicas divergentes.

La ciencia como representación de la cultura social debe abrirse a la multiplicidad de intereses y objetivos que encarnan colectivos sociales plurales. El objetivo de la ciencia no es obtener una verdad común del mundo, sino tal vez conocer como el lenguaje y el discurso es el que constituye a las sujetos y sus identidades.

La visión Postmodernista en la ciencia supone oponerse a la concepción «centrípete» del quehacer científico y apostar por una posición «centrífuga».

Junto con esta idea de heterogeneidad social frente a unidad, también prevalece el cuestionamiento de la racionalidad, al desestimar el sentido de una gran teoría sobre la base de estudios que avalan su certeza y que propician predicción de acontecimientos futuros. Frente a esto se aboga por un conocimiento local. Se observa el mundo como un lugar indeterminado en el que caben múltiples descripciones. El postmodernismo apuesta también por un cambio en el discurso expositivo científico y por las for-

mas de presentación y representación. La ponencia del profesor Dendaluce (1999) en el anterior Congreso de AIDIPE se presenta bajo un modelo discursivo personalizado y contextualizado en un marco social profesional y rompe con un modelo de discurso aséptico e impersonal. Introduce, en suma, una forma de expresividad postmoderna.

Para Constans (1998a y 1998b), autor que estudia el postmodernismo y sus aplicaciones a la investigación educativa, el postmodernismo afecta a los *patrones metodológicos*, a los *contenidos de la investigación educativa* y a sus *fundamentos disciplinarios* (Constans, 1998a). Para una traducción comprensiva al caso de la investigación educativa explicitamos algunos aspectos que se corresponden con dichos marcos.

Así por ejemplo, la idea de heterogeneidad social frente a unidad lleva a buscar fórmulas metodológicas que están más cerca de los estudios de casos que de estudios poblacionales y de resultados estandarizados. Ello se completa con el acento en la narratividad individual y el conocimiento situado, así como en una concepción de la naturaleza del conocimiento parcial, cambiante y contradictorio. Ello implica abandonar la idea de unidad, certeza y predicción.

La reivindicación de la diversidad lleva a considerar la identidad individual, social y cultural como contenido clave de la investigación.

Los fundamentos disciplinares se ven afectados en tanto se observa la producción científica desde un marco social y cultural que afecta a las formas de explicación de la ciencia y a los criterios utilizados por la ciencia como científicos.

Hargreaves, (1997), propone una agenda de investigación educativa para la era postmoderna articulándola sobre cuatro áreas de trabajo:

- a) *Éxito, selección y equidad*
- b) *Identidad individual y social*
- c) *Nuevas Tecnologías*
- d) *La comunidad*

La propuesta de Hargreaves resulta útil para la reflexión y análisis de aspectos educativos que quedan trastocados por estos nuevos referentes sociales.

Así la postmodernidad rompe con ideas de rendimiento, éxito y selección conforme a criterios homogeneizantes y estandarizados. El éxito, el rendimiento y la igualdad de oportunidades toman como eje de referencia la compleja red de oportunidades (equidad) que el alumno tiene a su disposición y de las que hace uso para la construcción de su identidad. La formación de la identidad se entiende de forma dinámica y cambiante y nunca bajo el referente de dominio o sometimiento cultural. La línea de investigación de la profesora Bartolomé (1997) y su equipo constituye todo un exponente del desarrollo de esta temática en el ámbito español.

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) configuran espacios de aprendizaje abiertos flexibles y personalizados que ofrecen alternativas y opciones muy ricas y diversificadas. Sus efectos e incidencia en el desarrollo personal, educativo y cultural constituyen una área de trabajo importante en la investigación educativa. Estas temáticas están siendo trabajadas por el equipo «Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa» de la Universidad de Sevilla. (www.cica.es/aliens/ddyo-

eus/grupo/index.htm). Las tecnologías de la comunicación propician nuevas comunidades educativas. La teleformación, por ejemplo, transforma radicalmente los espacios de aprendizaje. Pero a su vez empuja a una reconversión de los tradicionales espacios de aprendizaje de las aulas y los centros educativos. La escuela ha de pensarse desde un nuevo prisma y replantearse nuevas competencias y papeles sociales.

No obstante es a la comunidad científico educativa a la que le compete la elaboración de unas directrices y líneas de investigación acordes con las nuevas necesidades e intereses del tercer milenio.

2. El Feminismo

El *Feminismo*, constituye un movimiento social e intelectual que cala en nuestra actual sociedad en muy distintas vertientes: social, jurídica, sanitaria, económica, política, científica y educativa. Esta concepción, conlleva nuevas formas de ver la realidad y las prácticas sociales, y entre ellas, las prácticas científicas (Barral y otros, 1999, González, 1999, Pérez, 1999), arraigadas en la tradición.

El Feminismo como viejo movimiento social, que cuenta ya con dos siglos, aporta una extensa producción intelectual, científica y cultural que afecta a todos los campos de la actividad social. Una de sus aportaciones, al caso que nos ocupa, es su análisis crítico de la ciencia.

Desde un punto de vista científico el paradigma o enfoque Feminista es una consecuencia del encuentro de dos desarrollos, hasta cierto punto, independientes: *La Teoría Feminista y los Estudios Sociales de la Ciencia* (Fox, 1991: 12). El primero plantea la relación entre construcción social de género y la construcción científica del conocimiento, y el segundo cambia el pensamiento acerca de la relación entre ciencia y sociedad. La conjunción de ambas corrientes permite estudiar y analizar el papel crítico y mediador que tiene la ideología de género entre la ciencia y las formas sociales.

El pluralismo Post-Feminista, que identifica el momento actual, acoge y da cabida a una gran variedad de posiciones heterogéneas y diferenciadas en cuanto a las aportaciones científicas intelectuales. Teóricas representativas de estas son entre otras, Irigaray (1997, 1987), representante del feminismo francés, Donna Haraway (1995) y Sandra Harding (1995 a). Todas ellas participan de una epistemología basada en la democracia y en las comunidades de resistencia a los discursos dominantes. Un importante punto de inflexión en este nuevo campo de estudio que había empezado a desarrollarse desde los años setenta: los estudios sobre mujer y ciencia, lo marcó la publicación en 1983 de una biografía de la bióloga y premio Nobel Bárbara McClintock, por Evelyn Fox Keller.

El *Paradigma o Enfoque Feminista* se centra en la crítica a la ausencia de mujeres en la ciencia, la defensa de una ciencia y una epistemología femenina o feminista, y el análisis de los sesgos androcéntricos en los métodos y teorías científicas del pasado y el presente. El paradigma feminista ha realizado importantes contribuciones al estudio de la ciencia y la tecnología de la ciencia.

Las prácticas científicas convencionales contienen un sesgo androcéntrico evidente, tanto en los conceptos y las categorías que utilizan en la indagación científica, como en

los marcos teóricos en los que se inscriben (Sánchez, 1999; Haraway, 1995; Harding, 1995b; Fox, 1991). El paradigma feminista incorpora una nueva forma de ver la realidad social, científica y educativa en la que incluye como elemento indispensable las relaciones de género, lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas.

El *Paradigma Feminista* aporta una aproximación epistemológica, líneas de investigación, modelos teóricos, propuestas metodológicas y temáticas de investigación desde la consideración del género².

Un eje que articula las críticas feministas a la ciencia tradicional es el sesgo androcéntrico de la investigación, que tiene una doble incidencia. Por un lado provoca discriminación en la mujer para el acceso a la ciencia, y por otro, es la causa de la «mala ciencia» y/o resultados «sesgados» precisamente por la posición subjetiva e interesada del investigador, condicionada por una posición y rol determinado.

El análisis crítico a la manera actual de hacer ciencia podría sintetizarse y articularse en torno a tres planos:

- a) *Estructura organizativa y social de la ciencia.*
- b) *Forma de hacer la ciencia.*
- c) *Correspondencia entre valores sociales y valores de la ciencia.*

El sesgo androcéntrico se observa a *nivel estructural* en el escaso acceso de la mujer a la producción científica y en las barreras que encuentran las mujeres para ocupar puestos decisivos en las directrices de la ciencia y la tecnología, así como en la elaboración del discurso científico. Una representación de la mujer (cuantitativa y crítica) en la ciencia posibilita la pluralidad de visiones o puntos de vista, así como la incorporación de sus necesidades en la elección de los problemas de investigación. La discriminación de la mujer en los circuitos científicos impide que la ciencia considere diferentes experiencias e intereses. Algunos datos estadísticos al respecto se exponen en el artículo «La ciencia discrimina a las mujeres» (El País, 10/5/1998). La Unión Europea en el año 2000 elabora un informe en el que alerta sobre la discriminación de las mujeres en la ciencia (El País, 19/1/2000).

En España, según un estudio realizado por el Instituto de la Mujer en 1993, se observa que las mujeres no están suficientemente representadas en los espacios donde se definen los modos reconocidos de hacer ciencia, las líneas prioritarias de investigación y sus posteriores aplicaciones, tampoco en la estructura y metodología de las disciplinas, ni en los modelos educativos.

El androcentrismo científico afecta a **la forma de hacer ciencia** en tanto se olvidan dimensiones o temáticas claves en la investigación educativa. Así, por ejemplo, en los modelos tradicionales y en el enfoque de problemas científicos se olvidan dimensiones explicativas importantes de los fenómenos educativos. Algunos de los aspectos que Harding (1995a: 73-97) especifica como base para la crítica a la manera tradicional de hacer ciencia nosotros lo trasladamos al caso de la investigación educativa:

2 Fernández, J. (2000) aporta una visión diacrónica y multidisciplinar de los estudios de género.

- a) *Desestimación de determinados enfoques teóricos para la explicación de fenómenos educativos.* Por ejemplo, la función de la emoción en la educación y el desarrollo educativo tiende a hacerse invisible en los análisis, que se centran exclusivamente en la racionalidad. Sin embargo, la conciencia del sentimiento o la emoción son elementos importantes en las creencias y conductas personales y sociales, y por tanto de gran interés educativo. Podríamos mencionar como ilustración los modelos que durante largos años han guiado la investigación sobre fracaso escolar y posteriormente sobre éxito escolar. En ellos se ha obviado la dimensión afectiva, personal y privada. El objetivo científico de estos estudios estaba en hallar variables explicativas que se buscan en aspectos externos, visibles y pertenecientes al ámbito público. La dimensión personal, emocional y privada está totalmente ausente en la forma de ver y entender el fracaso escolar.
- b) *Exclusión del interés científico-educativo de ámbitos privados y personales.* La realidad social y educativa se observa a través de espacios y situaciones públicas, institucionales y visibles. Otros ámbitos no oficiales, privados e invisibles pueden tener la misma importancia en la explicación de los fenómenos educativos. El olvido de los espacios privados, asignados a las mujeres socialmente y culturalmente, hace que los logros de las mujeres no se hagan visibles y que aparezcan los hombres históricamente como los creadores de la vida comunitaria.
- c) *Trabajo científico en base a un sujeto epistémico.* En la investigación, con frecuencia, se asume la existencia de una sociedad única, en el sentido de hacerse generalizaciones sobre todos los participantes, aunque, en realidad, los hombres y mujeres habitan mundos sociales diferentes, sin que se tenga en cuenta esta diferencia. Así un mismo matrimonio constituye dos realidades diferentes para el esposo y la esposa; este hecho invalida las generalizaciones sobre el matrimonio que no señalen ni expliquen la diferencia de posición e intereses. El concepto de sociedad única, por tanto, afecta a la definición conceptual de los problemas de investigación. En numerosas líneas de trabajo científico educativo no se tiene en cuenta el género como factor explicativo de conductas, aunque es posible que sea una de las variables más importantes en educación.
- d) *No reconocimiento de la incidencia de las relaciones de género en la obtención de datos científicos de calidad.* Ciertas metodologías de investigación (con frecuencia cuantitativas) y situaciones de investigación (investigadores masculinos que estudien situaciones en las que están involucradas mujeres) pueden impedir sistemáticamente la manifestación de determinado tipo de datos, aunque esta información no desvelada sea la más importante para explicar el fenómeno de estudio. La preferencia por el trabajo con variables, en vez de personas, se asocia a un estilo masculino de control. Por tanto el género del investigador condiciona los datos y los resultados que se obtienen, en tanto se produce una comunicación selectiva y deformada en la expresión de creencias, deseos y conductas en función de la combinatoria de géneros que interaccionen. Estos sesgos androcéntricos fundamentan el cuestionamiento de las pretensiones de neutralidad de la ciencia hecha por hombres.

Una tercera dimensión del análisis feminista, **correspondencia entre valores sociales y científicos**, se sitúa en un enfoque sociocultural de la ciencia. Plantea que el estereotipo cultural de la ciencia —dura, rigurosa, racional, impersonal, no emocional y competitiva— está inextricablemente entrelazada a cuestiones relativas a identidades de género de los hombres. Lo «científico» y lo «masculino» son constructos culturales que se refuerzan mutuamente. La ciencia apoya y reafirma el androcentrismo con prácticas en las que predomina lo masculino, y éste su fundamento racional presuntamente científico y objetivo. Este conjunto de asociaciones produce mala ciencia y conduce a modelos falsos y demasiado simplificados de la naturaleza y de la investigación, ya que atribuyen relaciones de poder y estructuras jerárquicas allí donde no existen ni son necesarias. Las cualidades y valores tipificados como femeninos son catalogados sistemáticamente como no científicos. Un ejemplo clarificador lo constituye la investigación etnológica realizada con gorilas o chimpancés. Estos grupos se estudian bajo conceptos y valores de una cultura patriarcal, siendo el poder y el dominio aspectos claves para su estudio y comprensión.

Las concepciones sociales crean determinados modelos conceptuales que a su vez constituyen el auténtico núcleo cognitivo de las disciplinas. De ahí que, como nos demuestra Haraway (1995) la historia de disciplinas, tales como la biología, están marcadas por modelos binarios, jerárquicos y normativos que encajan con las necesidades de desarrollo social de una época, necesidades que son definidas y elaboradas por los grupos sociales dominantes. Los grupos sociales dominantes «producen discursos» que «producen conocimientos» que «producen poder» que reproducen grupos dominantes que reproducen discursos que reproducen poder.

Así los grupos dominados son persuadidos del carácter natural de la dominación (porque ellos, los científicos, tienen un conocimiento al que no toda la sociedad puede llegar) y, por lo tanto, de su legitimidad en pos del mantenimiento de la desigualdad social. El discurso y lenguaje científico es la herramienta que contribuye a construir y mantener una relación social asimétrica entre hombres y mujeres. El discurso narrativo que transmite y comunica ciencia define quién puede hablar (autoridad académica), de qué hay que hablar, en qué términos, qué argumentos son relevantes y qué puntos de vista han de presentarse y cual no. En suma determina el discurso y la narración científica.

En esta línea se sitúan aportaciones más recientes, (Sánchez, 1999), al abordar el análisis del discurso científico desde una perspectiva feminista, interesándose por la naturaleza misma del conocimiento científico y sus presupuestos de objetividad, neutralidad y universalidad. Desde una posición crítica la verdad es una forma entre otras de representación del mundo, la representación de la ideología dominante naturalizada y elevada al rango de objetividad.

Desde una perspectiva educativa el discurso expositivo de una determinada disciplina constituye una narración construida sobre modelos conceptuales implícitos en la misma. Las disciplinas, los modelos y las experiencias sociales nos proveen de armazones mentales y modelos de pensamiento con los que observamos el mundo y que determinan «*lo que se piensa*» y «*cómo se piensa*». Las formas y las estructuras ponen límites al pensamiento sobre las cosas. Los hábitos de pensar tienden a subor-

dinarse a las ideas y modos de pensar dominantes, a los almacenes mentales disponibles.

No obstante, nuevas formas de pensamiento han sido necesarias a lo largo de la historia de la ciencia para abrir nuevos horizontes de ideas. Nuevos modos de pensar las cosas suelen traer consigo nuevos almacenes mentales con los que pensar y observar el mundo. El paradigma feminista parte de la idea de que los modos de pensar no son modelos invariantes y que el feminismo puede enriquecer el quehacer científico al generar ideas y modelos científicos útiles para la humanidad.

El planteamiento feminista va más allá de la mera crítica a la forma tradicional y patriarcal de hacer ciencia y propone nuevas orientaciones para la creación científica. La explicitación de estas propuestas puede verse en (Colás, 2000, 2001a).

Queda patente en la anterior exposición que estos movimientos sociales Postmodernismo y Feminismo afectan a la ciencia en su dimensión intrínseca en tanto plantean cuestiones tanto de índole epistemológica como metodológicas.

LA INFLUENCIA SOCIAL EN LOS NUEVOS MODOS DE VER LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

La evolución del pensamiento sobre la ciencia y la tecnología desde la filosofía de la ciencia, la historiografía y la sociología de la ciencia y el hecho de que la sociedad actual esté vertebrada por el conocimiento científico y tecnológico, «sociedad del conocimiento» «sociedad de ciencia», términos que se le han acuñado, son factores explicativos del impulso y presencia del campo de estudio denominado CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad). Esta confluencia disciplinar, tradicionalmente estudiada de forma independiente, conlleva observar la Ciencia como actividad en estrecha interrelación con la Tecnología y la Sociedad. Implica, entre otras cosas, observarlas desde la interactividad. Es decir, la ciencia está condicionada por factores sociales y tecnológicos. Y también éstos están a su vez condicionados por la ciencia. Constituyen, en suma, una triada explicativa del desarrollo y evolución del conocimiento. Ponemos como ejemplo el caso de la investigación sobre el catarro común. Es una de las afecciones más corrientes y sin embargo se ha realizado poca investigación sobre ello. Los motivos son puramente tecnológicos. No se disponía de microscopios suficientemente potentes como para poder investigar esta bacteria. Otro ejemplo muy actual ilustra cómo afecta la tecnología al desarrollo científico, es el caso de la informática en la investigación sobre el genoma humano. Para ello se necesitan potentes programas y ordenadores de una gran capacidad que no existían en años anteriores. Por otra parte los gobiernos toman posiciones y debaten sobre determinados desarrollos científicos. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo con embriones humanos. Así mientras España y Alemania sancionan las investigaciones llevadas a cabo sobre clonación con seres y/o células humanas, otros, caso de Francia establecen ciertas limitaciones (El País, 1/8/2001). También las Tecnologías cambian los hábitos, costumbres y formas de vida, piénsese en la sociedad de la información y del conocimiento consecuencia del impacto de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Todos ellos son ejemplos de la interdependencia de estos tres factores.

En estas nuevas coordenadas el factor humano y social entra a formar parte de la explicación de los avances científicos y tecnológicos. A la ciencia, a su vez, se le asigna una función sociocultural. De ahí la importancia de las políticas de desarrollo, la educación y la formación científica. Nunca más que ahora la prensa se hace eco de los avances científicos con objeto de tener a la población informada y crear una conciencia y discurso público. Pero a su vez la ciencia se ocupa, cada vez más de temas, que afectan y son de interés para la población: Investigación Oncológica, Alzheimer, genoma humano etc.

La estrecha interrelación que actualmente se establece entre Ciencia, Tecnología y Sociedad tienen repercusiones en distintas esferas. Así lo expresa Gibbons y otros. (1997: 7).

«El nuevo modo de producción de conocimiento afecta no solo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce»

Gibbons y otros, (1997: 11-30) plantean una serie de atributos que caracterizan esta nueva manera de producción de conocimientos: a) *los problemas de investigación se plantean en un contexto de aplicación*. El conocimiento tiene la intención de ser útil para alguien, ya sea en la industria, el gobierno o para la sociedad y ese imperativo está presente desde el principio; b) El conocimiento se difunde a través de la sociedad, de ahí que se hable del *conocimiento socialmente distribuido*; c) Otra peculiaridad estriba en la *transdisciplinariedad* que supone poder aportar soluciones más allá de cualquier disciplina específica; d) *La heterogeneidad y diversidad organizativa* que se caracteriza por un aumento del número de lugares potenciales en los que se puede crear el conocimiento, la vinculación entre ellos en una variedad de formas, a través de redes tecnológicas de comunicación y la diferenciación de ámbitos de estudio en especialidades cada vez más refinadas; e) *La responsabilidad y reflexividad social* se hacen patentes debido a la creciente conciencia en que los avances en ciencia y tecnología pueden afectar al interés público. La responsabilidad social impregna todo el proceso de producción del conocimiento. Se ve reflejada tanto en la interpretación y difusión de los resultados, como en la asunción de problemas y en la determinación de prioridades de investigación. Los individuos y grupos de esta manera se convierten en agentes activos en la definición y solución de problemas, así como en la evaluación del conocimiento; f) *El control de calidad* utiliza criterios distintos a los de las ciencias disciplinares tradicionales. Se incorporan intereses intelectuales, sociales, económicos y políticos.

Consecuencia de ello son cambios sustanciales en los criterios de evaluación científica. Echeverría (1998) plantea que también la evaluación de la calidad científica se ha visto modificada. Tradicionalmente la *evaluación científica*, circunscrita al contexto de justificación, se basaba en la fundamentación metodológica y racional de la ciencia. Se tomaban como referencia evaluativa criterios: lógico-deductivo, inductista, probabilista, verificacionista, falsacionista, entre otros. Actualmente se incorporan como criterios de evaluación científica, la utilidad, el coste, la rapidez, la rentabilidad, etc. Que son aceptados y aplicados por la comunidad científica.

Estos criterios se encuentran avalados por las características culturales de las sociedades actuales. Por tanto los valores que determinan los ámbitos de evaluación científica son cambiantes y tienen una estrecha relación con las culturas sociales en las que tiene lugar la actividad científica.

La investigación científica se presenta como una tarea colectiva, en la que los valores de la comunidad contribuyen, del mismo modo que las cuestiones de evidencia y lógica a modelar teorías científicas aceptadas. Los conceptos de racionalidad y objetividad, lejos de abandonarse, se renuevan y redefinen para incluir ahora también los valores y presuposiciones aceptados por la comunidad.

Además de lo planteado por Gibbons hemos de añadir otro elemento relevante que es la comunicación. La comunicación entre ciencia y sociedad y entre los propios investigadores se ve incrementada y potenciada debido a los avances en las tecnologías de la comunicación. Ello lleva a una aceleración tanto en la producción como en la difusión de la ciencia. La comunicación «on line» ofrece a los científicos, incluso cuando trabajan en lugares remotos, la posibilidad de duplicar inmediatamente los experimentos, de solicitar la colaboración de nuevos expertos y de explotar ideas novedosas. Permite asimismo el trabajo de equipos multidisciplinares superando la distancia. De ahí que pueda hablarse de un conocimiento global a la vez que local y que sigue pautas temáticas más que disciplinares (Sousa, 1995).

Por tanto hoy en día, debemos entender la ciencia bajo unas nuevas coordenadas, en las que la ciencia es un elemento integrado en los sistemas productivos y en la que la creación de nuevos conocimientos tiene una estrecha relación con el desarrollo (Programas I+D), el cambio social y los procesos de innovación tecnológica.

Esta situación queda expresada en la siguiente cita textual:

«Después de setenta años de reflexión profesional sobre la ciencia, solo parecemos estar seguros de una cosa: la ciencia no es lo que parecía ser. Si a principios de siglo se trataba de ultimar los detalles formales del método científico, hoy nos preguntamos qué es esa cosa llamada racionalidad científica, si es que puede hablarse de algo así. La reflexión sobre la tecnología no tiene una historia mucho más afortunada. Algo, solo algo, parece estar claro: la tecnología no es solamente lo que parece ser. No se reduce a máquinas, y, de algún modo, forma un todo complejo con la ciencia. Ciencia y tecnología, además, parecen tener una dimensión social inherente con profundas repercusiones económicas, políticas y culturales. En el camino de estos escasos lugares comunes, por desoladores que parezcan, hay una historia fascinante de discusión académica, de crítica política y de controversia social». (González García, López Cerezo, y Luján López, 1996).

La responsabilidad de la ciencia y la técnica ante la comunidad social y de ésta frente al conocimiento científico y tecnológico y la institucionalización de éste constituyen en síntesis, el punto central del debate CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad). Sirva como ejemplo los actuales debates sobre los límites éticos de la ciencia en el tema de la clonación reproductiva.

La CTS como nuevo campo disciplinar se proyecta, según Pavón (1998), en tres direcciones estrechamente relacionadas: la investigación, la educación y la política.

- a) En el campo de investigación, los estudios CTS se plantean como una alternativa a la reflexión académica tradicional sobre la ciencia y la tecnología, promoviendo una nueva visión no racionalista y socialmente contextualizada de la actividad científico-tecnológica.
- b) En el campo de la educación, esta nueva imagen de la ciencia y la tecnología en sociedad, se manifiesta en políticas educativas que prescriben, en numerosos países, su inclusión en programas formativos en enseñanza secundaria y universitaria. La formación científica del ciudadano constituye una nueva y novedosa demanda formativa (La Cueva, 1999, Colás y otros, 1999).
- c) En el campo de la política, los estudios CTS han defendido una activa participación pública en la gestión de la ciencia y la tecnología, promoviendo la creación de diversos mecanismos institucionales que facilitan la apertura de los procesos de toma de decisiones en cuestiones concernientes a políticas científico-tecnológicas.

La exposición anterior hace comprensible el valor de la sociedad, que adquiere cada vez más protagonismo, en el estudio y reflexión de la construcción científica del conocimiento. La investigación científica se presenta como una tarea colectiva, en la que los valores de la comunidad contribuyen, del mismo modo que las cuestiones de evidencia y lógica a modelar teorías científicas aceptadas. Los conceptos de racionalidad y objetividad, lejos de abandonarse, se renuevan y redefinen para incluir ahora también los valores y presuposiciones aceptados por la comunidad.

Esta visión integrada, denominada CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), se halla estrechamente vinculada al reconocimiento de la necesidad de una gestión pública participativa como base para el desarrollo sostenible. Las consecuencias o logros científicos y tecnológicos se traducen en el impacto social medido a través de índices de desarrollo; económico, social, educativo, etc.

Las políticas de desarrollo, por tanto, constituyen el eje vertebral para la articulación de las acciones encaminadas a la satisfacción de las necesidades sociales. Las políticas científicas en este marco tienen el propósito de articular las necesidades sociales con la producción científica.

El proyecto social al que asistimos se concreta en el paradigma de desarrollo humano. La materialización y ejecución de este proyecto corre a cargo de las políticas de desarrollo.

EL PARADIGMA DEL DESARROLLO HUMANO

El maridaje entre Ciencia y Sociedad culmina en el Paradigma del Desarrollo Sustentable Humano. Las Políticas para el Desarrollo, basadas en la gestión pública participativa, y la creación, gestión y difusión del conocimiento constituyen las claves de este proyecto humano.

El Paradigma del Desarrollo Sustentable Humano planea en las políticas de cooperación internacional (ONU). Este ha tenido gran difusión e influencia en toma de decisiones políticas de desarrollo de estados y poblaciones a nivel mundial, tomándose como referencia para la elaboración de índices de desarrollo y la evaluación y tipificación del mismo.

Es necesario hacer una distinción entre tres modelos de desarrollo. *Desarrollo Sostenible* (que se asume a partir de la Conferencia de Naciones Unidas celebrada en Rio de Janeiro en 1992 conocida como Cumbre de la Tierra), *Desarrollo Sustentable* y *Desarrollo Humano*.

El primero, *Desarrollo Sostenible*, se centra en satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. Contiene una visión social y no solo ambientalista o economicista del desarrollo.

Grupos sociales desde contextos culturales y políticos diversos, opuestos a la idea de un desarrollo depredador, fundamentan la idea de *desarrollo sustentable*. Parten de la permanente generación de necesidades humanas y el imperativo de inventar formas creativas de atenderlas que no sean lesivas para las sociedades y comunidades, ni para las personas, ni para el medio ambiente.

El *Desarrollo Humano* implica un verdadero cambio paradigmático, es una perspectiva completamente nueva de redefinir el desarrollo, que se basa en convertir a los seres humanos en su principal objeto y sujeto del desarrollo. La satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, la generación de niveles crecientes de autodependencia y la articulación armoniosa de los humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado son los pilares fundamentales de este modelo de desarrollo. El Desarrollo Humano implica todo un conjunto de procesos de conservación y ampliación de los recursos ambientales, históricos, sociales y culturales, así como de cambios sociales que generan los seres humanos al buscar la satisfacción de sus necesidades y la consecución de sus fines (Lagarde, 1996). Este implica la participación de personas y comunidades en las decisiones y las acciones, y por tanto la capacidad de la ciudadanía para intervenir en la vida social, en todas las esferas de toma de decisiones. En este marco dos conceptos, que hoy están implantados en los sistemas económicos y productivos, resultan imprescindibles como referentes en el campo de la educación y la investigación, nos referimos al *capital intelectual* y *gestión del conocimiento*.

Este modelo de desarrollo se asienta sobre las bases de la *equidad*, la *sustentabilidad*, la *productividad* y el *empoderamiento*. El principio de *equidad* remite a la diversidad de pueblos, grupos y de personas que tienen un acceso desigual a los bienes y riquezas sociales, y a la planificación del desarrollo, a través de políticas que potencien la distribución de recursos, bienes y servicios sociales para enfrentar y subsanar las desigualdades. En este concepto se incluyen las desigualdades de género. En China, por ejemplo, las políticas de restricción de natalidad se llevan a cabo a costa de la vida del género femenino. El 70% de los niños abandonados son niñas y numerosas niñas chinas son arrojadas a los estercoleros porque su cultura valora más al varón (El País, 13/8/2001).

La *sustentabilidad* se refiere a la preservación y renovación de los recursos naturales, comunidades culturales, y oportunidades humanas. Ello significa, en esencia, sustentar todas formas de capital, psíquico, humano, financiero y medioambiental. Despilfarrar cualquier capital hipoteca las oportunidades de desarrollo sustentable y despoja a las futuras generaciones de sus oportunidades. «La sustentabilidad es un principio dinámico sobre la relación de las personas y las comunidades con el medio ambiente, con el mundo social, con todo... Si el presente es miserable e inaceptable para la mayoría de las personas del mundo, debe ser cambiado antes que ser sostenido... Lo que debe ser sostenido es el conjunto de oportunidades para la vida, no la privación humana» (Lagarde, 1996: 105). La sustentabilidad va contra los intereses de países, clases y de género que monopolizan y consumen bienes y recursos, despilfarran y destruyen el capital humano, incluyendo desde luego la cultura. Prefigura la construcción de caminos para asegurar que todos tengan oportunidades de desarrollo presente y futuro.

La *productividad* es el eje de las políticas neoliberales, midiéndose en términos de ganancias materiales con parámetros estandarizados. Las ganancias económicas no se traducen en el mejoramiento de las condiciones de vida de quienes generan estos bienes. La productividad no es entendida como desarrollo social y personal, ni los trabajadores sujetos de dicho desarrollo. La productividad en el paradigma del desarrollo humano es una cuestión conectada con la sustentabilidad intrageneracional, la equidad y el empoderamiento. Se trata de buscar alternativas para problemas compartidos por todos: contaminación del medio ambiente, el agotamiento de recursos no renovables, las múltiples formas de dominación prevalecientes en el mundo, etc. La equidad de género, entre otras, es básica en la imprescindible reformulación de productividad. Ello implica buscar fórmulas con las que eliminar las distintas cargas sociales asignadas a hombres y mujeres y crear criterios diferenciales de productividad, evitando la no consideración o valorización del trabajo doméstico en los circuitos productivos. Construir la conciencia y voluntad social para la construcción de alternativas sociales y culturales para conseguir la equidad genérica y social implica una verdadera revolución en la organización mundial.

El *empoderamiento* implica que las personas cuenten con recursos para enfrentarse con las exigencias de su existencia. El principio de empoderamiento consiste en lograr la igualdad real entre todos los seres humanos (hombres y mujeres) para la competencia. Para ello es preciso movilizar recursos y atender la educación y la salud. El empoderamiento de las mujeres y los grupos marginales implica que estos puedan competir en igualdad de condiciones. El logro de la igualdad exige múltiples acciones y políticas. Este empoderamiento hace inobjetable, y además necesario, cambiar normas, creencias, mentalidades, usos y costumbres, prácticas sociales y construir derechos para las mujeres, hoy inexistentes. Ejemplo de acciones económicas que inciden a nivel de género en la productividad y el empoderamiento es el sistema de préstamo denominada «microcrédito», ideado por el economista Muhammad Yunus³.

3 Recibe el Premio Príncipe de Asturias en Ciencias Sociales en 1998. Creador de la Banca Grameen dedica a la concesión de microcréditos. En este año «el Jurado de los Premios Príncipe de Asturias se decanta por personas que han tenido el» coraje «de defender los derechos femeninos en el mundo» (El País, 16/6/1998).

El *modelo de desarrollo sustentable humano* es una alternativa al modelo preexistente patriarcal. Las principales críticas a éste son (Lagarde, 1996: 119-122):

- a) El modelo patriarcal organiza modos de vida basados en privilegios y poderes de los hombres para su desarrollo personal y de su propio género, y en concordancia, la permanente exclusión, marginación y subordinación de las mujeres. De ahí la creación de enormes disparidades en la participación en el desarrollo de las mujeres y hombres, así como en el desarrollo personal de las mujeres en relación con los hombres.
- b) La base patriarcal consiste en que las mujeres contribuyan al desarrollo de otros. Por tanto el desarrollo de los otros es a partir de los aportes de las mujeres, a costa del autodesarrollo de cada una y del desarrollo del género femenino.
- c) El patriarcado fomenta la desigualdad y produce formas sofisticadas de opresión. Produce expropiaciones masivas, acumulación de bienes en reducidos sectores de la población y genera deplorables condiciones de vida para un amplio sector de la población. El tipo de desarrollo crea pobreza, violencia, dominación, opresión, entre clases, etnias, razas y género.
- d) El patriarcado excluye a las mayorías, en particular a las mujeres, de los mecanismos de poder y segrega a las mujeres de la mayor parte de espacios de cultura y saber (ciencia) y cuando participa desvaloriza, persigue y niega los saberes de las mujeres.
- e) La organización social patriarcal orienta el desarrollo a partir de la violencia —Institucional, pública, personal, privada y doméstica—. Y la convierte en mecanismo de reproducción de su dominio.
- f) Como orden de desarrollo, el patriarcado estimula mentalidades opresivas, depredadoras y violentas e inhibe la solidaridad y la empatía. Produce en la gente, en particular en las mujeres, un estado de ánimo cargado de inseguridad, miedo y recelo, y en los hombres disposición a agredir, apropiarse de las personas y de las cosas, competir y ganar al derrotar, mandar y dirigir en exclusiva.
- g) El patriarcado genera contenidos culturales y actitudes sexistas (machistas, misóginas, y homófobas) en todos. Genera relaciones de poder antidemocráticas, autoritarias y despóticas. Ha sido una de las construcciones sociales más crueles de convivencia social y que más daños ha ocasionado a las mujeres, las sociedades y al desarrollo. Al excluir a las mujeres, la mitad de la población, se ha generado un gran lastre de desarrollo global de cada sociedad y del mundo. Si las mujeres no hubiesen estado excluidas el desarrollo alcanzado sería inconmensurable y desde luego tendría otro sentido.

El Paradigma del Desarrollo Humano es holístico, es la conjunción interactiva y dialéctica de los principios de *Sustentabilidad, Equidad, Productividad y Empoderamiento*. Este paradigma se fragua a través de procesos complejos de conciencia y compromiso surgidos de diversos ámbitos y protagonizados por sujetos diversos: movimientos ecologistas y ambientalistas, pueblos y grupos oprimidos por el racismo, personas excluidas y discriminadas desde la norma heterosexual, mujeres que reivindican, frente al patriarcado, construir alternativas de vida y desarrollo.

Estas reivindicaciones desde grupos sociales muy distintos ha tenido efectos y calado en las políticas de desarrollo de los gobiernos y en medidas y acciones sociales, jurídicas, legislativas, etc. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) utiliza el índice de Desarrollo Humano (IDH) para medir el grado medio de adelanto de cada país en lo tocante a la capacidad humana básica, es decir, si la gente tiene una vida larga y saludable, educación y conocimientos y disfruta de un nivel de vida decoroso. Hace pocos años el PNUD incluyó la perspectiva de género en sus investigaciones y ello ha generado un enriquecimiento de conocimientos sobre las condiciones de vida de las mujeres en el mundo. Ya que la invisibilidad de las mujeres está presente hasta en los procesos de análisis demográficos oficiales. En 1995 se elabora el Índice de Desarrollo de la Mujer (IDM). Este se completó con el Índice de Potenciación de la Mujer (IPM) que refleja si las mujeres y los hombres pueden participar activamente en la vida económica y política y en la adopción de decisiones. En 1996 se da a conocer el Índice de Desarrollo de Género (IDG). El Informe reitera que ninguna sociedad trata a sus mujeres tan bien como a sus hombres, o lo que es lo mismo, todos los países tratan a sus mujeres peor que a sus hombres.

El último informe de PNUD de 2001⁴, expresa que España no invierte lo suficiente para crear buenas bases para las siguientes generaciones, es decir, presenta *deficit de futuro*. El Índice de Preparación para el Futuro la sitúa en el puesto 19, por detrás de Portugal y Eslovaquia. En este índice se incluye, educación, infraestructuras, I + D y otros servicios públicos que repercuten en las personas.

La perspectiva de Desarrollo Humano nos ofrece un mapa del mundo distinto al vivido en el anterior milenio. Esta nueva cartografía del mundo modifica sustancialmente los campos de conocimiento educativo.

Es en el Paradigma Sustentable del Desarrollo Humano donde la educación constituye un nudo neurálgico y clave. Implica observar el compromiso de la educación en terrenos como la sanidad, la economía, la solidaridad, el compromiso social, el desarrollo profesional, la calidad de vida, el bienestar personal, etc. En esta línea discurre la aportación del profesor Mario de Miguel (1999) en el último Congreso de AIDIPE en la temática de la evaluación, cuando la entiende como compromiso para el cambio social, que lleva a un compromiso del evaluador/investigador, (citando a Smith, 1998) con la educación cívica, el desarrollo humano y la emancipación social.

LOS NUEVOS COMPROMISOS CIENTÍFICO-EDUCATIVOS

La realidad de estos cambios sociales y nuevos enfoques de la ciencia hace que la investigación educativa se sitúe en un mundo de nuevas realidades y nuevos retos metodológicos. Es una de las tareas importantes y claves para orientar líneas de investigación, modelos de formación y acciones científicas. Pero a su vez la educación

4 El periódico El País da a conocer el 30 de Julio de 2001 algunos datos aparecidos en este informe en el artículo titulado «Déficit de Futuro».

adquiere un nuevo marco y unas nuevas coordenadas que inevitablemente afectan al objeto de la investigación.

Estas transformaciones tienen consecuencias para la investigación educativa y exigen cambios que la comunidad científico educativa debe asumir y operar. Comentaré, a modo de propuesta, algunos de ellos, aunque entiendo que esta actividad, siendo coherente con lo anteriormente expuesto, corresponde a distintos colectivos, entre ellos la comunidad científico-educativa.

I). *La revisión de nuestra visión de la investigación educativa a la luz de estas nuevas perspectivas y orientaciones.* Para ello es necesario la creación de ámbitos de investigación teóricos que aborden y generen toda una sociología e historia de la ciencia educativa. La comunidad científica universitaria debería abordar análisis sociológicos de nuestra actividad científica educativa. Así como elaborar una historia de la investigación educativa en España realizada con rigor y datos empíricos.

II). Es importante *descubrir los nuevos espacios científico-educativos*, creados a raíz de las transformaciones sociales producidas: Postmodernismo, Feminismo, Tecnologías de la Comunicación, Desarrollo Sustentable Humano, etc. Estos enfoques traen consigo la reformulación de líneas de investigación y de enfoques teórico, así como la inclusión y exploración de nuevas metodologías de investigación (Bourdieu, 2001, Bartolomé, 2000, Colás, 2001b, Colás, y Rebollo, 2001, Martínez, 1996, Monsalve e Ibáñez, 1997, Pérez, 1999, Rebollo, 2001, Rubio, 1999).

III). Incorporar *la formación científica* como parcela clave de trabajo de nuestra comunidad científico-educativa. La educación se convierte en elemento básico en la relación ciencia y sociedad, y para poner en práctica las concepciones sociales de ciencia y tecnología. Es precisamente esta mirada hacia la sociedad la que conlleva la creación de un nuevo campo disciplinar como es la formación científica del ciudadano para la participación responsable en las Políticas Científicas del Desarrollo Sustentable Humano (Colás, Rebollo, García y Rodríguez, 1999).

En la formación científica como objeto científico cabría estudiar cómo se transmiten los conocimientos y habilidades científicas, cuáles son los modelos formativos que han prevalecido en su desarrollo, etc. Se trata de incorporar la dimensión cultural al análisis pedagógico de la formación científica.

Todas estas propuestas abogan por una concepción de la investigación educativa abierta, inclusiva, flexible que se ha de reconstruir, renovar y recrear permanentemente en contrastación constante con los marcos sociales, políticos, científicos, tecnológicos etc.

Estas ideas iniciales han de completarse y reelaborarse con las aportaciones de la comunidad científico-educativa (Bartolomé, 2000, Buendía, 2000) que, desde la experiencia en distintos campos de trabajo educativo universitario (diagnóstico educativo, orientación profesional, métodos de investigación), permiten avistar líneas de trabajo novedosas y provechosas para el inminente compromiso de la educación con la sociedad.

Lo que importa de estos movimientos y perspectivas es el horizonte discursivo que abren. El gran reto intelectual es cómo articular nuestra experiencia y contextos científicos a las nuevas exigencias de la sociedad postmoderna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, E. (2000). Postestructural Feminism in education: An overview. *Qualitative Studies en Education*, 13, 3: 477-515.
- Alexander, J. (2000). *Sociología Cultural*. Barcelona. Antropos.
- Ballesteros, J. (1997). *Postmodernidad, decadencia o resistencia*. Madrid. Tecnos.
- Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa*. Lección inaugural de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Curso 2000/2001.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J., Marín, A., Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2: 277-321.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona. Cedecs.
- Barral, M.J. y otros (1999). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- Buendía, L. (2000). *Ciencia y ética*. I Jornadas de Medición y Evaluación Educativa celebradas en Marzo. Universidad de Valencia.
- Constans, M. (1998a). «The changing nature of Educational Research». En *Educational Research*, 27, 9: 36-42.
- Constans, M. (1998b). «Deciphering Postmodern Educational Research». En *Educational Research*, 27, 9: 36-42.
- Colás, P., Rebollo, A., García, R. y Rodríguez, M. (1999). La formación científica de ciudadanos un reto del nuevo milenio. Actas del Congreso de AIDIPE celebrado en Málaga.
- Colás, P. (2000). Postmodernismo, Feminismo e Investigación Educativa. *Universitas Tarraconensis*. Universidad de Tarragona.
- Colás, P. (2001b). Evaluación de la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares. *Curriculum*. Universidad de La Laguna. (en prensa).
- Colás, P. (2001a) La investigación sobre género en Educación. El estado de la cuestión. En Pozo Llorente, T.; López Fuentes, R.; García Lupión, B. y Olmedo Moreno, E. (2001). *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada: grupo editorial universitario. pp. 13-35.
- Colás, P. (2001). Postmodernismo, Feminismo e Investigación Educativa. *Universitas Tarraconensis*, any XXV, III época. Tarragona: 107-129.
- Colás, P. y Rebollo, M.A. (2001). La teleformación aplicada a la formación científica desde la perspectiva de género. Reunión Técnica Internacional sobre el uso de las Tecnologías de la Información en el nivel de la Formación Superior avanzada. Universidad de Sevilla. (CD-ROOM).
- Curran, J.; Morley, D. y Walkerdine, V. (1998). *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y del postmodernismo*. Barcelona: Paidós.
- Dendaluce, I. (1999). Individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2: 321-345.
- El País (2000). Un informe de la UE alerta sobre la discriminación de las mujeres en la ciencia. *El País*, 19/1/2000.

- Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid. Akal.
- Fernández, J. (2000). «¿Es posible hablar científicamente de género sin presuponer una generología?». *Papeles del psicólogo*, 75: 3-12.
- Fox, E. (1991). Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. Generalitat Valenciana.
- Gibbons y otros, (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- González García, M. (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En: M. José Barral; et. al. (Eds.) *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria, pp. 39-62.
- González, M. López, J. Luján, J.L. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid. Tecnos.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1995a). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Harding, S. (1995b). Strong Objectivity: A response to the New Objectivity Question. En *Synthese*, 104, 3: 331-349.
- Hargreaves, A. (1997). «Investigación educativa en la era postmoderna». *Revista de Educación*, 312: 111-130.
- Irigaray, L. (1987). Is the subject of science sexed. En *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 2: 65-88.
- Irigaray, L. (1997). *Ce sexe qui n'en est pas un*. París: Minuit.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LaCueva, A. (1999). Ciencia para el ciudadano en la escuela: más allá de la calle y del laboratorio. *Cultura y educación*, 14/15: 179-196.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. Madrid. Horas y Horas.
- López, J. González, M. y Luján, J.L. (1996). El estudio social de la Ciencia y la Tecnología: controversia, fusión fría y Postmodernismo. En Alonso, A. Ayestarán, I. Ursúa, N. *Para comprender Ciencia Tecnología y Sociedad*. Estella (Navarra). Eud.
- Luján, J.L. y López, J. (1996). Educación CTS en acción: enseñanza secundaria y universidad. En González, M. López, J. Luján, J.L. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad.: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid. Tecnos.
- Martínez, C. (Ed.). (1996). *Feminismo ciencia y transformación social*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Miguel, M. de (1999). Evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *Symposia. Revista de Investigación Educativa*, 17, 2: 345-349.
- Monsalve, V. e Ibáñez, E. (1997). Identidad personal en la sociedad postmoderna. Estudio preliminar. *Boletín de psicología*, 56: 91-103.
- Morley, D. (1998). El postmodernismo: una guía básica en Curran, J., Morley, D. y Walkerdine, V. (Eds.). *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Norris, C. (1998). *¿Qué le ocurre a la postmodernidad?: la teoría y los límites de la filosofía*. Madrid. Tecnos.

- Pavón, M. (1998). El problema de la interacción entre Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una consideración crítica al campo de la CTS. *Argumentos de Razón crítica. Revista Española de Ciencia, Tecnología y Sociedad y Filosofía de la Tecnología*, 1: 111-151.
- Pérez Sedeño, Eulalia (1999). Feminismo y estudios de la ciencia, tecnología y sociedad: nuevos retos, nuevas soluciones. En: M. José Barral; et al. (Eds.) *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria, pp. 17-37.
- Pinillos Díaz, J.L. (1996). Ética y Postmodernidad. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 73: 159-173.
- Pinillos, J. L. (2001). *La Psicología después de la Modernidad*. Conferencia impartida en la Universidad de Sevilla. 19 de Febrero.
- Rebollo, M.A. (2001). Género y educación: la construcción de identidades culturales. En Pozo Llorente, T.; López Fuentes, R.; García Lupión, B. y Olmedo Moreno, E. (2001) *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada: grupo editorial universitario. pp. 13-35.
- Rubio, E. (1999). Nuevos horizontes en la educación científica. En En Barral, M.J. y otros (1999). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Sánchez, D. (1999). «Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el análisis crítico del discurso». En Barral, M.J. y otros (1999). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Smith, M. (1998). Empowerment evaluation: theoretical and methodological considerations. *Evaluation and Programming Planning*, 21: 255-261.
- Sousa, B. (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto. Afrontamento.
- West, C. (1992). The New Cultural Politics of Diference. En Seidman (Ed.). *The Postmodern Turn: New Perspectives on Social Theory*. Cambridge. U.K. Cambridge University Press.

PROSPECTIVA DEL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN

M^o Ángeles Marín y Sebastián Rodríguez

Universidad de Barcelona

I. INTRODUCCIÓN

No es nada nuevo afirmar que la práctica profesional de la orientación y, por ende, del diagnóstico en educación, afrontan el reto de asumir un nuevo marco de referencia; tanto por lo que se refiere a sus enfoques teóricos como a las nuevas características de la realidad sobre la que actúan, cada vez más cambiante y compleja. Por lo que respecta al marco teórico, el término **postmodernismo** puede servirnos como referente general: un enfoque constructivista, como nos ofrece la compilación de Sexton y Griffin (1997), que enfatiza la pluralidad de perspectivas, el impacto contextual, la construcción de la realidad y la importancia del significado que las personas atribuyen a su experiencia. Como afirma el profesor alemán Geissler (2000), en el pensamiento postmoderno no existen bases sólidas ni claras demarcaciones, sólo existe el movimiento, el cambio. En definitiva, y como analiza Giddens (1994), la persona ha de elaborar y desarrollar su propia identidad profesional como un elemento más del proceso de reflexión que conecta lo personal y el cambio social. La función de los servicios de orientación ya no será ayudar a la persona a *elegir carrera, sino a construirla*.

Dentith (1997) cree que en un mundo cada vez más complejo, el postmodernismo crítico da nueva luz a la educación. Pone de manifiesto la incapacidad del currículum tradicional de las clases altas para satisfacer las necesidades de las personas en un mundo en cambio. Su discurso teórico da entrada a las voces de las clases trabajadoras y de las minorías, y sus culturas forman parte explícita del currículum. La formación profesional como educación para la vida a través de la preparación para el trabajo se valora en cuanto a su capacidad para responder de una forma crítica a las condiciones postmodernas, a la naturaleza dinámica y a las sofisticadas necesidades de una, cada vez más, diversa esfera pública.

Para la visión postmoderna crítica cambian el propósito y las metas de la educación; el currículum se convierte en la vía para educar a los estudiantes para el trabajo: aprender a deconstruir el currículum oculto a través de una educación en la que se descubren las ideologías en la vida laboral. Los estudiantes deben llegar a comprender la complejidad de las realidades sociopolíticas y económicas en sus vidas. En definitiva, se plantea la *worker education* como educación para la vida a través del trabajo. Lo popular llega a ser objeto de estudio; se habla de un currículum académico «culturally-informed». El reconocimiento de las culturas, hasta ahora subordinadas, tiene pues consecuencias en la propia concepción del conocimiento ya que se integran maneras de conocer tradicionalmente excluidas. El pensamiento evoluciona desde una simple relación de causa-efecto a incluir la comprensión de su dimensión política, a través de las maneras en que se ha construido desde contextos específicos.

La concepción de la persona también varía en el marco del postmodernismo crítico; la persona se entiende como social y culturalmente construida; al mismo tiempo se cuestiona la noción tradicional de inteligencia que ahora se contempla como un producto de factores socio-históricos, ideológicos y culturales. Los estudiantes son, por lo tanto, agentes subjetivos situados dentro de contextos constantemente en evolución y con capacidad de respuesta a las dinámicas de la vida diaria. El conocimiento y experiencia del trabajo es un requisito educativo para todos los estudiantes.

Desde esta óptica la integración de situaciones académicas y profesionales en la educación secundaria persigue que el alumnado se implique en un aprendizaje sobre las diferencias entre las personas y cómo las diferencias de género, raza, clase, preferencias sexuales,... actúan como factores de opresión. Kincheloe y Steinberg (1999) sostienen que la comprensión de sí mismo, como una persona multidimensional y que se construye socialmente en las relaciones con los otros, debería ser una parte integral del currículum, el cual debería incluir la aceptación de las diferencias y denunciar de una manera abierta las situaciones de racismo y prejuicios. Por último, la educación debería promover actividades en el marco social a través de procesos colaborativos y cooperativos, en atmósferas que acepten las diferencias y tiendan a eliminar el individualismo y la competencia, sobre todo si pensamos que el aprendizaje en el mundo postmoderno se considera un proceso social no como un acto individual.

Por otra parte, y por lo que respecta a la realidad objeto de la acción diagnóstica y orientadora, en los últimos años hemos venido prestando una especial atención a la descripción de los escenarios plausibles en los que se operativizará dicha acción en un futuro ya casi presente (Rodríguez, 1998a; 1998b; Álvarez y Rodríguez, 2000; Marín, 2001). Es cierto que buena parte de los fundamentos del conocimiento prospectivo en etapas anteriores son hoy día cuestionados: nunca como ahora está vigente lo de la *impredicibilidad del futuro*. No estamos simplemente atravesando periodos de turbulencia, sino verdaderas transformaciones estructurales (Jagoda, 2000) y, como afirma Geissler (2000), si queremos preguntarnos sobre nuestro futuro no acudamos ni a políticos, adivinos u obispos, ni siquiera a nuestros padres. Tene-

mos que preguntarnos a nosotros mismos y, después, navegar por Internet. Será el aprendizaje (la educación) el que nos dé la competencia para tal menester. En consecuencia, nuestra preocupación estriba en la asunción de que la reflexión sobre ese futuro es una pieza importante en la generación de adecuadas directrices institucionales y profesionales sobre la propia práctica orientadora.

R. Walz y L. Benjamin (1979) en su obra *A futurist perspective for counselors* ya señalaban los puntos de relación entre la Orientación y los planteamientos de una ciencia del futuro (*Futurismo*) tal y como son expuestos en la recopilación de E. Cornish (1977) *The study of future*. El futurismo tiene como meta el plantear las acciones necesarias para alcanzar un determinado futuro. La distancia que media entre el **futuro probable** (devenir natural del sistema) y el **futuro preferible** (dimensión axiológica) es lo que realmente ocupa y preocupa en la reflexión sobre el futuro. Todos somos conscientes del **futuro globalizador** de nuestra sociedad; sin embargo, los profesionales de la orientación han de proyectar las consecuencias **deseables y no deseables** para intentar, a través de múltiples estrategias de acción, que las segundas aminoren su impacto y que, de esta manera, sea patente el futuro deseable, así como ayudar a proyectarse al propio orientado a fin de que intervenga activamente en el logro de las condiciones que le permitan alcanzar su propio y deseado futuro. Como afirma Geissler (2000: 58): *We each have to take care of our own future, and that is what we should be doing. We must optimise it subjectively. The future is being privatised and thereby pluralised. There is no longer one correct path toward an acceptable future, but many.*

Desde nuestro punto de vista, asumir esta realidad supone modificar las visiones estáticas y *uniformistas* de la acción orientadora, supone asumir un nuevo concepto de la relación educación-formación-trabajo y, sobre todo, supone no renunciar a los principios básicos que han de guiar la acción: los principios de desarrollo, prevención e intervención social y, muy claramente, la acción de fortalecimiento personal (*empowerment*). Ahora bien este modo de actuación profesional reclama nuevas competencias en los profesionales del diagnóstico y la orientación. No olvidemos, como apunta Geissler (2000: 62) que *the central requirement universally imposed by the post-modernist era, then, is a willingness and ability to accept learning and guidance.*

2. DE LOS CONTEXTOS DE HOY A LOS DE MAÑANA

Los marcos contextuales del diagnóstico y la orientación se han modificado como consecuencia de las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas, que configuran nuevos escenarios sociales, lo cual a su vez requiere que consideremos unas unidades de análisis que hasta ahora no se tenían en cuenta o que permanecían en un segundo término. Este cambio social se refleja también en la educación y en la orientación; las nuevas dinámicas sociales comportan nuevos escenarios educativos, nuevas competencias a adquirir, nuevos objetivos de intervención y, como consecuencia de todo ello, comportan modificaciones en el diagnóstico y la orientación.

2.1. Transformaciones sociales y culturales: la configuración de sociedades multiculturales

En breve tiempo debido a la facilidad y rapidez de las comunicaciones, al aumento del turismo, a la globalización económica y al auge de las migraciones, las sociedades más o menos monoculturales del siglo pasado han dado paso a la configuración de sociedades multiculturales¹. Este hecho plantea grandes retos tanto a nivel político como educativo.

Pero los cambios en la configuración demográfica de las sociedades, como consecuencia fundamental de las migraciones, también van a tener consecuencias en los contextos laborales. Por ejemplo, Law y otros (1992) señalan que, más allá del 2000, el 83% de la nueva fuerza de trabajo norteamericana procederá de las llamadas poblaciones minoritarias: mujeres, minorías y emigrantes, colectivos «underserver» en las escuelas públicas. Dado que la nueva economía requiere trabajadores muy cualificados, todos los y las estudiantes deben tener una educación que les garantice el acceso a aquellos trabajos que les permitirán conseguir los ingresos adecuados para mantenerse a sí mismos y a sus familias. Por ello, los enfoques dirigidos a facilitar la transición entre la escuela y el trabajo deben formar parte de la agenda escolar (Law, C., y otros, 1992). Si consideramos las estadísticas que nos indican el grado de envejecimiento de la población española y europea hacia el año 2025, tenemos que estar de acuerdo con los planteamientos que hacen Law y otros (1992) para el contexto Norteamericano, ya que también en nuestro país, habrán de acceder a puestos laborales cualificados. En este sentido en nuestro país es necesario comenzar con estudios de seguimiento en las transiciones educativas y laborales y establecer un diagnóstico de las variables que facilitan o dificultan estas transiciones en el caso de poblaciones culturales minoritarias, sobre todo para aquellas que provienen de medios sociales pobres. ¿Qué retos plantea esta situación a la educación y la sociedad?

2.2. Las transformaciones productivas y laborales

Las sociedades avanzadas están sometidas a una profunda revolución en la naturaleza y estructura del trabajo, que en ocasiones amenaza fuertemente la identidad de las personas. El contexto laboral actual ha dado un giro importante y la flexibilidad, la rapidez de respuesta y la innovación son las claves de la competitividad. Frente al sistema anterior caracterizado por «*low-skill*» y alto-control los nuevos ambientes de trabajo se caracterizan por la integración de roles tradicionalmente separados, por

1 La sociedad multicultural no es característica únicamente de este final del siglo XX y comienzos del XXI. A lo largo del tiempo todas las sociedades han sido multiculturales y se han ido configurando por la presencia de pueblos diversos. La creación de los estados nación en el siglos XIX propició la idea de uniformidad cultural, un estado igual a una nación con una cultura propia. Este no fue el caso de estados Unidos que se configuró como una mezcla de culturas ya desde sus orígenes. Lo característico de nuestra época es que cada uno de los grupos que configuran la sociedad reclaman sus derechos identitarios, al tiempo que la cultura se convierte en referencia fundamental para el estudio de las diferencias individuales.

organizaciones menos jerárquicas, por una descentralización de responsabilidades y una mayor implicación laboral de los trabajadores en todos los niveles ocupacionales. Nos encontramos ante un sistema que evoluciona más rápidamente, que es más flexible y que exige una continua innovación; su fuerza de trabajo requiere niveles más altos de cualificación que el sistema anterior (Law, C., y otros, 1992). Cada vez más los puestos de trabajo van a requerir de una especialización y al tiempo el dominio de unas habilidades superiores de pensamiento, unas competencias centradas en la búsqueda, selección y organización de la información, con unos recursos tecnológicos. Esto significa que se abandonan los puestos de trabajo predominantes en la sociedad industrial, en forma de pirámide, cuya base amplia abarcaba gran parte de ocupaciones laborales desempeñadas por personas con una baja cualificación, y una cumbre de la pirámide representada por los puestos directivos, desempeñados por personas con alta capacitación y formación universitaria.

Pero la situación productiva actual también genera muchas diferencias y desigualdades entre distintos grupos de personas (tanto de remuneración como de consideración social o de estabilidad y precariedad) según sea el trabajo desempeñado o su situación en el mercado laboral. Las diversas situaciones laborales y profesionales implican una manera de situarse ante uno mismo, ante los demás y ante la vida, y son situaciones que entran a formar parte de la historia de vida personal que han de tener su consideración desde la perspectiva del diagnóstico y la orientación para la inserción laboral.

En este marco Watts (1996) aboga por un nuevo concepto de carrera que ya no está ligado a una progresión desde el mundo educativo al laboral y luego, al ascenso dentro de éste. Para este autor el concepto de carrera debe llegar a definirse no de forma objetiva como hasta ahora, sino de forma subjetiva para describir la progresión de la vida de una persona a través del aprendizaje y el trabajo, concebido como un proceso que puede seguir un curso tanto horizontal como vertical, en el campo del trabajo y del aprendizaje, y dentro o fuera de las organizaciones. Para Watts, el reto está en conseguir que todo el mundo pueda tener las mismas oportunidades, para ello cree que es necesario contar con unos vínculos persona-sociedad que aseguren la cohesión social. De entre los cuatro propuestos por este autor destacamos uno por las implicaciones que tendrá para el diagnóstico dentro del campo de la orientación para la inserción laboral: «*Un sistema de cualificación y acreditación que evalúe e informe sobre el aprendizaje de las personas no sólo dentro del sistema educativo sino fuera de él*». En esta línea Watts (1996) señala que algunos países están desarrollando un sistema integrado de cualificaciones profesionales que cubren diferentes formas de aprendizaje.

2.3. El acceso de la mujer al trabajo

El incremento de la presencia de la mujer en el trabajo remunerado se contempla desde muchas instancias sociales como uno de los cambios sociales más dramáticos del siglo XX. La oficina Internacional del Trabajo informó, ya en 1978, que las mujeres constituían más de una tercera parte de la población activa en el mundo económico y que un 46% de las mujeres entre 15 y 64 años estaban empleadas. Aunque indudablemente este porcentaje ha aumentado en los últimos años y se ha producido un acceso más

generalizado de las mujeres al mundo del trabajo, todavía no podemos hablar de una igualdad real entre hombres y mujeres (Espín, en prensa)².

Hay alguna variación en la proporción de cambios de una cultura a otra y en algunos países, pocos, hay algunas mujeres que ya han entrado en ámbitos laborales tradicionalmente destinados a los hombres, como leyes, política, ministerios, negocios, etc. El problema es especialmente grave cuando se refiere a mujeres en inferioridad de condiciones (de otras minorías étnicas, de otras creencias, etc.). En efecto: examinando la relación entre género y trabajo, se evidencia que las mujeres están en inferioridad de condiciones económicas, comprobándose que género y etnia interactúan, ocupando la mujer el último y más bajo escalón socioeconómico. La feminización de la pobreza implica que es la mujer la que acrecienta la proporción de las personas económicamente desfavorecidas en todo el mundo (Pérez Cervera, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999, Espín, en prensa).

La incorporación al mundo del trabajo de la mujer ha supuesto el estudio de una serie de variables en la inserción laboral y en el proyecto de la carrera desde la perspectiva femenina, algunos de cuyos resultados son los siguientes:

- En el desarrollo de la identidad de la mujer los dominios interpersonal y familiar aparecen como especialmente centrales.
- En lo referente a desarrollo de las aspiraciones educativas y profesionales, a pesar de que la mujer continua teniendo más bajas aspiraciones profesionales en comparación a hombres de igual talento (Leung y otros, 1994). Las mujeres creen ser más eficaces que los hombres para combinar profesiones tradicionales con la familia y el hogar (Stickel y Bonett, 1991). También creen tener problemas en profesiones no tradicionales porque dudan de su propia habilidad para desarrollarlas y de su habilidad para poder combinar sus requisitos con las responsabilidades familiares y del hogar (Espín y Figuera, 1993; Espín, en prensa).
- La identidad de rol de género es un factor importante en las percepciones de autoeficacia de toma de decisiones vocacionales, particularmente para las competencias de resolución de problemas, planificación y autovaloración y en las actividades de exploración de la carrera.

Otro de los campos de investigación que ha copado mayor atención y en el que se han realizado importantes contribuciones es el de los problemas derivados de la combinación de múltiples roles vitales.

2 Se observa que grandes porcentajes de mujeres se concentran en unos pocos trabajos (por ejemplo, los agrícolas, los administrativos y de servicios, la enseñanza, y todos aquellos, en definitiva, que implican tareas relacionadas con el cuidado, desarrollo y crecimiento humano). Existen, por otra parte, profesiones con escasa presencia de la mujer. Se pone de manifiesto una vez más, las dificultades de las mujeres para acceder a profesiones tradicionalmente masculinas. Las mujeres se encuentran principalmente en aquellas profesiones en las que realizan tareas similares a las del ámbito privado; los roles adjudicados a las personas en función de su sexo adquieren, también, importancia a lo largo de la vida profesional. Por otro lado, una pequeña proporción de mujeres ocupan puestos directivos, ejecutivos, quedando la mayoría de las veces centradas en niveles más bajos, menos pagados y de poca responsabilidad y capacitación.

2.4. Transformaciones educativas

Los retos educativos a los que nos abocan todos los cambios señalados en los puntos anteriores, fueron analizados en el informe para la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI «*La Educación encierra un tesoro*», presidida por J. Delors. Este informe presenta el concepto de aprendizaje para la vida como una de las claves de acceso al siglo XXI. Desde este enfoque se modifica la distinción tradicional entre educación inicial y permanente: «*Ahora el tiempo para aprender dura toda la vida, y cada tipo de saber se introduce en los otros y los enriquece*» (Delors y otros, 1996: 87). La educación tiene que poner el énfasis en mirar hacia el futuro y priorizar aquellos aprendizajes que no tienen fecha de caducidad. Desde esta perspectiva los cuatro pilares de la educación que propone el equipo Delors: aprender a vivir juntos, aprender a saber, aprender a hacer, y aprender a ser, responde a esta filosofía. Tradicionalmente la educación se ha ocupado del aprender a saber y del aprender a hacer, sin embargo desde esta comisión se plantea que los cuatro pilares merecen la misma consideración en una enseñanza estructurada, de manera que la educación aparezca para el sujeto en tanto que persona y como miembro de la sociedad, como una experiencia global y continuada a lo largo de la vida. Este enfoque trasciende la visión instrumental de la educación, considerada como un camino para obtener unos resultados y pasa a considerarse su función total que tiene como misión el desarrollo integral de la persona: el aprender a ser.

En esta línea se plantea también la necesidad de pasar de la noción de cualificación a la de competencia en la que se combinan dimensiones de cualificación adquiridas en la formación técnica y profesional y otras dimensiones personales como el comportamiento social, la capacidad de trabajar en equipo, la iniciativa, etc. En definitiva se trata de desarrollar toda una serie de aptitudes para las relaciones interpersonales y trabajar unas cualidades humanas que, a menudo la educación tradicional no ha tenido en cuenta.

Este es un nuevo campo muy importante que se abre desde la perspectiva educativa para cualquiera de los niveles formativos, trabajo que debería requerir también un diagnóstico de estas competencias transversales y que posteriormente se deberían intentar desarrollar dentro de los programas educativos. Nos parece que en el caso de la formación universitaria, el prácticum podría ser un buen elemento para el contraste y certificación de estas competencias.

La educación a lo largo de la vida también está muy relacionada con los procesos de participación social y con el concepto de equidad³. Desde esta perspectiva nos parece que es importante también, abordar el tema de la educación para la ciudadanía, que está muy vinculado con la educación intercultural pero que da un paso más allá. En las complejas sociedades actuales, la participación en un proyecto común va

3 Como señala el mismo informe de la UNESCO «La educación a lo largo de la vida es una construcción continuada de la persona humana, de su saber y de sus aptitudes y también de su facultad de juicio y acción. Le ha de permitir tomar conciencia de sí misma, y de su entorno y desarrollar su papel social en el mundo del trabajo y en la ciudadanía» (Delors y otros, 1996: 90).

mucho más allá del ámbito político estrictamente. Cada miembro de la colectividad ha de asumir su responsabilidad hacia los otros en cualquiera de sus actividades cotidianas y ámbitos de relación, por tanto es necesario preparar a las personas para esta participación social, con sus derechos y deberes, desarrollando sus competencias sociales y su sentido de pertenencia, que ya no puede quedar vinculado únicamente a un grupo, sino reconocer la complejidad de la identidad y la pertenencia (Marín y otras, en prensa).

Estos planteamientos requieren una revisión de las funciones de la denominada escolaridad formal. En el informe publicado por la OCDE (1994) sobre Calidad en la Enseñanza se confirma esta necesidad de adaptarse a nuevas situaciones. El paradigma tradicional reflejado en un curriculum común, dividido en materias, enseñado en unidades tiempo preestablecidas, ordenado secuencialmente por grados, y controlado por pruebas estandarizadas está dejando de ser útil. Como plantean Fink y Stoll (1997: 186) *«Este paradigma puede que haya funcionado en 1966, pero no está funcionando en 1996 y no funcionará en el 2006. El mundo postmoderno requiere un modelo diferente de escuela, mas en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social. Nos estamos alejando de la era moderna, con su dependencia de factorías, centralización, burocracias y estructuras, hacia una era postmoderna en la que la vida política, económica, organizativa e incluso la vida personal se van a organizar en torno a principios muy diferentes de los que rigieron la era moderna... El mundo postmoderno es rápido, comprimido e incierto»*.

Existen autores que apuntan a la necesidad de desescolarizar la sociedad rompiendo el monopolio que la escuela tiene como institución de trasmisión del conocimiento y la cultura. Es la idea de autores como MacBeath, Moos y Riley (1996: 228) que plantean que *«las escuelas serán sólo una institución más de enseñanza y aprendizaje que competirá con otras instituciones que promueven el aprendizaje»*, o como Hargreaves (1997: 11) que prevé que *«dentro de 25 años será difícil hablar de sistema educativo en el sentido de un sistema coherente y con gestión estatal: en su lugar en lo que se refiere a la educación emergerán otras instituciones sociales cuyos límites serán también difusos: el hogar, el lugar de trabajo»*. También Dalin y Rust (1996) en su trabajo sobre una escuela para el siglo XXI muestran un horizonte en el que la escuela no podrá seguir existiendo con la autonomía e independencia que hasta ahora se le ha asignado en cuanto a la gestión del curriculum. En la medida que el conocimiento va a estar mucho más disperso y distribuido, las escuelas podrán ser una más entre otras muchas instituciones formativas.

A las fuerzas sociales hay que añadir los cambios tecnológicos que también plantean demandas nuevas a los centros educativos y a sus procesos de cambio. En el Informe coordinado por Delors (1996: 198) se afirmaba que *«las sociedades actuales son de un modo u otro sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y el saber»*. La nuevas tecnologías ofrecen horizontes de desarrollo del conocimiento pero también de exclusión social para aquellas personas sin «alfabetización tecnológica», y todo ello al margen de la inversión presupuestaria que exige la implantación y mantenimiento de sistemas tecnológicos en los centros educativos.

2.4.1. La influencia de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje

Los procesos de enseñanza aprendizaje se ven afectados por los soportes sobre los que se presenta la información. Bartolomé (2000) señala cómo el lenguaje oral equivale a «documentos breves» con métrica y pensamiento analógico; el lenguaje escrito alarga la extensión del texto y en él predomina la lógica racional y el pensamiento deductivo; en el lenguaje visual cambia el modo de codificar y organizar la información que provoca modificaciones en los modos de procesamiento y recuperación de la información. Los nuevos soportes plantean un modelo no lineal que complica y enriquece la construcción de significados en el discurso⁴. Los libros electrónicos están abiertos además a otros códigos: mensajes sonoros, imágenes animadas, secuencias audiovisuales, también en este caso las diferencias afectan al procesamiento cognitivo (Oostendorp y Mul, 1996).

El cambio de soporte, además de suponer unos cambios en la codificación de la información también implica que ésta se encuentra distribuida en redes abiertas y compatibles. Para moverse en ese mundo global es necesario recurrir a un nuevo modo de organizar la información, lo cual debe entrar a formar parte del aprendizaje. Pero además Bartolomé (2000) indica que los cambios en el lenguaje van a afectar al modo de interpretar y dar sentido a la realidad ya que ello va muy ligado al modo como la expresamos; este autor cree que sería un error creer que podemos cambiar los soportes y canales sin cambiar de código, de lenguaje del medio y en definitiva de modo de pensar.

Un tercer cambio provocado por los nuevos soportes es el que se produce en el modo de acceder a la información, en el que prima la dimensión interactiva. Bartolomé (2000) plantea este punto como específico de las nuevas tecnologías de la información y lo contrapone al discurso unidireccional del libro de texto, la clase magistral o la televisión tradicional. A nuestro juicio las nuevas tecnologías de la información abren la posibilidad de un trabajo conjunto y colaborativo, al poner a nuestro alcance medios y recursos para hacerlo posible en tiempo real. Al mismo tiempo las redes permiten que la persona se constituya en un agente activo en la construcción de la información.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han introducido dentro de la educación la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesorado y alumnado y entre el alumnado entre sí (Marcelo, 2000; Bartolomé, 2000; Espanya y Ot, 1998). Este enfoque de aprendizaje cooperativo basado en soportes telemáticos como Internet comienza a conocerse como educación «**on line**», término bajo el que se designan todo un conjunto de métodos que se ajustan especialmente a los principios del aprendizaje adulto, en el

4 La estructura no lineal está condicionada por los requerimientos técnicos de la pantalla, con capacidad de información inferior a una página. Por otro lado mientras que en el texto escrito, la página no representa una unidad conceptual de contenido, sino una división física; en los libros electrónicos, sí que representa una unidad conceptual de contenido con un mensaje con significado completo. En el primer caso hablamos de procesamiento sucesivo y en el segundo de procesamiento simultáneo.

que el intercambio de la experiencia personal con relación a un determinado contenido puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo colectivo.

Desde estos enfoques el diagnóstico en educación, al recuperar la palabra educación todo su sentido, amplía enormemente sus posibilidades, ya no puede conceptualizarse, como hace unos años, cuando en nuestros programas de las facultades se denominaba restrictivamente diagnóstico pedagógico. El diagnóstico en educación pasa a formar parte de este continuo del aprendizaje a lo largo de la vida y ha de contribuir también al desarrollo integral de las personas desde una función optimizadora o de mejora. Estamos pues dentro de la dimensión de la prevención primaria, con una intervención proactiva, en la que la persona ocupa un papel activo en el proceso. Esto requiere que la investigación en diagnóstico salga fuera del marco escolar, o dicho con otras palabras que no se quede circunscrito en él. Esto implica también ampliar considerablemente las variables sobre las que se va a trabajar, o dicho en términos diagnósticos las unidades de información. Desde este enfoque el diagnóstico y la orientación quedan vinculados al marco de la educación para la carrera, entendida esta en un sentido amplio y en la que no se incluye únicamente la carrera profesional, sino que se considera a ésta dentro del proyecto vital de la persona.

3. PRINCIPIOS DE HOY ¿Y DE SIEMPRE?

Ante la complejidad y cambios de contextos nos planteamos si es posible afrontar la praxis diagnóstica y orientadora con algún referente básico. Podríamos preguntarnos sobre la validez de la permanencia de los principios que han configurado este referente.

3.1. El principio de Prevención Primaria

El énfasis del enfoque preventivo se coloca en la promoción de conductas saludables y de competencias personales como medio de evitar la aparición de problemas, así por ejemplo Albee (1982) lo entiende como un medio de reducción del estrés innecesario, promoviendo la competencia social, la autoestima y las redes de soporte. Existen diferentes propuestas en cuanto al conjunto de variables personales sobre las que se ha de intervenir para aumentar la competencia personal. En general se alude a lo que se han denominado «**habilidades de vida**» (capacidad de autogestión de toma de decisiones, habilidades sociales), algunos autores las formulan en términos de «auto-regulación», poniendo el acento en la capacidad de dirigir, controlar y organizar el sí mismo dentro de las normas de la sociedad (Witmer y Sweeney, 1992). Entre las variables personales se destacan, el sentimiento de valor y autoestima, percepción de control, creencias realistas, espontaneidad, resolución de problemas y creatividad, sentido del humor, etc.

Dentro de los múltiples enfoques que existen en la Prevención Primaria actualmente se acentúan aquellos cuyos principios asumen la importancia de tener en cuenta las causas sociales de los problemas personales y por tanto la necesidad de actuar, es decir de aplicar la prevención, no sólo sobre la persona sino también sobre el entorno. Dentro de estos enfoques destacamos la perspectiva del *empowerment* (como acción de dar poder o fortalecer) que presentaremos más adelante.

Los defensores del movimiento de Prevención Primaria han abierto la puerta a la intervención en los diferentes ámbitos (personal, educativo, social, profesional) defendiendo un enfoque temprano de la intervención (directo o indirecto) y desde los sistemas primarios (familia, escuela y comunidad) que es desde dónde se inician las adaptaciones o desadaptaciones.

El objetivo del diagnóstico, desde un enfoque preventivo, es la identificación de aquellos comportamientos, actitudes y conductas que puedan capacitar a las personas para hacer frente a los eventos y crisis del desarrollo de la carrera, así como también el reconocimiento de aquellas barreras ambientales (sexismo, racismo) que impiden el desarrollo de la carrera.

3.2. La intervención sobre el desarrollo: el enfoque del Ciclo Vital

Desde la perspectiva de la intervención orientadora, si bien la prevención y el desarrollo constituyen estrategias complementarias deben diferenciarse en relación con su contenido y finalidad. El principio está fundamentado en el propio concepto de desarrollo concebido como:

«El proceso de crecimiento personal en una forma tal que le permita convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad derivada de los cambios cualitativos que acontecen en la mente del ser humano, le permite a éste interpretar el mundo que le rodea de una manera más exhaustiva, permitiéndole integrar experiencias cada vez más amplias y complejas» (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

Desde un marco de globalidad entendemos el desarrollo como base para el diagnóstico y la intervención desde una perspectiva amplia que tiene como referencia las aportaciones del Ciclo Vital. Para este enfoque los cambios dependen no sólo de los patrones cronológicos clásicos, sino de patrones sociopolíticos y culturales de cada momento histórico y de cada estructura social. Esta perspectiva resalta que el desarrollo depende de determinantes biológicos y ambientales, en interacción, y de múltiples influencias debidas a patrones cronológicos, históricos o de cualquier devenir aleatorio (Alfaro, 2001). Sus principios básicos son los siguientes:

- Existe un conjunto de cambios identificables que caracterizan diferentes estadios o etapas de la vida que no están vinculados exclusivamente a la edad biológica sino que responden a una interacción de variables, biológicas, históricas, psicológicas, ambientales, económicas, culturales y sociales. Así aunque ciertas regularidades en el Ciclo Vital se basan en demandas externas de roles sociales otros eventos dependen más de variables personales. Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.
- Desde una perspectiva longitudinal se puede asumir el desarrollo como un proceso acumulativo y secuencial, de modo que la resolución de las tareas y transiciones en una etapa determinada, influyen en la organización y los cambios de la etapa siguiente. La madurez es un concepto evolutivo, que requiere una activa-

ción. Desde esta perspectiva se entiende como el modo más apropiado de abordar los requisitos internos y externos propios de una determinada etapa.

- Los cambios y procesos en las diferentes esferas o ámbitos del desarrollo vital están sistemáticamente interrelacionados, tanto a lo largo del curso de la vida (perspectiva longitudinal) como entre las diferentes esferas de la misma (perspectiva transversal), actuando como una red de efectos causales.

La perspectiva del Ciclo Vital no solamente ha influido en la incorporación a los principios del diagnóstico y la orientación, sino que también ha tenido incidencia en el replanteamiento de las estructuras organizativas, fundamentalmente en la orientación universitaria, a través de la evaluación y replanteamiento de las metas y funciones de la intervención del profesional en los campus universitarios (Figuera, 1997).

3.3. El principio de intervención social: el enfoque ecológico-sistémico

La perspectiva ecológico-sistémica percibe la conducta determinada tanto por las características internas como externas de la interacción entre la persona y su ambiente, pero añade al foco sobre el ambiente de las teorías ecológicas tradicionales, el énfasis sobre el estudio del conjunto total de sistemas interactuando en el cual funciona la persona.

En sentido amplio los enfoques ecológicos insisten en explicar los patrones de influencias, tanto sociales como físicas, que existen en el ambiente de la persona y su impacto sobre la conducta y la experiencia de la misma.

Álvarez Rojo (1994: 114) señala que la perspectiva ecológica es un prerequisite conceptual para la actuación del orientador en la medida en que:

- *«El proyecto vital de la personas ha de ser construido en un contexto social cuya manipulación (adaptación y cambio) va a ser insoslayable*
- *Las conductas que ponen en práctica las personas para la construcción de ese proyecto deben ser interpretadas mediante modelos teóricos que tengan en cuenta no sólo las características personales / individuales, sino también los contextos en los que interactúan*
- *La actividad orientadora consiste en un proceso de interacción orientador-orientado/s que tiene lugar en unos contextos (social e institucional) y que se ve afectado por ellos».*

La consideración del contexto como elemento imprescindible de referencia en la acción orientadora y la necesidad de que esta se dirija también a su modificación ha sido señalada por muchos autores (Rodríguez Espinar, 1986, 1998; Álvarez, 1992), entre otros, quienes caracterizan la intervención que tiene en cuenta la influencia de los contextos y su transformación:

- Debe partir de un análisis del desarrollo y de la conducta de los destinatarios en el marco de los sistemas que actúan sobre el mismo, a través de un proceso de socialización en valores, normas, expectativas y metas.
- Se debe diseñar una intervención que tenga como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

Desde la perspectiva del diagnóstico, trasladar este principio al campo del comportamiento individual significa contemplar todas las dimensiones de la persona interactuando conjuntamente. Se trata de pensar que el sistema de funcionamiento de cada uno de los sistemas personales (afectivos, volitivos y cognitivos) no tiene una entidad independiente que los describa, o una formulación estática, sino que son sistemas complejos, dinámicos cuyas características necesariamente dependen de la interacción con otros sistemas, que actúan en paralelo y dentro de un todo sistémico (Alfaro, 2001).

Este principio orienta las alternativas que desde el campo de las dificultades del aprendizaje critican las teorías del déficit neurológico. Su enfoque intenta comprender al niño dentro del contexto de su vida social en interacción. Las dificultades del aprendizaje, junto con las disfunciones neurológicas asociadas, se desarrollan no desde el individuo sino desde las interacciones del individuo en sus relaciones sociales (Alfaro, 2001). Por ejemplo el proceso de lectura consiste en una interacción entre el lector, los diferentes tipos de información del material y el contexto en el que se lee el texto (Cabrera y otras, 1994). Las condiciones sistémicas económicas, sociales y culturales son los principales factores que contribuyen al fracaso en el aprendizaje (Coles, 1989).

El diagnóstico reúne componentes del sistema personal en interacción con el sistema familiar, educativo y ambiental-social, que son los diversos contextos-sistemas en los que se producen las interacciones de las personas. Pero además, teniendo en cuenta una perspectiva del desarrollo desde el Ciclo Vital. Por este motivo el diagnóstico es un proceso, lo cual significa un seguimiento de la persona a lo largo de su trayectoria vital, en la que en cada momento cobrarán relevancia o importancia unos aspectos.

Desde una vertiente aplicada del diagnóstico significa afrontarlo de modo holístico lo cual implica la consideración de múltiples puntos de vista, estrategias, personas, además del aporte de un conjunto de datos de forma integrada: aspectos fisiológicos, físicos, del ambiente, interacción profesorado-alumnado, ambiente familiar y refuerzos, historia pasada, etc., todo ello a partir de una variada gama o tipos de procedimientos de obtención de datos: informes del alumnado, entrevistas, tests referidos al criterio, observaciones, registros, etc. (Heron y Heward, 1988). Alfaro (2001) indica que este debería ser el enfoque de los equipos psicopedagógicos, pero también denuncia el peligro de una falta de integración diagnóstica, fundamentalmente por la precariedad e inestabilidad de los equipos encargados del proceso de toma de decisiones.

3.4. La perspectiva del empowerment

El empowerment es un marco conceptual que guía una amplia variedad de intervenciones en el campo social y comunitario. Son diversas las fuentes que han contribuido a su desarrollo, desde diversas disciplinas y enfoques, sin embargo, un elemento común de todas ellas es que subrayan la importancia del compromiso social. La influencia de las diferencias socioculturales como eje que marca las diferencias grupales también subyace a este enfoque, en este sentido tanto la perspectiva feminista (Bowen y otras, 1991) como el multiculturalismo crítico (Lee, 1991; Harver y otros, 1995) han contribuido fuertemente a su desarrollo. Este enfoque asume dos presupuestos básicos (Conyne, 1987; McWirter, 1991; Lee, 1991; Harver y otros, 1995):

1. Los sentimientos de poder o control sobre los factores que determinan la propia vida juegan un papel mediador fundamental en la vida de las personas. Este principio está fundamentado en las aportaciones de la Psicología cognitiva, tanto en lo que se refiere a los constructos positivos de control (autoestima, autoeficacia o el locus de control), como a los de falta de control (indefensión aprendida).
2. Dado que el poder (entendido como recurso no material), está desigualmente repartido entre los grupos sociales, cabe pensar que una fuente fundamental de los problemas individuales no reside en la persona sino en el sistema o en las propias estructuras macrosociales. Por ejemplo Harver y otros (1995) afirman cómo las disfunciones conductuales y la falta de empowerment que manifiestan grupos minoritarios están estrechamente relacionados.

McWhirter (1991: 224) define el *empowerment* como el proceso a través del cual personas, organizaciones o grupos «sin poder»:

3. Llegan a conocer las dinámicas del poder que actúan en su contexto vital.
4. Desarrollan las habilidades y capacidades para obtener un control razonable sobre sus vidas
5. Ejercen este control sin interferir los derechos de los otros
6. Apoyan/refuerzan el empowerment de los otros en su grupo o comunidad de referencia con el que se identifica para obtener el control (grupo étnico, racial, mujeres, discapacitados...)

La perspectiva del empowerment va más allá del incremento individual del poder interpersonal. El reconocimiento de las influencias políticas, económicas y sociales sobre las personas y los grupos es esencial para el proceso de empowerment. Este énfasis sobre las dinámicas de poder implica que los problemas recaen en los sistemas, más que en sus víctimas, pero asume también que las soluciones a los problemas se pueden abordar tanto por la acción sobre las personas como mediante cambios en el sistema social.

Este enfoque de intervención incluye otros principios que se habían desarrollado previamente: el desarrollo y la intervención social. Lo podríamos caracterizar como un enfoque sistémico elaborado desde una perspectiva crítica.

Figuera (1997) afirma que la aplicación de este enfoque es clave en la orientación profesional cuando se trabaja con colectivos marginados en el mercado de trabajo y/o en la sociedad. Esta autora pone como ejemplo los programas de orientación dirigidos a mujeres que deben incluir el proceso de concienciación sobre los sesgos de género, implícitos en los procesos de elección profesional o en la combinación de roles vitales, entre otros, y que encuentran su explicación en los procesos de socialización. Si estos colectivos de mujeres provienen de grupos de emigrantes se deberán tener en cuenta sus referentes culturales (procesos de endoculturación) y los procesos de aculturación en la sociedad de acogida, al tiempo que estas dimensiones se trabajan más a fondo.

Desde este enfoque, Rodríguez Espinar, (1998: 16) indica que los orientadores deben adoptar un rol activo encaminado al proceso de fortalecimiento personal (empower-

ment) cuyo objetivo es que el alumnado «desarrolle la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que explícita o implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino». Este enfoque tendrá también una gran influencia en el diagnóstico, no sólo desde las variables a tener en cuenta, sino desde el mismo proceso de obtención de la información (la persona es una agente activo y el proceso de recogida de información se convierte en un proceso de diagnóstico-intervención, ya que los datos se van analizando de forma conjunta persona-profesional).

3.5. La aplicación de los principios al diagnóstico y la orientación

En los puntos anteriores hemos señalado que los marcos de intervención se sitúan desde una perspectiva preventiva con un enfoque ecológico-sistémico, con una visión holística y desde la perspectiva del empowerment. Estos enfoques no sólo han servido como marco de referencia para la intervención sino que también se han convertido en el referente de la investigación en distintas disciplinas científicas lo cual ha propiciado unos enfoques más integradores y superadores de dualismos.

Así enfocar el diagnóstico bajo los modelos ecológico sistémicos implica un primer elemento de contextualización, es decir *el diagnóstico se realiza en los entornos naturales en los que se mueven las personas o grupos y trata además de ver las influencias mutuas de los distintos componentes de esos entornos*. Por tanto, *en primer lugar, se requiere un estudio diagnóstico sobre estos ambientes o contextos en los que se mueven las personas y los grupos*. Hasta ahora era muy común que, una vez encontrado un modelo de funcionamiento éste se trasladara a diferentes entornos.

En sociedades multiculturales como la nuestra se hace necesario tener un cuerpo de investigación que permita ver la influencia de estas diversas variables en distintos ámbitos y contextos, por ejemplo cómo afecta una concepción marcadamente interpersonal, basada en el respeto y en la colaboración con los compañeros en un marco social y cultural en el que prima una inteligencia conceptual y abstracta y desde un marco competitivo e individualista. Necesitamos también investigaciones diagnósticas que contextualicen las variables implicadas en las transiciones educativas con respecto a diferentes grupos culturales y considerando también la especificidad del género, es necesario que los programas de orientación e intervención incluyan este tipo de variables si se quiere responder a los principios de equidad dentro de la igualdad de oportunidades.

En síntesis una nueva conceptualización del diagnóstico en la intervención orientadora vendría caracterizada por las siguientes notas:

1. *Debe ser holístico y dinámico*: ha de tener en cuenta la totalidad de la persona como un sistema que a su vez está en interacción dinámica con otros sistemas, en una influencia continua.
2. *Debe tomar como base la perspectiva del desarrollo desde el enfoque del ciclo vital*.
3. *Debe estar contextualizado*.
4. *Ha de ser multidimensional* y tener presente las interacciones entre factores personales y ambientales.

5. Frente a la generalidad que ha caracterizado muchos de los enfoques del diagnóstico *se prima la especificidad*, interesa ver como un conjunto determinado de características se combinan de manera única en cada persona.
6. *Se han de considerar las diferencias individuales en el marco mas amplio de las diferencias culturales o de género.*
7. *Ha de tener como objetivo fundamental la comprensión y la explicación*, aunque no puede obviar la predicción.
8. *Debe utilizar metodologías diversas desde enfoques complementarios y de acuerdo con los objetivos del diagnóstico.*
9. *Tiene como referente la optimización y mejora de los procesos de aprendizaje y desarrollo de la persona.* Por tanto parte desde una perspectiva procesual, importan mas los procesos que las estructuras, aunque se reconoce que estas estructuras se van formando a lo largo de las fases del desarrollo influenciadas por los contextos.
10. Desde la vertiente aplicada, *el proceso de diagnóstico se convierte también en una situación interactiva*, en la que los y las protagonistas son las personas a las que se les realiza en diagnóstico tomando parte activa en el análisis de datos y utilizándolo como fuente para la propia toma de decisiones.
11. *En el caso de los diagnósticos individuales han de primar las referencias intra-sujeto.*

4. PROSPECTIVA DEL DIAGNÓSTICO

En el diagnóstico hay siempre un punto de partida previo que es la concepción educativa, antropológica, las teorías del desarrollo, del aprendizaje, del proceso de inserción, etc., de la persona, o grupo dentro de los distintos subsistemas en los que se mueve; este referente guía las unidades o variables a seleccionar en el proceso de diagnóstico, y, en algunos casos incluso las técnicas. De hecho este marco conceptual es el que dio lugar a los diversos modelos de Diagnóstico/Evaluación Conductual, y en la práctica ha implicado diversidad de elección de variables o unidades de análisis, así como una concepción también diferente en cuanto a las metodologías y técnicas empleadas para la obtención de información.

Tradicionalmente al comparar los distintos modelos de diagnóstico según las peculiaridades de cada uno en cuanto a formulaciones teóricas, finalidades, metodología, etc., se han destacado cuatro polaridades: generalidad vs. especificidad de la conducta, lo ideográfico vs. lo nomotético, lo cualitativo vs. lo cuantitativo y la explicación vs. la comprensión (Fernández Ballesteros, 1992). Sin negar la importancia que estas alternativas tienen, vamos, sin embargo, a exponer las cuatro dimensiones que nos parecen más relevantes para la comprensión actual del diagnóstico:

- *Generalidad versus especificidad.*

En la comparación de los modelos psicométricos y conductuales este parámetro estaba muy relacionado con la estabilidad. Se entendía la generalidad como una dimensión que incluía los factores de inteligencia y personalidad, como rasgos fijos y estables en diferentes contextos, en oposición a la especificidad de reacciones del orga-

nismo a cada situación. Hoy, sin embargo, se defiende la especificidad como diferenciación de las personas y de los contextos. En este sentido se contempla a cada persona como procesadora activa de información, con diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, con un modo diferente de utilizar los componentes cognitivos o con una preferencia por la utilización de procesos simultáneos o sucesivos, con predominancia de un tipo u otro de inteligencias, con una diferencia en los conocimientos previos y en la configuración de esquemas de conocimiento. Todas estas posibilidades de diferenciación que se han citado comportan que se contemple a cada persona como un tipo diferente de aprendiz en cada uno de los dominios académicos y de la vida, dependiendo de sus características personales en el modo de procesar la información y del contexto en el que se encuentre.

La especificidad se plantea en términos de las características diferenciales de las personas y no como determinantes de una situación. Por otra parte esta especificidad también se aplica al propio contexto en el que se realiza el diagnóstico, así como también **se reconoce la diferenciación individual por multiplicidad de características, incluidas las de género y las culturales**, también se considera la especificidad de los contextos y de las interacciones de las personas en los distintos contextos.

- *Estabilidad versus modificabilidad.*

El punto de vista tradicional del diagnóstico partía de una concepción estructural e inmutable tanto en lo que respecta a la inteligencia como a la personalidad, por tanto defendía que las medidas de ambos constructos son estables en el tiempo y en diferentes contextos. En la actualidad se acepta la modificabilidad cognitiva como un proceso que presenta diferencias significativas entre distintas personas y que refleja un nivel diferente de su adaptación manifiesta, y se incluye dentro de este concepto no solo lo que la persona es capaz de hacer por sí sola, sino también lo que potencialmente puede lograr con la mediación cooperativa de otras personas (Feuerstein, 1996: 35). Los tests y la forma de evaluación deben ser sensibles a estas posibilidades de modificabilidad, de ahí el desarrollo y sistematización de las ayudas y entrenamiento realizadas por los autores que han puesto en práctica la evaluación del potencial de aprendizaje (Feuerstein, 1993, 1996; Das, 1996; Hamers, 1996). Pero no sólo se tiene en cuenta la modificabilidad cognitiva también estamos ante una sociedad en continuo cambio que requiere la adaptación a ese cambio, por tanto el diagnóstico habrá de preparar a las personas a hacer frente a los cambios y a ser protagonistas de sus vidas, de modo que cobra una especial importancia el papel activo de la persona en el proceso de diagnóstico que pasa a ser una ayuda para su toma de decisiones a partir de su propia autovaloración.

- *Aprendizaje aislado versus aprendizaje socializado.*

Tradicionalmente el aprendizaje escolar se veía como un logro aislado del individuo. El profesorado enseñaba y el alumnado aprendía, los estudiantes trabajaban independientemente para adquirir el conocimiento y habilidades necesarias para

tener éxito. En la actualidad, sin embargo, se concede mucha importancia al contexto social en el que el aprendizaje tiene lugar y a la relación entre habilidad y respuesta a varias formas de aprendizaje cooperativo y aprendizaje mediado (Slavin, 1983). El trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado influencia la ejecución del alumnado (Beltrán, 1993). La interacción entre las capacidades del alumnado y el ambiente de aprendizaje, así como las variables que caracterizan la actividad mediada del profesorado deben incluirse en cualquier diagnóstico. Pero esta característica no es propia solamente del aprendizaje dentro del marco escolar, en la vida diaria, en el marco laboral o en cualquier tipo de ocupación también se prima el aprendizaje colaborativo que proviene de las aportaciones de los distintos componentes de los equipos de trabajo.

- *Descontextualización versus contextualización.*

Ya hemos hecho referencia anteriormente a la importancia de considerar las diferencias entre los distintos contextos a la hora de abordar el diagnóstico. En la actualidad queda claro desde la perspectiva ecológica la importancia de los contextos en el desarrollo de la persona. Por tanto la obtención de datos se realizará en esos contextos y fuera de marcos de laboratorio como se ha realizado en muchas ocasiones. Pero la contextualización afecta a muchas dimensiones, por ejemplo, desde la postura tradicional se defiende que cada componente de una habilidad compleja es fijo y que se comporta siempre de la misma forma independientemente de la materia a la que se aplique (Resnick y Resnick, 1992). Por ejemplo, existe ya un cuerpo lo suficientemente amplio de investigación sobre los procesos de aprendizaje y estudio que permite el diagnóstico de las distintas estrategias cognitivas y motivacionales implicadas en la resolución de tareas; también sobre las diferencias culturales y de género en Estilos de Aprendizaje, todo ello nos lleva a una enfoque contextualizado del diagnóstico. Desde una perspectiva más instrumental también se han desarrollado pruebas para valorar los procesos de lectura comprensiva o los de resolución de problemas matemáticos que permiten con textos o problemas similares a los utilizados en clase valorar el tipo de estrategias que utiliza el alumnado, así como proceder a una intervención que facilite la adquisición de estas estrategias mediante diversos procesos instructivos, en los que ocupa un lugar importante el modelado por parte del profesorado.

4.1. ¿Una nueva conceptualización del proceso de diagnóstico?

Desde el momento que consideramos el diagnóstico inserto dentro de un proceso de intervención, y que tomamos como base los enfoques ecológico-sistémicos y el marco del Ciclo Vital, creemos que el proceso de diagnóstico se enmarca a lo largo del desarrollo dentro de un proceso de intervención sistemático que tiene un carácter proactivo y de mejora de los procesos de aprendizaje (entendida esta palabra en sentido amplio y no únicamente referida al marco académico). Desde esta perspectiva planteamos los enfoques metodológicos en el proceso diagnóstico.

- *Predicción versus comprensión.*

El papel del diagnóstico, desde el marco que ofrecen distintas teorías, es el de comprender al alumnado más que predecir las ejecuciones futuras mediante la comparación de las puntuaciones con el grupo de referencia (O'Connor 1992). Esto explica por ejemplo, el interés por la evaluación de procesos cognitivos y la evaluación del potencial de aprendizaje y el desarrollo de estos procedimientos de evaluación desde la década de los 80 hasta la actualidad (Brown, A.L.; Campione, J.C.; Webber, L.S. y McGilly, K. 1992; Molina, 1995; Lidz, 1987; Das, 1988, 1996; Sternberg, 1992). El objetivo fundamental de estos procedimientos es la valoración de las funciones cognitivas, de los procesos cognitivos o del tipo de procesamiento de la información, tanto con finalidades preventivas como correctivas, implantando programas que permitan el desarrollo de estos procesos o funciones o la corrección de los déficits. Pero no sólo desde este campo se ha avanzado en la comprensión, también se han realizado investigaciones para integrar diferentes aportaciones en marcos explicativos más comprensivos, unos de los ejemplos más claros los tenemos en la evolución de las teorías de la personalidad, pero también todos los estudios causales realizados para integrar los aspectos cognitivos y afectivos en las dinámicas motivacionales; o la teorías amplias sobre la inteligencia que abandonan el campo exclusivamente de las estructuras o procesos de razonamiento para abarcar todas las dimensiones de la adaptación de la persona al ambiente. Todos estos enfoques tienden hacia marcos explicativos y comprensivos del funcionamiento de la persona. Los mismo se puede aplicar a los enfoques elaborados desde las teorías de educación para el desarrollo de la carrera.

- *Prescripción versus Proacción.*

Desde la perspectiva clásica se acentúa el papel pasivo de la persona en el diagnóstico, es el profesional quien con todos los datos en la mano integra la información y le indica los caminos a seguir. Desde la perspectiva actual se aboga por un diagnóstico proactivo que coloque a la persona en el centro de su propio proceso de aprendizaje y que por tanto le facilita las herramientas necesarias para ayudarla en su toma de decisiones, ya sea relativas a su proyecto personal de vida, ya sea relacionadas con el aprendizaje dentro del entorno escolar. Los procedimientos de auto registro y autovaloración son una de las técnicas empleadas con esta finalidad. Es la propia persona la que acoge el control y progreso de su aprendizaje, mientras que el diagnóstico le proporciona los instrumentos y la ayuda para que pueda realizar este proceso. En este sentido son una gran aportación los tests y cuestionarios informatizados ya que permiten que sea la propia persona la que conduce su proceso. Desde el campo de la orientación profesional o del desarrollo de la carrera vemos la aportación que pueden hacer los materiales para el asesoramiento vocacional elaborados por el equipo de la Universidad de Valencia: el Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado (SAV-R) y el Sistema de Asesoramiento Vocacional Informático (SAVI-2000). En ambos sistemas (versión papel y versión informatizada) el alumnado se autoaplica y corrige todas las pruebas, y también en ambos sistemas el alumnado interpreta su conducta vocacional, y toma las decisiones como parte del asesoramiento. Como señalan los autores (Rivas y otros, 1998: 204): «*el estudiante*

sigue un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo y autosuficiente, lo que lleva a una situación muy diferente a la exploración en un diagnóstico convencional. Así, en cada fase o periodo de trabajo, recibe información de manera asequible, procurando la significación personal en cada aspecto de la conducta vocacional que se va a ser tratada y analizada por el propio sujeto. El orientador/a es el mediador de todo el proceso, quien desde el Departamento de Orientación se va a apoyar en la colaboración del tutores, profesorado y comunidad educativa en general».

4.1.1. El proceso de diagnóstico en los procesos de intervención

El proceso de diagnóstico se inserta en el marco de intervención y sigue un proceso en la medida que esta intervención también se realiza de modo sistemático, es decir no se efectúa en momentos puntuales. Tradicionalmente se ha entendido que el proceso de diagnóstico, desde su vertiente aplicada, se realizaba como una fase previa a la intervención. En el nuevo enfoque el proceso de diagnóstico se inserta a lo largo del proceso de la intervención y forma parte de la misma, de modo que es difícil separar ambas. A modo de ejemplo, extraemos el cuadro elaborado por Donoso y Figuera (2001), en el que se ve claramente la interrelación del proceso de diagnóstico dentro de un proceso de orientación para la transición escuela-trabajo desde el modelo socio-cognitivo propuesto por Lent y otros (1994). El modelo en este caso proporciona el marco teórico y por tanto, como ya hemos afirmado reiteradamente las variables sobre las que se va a intervenir. El modelo teórico incluye una serie de procesos básicos que la persona ha de tener en cuenta, las preguntas diagnósticas van en relación con esos pasos. Estas preguntas diagnósticas son las que marcan el proceso de diagnóstico, inserto en el proceso orientador, en relación con cada uno de los elementos del modelo:

Procesos básicos	Preguntas diagnósticas
Elaborar expectativas	¿Es capaz el joven o adolescente de elaborar unas expectativas de autoeficacia y resultados, positivas? ¿Cuáles son las barreras personales o sociales que impiden ese marco de referencia?
Desarrollar intereses	¿Ha desarrollado un marco claro de intereses académicos y profesionales? ¿Son coherentes con sus posibilidades y expectativas?
Establecer metas	¿Ha formulado un conjunto de metas que orienten su conducta? ¿Existen conexiones o lazos entre los intereses formulados y las metas explicitadas?
Planificar acciones	¿Es capaz de trasladar las metas en acciones que faciliten su consecución? ¿Tiene suficiente información para ello?
Resolver deficiencias	¿Existen deficiencias en cuanto a las competencias académicas y profesionales? ¿Ha previsto mecanismos para su resolución?
Negociar	¿Es consciente el joven de las barreras ambientales que afectan su conducta en el proceso de transición? ¿Sabe negociar los soportes para hacer frente a esas barreras?

Creemos que este ejemplo es suficientemente ilustrador de cómo concebimos el proceso de diagnóstico inserto en un proceso más amplio de orientación y que no se limita a un momento puntual. Desde el enfoque explicitado, se plantearían los instrumentos y técnicas necesarias que permitieran al joven o la joven realizar un proceso de autoreflexión sobre cada uno de los aspectos o variables mencionadas en el modelo teórico, el papel del profesional de la orientación sería el de mediador o mediadora en ese proceso proveyéndole de las ayudas necesarias para ello. Como vemos es la propia persona la que se convierte en agente activo de su propio proceso de diagnóstico-orientación.

Este proceso de diagnóstico está también reflejado en el modelo de autoayuda SAVR y SAVI 2000, que hemos explicitado anteriormente.

Como es lógico ese modo de abordar el proceso diagnóstico que hemos ejemplificado no es trasladable a edades en las que el niño o la niña todavía no han desarrollado estos procesos de auto-reflexión. Pero, a pesar de ello, enmarcamos también en estas edades el proceso de diagnóstico desde un enfoque proactivo y sistemático de orientación, en el que los niños y niñas debidamente guiados pueden ir analizando su modo de comportamiento o sus procesos de aprendizaje, aunque en este caso el profesional o la profesional tienen un papel más activo. Concebimos también que en este proceso de diagnóstico, inserto en la orientación, deben participar activamente todas las personas implicadas en el entorno, si estamos en el contexto escolar será el profesorado y las familias.

5. PROSPECTIVA DE LA PRÁCTICA ORIENTADORA

Autoridades como Edwin L. Herr (1997) ponen de manifiesto no sólo la universalidad de la práctica orientadora (con muy diferentes niveles de institucionalización), sino la consideración de la misma como un factor de **equidad social**, siempre y cuando, añadiríamos, la práctica sea **eficiente**, como consecuencia de un adecuado uso de estrategias y recursos. Que la orientación es un factor de calidad de la educación en sus diferentes niveles y sistemas lo hemos defendido desde hace más de una década. Por ello es reconfortante observar como desde ámbitos académicos, otrora escasamente preocupados por el tema, se reconoce tal consideración (Martín, 1999). También hemos de señalar que en nuestro contexto y en el marco educativo formal, la práctica opera en un marco profesional polémico, con confusión de roles y falta de claridad en la acción (Solé y Colomina, 1999).

Ahora bien, si consideramos que la acción orientadora en el siglo XXI, especialmente en el ámbito de lo profesional, ha adquirido una relevante importancia sociopolítica y que no puede afrontarse con los parámetros actuales que presenta su estructura organizativa, entonces deberíamos asumir que sus estructuras de acción no pueden quedar al margen de la reflexión y transformación. Como afirmaba Gerd Andres (2000: 11), alto funcionario alemán del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en la inauguración de la Conferencia Internacional de Orientación Profesional celebrada en Berlín: *The old departmental walls that separated career counselling from job placement and the payment of benefits are being dismantled. Customer orientation and friendly service are the primary objectives. Clients should not come to the employment agencies as petitioners to an autocrat, but as recognised partners to a service provider.*

Somos conscientes de que toda estructura de servicio público responde a un determinado marco jurídico-administrativo. Por ello, la propuesta que se presenta no se hace cómo ejercicio teórico-académico, sino con el propósito de concienciar a los responsables de dicho marco de la necesidad de iniciar un debate que lleve a consensuar las mediadas jurídico-administrativas que permitan la operativización de la propuesta organizativa que se explícita.

5.1. Los puntos de partida

En un trabajo anterior (Álvarez y Rodríguez, 2000) formulábamos una serie de presupuestos que orientaban nuestra propuesta. He aquí una nueva reformulación que toma en consideración algunas fundamentaciones de índole académica como la del *SocioDynamic Counselling* de Peavy (1998; 2000) o la visión de cambio y transformación de Herr (1999; 2000), o la acción política de Watts (1997; 2000).

El desarrollo de la persona pasa por diferentes etapas, crisis, situaciones y entornos generadores de específicas necesidades que conforman un espacio vital propio y que reclaman una atención y ayuda a lo largo de toda la vida de la persona. La ayuda ha de entenderse como una guiada participación para la construcción personal:

- La educación sola, y por tanto la orientación, no pueden eliminar las desigualdades y divisiones sociales, pero puede contribuir realmente a combatirlas, eliminando, al menos, las vías por las que la exclusión social es reforzada a través de los procesos y resultados de la educación: preparar para un aprendizaje continuo. En definitiva, ser un agente de lucha por la dignidad de la persona y su equidad social.
- La orientación ni elimina el error humano en la decisión ni altera las estructuras de los sistemas que impiden la plena realización de la persona, pero puede contribuir a tomar conciencia a unos y otros de las barreras que impiden tal realización, así como de las vías más idóneas para su superación. Es imprescindible dotarse de mecanismos que permitan la identificación de las mejores prácticas para el logro de dicha meta.
- La complejidad de la situación presente y el alto grado de indeterminación del futuro reclaman la elaboración de **una visión y plan de acción compartidos de todos los agentes** (especialmente del individuo) implicados en toda intervención orientada al servicio del desarrollo de la persona.
- El marco jurídico-administrativo actual en la prestación de los servicios generales de orientación no puede ser un obstáculo permanente en la adecuada organización de la acción orientadora. La acción política cobra especial importancia como factor de transformación positiva de dichos marcos.

5.2. Un ámbito de especial sensibilidad: la atención a la diversidad

La atención a la diversidad constituye uno de los retos más significativos de la nueva ordenación educativa. Dicha atención está también en el núcleo de la función

orientadora, especialmente desde una perspectiva preventiva y de desarrollo. El cómo afrontar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (at-risk students), es un tema reiterativo en los últimos años.

El análisis evaluativo de la Public Law 94-142 (Ley norteamericana de atención a las necesidades educativas especiales de la población de 3 a 21 años, aprobada en 1975 y efectiva desde octubre de 1977) y que asumió el modelo de los Programas de Desarrollo Individual (PDI) o Individual Educational Plan deja mucho que desear después de dos décadas de funcionamiento (Keys et al., 1998). Ya en sus inicios dicha ley generó una amplia y debatida controversia sobre los roles y funciones de los orientadores. Sproles et al. (1978: 212) afirmaban que la ley será efectiva si los esfuerzos de todos los participantes son más preventivos que remediales, continuados y no ocasionales, organizados y no arbitrarios, profesionales y no aficionados.

Ahora bien, como afirman Keys et al. (1998: 382-383) las actividades orientadoras en la clase, la piedra angular de la actuación del profesional de la orientación desde la perspectiva preventiva y principal vehículo para el desarrollo de las *life-skills*, han sido criticadas por no lograr efectos positivos a largo plazo en este tipo de sujetos. Los autores van más allá al precisar: «*Counselor working within a comprehensive, developmental model seek to integrate their guidance and counseling program within the large educational program. Unfortunately, no one institution can provide the multidimensional services needed to help at-risk youth*». La conclusión del análisis es clara: «*When helping at-risk youth it is important for school counselors to begin redefine their role and function within the broader community and to work toward integrating their services within de larger network of communitty servicies*».

Temática de especial atención en los últimos años ha sido la de la transición al mundo del trabajo de los sujetos con minusvalías. No basta con ampararse en los denominados Programas de Garantía Social; es necesaria una política y acción más específica. Como señala Conger (1997), una situación de incertidumbre rodea a jóvenes y familias cuando se aproxima este momento. No basta con regulaciones o programas de formación generales. Es necesario examinar y copiar, si es pertinente, experiencias en otros países:

- Canadá: programa *Thresholds* para jóvenes con minusvalías físicas (Jamieson et al., 1993); programa *Pathways* para la empleabilidad de jóvenes con dificultades de aprendizaje (Hutchinson y Freeman, 1994); programa *BreakAway* para jóvenes «At-Risk» (Campbell et al., 1994)
- Suecia: *Guidance Counselling Workshops* para estudiantes de Secundaria afectados de minusvalía (Hansson y Germell, 1995)
- EE.UU.: *Career Guidance Program* para jóvenes con dificultades de aprendizaje (Biller et al., 1991).

La estructura, fragmentada y desequilibrada, con la que actualmente se afronta la atención a la diversidad en nuestro contexto reclama no una remodelación de la fachada (objetivo a menudo explicitado desde los intereses grupales de los agentes de intervención), sino una auténtica reestructuración que permita la continuidad e intensidad de adecuados tratamientos multidisciplinares.

5.3. Una apuesta de futuro: Los proyectos conjuntos (el *partenariado*)⁵

La compleja realidad en la que opera la práctica orientadora, la multidisciplinariedad requerida para afrontar intervenciones eficaces en dichos contextos, la flexibilidad en la organización de los recursos humanos a la luz de una formación por competencias o la rentabilidad de las inversiones son, entre otros, argumentos más que suficientes para plantearse la necesidad de acciones conjuntas que, bajo el paraguas del *partnership*, permitan aunar el conocimiento y los recursos necesarios para afrontar los retos de una eficiente acción orientadora. En el campo de la orientación y el empleo, el tema cobra especial relevancia. Como señala Herr (2000: 297), *the need for collaborative and interdisciplinary approaches to career problems and career services is not an international or national imperative, it is also an internal imperative in the United States and in other nations*. El potencial uso de las TIC rompe las barreras del espacio y, salvada la de la lengua, podrá poner a disposición de los múltiples usuarios, los resultados de proyectos conjuntos a nivel internacional (Carlson et al., 2000).

Afirma Reid (1999) que si los modelos organizativos de servicios de orientación desean beneficiarse de un enfoque integrado y multidisciplinar parece razonable que en su práctica asuman el enfoque *partnership* entre ellos. Ahora bien, una serie de dificultades pueden emerger en virtud de la tipología de servicios, agencia u organizaciones que formen dicho partenariado:

- Las diferencias de cultura organizativa de cada uno de los servicios o agencias implicados.
- Las diferencias en las teorías y modelos de intervención adoptados en su práctica.
- Las diferencias en la problemática de la financiación de su acción: competitividad o no por los fondos y subvenciones gubernamentales.

Para intentar paliar los efectos negativos de tales diferencias es preciso:

- Desarrollar un plan estratégico con la formalización de contratos y programas específicos de actuación.
- Implicación de los responsables al más alto nivel en la dirección del plan.
- Responsabilidad total en el plan con clara especificación de los agentes y momentos de acción.
- Adopción de mecanismos de coordinación y monitorización continua así como de las estrategias de evaluación adecuadas a las metas y objetivos del plan adoptado.
- Reafirmación constante del partenariado, no sólo desde los servicios participantes sino de los destinatarios de los mismos: éstos han de ser conscientes de la acción y esfuerzo conjunto de los diferentes agentes que intervienen en su beneficio.

5 La importancia y actualidad del tema es obvia: por primera vez, dos asociaciones profesionales, a través de sus órganos de comunicación [*The Career Development Quarterly* (2000, 48(4)) y el *Journal of Employment Counseling* (2000, 37 (2))] han publicado simultáneamente el mismo contenido monográfico: *Collaboration, Partnership, Policy, and Practice in Career Development*.

Llegados a este punto cabe preguntarse sobre los beneficios derivados de asumir acciones conjuntas globales entre los agentes orientadores encuadrados en *joint-venture* de carácter institucional entre: Educación y Trabajo, Educación y Sanidad, Trabajo y Sanidad, Educación y Justicia, etc. Nada de insólito tiene en otros países, por ejemplo, la denominación de Ministerio de Educación y Trabajo. Podría aducirse que ya se dan tales acciones, pero su carácter parcial, fragmentario, discontinuo u ocasional no permite consolidar un modo de hacer ni una estructura organizativa para operar desde dicha filosofía. De otra forma será difícil atender desde una única dependencia administrativa a grupos caracterizados por: absentismo escolar, inadecuadas conductas sociales, minusvalías físico-psíquicas y educación, problemática familiar de desestructuración y/o conductas de violencia, alcohol..., inserción laboral de graduados o no de la enseñanza secundaria, desempleados menores de 25 años, adicciones y abandono escolar, desempleo y reciclaje formativo, etc.

Si a lo señalado añadimos el papel cada vez más relevante de los diferentes tipos de organizaciones y asociaciones, a través de las cuales se vertebra la actuación de la sociedad civil para abordar las temáticas referidas, no parece inadecuado plantear la necesidad de que la actuación pública se planifique no sólo en relación a los recursos de la administración sino al conjunto de recursos de que dispone la propia sociedad. En este sentido, la acción legislativa constituye una de las claras herramientas del poder político para promover la necesaria *comunicabilidad entre actores*, máxime cuando entre éstos se encuentran las diferentes administraciones públicas.

5.4. Un requisito para la acción: La sectorialización

Uno de los puntos álgidos en la planificación de la acción orientadora, como en el de otras actividades de ayuda, estriba en la delimitación de las unidades territoriales significativas en cuanto a la dotación de infraestructuras y recursos para atender los diferentes niveles de prestaciones. Desde nuestro punto de vista la sectorialización de la actividad orientadora tiene un referente con significación propia: el municipio en primer término y las agregaciones territoriales administrativas o configuradas *ad hoc*, en segundo lugar, constituyen el espacio geográfico idóneo para la planificación operativa de la acción orientadora. En el mismo confluyen tanto la iniciativa propia de la comunidad como la de los diferentes tipos de servicios públicos (sanitarios, sociales, judiciales, productivos, etc.) en los que las autoridades municipales tienen especial responsabilidad en cuanto que defensoras del bienestar de la comunidad a la que representan.

No es sólo el marco escolar el campo de acción de la orientación: la asunción de los principios de prevención e intervención social que en tantas ocasiones hemos defendido (Rodríguez, 1998) trasladan la acción al conjunto de la comunidad y reclaman la implicación de todos los agentes significativos de la misma. La creación del comité /comisión municipal de orientación garantizará la necesaria elaboración del Plan Municipal en el que quedará explicitada la cooperación institucional. Otra vez más es patente la acción política que promueva *comprehensive and local collaboration between schools, schools counselors and employers in creating processes that help all students prepare for*

and make the transition from school to work (Herr, 2000: 298). En idéntica dirección se pronuncian Watts et al. (1997) cuando afirman que a nivel local donde debe producirse la coordinación de todos los esfuerzos aportados por los diferentes agentes (*partners*).

Desde la perspectiva exclusivamente educativa, el Centro de Secundaria asume el referente de programa de actuación en el sector de su influencia, configurando con los Centros de Primaria y otros centros educativos (adultos, formación ocupacional, etc.) el primer nivel organizativo de planificación y coordinación de la actividad orientadora en consonancia con el Plan Municipal de referencia.

El Programa de orientación de Centro y el Dpto. de Orientación como su estructura organizativa de ejecución constituye la célula básica de actuación en donde cobran especial relevancia las necesidades específicas de la comunidad educativa a la que sirve.

La especialización de los Equipos de Apoyo (con sus diferentes denominaciones) introduce un nuevo concepto de sectorialización en tanto en cuanto el criterio básico de su existencia no es el ámbito territorial geográfico, sino el de los roles y funciones asignadas en virtud de las necesidades detectadas y de las competencias requeridas para atender dichas necesidades. A semejanza con el sistema sanitario, los diferentes niveles de los equipos estarían más acordes, no con el volumen de población, sino con las características de los grupos de riesgo ubicados en el marco territorial antes descrito.

5.5. Una consecuencia: Flexible organización de los recursos humanos

En coherencia con lo expuesto hasta el momento, los recursos humanos al servicio de la actividad orientadora no pueden organizarse de modo rígido y definitivo. La singularidad de los puestos de trabajo, la unicidad en ocasiones de los mismos, requiere un tratamiento diferenciado del conjunto del profesorado de un centro educativo o departamento administrativo. Apuntamos tres consideraciones:

- 1) Pasar de la consideración de puesto (plaza) en el centro o departamento administrativa a la de plaza en el sector de referencia. Necesidades especiales y temporales permitirían ser atendidas con una reordenación de los recursos del sector.
- 2) Articulación específica de la permanencia y movilidad intrasector e intersector. ¿Puede admitirse la movilidad de los responsables de orientación a nivel de centro en el periodo de implantación de una reforma educativa? ¿Puede admitirse la permanencia en un centro de responsables de orientación quemados?
- 3) Los recursos humanos al servicio de la actividad orientadora reclaman una estratificación organizativa capaz de atender a:
 - Los implicados en el ejercicio directo de la función orientadora.
 - Los responsables de la dirección y coordinación de los servicios de orientación.
 - Los responsables de la supervisión de la calidad de las prestaciones (evaluación y mejora de los programas y agentes implicados en su desarrollo).

Si anteriormente defendíamos la especialización de los Equipos de Apoyo, aquí proponemos el establecimiento de la carrera profesional en el campo de la orientación con la explicitación de los niveles de dirección y supervisión como netamente diferenciados del de simple ejecución y con exigencias de competencias específicas para su desempeño. Ha pasado la hora de considerar que el perfil profesional de acceso a la función orientadora garantiza la calidad en el desarrollo de las tareas que conlleva la propia naturaleza organizativa de la orientación.

5.6. Una necesidad: El compromiso de la acción política⁶

Forums internacionales de diversa naturaleza y declaraciones institucionales de gobiernos ponen de manifiesto que la acción orientadora en el desarrollo de la carrera constituye un bien, tanto público como privado. Como señala Watts (2000), dos tipos de beneficios se derivan de una adecuada acción orientadora: uno, de *eficiencia económica*, que permitirá el mejor y mayor aprovechamiento de los recursos humanos de un país; el segundo, de *equidad social*, al promover y facilitar el acceso a las oportunidades educativas y profesionales ofrecidas por el sistema.

Ahora bien, para que tales beneficios cobren carta de naturaleza, es necesaria que la acción política, a través de los diferentes roles y funciones que le son propios⁷, hagan posible el desarrollo de una adecuada práctica profesional de la orientación. En el sensible campo de la orientación para el trabajo, en sus diferentes etapas y problemáticas, es necesario *copiar* (como señalaba el presidente del Servicio Público de Empleo alemán (*Bundesanstalt für Arbeit*) iniciativas, prácticas, planteamientos y, añadimos, marcos jurídicos, reglamentos y estructuras. Algunas situaciones:

- Dinamarca posee una legislación específica que cubre todo tipo de actividades orientadores independientemente del ámbito donde se realicen. Ha sido posible establecer la experiencia de la rotación trabajo-formación creando el Consejo Nacional para la Educación y Orientación profesional (RUE).
- La acción compartida pública-privada alemana en la colocación y formación, a semejanza de España, pero con el aseguramiento de las directrices del Servicio Público de Empleo.
- Generación de una serie de Centros Nacionales para el *desarrollo de la carrera*:
- Gran Bretaña: National Advisory Council for Careers And Educational Guidance

6 Tema monográfico del symposium internacional celebrado en 1999 en Ottawa (Career Development and Public Policy: International Collaboration for National Action) con la presencia de representantes de 14 países y promovido por la Fundación Canadiens para el Desarrollo de la Carrera y la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional. Las actas están disponibles en (<http://www.ccdf.ca>). El segundo se ha celebrado en marzo del 2001 en Vancouver.

7 Watts (2000) identifica cuatro roles de las políticas públicas en relación a la orientación: legislación, financiación, exhortación y regulación. Es obvio que la configuración del estado en nuestro país (a semejanza de países como EE.UU., Australia o Canadá) hace que la acción política a nivel de CCAA, especialmente, y municipios presente una cierta dificultad o *dispersión* en el ejercicio de dichos roles. Por ello se hace necesario un marco general: una ley marco de orientación.

- Canadá: Canadian Guidance and Counselling Foundation
- Irlanda: National Centre for Guidance in Education
- Holanda: National Centre for Career Issues

Pudiera parecer pretencioso involucrar a la máxima instancia de representación del pueblo español —Las Cortes Generales— en un tema como el que nos ocupa. En otros países se ha dado. En nuestro caso la petición tiene el referente del propio Estado de las Autonomías y la situación que, como consecuencia del mismo, tiene la orientación: asimetría y diferenciación entre la Comunidades Autónomas en competencias, estructuras, entornos socio-culturales y productivos y trayectoria de los propios servicios.

Por otra parte, si lo expuesto anteriormente tiene alguna validez y mereciera la pena ponerlo en práctica, ésta sería difícil de llevar a cabo con el actual marco jurídico-administrativo. Sólo la existencia de una norma de rango y abasto nacional podría permitir las singularidades descritas.

Una ley de la Orientación Escolar y Profesional permitiría definir las líneas maestras de un Plan Estratégico a nivel nacional a partir del cual se generarían los Planes o Programas propios de cada Comunidad Autónoma. La cooperación inter-territorial, la continuidad en las prestaciones, la integración de recursos, la definición de competencias profesionales y, sobre todo, la adopción de metas y objetivos congruentes con las políticas educativa, laboral, sanitarias o sociales, serían algunos de los beneficios inmediatos de la adopción de tal medida legislativa.

6. NUEVOS ROLES PROFESIONALES: EL USO DE LAS TIC EN EL DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN

El marco contextual descrito y la prospectiva de acción, tanto desde el diagnóstico como desde la orientación, ponen al profesional ante una realidad en la que no basta con *hacer lo de antes*. Siempre se ha comentado la confusión-indefinición de roles y funcionales en nuestro contexto, especialmente en el educativo (Álvarez y Rodríguez, 2000), si bien existe un consenso generalizado de la necesidad de cambio en los *patrones de actuación*. Un analista como Herr (1989) ya señalaba que los orientadores del futuro tendrían que asumir ser:

- *Facilitadores del afecto y de la acción*
- *Facilitadores de las transiciones vitales.*
- *Agentes de información vital y facilitador de recursos.*
- *Facilitadores del cambio*

Algunos años más tarde, el propio Herr (1997), y en el ámbito de la orientación para la carrera, identificaba al profesional de la orientación como un *planificador, un científico aplicado del comportamiento y un tecnólogo*. Por su parte, Welch y Carroll (1993) explicitan las consecuentes acciones derivadas de los desafíos y problemas de futuro que D'Andrea y Arredondo (1998) presentan como de alta probabilidad de ocurrencia:

- *Cómo afrontar las dificultades (inadaptaciones) derivadas de los avances tecnológicos.*
- *Cómo incrementar la ayuda a aquellos colectivos con fracaso escolar y con dificultades de adaptación social.* El orientador como dinamizador de los aprendizajes.
- *Cómo fomentar los cambios individuales y ambientales.* El orientador como agente de cambio y especialista en el análisis de los recursos de la comunidad.
- *Cómo promover acciones sociales* para el desarrollo de la orientación para la diversidad y para la multiculturalidad. Canalizador de recursos en relación a nuevas necesidades.
- *Cómo asistir al individuo en su proyecto profesional a lo largo de su ciclo laboral* en un mundo productivo que es cada vez más flexible y competitivo. Colaborador en la planificación del auto desarrollo de la persona.

Si a lo anterior añadimos los cambios derivados de la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la práctica diagnóstica y orientadora, no ha de extrañar el *desasosiego* generado tanto en determinados colectivos profesionales como en los ámbitos de formación de los mismos. En cinco grandes dimensiones se vienen agrupando el conjunto de roles y funciones (las llamadas 5 «C» en terminología anglosajona):

- *Counseling*, (asesoramiento individual o en pequeño grupo).
- *Consulting*, (consulta a otros agentes implicados en la orientación).
- *Coordination*, (coordinación con el resto de agentes y servicios).
- *Currículum*, (dimensión docente del orientador).
- *Computers*, (nuevas tecnologías).

Las tres primeras dimensiones (counseling, consulta y coordinación) corresponden a roles y funciones de amplio consenso, asumidas de forma generalizada, y las dos últimas (desarrollo de la orientación a través del currículum y las nuevas tecnologías) son roles y funciones que emergen en estos momentos con una gran fuerza y con un considerable protagonismo. En un trabajo previo (Álvarez y Rodríguez, 2000) se han analizado la *funcionalidad-disfuncionalidad* de estos roles en nuestra realidad; en esta ocasión nos centraremos exclusivamente en el último de ellos. Mark Pope (2000) señala que los tiempos actuales de la práctica orientadora están caracterizados por una especial atención a la transición escuela-trabajo, la internacionalización de las actividades, especialmente *career guidance and counseling*, la atención al hecho multicultural y una vertiginosa sofisticación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Para algunos autores como Sampson (1998), el potencial de cambio social de las TIC está aún por vislumbrar.

6.1. El desarrollo informático en el diagnóstico

Entre otros logros, la informática ha permitido desarrollar grandes bancos de ítems, elaborar tests «a medida» para ajustarse a las características de un determinado tipo de evaluación, elaborar, sistemas integrados de diagnóstico-intervención, principalmente

en el campo de las dificultades de aprendizaje o diseñar e implementar Programas de Orientación Profesional, en los que la persona toma una parte activa en su proceso de diagnóstico y toma de decisiones.

Como es conocido, la denominación general de Test Informatizado incluye dos tipologías de instrumentos: los *Tests Clásicos Informatizados (o de primera generación)* y los *Tests Adaptativos Informatizados*⁸. Los primeros consisten en implantar en un ordenador cualquiera de los tests convencionales de papel y lápiz *basados en la Teoría Clásica de los Tests*, de forma que la administración se realiza mediante los periféricos propios del ordenador (Muñiz y Hambleton, 1999). Los Tests Adaptativos Informatizados son tests en los que mediante un algoritmo informático (basado en los principios de la Teoría de Respuesta a los Ítems) se van escogiendo los ítems (dentro de los que existen en el banco de ítems previamente creado) que son más adecuados en cada momento de la administración.

- *Ventajas y límites de la aplicación de tests informatizados*

Los tests informatizados han sido objeto de debate desde sus primeras aplicaciones. Por este motivo la *American Psychological Association* (1986) propuso unas directrices que pretenden garantizar que los tests informatizados cumplen los requisitos esperables en todo instrumento científico (Muñiz y Hambleton, 1999: 34-36) la equivalencia de las puntuaciones, las adecuadas condiciones de administración del test informatizado, la validez de los informes automatizados y la revisión del sistema informatizado.

Parece probado que los tests de velocidad parecen ser los más afectados por la administración por medio del ordenador (Greaud y Green, 1986; Green, 1991; Mead y Drasgow, 1993; Bartram, 1993; Muñiz y Hambleton, 1999), ya que en las versiones convencionales se dan puntuaciones más elevadas. Se ha dado múltiples explicaciones para explicar esta discrepancia, sin existir un acuerdo (a la ansiedad provocada por la presencia del ordenador; a las habilidades motoras implicadas; o a las diferencias de la modalidad de presentación de los estímulos y del registro de las respuestas). Otros estudios no encuentran diferencias entre ambas modalidades de administración (Neuman y Baydoun, 1998). En este caso, también es aconsejable realizar una baremación propia para la forma informatizada del test de velocidad (Olea y Hontangas, 1999).

Pero sin duda alguna, y más allá de las características de *seguridad y transparencia* del sistema informático utilizado, los dos grandes puntos de potencia-debilidad se centran

8 Ya quedan lejanas las primeras experiencias rudimentarias de informatización de un test. Los ámbitos del diagnóstico de los intereses profesionales (SVIB-*Strong Vocational Interest Blank*) y los cuestionarios de diagnóstico de la personalidad (MMPI- *Minnesota Multiphasic Personality Inventory*; EPI-*Eysenck Personality Inventory*) fueron pioneros en la utilización de los medios informáticos para la corrección y elaboración de perfiles diagnósticos. Al inicio de los noventa se contabilizaban más de un millar de tests informatizados (Sweetland y Keyser, 1991). Una muestra curiosa de la amplitud del fenómeno del uso de determinados instrumentos míticos es la *actividad formadora* en torno al Strong Interest Inventory. A través del Qualifying Program On-Line (www.gsconsultants.net. —click on *Distance learning*—) puede recibirse formación continua en el uso de este instrumento.

en la administración del test informatizado y la validez de los informes automatizados. A continuación examinamos brevemente su problemática.

a) Administración del test informatizado

Hay autores que apuntan que el ordenador puede ser más eficaz durante la administración de un test que un profesional, ya que puede determinar si la persona ha entendido la manera de responder, puede realizar análisis durante la administración, puede informar a la persona de su rendimiento, etc. (Green, 1991). Si bien esto es verdad en parte, debido a la velocidad con la que procesa el ordenador la información, sin embargo no se debería hablar de eficacia, sino de unas ciertas ventajas en la administración del tests en versión de ordenador o en versión convencional en cuanto a la rapidez de devolución de la información, como veremos más adelante cuando hablemos de la elaboración de los informes, no estamos de acuerdo que esa información la proporcione el ordenador.

La directriz 7 plantea el tema de la igualdad de condiciones de todas las personas a la hora de responder (sin que exista la posibilidad de puntuar más alto por tener más familiaridad con el ordenador). Nos parece que de cara al futuro, esta preocupación puede ser excesiva ya que las personas cada día están más familiarizados con el uso del ordenador, sin embargo no hemos de olvidar que puede haber colectivos que sí estén en inferioridad de condiciones, aunque para responder no sean necesarios conocimientos de informática. Lo que sí se debe garantizar es que el modo de administración del test no interfiera significativamente con la variable medida, para lo que se requiere una correcta interacción de la persona con el ordenador (Carroll, 1997).

A pesar de ello, Whitley (1997) estudió 40.491 personas de EEUU y Canadá. En su estudio concluye que los hombres muestran un rol más activo en la utilización de los ordenadores, se sienten más eficaces y su actitud hacia los ordenadores es más positiva. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Hewson et al. (1996), Krantz et al. (1997) y Senior (1999), donde se observa que los participantes voluntarios en pruebas psicológicas administradas a través de Internet son mayoritariamente varones. A nuestro juicio estos estudios no demuestran sino que hay una mayor utilización todavía por parte de los hombres que de las mujeres. No obstante sí nos parece importante, independientemente de estos resultados que se elaboren baremos diferenciados para hombre y mujeres, ya que puede haber también otras variables todavía no estudiadas que estén influenciando las puntuaciones.

Joinson (1999) ha estudiado los efectos del anonimato de la persona evaluada cuando ésta responde al test mediante Internet. El autor observa que quienes responden mediante Internet muestran menos deseabilidad social y menos ansiedad social que quienes responden un test convencional, a pesar de que los cuestionarios convencionales sean tratados de forma anónima. Por otra parte, Buchanam y Smith (1999) recomiendan realizar baremos propios para la versión informatizada del test administrada mediante Internet.

La ansiedad de las personas ante el ordenador ha sido especialmente estudiada, ya que podría manifestarse de forma diferencial en función de los sujetos y, por tanto,

dejar a algunas en desventaja. En concreto, se han desarrollado varios tests para medir esta ansiedad (o *aversión* según la terminología de Meier y Lambert, 1991) ante el ordenador. Mientras que algunos estudios no encuentran diferencias en los niveles de ansiedad respondiendo a un test informatizado y a un test convencional, en la mayoría de estudios se observan niveles de ansiedad mayores en la versión informatizada del test.

Para una administración justa e igualitaria para todas las personas (como apunta Carroll, 1997) se requiere, una vez más, una implantación técnica correcta: es decir, que presente la posibilidad de revisar las respuestas dadas previamente, la distribución del tiempo de respuesta a voluntad de la persona, sistemas de respuesta simples pero eficaces, etc. (Muñiz y Hambleton, 1999).

Un problema que se observa en la administración de tests informatizados es que las personas que emplean más tiempo en responder pueden obtener mejores puntuaciones, ya que su precisión aumenta considerablemente. Para corregirlo se han propuesto diferentes soluciones: fijar el tiempo de exposición de cada ítem o bien de ciertos bloques de ítems; elaborar un modelo estadístico que permita predecir la relación entre la precisión y la velocidad; combinar ambas soluciones previas utilizando diferentes tiempo de respuesta con un modelo estadístico final; informar después de cada ítem a la persona de su precisión o de su velocidad de respuesta indicándole, si es necesario, que podría intentar responder más rápido o más lento.

Finalmente diremos que la mayoría de test informatizados utilizan formatos de respuesta binarios o Lickert, simulando a los tests de papel y lápiz. No obstante, el ordenador permite utilizar otros formatos de respuesta, por ejemplo los formatos de respuesta continua mediante la utilización de barras correderas. El tratamiento de las respuestas abiertas genera problemas más complejos, aunque se están comenzando a plantear algunas soluciones (Bejar y Bennet, 1999).

b) Validez de los informes automatizados

El aspecto de los tests informatizados que ha generado más controversia entre los profesionales es la implantación de funciones para generar informes automatizados por parte del ordenador. Las directrices de la APA apuntan a que todo informe automatizado debe ser revisado y ajustado por un especialista para que se consideren en el informe las circunstancias particulares del contexto de la persona examinada.

Por otra parte, el informe debe evitar el oscurantismo y mostrar claramente las relaciones entre las puntuaciones y el texto generado como consecuencia de esas puntuaciones (Matarazzo, 1986; Muñiz y Hambleton, 1999). Si bien los informes varían desde meras descripciones de las puntuaciones hasta un informe diagnóstico detallado (López, Ato, Sánchez y Velandrino, 1990), es conveniente que se acompañen siempre del perfil de la persona examinada, así como de sus puntuaciones en cada escala (Muñiz y Hambleton, 1999). En definitiva es simplemente garantizar la validez científica del informe.

La realización de informes automatizados es una práctica muy habitual (por ejemplo, García y Suero, 1999; o Seisdedos, 1999). No obstante, estos informes no deberían ir directamente dirigidos a la persona a la que se le ha realizado el diagnóstico (excepto

en casos excepcionales), sino a un profesional que interprete el informe y valore su adecuación (Muñiz y Hambleton, 1999). Por otra parte, tampoco debe considerarse que el juicio del profesional se debe anteponer necesariamente al informe automatizado realizado mediante un modelo estadístico (Muñiz y Hambleton, 1999).

López et al. (1990) distinguen entre siete tipos de informes automatizados: informe estadístico, informe estadístico descriptivo, informe descriptivo, informe interpretativo, informe sumario, informe consultivo e informe integrador. Moreland (1991) por su parte los resume en tres categorías: *Informes descriptivos, condicionados y consultivos*.

Existen investigaciones en las que se observa que un informe automatizado puede llegar a ser «más objetivo» que un informe realizado por un profesional: a idénticas respuestas de dos personas se realizan informes automatizados idénticos y los informes automatizados son más consistentes que los informes realizados por profesionales (Burke y Normand, 1987). Esta conclusión es lógica si nos movemos en términos de resultados estadísticos, sin embargo en un diagnóstico hay otros muchos datos además de los que se obtienen mediante la aplicación de pruebas (por método convencional o informatizado) que hay que tener en cuenta a la hora de la elaboración del informe. Estaríamos de nuevo con la polémica de la predicción clínica y la actuarial, en este caso aplicada a la redacción de informes. En todos los casos en un diagnóstico la persona no queda reducida a las puntuaciones obtenidas en las pruebas, hay otros muchos datos recogidos de diversas fuentes durante el proceso diagnóstico que aportan información muy valiosa para la elaboración del diagnóstico. Por ejemplo, el mismo comportamiento de la persona durante la resolución de la prueba, que al igual que en un aplicación convencional, puede aportar muchos datos al profesional que realiza el diagnóstico.

- *Aportaciones del ordenador a la administración de tests tradicionales*

Olea y Hontangas (1999) resumen las ventajas que aporta la informatización de los tests tradicionales apuntando a la optimización que se observa al informatizar el proceso evaluativo:

- *El proceso (administración, corrección, e informe) requiere menos tiempo, además si las respuestas se introducen directamente en el ordenador, es más rápido que si emplean hojas electrónicas, y por último, las diferencias en el tiempo invertido en contestar un test de papel y lápiz respecto a un test informatizado aumentan a medida que aumenta la edad de la persona evaluada.
- Control del acceso a los ítems antes y durante la administración, así como el control de las condiciones de la administración (igualdad de instrucciones y superación del mismo entrenamiento previo), se evita así la parte debida a la persona que administra la prueba.
- Se disminuyen los costos al evitar las impresiones de cuestionarios.
- Los tests informatizados permiten la medición, no sólo de las respuestas de la persona, sino también de los procesos cognitivos implicados en las respuestas. La idea esencial de esta nueva generación de test es la de medir, no sólo el nivel

de la persona en el rasgo latente, sino también medir el rendimiento en la persona en cada uno de los procesos psicológicos que intervienen en la resolución de cada ítem (Prieto y Delgado, 1999; Olea y Hontangas, 1999).

6.2. Tests Adaptativos Informatizados

La etiqueta de *Tests Adaptativos Informatizados* engloba de forma genérica tres técnicas adaptativas en la administración de tests: Test Adaptativos, Tests Autoadaptados y Tests Multietápicos (Muñiz y Hambleton, 1999).

En la década de los 80 Guthke, en Alemania inicia sus *Programas Diagnósticos informatizados*, que son una *variante de los tests de aprendizaje*, denominados así porque durante el proceso de aplicación del test se da un entrenamiento para la mejora. Estos Programas Diagnósticos salen al paso de muchas de las críticas que se realizan a este tipo de tests adaptativos, ya que su diseño de los ítems tiene una base teórica fundamentada y su orden de aplicación no está dirigido por el programa estadístico, introducido en el ordenador, sino mediante una secuencia, en función del grado de dificultad de los ítems y del grado de ayuda necesaria para resolverlo. Este modo de aplicación combina el concepto de test de aprendizaje y la estrategia adaptativa y está fundamentado en la teoría estructural de la información (Guthke y Stein, 1996). Durante la década de los 90 continúa la construcción, aplicación y mantenimiento de Tests Adaptativos Informatizados. En el ámbito de las universidades españolas la experiencia aplicada con test adaptativos más importante con finalidad didáctica y de investigación son DEMOTAC diseñado por Martínez y Renom (1993) y ADTEST desarrollado por Revuelta, Ponsoda y Olea (1993).

En los últimos años, los Tests Adaptativos Informatizados se han visto también favorecidos por el desarrollo de software para la administración de ítems que permiten estrategias adaptativas de presentación de ítem.

- *Test Autoadaptado Informatizado*

Esta técnica consiste en una adecuación de los Tests Adaptativos Informatizados. Los algoritmos de selección de ítems se simplifican, aunque durante la administración se ha de informar de si se ha acertado o fallado el ítem y debe preguntar a la persona el tipo de ítem (en términos de dificultad) al que quiere enfrentarse a continuación. Estos test se conocen como Tests Autoadaptados Informatizados (en la nomenclatura de Olea et al., 1999).

Los Tests Autoadaptados Informatizados fueron propuestos por Rocklin y O'Donnell (1987). con la finalidad de estudiar hasta qué punto los sujetos eran capaces de identificar el nivel de dificultad en el que se optimizaba su rendimiento. Una revisión del desarrollo de estos tests se puede encontrar en Rocklin (1994). La revista *Applied Measurement in Education* (1994) dedica en su número 7 un monográfico dedicado al estudio de esta modalidad de tests.

Como ya se ha apuntado, el test debe proporcionar feedback a la persona después de cada respuesta respecto al fallo o al acierto en el ítem. Mientras que la persona

decide cómo será el siguiente ítem, el final de la prueba se determina por algoritmos similares a los utilizados en los Tests Adaptativos Informatizados.

El éxito evaluativo de un Test Autoadaptado Informatizado depende en buena medida de las instrucciones administradas a la persona antes del cuestionario. Weiss (1999) indica que se requieren dos informaciones imprescindibles:

Informar a la persona de que se evalúa su rendimiento por la dificultad de los ítems respondidos y por el número de aciertos.

Recomendar a los sujetos que elijan los niveles de dificultad más altos que sean capaces de acertar.

Como apunta Wise (1999), para que los Tests Autoadaptados Informatizados se utilicen en la práctica será preciso que muestren una mejor validez que los Tests Adaptativos Informatizados.

- *Test Multietápico Informatizado*

Los Tests Adaptativos Informatizados y los Tests Autoadaptados Informatizados presentan una serie de ventajas respecto a los tests convencionales. Entre otras, Muñiz y Hambleton, (1999) nombran la posibilidad de incorporar nuevos ítems cuando sea preciso, el mejorar la seguridad de los ítems y el conseguir mayor precisión de medida con menos ítems. Sin embargo, los Tests Adaptativos y Autoadaptados Informatizados presentan ciertos problemas (Muñiz y Hambleton, 1999): las personas no pueden revisar las respuestas que ya han dado; los bancos de ítems han de ser muy grandes para garantizar la seguridad del test y la administración por igual de todos los ítems (los ítems con mayor poder discriminativo en el Banco de Ítems parecen ser los más administrados según Revuelta, 1995; Olea y Ponsoda, 1996; Mills y Stocking, 1996); y, finalmente, los ítems se seleccionan y administran en función de sus propiedades psicométricas, no por sus especificaciones de contenido (lo que implica que no se puede garantizar que todos los sujetos sean evaluados por los mismos contenidos). Por este motivo, se ha propuesto otra estrategia de medida que es una combinación de dos estrategias.

Esta estrategia se caracteriza por la aplicación de tests cuyos ítems presenten dificultades muy variadas. Mediante un primer test se estima el nivel de habilidad de la persona, lo que permite administrar un segundo test fácil, medio o difícil en función del nivel estimado. Mediante el segundo test se vuelve a estimar el nivel de habilidad de la persona, pudiéndose administrar otro test fácil, medio o difícil (tomando como referente el test anterior). También se requiere que los ítems se hallen validados según la Teoría de Respuesta a los ítems, de modo que las estimaciones de habilidad de los sujetos sean comparables.

6.3. El uso de las TIC en la práctica diagnóstica y orientadora

Las nuevas tecnologías pueden poner a disposición del profesional de la orientación, en un plazo relativamente corto, estrategias y sistemas más dinámicos, participativos e interactivos en los procesos de diagnóstico, en la información personal,

académica y ocupacional, en los procesos de toma de decisiones, en los itinerarios de inserción socio-laboral y en la propia formación inicial y permanente de los profesionales de la orientación.

Uno de los ámbitos de especial curiosidad es el relacionado con la administración de tests vía Internet. En general podríamos agrupar este uso en tres apartados. El primero es el que se refiere a la administración de tests con objetivo de investigación. La posibilidad de grandes y rápidas muestras, la mayor sinceridad amparada en el anonimato, el acceso a poblaciones diferentes son ventajas, junto a otras limitaciones y cortapisas éticas, puestas de manifiesto en los análisis realizados por Hewson et al., 1996, Pasveer y Ellard, 1998, o Joinon, 1999 y Pettit, 1999). El segundo uso se refiere al acceso libre a determinados instrumentos que están «colgados» en diferentes webs. ¡Hágase gratis su diagnóstico de.....! es su variante negativa. La positiva, la diseminación de ese instrumento para un uso correcto de otros expertos —difusión y disponibilidad de la información—. Finalmente tenemos el *uso previo pago*, modalidad en auge y que sitúa al test dentro de en un *paquete orientador*. Algunas cuestiones de las comentadas en el apartado de los informes automatizados también tienen aquí su reflexión.

Pero más allá del aspecto citado, la informática y la telemática, en sus diferentes modalidades (Internet, correo electrónico, hipertexto, vídeo-conferencia...) están cambiando el acceso y uso a la información, a la difusión y desarrollo de programas interactivos, la comunicación entre profesionales, intercambio de experiencias, etc. Otra cuestión es la calidad y la cantidad de los *recursos de contenido y de los equipamientos* así como el uso que se está haciendo por parte de los orientadores. No conocemos en nuestro contexto el estado de la cuestión. Allá donde se ha estudiado, los resultados, como presentaremos, no son excesivamente alentadores, si bien se aprecia un incremento *razonable* aunque sólo sea por lo que representa de disponer de más tiempo para el servicio directo (atención individualizada) con los estudiantes, la consulta a padres y a la propia institución (Sabela, 1996).

El trabajo de Owen y Weikel (1999) sobre el uso de las TIC por parte de los orientadores en el ámbito educativo no universitario del estado de Kentucky pone de manifiesto ciertos puntos de interés:

- El 90% de los profesionales de la orientación de los centros educativos disponían de ordenador de uso exclusivo
- El tiempo medio de uso en la Escuela Secundaria era de 14'5 horas por semana (menor en los otros niveles educativos)
- Más de dos tercios de los profesionales (68'5%) señalan que no usan este medio en la proporción de tiempo que desearían. Unas veces por que el *soft* de que disponen no es adecuado, otras veces por falta de tiempo y casi de la mitad (47'6%) mencionan su falta de formación como causa de la limitada integración de las TIC en su trabajo.

En relación al *para qué* (uso) del ordenador, el estudio pone de manifiesto la clara infrautilización del *recurso*:

- Mientras que el uso para *escribir* es generalizado, seguido de las tareas burocráticas y de análisis de datos, el uso de la TIC es mucho menos común: Sólo el 30% usa e-mail, y no llegan al 20% los profesionales que usan *Interactive Vocational Guidance, Testing or Internet Research*. Sólo el 5% imparte enseñanza por esta vía.
- La no disponibilidad del adecuado *hard* para hacer frente a los requisitos crecientes y cambiantes de los importantes avances en la creación y comercialización de *soft*, o la falta de recursos para adquirir este material pone de manifiesto la singular problemática económico que este nuevo capítulo presupuestario representa para los sistemas educativos.

En los últimos años, han tenido lugar una gran proliferación de programas informáticos, especialmente de orientación profesional o desarrollo de la carrera (*computer-assisted career guidance*), pero también se ha producido un desarrollo en otras áreas como el desarrollo personal y los procesos de enseñanza aprendizaje o atención a la diversidad (alumnos con discapacidades). «*Testing and assessment vocational exploration, and interactive guidance are all areas in which tremendous advances have been made in recent years*» (Owen y Weikel, 1999: 182). Estos mismos autores señalan que no hay duda que el ordenador puede representar una herramienta poderosa para realizar muchas tareas relacionadas con la orientación. Ahora bien, no todo el soporte de *software* es adecuado, actualizado y contextualizado para ser usado directamente dentro de un programa de orientación en el centro. De ahí que estos autores señalen la necesidad de investigar más profundamente el rol y funciones del orientador escolar para determinar el valor y el lugar que las nuevas tecnologías tendrán en nuestra profesión.

Sin duda alguna, la dimensión económico-empresarial que representa la incorporación de las TIC a las diversas actividades profesionales no es tampoco ajena al campo de la orientación profesional. Una vez más se hacen patentes las diferentes *políticas públicas*, especialmente en sectores como el de la formación e información ocupacional. Así, si examinamos la iniciativa empresarial española del Círculo de Progreso (Infoempleo.com) con las iniciativas públicas estadounidense O*NET (www.doleta.gov/programs/onet) o canadiense WorkInfNet (www.workinfonet.ca), observaremos, no sólo la calidad del enfoque orientador que subyace, sino los beneficios directos para el usuario, tanto a nivel individual, como de las estructuras profesionales públicas de prestación de servicios.

6.4. Recursos y formación en TIC

El uso de recursos informáticos en la orientación tiene más de un cuarto de siglo⁹ (5). Los programas SIG/ y SIGI PLUS (fundamentados en los postulados y modelo de toma de decisiones de Katz) o el DISCOVER (American College Testing Program) fueron los primeros intentos serios de extender masivamente el uso del modelo tecnoló-

⁹ Programas conocidos, algunos de carácter público (Europeos) y privados (EEUU): SIGI, DISCOVER I y II, CHOICES (EEUU y Canadá); Prospect (Reino Unido); Step-Plus (Alemania); ISEE (Holanda); SOCRATE (Francia); SIFO, SAVI 2000 (España).

gico en las décadas de los setenta y ochenta. Su alto coste y la dependencia del *fabricante* junto a los resultados evaluativos desde el punto de vista de su eficacia dejaron paso a una reflexión sobre el lugar de estas herramientas en el proceso de ayuda a la persona, última meta de la acción orientadora.

En los últimos años se está prestando especial atención a temas como:

- Desarrollo de la carrera e Internet (Harris-Bowlsbey, Dikel, & Sampson, 1998; Offers & Watts, 1997) así como los efectos en el desarrollo de la identidad vocacional y conductas exploratorias (Mau, 1999)
- Uso de Internet en el diagnóstico de la carrera (Oliver y Zack, 1999)
- Guías informativas para el uso de Internet en el ámbito de la orientación (Hartman, 1996; Wolfinger, 1998)
- Guías-sistemas de información, con especial atención a la información profesional y ocupacional (Peterson et al., 1999)
- Cuestiones éticas en el uso de Internet (NCDA, 1996; 1997; NBCC, 1997)
- Librerías virtuales (Bleuer & Walz, 1998)
- Problemática asociada al diseño y uso de TIC (Bartram, 1997; Krumboltz & Winzelberg, 1997; Sampson, 1999; Sampson et al. 1997)

Uno de los puntos de mayor interés y controversia es el de la integración de la TIC en los Servicios de Orientación. Están aún por determinar las condiciones y características idóneas del diseño y prestación de las TIC en las satisfacción de las necesidades (diversas) de diferentes tipologías de usuarios (diversos). Sampson (1999) analiza la problemática derivada del inadecuado diseño de integración de las muy diferentes necesidades y situaciones del usuario con la *Web Site*, los Servicios existentes y los diferentes *links* que abren el sistema a otras fuentes de información. En esta dirección caminan iniciativas de la OCDE (Sweet, 2000) que intentan delimitar el adecuado balance entre diferentes sistemas de información y orientación y sus diferentes formas de operativizarlos (implementarlos).

- *El reto de la formación de los profesionales de la orientación*

El rol del orientador puede que en el futuro esté menos centrado en proporcionar información y más en ayudar a los estudiantes a seleccionarla, procesarla y hacerla más activa (Watts y Esbroock, 1998). Herr (1989) ya vaticinó que el rol de los orientadores en el nuevo mundo tecnológico habrá de ser de agentes de la información, facilitadores de oportunidades y desarrolladores de destrezas. El orientador ha de conocer las posibilidades y los riesgos de estas nuevas tecnologías, saber utilizarlas en su acción orientadora y, para ello, habrá de adquirir las competencias necesarias a través de una formación continuada.

¿Quién se ocupa de *orientar* al orientador? Anteriormente hemos señalado la importancia del factor formación en TIC para integrar su uso en la práctica profesional. Sin duda alguna y desde todos los sectores se está reclamando la necesidad de *nuevos orientadores profesionales para tiempos de revolución* (Benjumea, 2001). Otra cosa diferente es si

los *nuevos* profesionales sólo van a tener de nuevo el *saber manejar* las TIC para convertirlos en clientes de empresas-sistemas que lo ofrecen todo por el módico precio de... Esta inferencia podría hacerse de la lectura de determinados trabajos publicados recientemente (Benjumea, 2001).

Parece necesario, una vez más, recurrir a la importancia de la acción pública en la oferta de servicios de calidad y no es posible esta calidad sin la adecuada formación de los agentes de dichos servicios. Como afirma el conocido canadiense Stuart Conger (1997), los orientadores escolares también necesitan ayuda para afrontar el incremento constante de retos y exigencias que han de satisfacer. Nos falta mucho camino por recorrer. Ni la iniciativa pública (como servicio público) o privada (como legítimo negocio empresarial), ni el asociacionismo profesional (como obligado servicio profesional) tienen potencia o deseos de afrontar este reto.

Cuán diferente es la situación en otros contextos, pese a la etiqueta ideológica que se le quiera poner. A título ilustrativo ofrecemos algunas *direcciones*, creemos que de interés, para que los profesionales de la orientación también hagan suyas estas dos reflexiones:

«learning becomes work, work becomes learning, and lifelong learning becomes our vocation, or at least a surrogate» (Geissler, 2000)

«every thing is up in the air, which means that people have to become activists in constructing their own lives» (Beck, 1999)

Como podrá observarse, la vía más natural de la formación permanente ha de ser a través de su asociación profesional —garante de la calidad del servicio prestado por sus afiliados—. Por otra parte, las acciones públicas han de poner al servicio de los ciudadanos recursos e información que sólo ellas puedan elaborar. Finalmente, propuestas como la del International Internet Resources for Career Development Professionals (Turcotte et al., 2000) de iniciativa canadiense y ya de ámbito internacional, o el Transnational Network of National Resources Centres for Vocational Guidance (NRCVG), iniciativa de la UE, dentro del Programa Leonardo da Vinci (Fränzl & Launicari), pueden abrir las vías de *un navegar con dominio del timón*. Otra cuestión muy diferente es la dirección adecuada a tomar y el punto de llegada. Estas aún pertenece al nivel de la teoría. Sin ella, el navegar puede ser *sin rumbo o sin destino*...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, I. (2001). *Proyecto Docente y de Investigación*. Concurso-oposición Cátedra de Universidad: Diagnóstico en Educación. Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Inédito).
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M. (1992). *Proyecto Docente*. Barcelona. Universidad de Barcelona (Inédito).
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (2000). Cambios socioeducativos y orientación en el Siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En: AA.VV. *XII Congreso Nacional y I Ibe-*

- roamericano de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. Tomo I (637-686).
- American Psychological Association (1986). *Guidelines for computer-based tests and interpretations*. Washington, DC: APA.
- Andres, G. (2000). The Socio-political Significance of Career Guidance and Counselling. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. (pp. 10-11) Berlin 2000.
- Bartolomé, A. (2000). Informar y comunicar en los procesos educativos del siglo XXI. En: *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: 26-30 Septiembre. Tomo I. Ponencias.
- Bartram, D. (1993). Emerging trends in computer-assisted assessment. En: H. Schuler, J.L. Farr y M. Smith (Eds.) *Personnel selection and assessment*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Bartram, D. (1997). Distance assessment: Psychological assessment through the Internet. *Selection and Development Review*, 13, 15-19.
- Beck, U. (1999). Living your own life in a runaway world of individualization, globalization, and politics. En: W. Hutton & A. Giddens (Eds.) *On the Edge*. London: Johathan Cape (pp. 164-174).
- Bejar, I.I. y Bennet, R.E. (1999). La puntuación de las respuestas como un parámetro del diseño de exámenes: implicación en la validez. En: J.Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 53-59).
- Beltrán, J. (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Billier, E.F. & Horn, E.A. (1991). A career guidance model for adolescents with learning disabilities. *The School Counselor*, 38 (4), 279-286.
- Bleuer, J.C. & Walz, G.R. (1998). ERIC/CASS virtual libraries: On-line resources for parents, teachers and counselors. In J.M. Allen (Ed) *School counseling: New perspectives & practices*. Greensboro, N.C.: ERIC/CASS, University of North Carolina at Greensboro. (pp. 177-185).
- Brown, A.L; Campione, J.C; Webber, L.S y McGilly, K. (1992). Interactive Learning Environments. A new look at assessment and instruction. En B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing assessment, alternative view of aptitude. Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer A.P. (pp. 121-212).
- Buchanam, T. y Smith, J.L. (1999). Using internet for psychological research: personality testing on the World-Wide Web. *British Journal of Psychology*, 90, 125-144.
- Burke, M.J. y Normand, J. (1987). Computerized psychological testing: overview and critique. *Professional Psychology: research and practice*, 18, 42-51.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Campbell, D., Pharand, G., Serf, P. & Willians, D. (1994). *The BreakAway Company: a complete career readiness program*. Toronto, ON: Trifolium.
- Carlson, B.L., Goguen, R.A., Jarvis, Ph.S. & Lester, J.N. (2000). The north American Career Development Partnership: Experiment in International Collaboration. *The Career Development Quarterly*, 48 (4), 313-322.
- Carroll, J.B. (1997). Psychometrics, intelligence and public perception. *Intelligence*, 24, 25-52.

- Coles, G. (1989). Excerps from the learning mystique: a critical look at learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 22, 267-272.
- Conger, S. (1997). Guidance for Students with Disabilities. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 32-41.
- Conyne, R.K. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and systems*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- D'Andrea, M. y Arredondo, P. (1998). Increasing the impact of counseling in the 21st Century. *Counseling today*, August, p. 36.
- Dalin, P. y Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Cassell.
- Das, J.P. (1988). Simultaneous-sucesive processing and planning. En: R. Schmeck (Ed.) *Learning Styles ans learning Strategies*. New York: Plenum.
- Das, J.P. (1996). Mas allá de un escala unidimensional para la evaluación de la inteligencia. En: S. Molina y M. Fandos (Coord.) *Educación Cognitiva*. Tomo I. Zaragoza: Mira Editores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Dentith, A.M. (1997). Preparing smart workers for tomorrow's uncertainties: implications of critical postmodernism and vocational education. *Journal of Vocational Education Research*, 22, (3), 187-205.
- Donoso, T. y Figuera, P. (2001). El diagnóstico en la transición de los estudiantes al mercado laboral. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Eds.) *Manual de Tutoría y Orientación*. Barcelona: Praxis.
- Espanya, M. y Ot, P. (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de innovación educativa*, 52, 49-51.
- Espín, J.V. (en prensa) Educación, ciudadanía y género. En M. Bartolomé (Coord.) *De la educación intercultural a la construcción de la ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Espín, J.V. y Figuera, P. (1993). Las expectativas de rol en universitarios/as. En: C. Flecha y I. De Torres (Eds.) *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*. Madrid: Narcea. (pp. 271-284).
- Fernández Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación Psicológica I*. Madrid: Pirámide.
- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En: S. Molina y M. Fandos (Coord.) *Educación Cognitiva*. Tomo I. Zaragoza: Mira Editores.
- Figuera, P. (1997). *Proyecto Docente: Orientación Profesional*. Universidad de Barcelona (Inédito).
- Fink, D. y Stoll, L. (1997). Weaving scholl and teacher development togheter. En: T. Townsed (Ed.) *Reestructuring an Quality. Issues for tomorrow Schools*. London: Routledge (pp. 182-198).
- Fränzl, N. & Launikari, M. (2000). Euroguidance. Transnational Network of National Resource Centres for Vocational Guidance (NRCVG). *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (134-146).
- García, C. y Suero, M. (1999). Una aplicación de un test informatizado convencional de personalidad. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide (pp. 343-356).
- Geissler, K.A. (2000). Learning Future – Qualification under Changing Conditions. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. (pp. 54-65) Berlin 2000.

- Giddens, A. (1994). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Greaud, V.A. y Green, B.F. (1986). Equivalence of conventional and computer presentation of speed tests. *Applied Psychological Measurement*, 10, 23-24.
- Green, B.F. (1991). Guidelines for computer testing. En: T.B. Gutkin y S.L. Wise (Eds.) *The computer and the decision making process*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Gunthke, J. y Stein, H. (1996). Are learning tests the better version of intelligence tests?, *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 1-13.
- Hansson, B.N. & Germell, G. (1995). *Guidance-Counselling Week for youth with disabilities*. Vejbystrad: Employability Institute.
- Hargreaves, D. (1997). A road to the learning society. *School Leadership and Management*, 17, 1, 9-21.
- Harris-Bowlsbey, J., Dikel, M.R., & Sampson, J.P. Jr. (1998). *The Internet: A tool for career planning*. Columbus, OH: National Career Development Association.
- Hartman, K. (1996). *Internet Guide for College-Bound Students*. New York: College Entrance Examination Board.
- Heron, T.E. y Heward, W.L. (1988). Ecological assessment: implications for teachers of learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 11, 3, 217-223.
- Herr, E.L. (1989). *Counseling in a dynamic Society: opportunities and challenges*. Alexandria, VA.: American Association for Counseling and Development.
- Herr, E.L. (1997). Perspectives on Career Guidance and Counseling in the 21st Century. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 1-15.
- Herr, E.L. (1999). *Counseling in a dynamic society. Contexts and practices for the 21st century*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Herr, E.L. (2000). Collaboration, Partnership, Policy, and Practice in Career Development. *The Career Development Quarterly*, 48 (4), (293-300).
- Hewson, C.M., Laurent, C. Y Vogel, C.M. (1996). Proper methodologies for psychological and sociological studies conducted via internet. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28, 186-191.
- Hutchinson, N.L. & Freeman, J.G. (1994). *Pathways*. Toronto, On: Nelson Canada.
- Jagoda, B. (2000). Counselling in a Changing World of Work. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. (pp. 15-17) Berlin 2000.
- Jamieson, P., Paterson, J., Krupa, T., MacEachen, E. & Topping, A. (1993). *Thresholds: Enhancing strategies for young people with physical disabilities*. Ottawa, On: Canadian Guidance and Counselling Foundation.
- Joinson, R. (1999). Social desirability, anonymity, and Internet-based questionnaires. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 31, 433-438.
- Keys, S.G., Bemak, F., & Lockhart, E.J. (1998). Transforming School Counseling to Serve the Mental Health Needs of At-Risk Youth. *Journal of Counseling and Development*, 76, 381-388.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Krantz, J.H., Ballard, J. y Scher, J. (1997). Comparing results of laboratory and World-Wide Web samples on determinations of female attractiveness. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 29, 264-269.

- Krumboltz, J.D., & Winzelberg, A. (1997). Technology applied to learning and group support or career-related concerns. *Career Planning and Adult Development Journal*, 13, 101-110.
- Law, C., Knuth, R.A y Bergam, S. (1992). *What does research about school-to-work transition?*. NCREL, Oak Brook.
- Lee, C.C. (1991). Empowering in Counseling: a multicultural perspective. *Journal of Counseling & Development*, 69, 229-230.
- Lent, L.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Leung, S.A., Conoley, C.W. y Scheel, M.J. (1994). The career and educational aspirations of gifted high school students: a retrospective study. *Journal of Counseling & Development*, 72, 298-303.
- Lidz, C.S. (1987). *Dynamic Assessment. An International Approach to evaluating Learning Potential*. New York: Guilford Press.
- López, J.A., Ato, M., Sánchez, J. y Velandrino, A.P. (1990). Test y diagnóstico psicológico por computador. En: S. Algarabel y J. San Martín (Eds.) *Métodos Informáticos en Psicología*. Madrid: Pirámide (pp. 422-458).
- MacBeath, J., Moos, L. y Riley, K. (1996). Leadership in a changing world. En: K. Leithwood et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Pu. (pp. 223-250).
- Marcelo, C. (2000). El profesor de Enseñanza Primaria. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Tomo I. (pp. 391-420).
- Martín, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-46.
- Martínez, N. y Renom, J. (1993). *DEMOTAC (Aplicación informática)*. Barcelona: PPU.
- Matarazzo, J.D. (1983). Computerized psychological testing. *Science*, 221, 323-325.
- Mau, W.C. (1999). Effects of computer-assisted career decision making on vocational identity and career exploratory behaviors. *Journal of Career Development*, 25, 261-274.
- McWirtter, E.H. (1991). Empowerment in Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69, 1, 222-227.
- Mead, A.D. y Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests. *Psychological Bulletin*, 114, 449-458.
- Mills, C.N. y Stocking, M.L. (1996). Practical issues in large-scale computerized adaptive testing. *Applied Measurement in Education*, 9, 287-304.
- Molina, S., Arraiz, A. y Garrido, M.A. (1995). *Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje*. Madrid: CEPE.
- Moreland, K.L. (1991). Assessment of validity in Computer-Based Tests Interpretations. En: T.B. Gutkin y S.L. Wise (Eds.) *The computer and the decision-making problem*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1999). Evaluación psicométrica de los tests informatizados. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 23-52).

- National Board for Certified Counselors and the Council for Credentialing and Education (1997). *Standards for the ethical practice of WEB Counseling*. Greensboro, NC: Author.
- National Career Development Association (1996). *An ethics statement on the use of Internet in providing career services*. Columbus, OH. Author.
- National Career Development Association (1997). *NCDA guidelines for the use of the Internet for provision of career information and planning services*. Alexandria, VA: Author.
- Neuman, G. y Baydoun, R. (1998). Computerization of paper-and-pencil tests: when are they equivalent?. *Applied Psychological Measurement*, 22, 71-83.
- O'Connor, M.C. (1992). Rethinking Aptitude, Achievement and Instruction: Cognitive Science Research and the Framing of Assessment Policy. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing assessments alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac. Pu.
- OCDE (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OCDE.
- Offer, M. & Watts, A.G. (1997) *The Internet and career work. NICEC Briefing*. Cambridge; U.K.: National Institute for Careers Education and Counseling, Sheraton House, Castle Park, Cambridge CB3 0AX.
- Olea, J. y Ontangas, P. (1999). Tests informatizados de primera generación. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 111-125).
- Olea, J. y Ponsoda, V. (1996). Tests adaptativos informatizados. En: J. Muñiz (Ed.) *Psicometría*. Madrid: Universitas. (pp. 729-784).
- Oliver, L.W. & Zack, J.S. (1999). Career assessment on the Internet: An exploratory study. *Journal of Career Assessment*, 7, 323-356.
- Oostendorp, H.V. y Mul, S. (1996). *Cognitive aspects of electronic text processing*. Norwood, N.J.: Ablex Pu. Co.
- Owen, D.W., Jr. & Weikel, W.J. (1999). Computer Utilization by School Counselors. *Professional School Counseling*, 2 (3), 179-182.
- Pasveer, K.A. y Ellard, J.H. (1998). The making of a personality inventory: help from the WWW. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 30, 309-313.
- Peavy, R.V. (1998). *SocioDynamic Counselling*. Victoria, B.C.: Trafford Publishers.
- Peavy, R.V. (2000). New Visions for Counselling in the 21st Century: SocioDynamic Counselling. En: *International Conference for Vocational Guidance Documentation*. (pp. 79-85) Berlin 2000.
- Pérez Cervera, J. (1999). Ser mujer en Latinoamérica. En: C. Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós. (pp. 69-82).
- Peterson, N.G., Munford, M.D., Borman, W.C., Jeanneret, P.R., & Fleischman, E.A. (Eds. 1999). *An occupational information system for the 21th century: The development of O*Net*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pettit, F.A. (1999). Exploring the use of the World Wide Web as a psychology data collection tool. *Computers in Human Behavior*, 15, 67-71.
- Pope, M. (2000). A Brief History of Career Counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48 (3), 194-211.

- Prieto, G. y Delgado, A.R. (1999). Construcción de tests informatizados mediante Hyper Card y Meta Cad. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 287-303).
- Reid, H.L. (1999). Social Barriers to Guidance: Implications for Theory and Practice. *Educational and Vocational Guidance*, 63, 43-54.
- Resnick, L.B. y Resnick, D.P. (1992). Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing assessments alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac. Pu.
- Revuelta, J. (1995). *El control de exposición de los items en tests adaptativos informatizados*. Madrid: UAM, Memoria de Licenciatura. (Inédita).
- Revuelta, J. Ponsoda, V. y Olea, J. (1993). Un test adaptativo informatizado de vocabulario inglés: descripción del programa. *Psicológica*, 14, 347-354.
- Rivas, F. Descals, I y Dolz, I. (1998). *Indicaciones para la toma de decisiones: capacidades y conocimientos en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional*. Congrés d'Orientació Universitaria. Universidad de Barcelona.
- Rocklin, T.R. (1994). Self-adapted testing. *Applied Measurement in Education*, 7, 3-14.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a cátedra de la Universidad de Barcelona. (Inédito).
- Rodríguez Espinar, S. (1998a). La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. En: X. de Salvador y M^a L. Rodicio (Co.) *Simposium sobre a Orientación: ¿Para onde camiña a Orientación?* A Coruña: Servicio de Publicaciones Universidade Da Coruña. (pp. 19-37).
- Rodríguez Espinar, S. (1998b). La función orientadora: Claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-23.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Sabela, R.A. (1996). School counselors and computers: Specific time-saving tips. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 83-95.
- Sampson, J.P., Jr. (1999). Integrating Internet-Based Distance Guidance With Services Provided in Career Center. *The Career Development Quarterly*, 47 (3), 243-254.
- Sampson, J.P., Jr. (1998). The Internet as a potential force for social change. In C.C. Lee & G.R. Walz (Eds.) *Social action: A mandate for counselor*. Greensboro, N.C: University of North Carolina at Greensboro, ERIC Clearinghouse on Counseling and Students Services. (pp. 213-225).
- Sampson, J.P., Jr., Kolodinsky, R.W. & Greeno, B.P. (1997). Counseling on the information highway: Future possibilities and potential problems. *Journal of Counseling and Development*, 75, 203-212.
- Seisdedos, N. (1999). Tests informatizados en el mercado. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 379-391).
- Senior, C., Philips, M.L., Barnes, J. y David, A.S. (1999). An investigation into perception of dominance from schematic faces: a study using the World Wide Web. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 31, 341-346.

- Sexton, T.L. & Griffin, B.L. (Eds. 1997). *Constructivist thinking in counseling practice, research and training*. New York: Teacher's College Press.
- Solé, I. y Colomina, R. (Eds.) (1999). La intervención psicopedagógica en centros educativos: Un espacio profesional polémico. Dossier Temático. *Infancia y Aprendizaje*, 87 (Monográfico).
- Sproles, A.H., Pauther, E.E. & Lanier, J.E. (1978). PL94-142 and Its Impact on the Counselor's Role. *Personnel and Guidance Journal*, 56, 210-212.
- Sternberg, R.J. (1992). C.A.T.: A Program of Comprehensive abilities Testing. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing Assessments Alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac.Pu.
- Stickel, S.A. y Bonett, R.M. (1991). Gender differences in career self-efficacy: combining a career with home and family. *Journal College Student Development*, 32, 297-301.
- Sweet, R. (2000). Why the OECD is interested in guidance, counselling and information services. *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (94-95).
- Sweetland, R.C. y Keyser, D.J. (1991). *Tests: a comprehensive reference for assessments in psychology, education and business*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Turcotte, M., Hiebert, B., Francis, D. (2000). The Counselor Resource Centre. *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (111-118).
- Walz, R. & Benjamin, L. (1979). *A futurist perspective for counselors*. Ann Arbor, MI: ERIC/CAPS.
- Watts, A.G. (1996). Toward a policy for lifelong career development. A trasatlantic perspective. *The Career Development Quarterly*, 45, 41-53.
- Watts, A.G. (1997). Socio-Political Ideologies and Career Guidance. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 16-25.
- Watts, A.G. (2000). Career Development and Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 48 (4), 293-312.
- Watts, A.G. y Esbroeck, R.V. (1998). *News skills for news futures*. Bruselas: VUBPRESS.
- Watts, A.G., Hawthorn, R., Hoffbrand, J., Jackson, H., & Spurling, A. (1997). Developing local lifelong guidance strategies. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 217-227.
- Weiss, D.J. (1983). *New horizons in testing: latent trait test theory and computerized adaptive testing*. New York: Academic Press.
- Welch, I.D. y McCarroll, L. (1993). The future role of school counselors. *The school counselor*, 41, 49-53.
- Whitley, B.E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13, 1-22.
- Wise, S.L. (1999). Tests autoadaptados informatizados: fundamentos, resultados de investigación e implicaciones para la aplicación práctica. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 189-203).
- Wolfinger, A. (1998). *The quick Internet guide to career and college information*. Indianapolis, IN: JIST works, Inc.

Anexo. **Direcciones de interés para la práctica profesional orientadora**

ASOCIACIONES PROFESIONALES

AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle)

<http://www.iaevg.org>

AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía)

<http://www.info.uned.es/aeop>

ACOEP (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)

<http://www.ub.es/div5/departam/mide/acoep.htm>

ONISEP (Francia)

<http://www.onisep.fr>

ACA (American Counseling Association)

<http://www.aca.org>

NCDA (National Career Development Association)

<http://www.ncda.org>

ASCA (American School Counseling Association)

<http://www.schoolcounselor.org>

ACCA (American College Counseling Association)

<http://www.collegecounseling.org>

ACES (American Counselor Education and Supervision)

<http://www.aces.org>

American Counseling Association's World Counseling Network

<http://counselingnetwork.com>

APA. American Psychological Association

<http://www.apa.org>

SISTEMAS INTEGRALES DE INFORMACIÓN AMERICANA'S CAREER KIT (ACK)

— America's Job Bank (www.ajb.org)

— America's Career Infonet (www.acinet.org)

— America's Learning eXchange (www.alx.org)

— US Workforce web (www.usworkforce.org)

O*NET (www.doleta.gov/programs/onet)

Canadian WorkInfoNet

<http://www.workinfonet.ca>

Círculo de Progreso

<http://www.Infoempleo.com>

CENTROS DE RECURSOS

Transnational Network of National Resource Centres for Vocational Guidance (A Leonardo da Vinci-Programme of the European Union). Proyectos:

ESTIA: <http://www.estia.educ.goteborg.se>

ACADEMIA: <http://ac-creteil.fr/steurop>

International Internet Resources for Career Development

<http://www.crccanada.org>

<http://crc.ipunet.com>

Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development (Florida State University)

<http://www.career.fsu.edu/techcenter>

Danish National Council for Educational and Vocational Guidance (R.U.E.)

<http://www.r-u-e.dk>

Institut National d'Etude du Travail et Orientation Professionnelle (Francia)

<http://www.cnam.fr/Inetop/>

MATERIALES ESPECÍFICOS

Exploring Career

<http://www.explore.cornell.edu>

Blueprint Project (Canadá. Curriculum de competencias Infantil-Adultos)

<http://www.lifework.ca>

The Real Game Series

<http://realgame.com>

BASES DE DATOS / LIBRERÍAS VIRTUALES

ERIC Clearing on Assessment and Evaluation Test Location

<http://www.ericae.net/test/col.htm>

International Career Development Library

<http://icdl.uncg.edu>

LISTAS DE DISTRIBUCIÓN

*USA: listserv@uga.cc.uga.edu

(En: <http://www.lsoft.com/lists/listref.html>)

*U.K: mailbase@mailbase.ac.uk

M E S A S R E D O N D A S

MESA 1

CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SITUACIÓN ACTUAL Y PROSPECTIVA

COORDINADOR: *Pedro M. Apodaca*

APORTACIONES:

Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva
Pedro M. Apodaca

La evaluación de la calidad de las universidades
Eduardo Coba

El marco español y europeo en las políticas de calidad
José-Ginés Mora

Modelos académicos de evaluación y mejora en la enseñanza superior
Mario de Miguel Díaz

Algunas cuestiones ante nuevas iniciativas evaluadoras
Sebastián Rodríguez Espinar

CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SITUACIÓN ACTUAL Y PROSPECTIVA

Pedro M. Apodaca

Unidad de Evaluación
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El conjunto de trabajos que este artículo introduce, analiza las políticas actuales de evaluación y calidad de la educación superior en nuestro país. Asimismo, aporta un análisis prospectivo de las grandes líneas de evolución de estas políticas en el marco nacional y europeo.

Este primer trabajo realiza un breve análisis de enfoques sobre la calidad y una defensa del importante papel que los expertos en metodología de la evaluación pueden y deber jugar en el desarrollo de las políticas de evaluación y calidad de la educación superior. Posteriormente, realiza una síntesis transversal de los artículos y finaliza con algunas conclusiones personales. En el primero de estos artículos compilados, se realiza un breve balance del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades así como se presentan las grandes líneas del II Plan de Calidad de las Universidades. En los siguientes trabajos se analizan los modelos 'empresariales' versus 'académicos' de evaluación y calidad. Finalmente se analiza el marco europeo presentando las grandes líneas orientadas a la acreditación de títulos académicos que garanticen la comparabilidad y el intercambio de profesionales y estudiantes.

Palabras clave: Evaluación, Acreditación, Calidad, Educación Superior.

ABSTRACT

The main aim of this group of works is to analyze the current policies of evaluation and quality of higher education in our country. It also brings a prospective analysis of the main evolution lines of these policies in the national and European frame.

This first work realizes a brief analysis of some approaches on quality and a defense of the important function that the experts in evaluation methodology can and should play in the deve-

lopment of the evaluation and quality of higher education policies. After that, a cross-sectional synthesis of the articles is made and it finishes with some personal conclusions. In the first compiled article, a brief balance of the I National Plan of Evaluation of the Quality of the Universities is made and the great lines of the II Plan of Quality of the Universities are shown as well. In the following works the 'business' versus 'academic' models of evaluation and quality are analyzed. Finally, the European frame is analyzed presenting the great lines oriented to the accreditation of academic titles that guarantee the comparability and the interchange of professionals and students.

Key words: *Evaluation, Accreditation, Quality, Higher Education.*

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo introduce, enmarca y resume un conjunto de trabajos compilados con motivo de la celebración de una mesa redonda en el pasado X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.

La Mesa plantea realizar un rápido análisis del *I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* como expresión práctica de la evaluación institucional aplicada a la Educación Superior del Estado. Sin embargo, su propósito es esencialmente prospectivo intentando aportar perspectivas, análisis y propuestas sobre los modelos de evaluación y mejora a implantar en el momento de inicio del II Plan de Calidad de las Universidades (Real Decreto 408/2001 de 20/4/01; 1ª Convocatoria BOE 15/8/01).

Asimismo, es importante señalar que se desarrolla en un escenario muy 'fluido' en lo que a definición de políticas evaluativas de la educación superior se refiere, tanto a nivel estatal como europeo. Recientemente se han producido acontecimientos relevantes como pueden ser el encuentro de ministros europeos de educación en Praga, la creación o consolidación de nuevas agencias autonómicas de calidad, la tramitación de la nueva ley orgánica de universidades, la maduración de la vía de contratos programa en algunas universidades, el Informe Final Anual de la 3ª Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades,...

Esta confluencia de acontecimientos no es sino el reflejo de algo ya previsto: el papel crucial que está llamada a desempeñar la evaluación en las nuevas políticas de la educación superior española y europea.

Por lo tanto, la mesa referida se desarrolla en el punto de inflexión o encrucijada tras haber superado la fase piloto, de puesta a punto o de creación de las condiciones favorables que permitan su profundización y generalización.

También se desarrolla en un momento de gran confusión. Términos como acreditación, certificación, evaluación institucional, auditoría, modelo europeo de calidad,... se manejan en sentidos muy diversos y contradictorios. Esto puede explicar en parte una cierta perplejidad de los implicados así como las enormes facilidades que en este momento se están dando para que elementos ajenos a las universidades y las administraciones (empresas, agencias, consultorías, particulares,...) oferten proyectos de evaluación/mejora de viabilidad y/o utilidad no contrastadas.

2. APROXIMACIONES A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las diferentes aproximaciones o marcos criteriosales de la calidad es un área de trabajo suficientemente desarrollada dentro de la cual contamos con importantes trabajos tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Es más, dentro de nuestra propia área de conocimiento podemos citar algunas conceptualizaciones fundamentales.

Una parte de estos trabajos están más bien centrados en abordar la 'calidad' de un objeto de análisis: el sistema educativo, la investigación, la educación superior,... Por lo tanto, son aproximaciones al propio concepto de 'calidad'. Es decir, están más referidos a la calidad del objeto de la evaluación que al propio procedimiento de evaluación.

Otras aproximaciones son más específicas analizando los criterios o referentes de la 'calidad de la evaluación'. Es decir, son reflexiones y análisis sobre la calidad de los procedimientos y metodologías aplicadas. Sin embargo, resulta evidente que el criterio de calidad del procedimiento debe estar necesariamente referido a su pertinencia y capacidad para dar lugar a valoraciones referidas a el o los criterios de calidad fijados para el objeto a evaluar.

2.1. Aproximaciones al concepto de calidad de un objeto de análisis

Específicamente referido a la evaluación de la Educación Superior, los trabajos de Sebastián Rodríguez (1991a, 1991b) aportan un enfoque 'multidimensional' de la calidad para abordar los procesos de evaluación institucional de la educación superior. Este enfoque queda recogido en la propia Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades donde se establecen como dimensiones principales de la calidad de la enseñanza superior las siguientes:

- Dimensión de la disciplina
- Dimensión de la reputación
- Dimensión de la perfección o consistencia
- Dimensión económica o de resultados
- Dimensión de la satisfacción de los usuarios
- Dimensión de la organización

En una línea similar tenemos las contribuciones de Dendaluce (1991) quien aporta tres dimensiones de calidad de la educación en general:

- Dimensión de las necesidades educativas de los alumnos
- Dimensión de coherencia interna
- Dimensión de satisfacción de alumnos, padres y educadores

Desde los enfoques de Gestión Total de la Calidad (Lawrence y Kettner, 1996), también se aborda la calidad desde enfoques multidimensionales pero remitiendo finalmente a la satisfacción de los clientes y otras audiencias como criterio final de calidad. Los

aspectos o dimensiones de esta satisfacción —por lo tanto dimensiones de la calidad del objeto— son, entre otros: fiabilidad, inmediatez, seguridad, empatía, tangibilidad,...

De acuerdo con estos enfoques, una evaluación óptima debiera contemplar adecuadamente las dimensiones de calidad establecidas como prioritarias para el objeto a evaluar.

2.2. Aproximaciones a la calidad de la evaluación

Otra serie de trabajos se centran en la propia metodología de la evaluación. Es decir, en los criterios a utilizar para metaevaluar este tipo de procesos. Así, De Miguel (1999a), directamente referido a la propia evaluación, aporta el criterio de la calidad de la evaluación desde las funciones más relevantes que ésta debe cubrir:

- Rendición de cuentas (accountability)
- Mejora del programa (improvement)
- Fuente de conocimiento
- Compromiso con el cambio social

En otro trabajo específicamente referido a la evaluación de la educación superior (De Miguel, 1999b), utiliza una serie de parámetros o criterios para metaevaluar el desarrollo del denominado Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Esta aproximación es igualmente válida y utiliza el desglose del programa de evaluación en subprocesos analizando cada uno de ellos: organización y coordinación general del plan, selección y formación de evaluadores, funcionamiento de los comités de autoevaluación, publicación de resultados,.... En un trabajo posterior, De Miguel (2000), profundiza aún más en el 'deber ser' de la evaluación aportando algunos criterios y elementos clave para el desarrollo de los procesos de evaluación.

Por otro lado, también podemos recurrir a los grandes modelos y enfoques de la evaluación cada uno de los cuales prioriza unos valores y estrategias como óptimos para abordar estos procesos. Desde los enfoques más clásicos referidos a objetivos (Tyler 1983, Tyler et al. 1989), pasando por lo modelos CIPP (Stufflebeam y Shinkfield 1987), hasta los modelos más participativos como el enfoque respondente-constructivista de (Stake, 1983, 1991; Guba y Lincoln, 1981, 1989).

Mención especial podría merecer la aportación de las normas o estándares de la evaluación del Joint Committee on Standards For Educational Evaluation (1988, 1994,...). Constituye un marco completo cuasixhaustivo para establecer juicios de valor de los programas y, por lo tanto, para metaevaluar los propios procesos de evaluación.

3. NECESIDADES METODOLÓGICAS EN LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sistematizar y estructurar las aportaciones relacionadas en el apartado anterior para concretar propuestas metaevaluadoras podría haber sido el eje vertebrador de la

mesa redonda. Desde el punto de vista académico e investigador esta orientación habría sido plenamente válida. Sin embargo, la opción ha sido radicalmente distinta primando dos principios o criterios:

- Oportunidad
- Pertinencia social

Bajo estos dos criterios se decidió acotar el tema de la mesa al campo de la evaluación de la educación superior en un momento especialmente crítico en la definición de las nuevas políticas evaluativas nacionales e internacionales. Se trata de realizar una aportación significativa a la toma de decisiones de todos los agentes y niveles implicados.

Esta opción es además reivindicativa y recordatoria para el área de conocimiento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Puede afirmarse que elementos de nuestra área de conocimiento han tenido un especial liderazgo en el nacimiento y desarrollo de los procesos de evaluación institucional de la educación superior en el Estado.

Sin embargo, parejo al proceso de su generalización y consolidación se produce un protagonismo creciente de elementos académicos de otras áreas de conocimiento así como de otros actores procedentes de la administración y de la empresa.

De esta manera, la mesa pretende también cumplir la función de animar y movilizar al conjunto de investigadores de nuestra área de conocimiento para que desarrollen proyectos e investigaciones aplicadas en este campo. En definitiva, dar una respuesta de calidad a las necesidades de pautas metodológicas, con suficiente fundamento teórico y aplicado, que se detectan en los procesos de evaluación institucional de la educación superior.

Los cambios y nuevas orientaciones metodológicas de estos procesos de evaluación están fundamentalmente provocados por factores externos de tipo socio-económico que la administración operativiza y traslada como imposición al sistema educativo. La presencia y protagonismo de expertos en estos procesos podría servir de filtro y reconducción de las iniciativas para lograr un mejor servicio a la sociedad. A modo de ejemplo puede aportarse un análisis de una de las cuestiones que está recogiendo un mayor debate e inquietud: los indicadores de rendimiento.

El énfasis en un mayor protagonismo de los indicadores de rendimiento (cuantitativos) en los procesos de evaluación parece estar más orientado a sustituir los procesos de evaluación propiamente dichos, como juicios de valor contextualizados y participados por los agentes, por procedimientos puramente burocráticos y atolondradamente conclusivos que prestarían escasa atención al entorno y características específicas de cada unidad y a la opinión y participación de los implicados.

En cierta medida se trasluce una desconfianza en dos niveles complementarios. Por una parte en los propios implicados sustituyendo su juicio o criterio por datos cuantitativos aparentemente objetivos. Por otra, en la propia metodología de la evaluación donde el uso de evidencias (datos cuantitativos, documentos, opiniones,...) son únicamente una parte del proceso siendo el juicio de valor lo que constituye una verdadera evaluación.

Si las directrices de la 'administración' no son objeto de filtro o adaptación 'metodológica' se primará la funcionalidad de la evaluación como rendición de cuentas a la sociedad y a la administración. Supuestamente ganaremos en transparencia y claridad aunque probablemente caigamos en la falacia de confundir datos estadísticos con verdaderos indicadores de rendimiento los cuales requieren estar referidos a unos objetivos y ser valorados en relación al contexto y al momento en que se producen (Dochy et al. 1991). Es más, probablemente los indicadores acabarán constituyéndose en los objetivos de las instituciones; resultado perverso bien conocido que sería necesario evitar (Frackmann, 1987).

Las funcionalidades de mejora de las instituciones y de cambio social estarían en peligro pues requieren verdaderas evaluaciones participadas por los agentes y audiencias.

Sin embargo, un adecuado protagonismo de expertos en este tipo de metodologías podría dar lugar a cambios cualitativos muy importantes en la orientación final en el uso de los indicadores de rendimiento. Es decir, en una evaluación de calidad. Así, los sistemas de indicadores, en lugar de suplantar a los propios procesos de evaluación optimizarían los mismos.

La necesidad de una evaluación más fundamentada en evidencias o datos —en sentido amplio— es común a muchos campos aplicados. El trabajo de Shadish, Cook y Leviton (1991) contiene un amplio y brillante análisis de este déficit en los procesos de evaluación. Más orientado al campo de la evaluación de la educación superior, el trabajo de Apodaca y Grao (1996) detecta un déficit similar proponiendo estrategias participativas para un adecuado uso de datos e indicadores de rendimiento.

También debemos recordar que la transición de los actuales procesos de evaluación hacia procesos de acreditación requiere contemplar instrumentalmente los indicadores de rendimiento como elemento esencial para identificar y especificar baremos y normas que orienten los juicios de valor. Este valor instrumental está muy presente entre metodólogos y especialistas en el área pero parece estar ausente en la toma de decisiones de las administraciones y en la propia elaboración de 'baterías' de indicadores.

El trabajo de Sebastián Rodríguez, Joan Mateo et al. (2000) es un buen ejemplo que marca el contraste entre las contribuciones realizadas por expertos en este campo y aquellas otras que provienen de agentes que, experimentados o no, carecen de la formación necesaria, de una panorámica global de los procesos y, sobre todo, de una visualización precisa proyectada al futuro de su verdadero sentido y características. En el citado trabajo, se realiza un ejemplo de despliegue de los contenidos de la evaluación para dar lugar a juicios de valor reglados y fundamentados en evidencias. Puede verse también el valor instrumental y no absoluto de los indicadores de rendimiento así como su ubicación en el conjunto del proceso.

De la misma manera podrían plantearse otros ejemplos de 'cambios' que para que constituyan verdaderas 'innovaciones' requieren un mayor protagonismo metodológico experto. Por citar solamente algunos de los que actualmente se debaten en la definición de las políticas de evaluación de la educación superior, se presentan los siguientes:

- Desde la evaluación referida a metas hacia la evaluación referida a normas. Se abre así paso a la comparabilidad entre unidades e instituciones.
- De la Evaluación para la mejora a la evaluación para la toma de decisiones de la Administración o para la información a clientes y usuarios.
- De la evaluación externa como paso intermedio en el conjunto del proceso a la evaluación externa como punto final y conclusivo del proceso (acreditación,...).
- De la evaluación centrada en un título (plan de estudios-alumnos) a la evaluación centrada en unidades agregadas o administrativas (Centro, Departamento,...).
- ...

Estos motivos son los que explican las diversas contribuciones que están relacionadas en el siguiente apartado de este artículo. Con el conjunto de orientaciones y perspectivas se pretenden visualizar los dilemas, oportunidades y amenazas de este campo de trabajo y todo ello en una orientación proactiva y prospectiva que más que hacer balance del pasado pretende orientar el futuro movilizándolo a expertos en metodología de la evaluación.

4. SÍNTESIS TRANSVERSAL DEL CONJUNTO DE TRABAJOS

En la elección de los miembros de la mesa, y por lo tanto en los trabajos aquí compilados, se ha buscado la diversidad de perfiles para abarcar adecuadamente el conjunto de temas a tratar.

Por una lado, se ha procurado la participación de los responsables de las políticas públicas de evaluación de la Educación Superior en el Estado. De esta manera, se ha contado con la participación del Ilmo. Sr. D. Eduardo Caba que, en su calidad de Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades, es el responsable operativo máximo de los planes de evaluación impulsados desde el citado Consejo. Su contribución trata de aportar un balance del anterior Plan de Evaluación así como avanzar los principales cambios y objetivos del II Plan de Calidad de las Universidades. Con ello queda de alguna manera representada la política de la Administración Central en los temas de Evaluación.

Por lo que se refiere a las políticas autonómicas, la mesa ha contado con la participación del Ilmo. Sr. D. José Eduardo López Pereira aunque finalmente no ha sido posible disponer de su trabajo en esta compilación. En su calidad de Director General de Universidades de la Xunta de Galicia, aportó la importante perspectiva de la entidad financiadora de la Educación Superior. Asimismo realizó interesantes aportaciones sobre la creación de las denominadas 'Agencias de Calidad de las Universidades'.

La mesa ha conseguido contar también con la mejor representación de la vertiente técnica y académica de la evaluación de la educación superior española. Se trata de los profesores Mario De Miguel, Sebastián Rodríguez y José Ginés Mora. Constituyen sin duda el núcleo inspirador y fundacional de las políticas de evaluación y mejora de la educación superior que se desarrollaron a principios de los noventa.

Fueron elementos clave en la definición de los primeros planes de evaluación (1992-1995) así como del denominado Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2001). En estos momentos, en el caso de los profesores De Miguel y Mora, forman parte del Comité de Coordinación del II Plan de Calidad de las Universidades. En el caso del profesor Rodríguez, constituye el asesoramiento fundamental de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña.

El Profesor Mario De Miguel nos hablará de los modelos 'académicos' de evaluación en contraposición a los modelos 'empresariales'. Asimismo, realizará un análisis de los elementos clave que distinguen la orientación del anterior plan de evaluación y del nuevo identificando y valorando las causas de dichos cambios.

El Profesor Sebastián Rodríguez analizará los modelos 'empresariales' de evaluación centrándose especialmente en los modelos de 'certificación'. Asimismo, aborda los modelos de acreditación presentes en el ámbito internacional y aporta interesantes y novedosas propuestas sobre la aplicación del benchmarking a la mejora de la calidad en la educación superior.

El profesor José Ginés Mora, expondrá la situación europea y estatal, describiendo sus incipientes políticas y aportando interesantes pronósticos sobre el desarrollo de los acontecimientos a corto y medio plazo. Asimismo, realiza propuestas concretas sobre las políticas a implantar en el Estado.

Con este conjunto de contribuciones se pretende aportar una visión global pero precisa tanto de la vertiente política como de la técnico-académica de la evaluación de la educación superior. Cada una de ellas contiene especificidades de mucho interés por lo que se recomienda una lectura detenida y vertical de cada una de ellos. Sin embargo, cabe también una segunda lectura más transversal y comparativa que puede arrojar interesantes conclusiones.

Es este segundo nivel de lectura el que se pretende orientar aquí aportando varios ejes o coordenadas de análisis y señalando las contribuciones de los diferentes autores a los mismos. Las coordenadas que nos han parecido de mayor interés son las siguientes:

4.1. Las dos tradiciones en 'competencia' y el 'negocio' de la evaluación

Las metodologías y propuestas para la evaluación institucional de la educación superior son de muy diverso tipo. Sin embargo, una mínima clasificación de las mismas podría englobarlas en dos grandes familias de modelos con la suficiente homogeneidad interna y heterogeneidad entre las mismas. Se trata de los modelos o tradiciones de corte empresarial y los modelos y tradiciones de corte académico.

El trabajo de Mario De Miguel desarrolla sobre todo la tradición académica de la evaluación institucional enmarcándola en la evaluación de programas y en la acreditación. El trabajo de Sebastián Rodríguez está más centrado en analizar algunas de las tradiciones de corte empresarial tales como las certificaciones ISO.

Actualmente estos modelos están en franca competencia más que en complementariedad. Las tradiciones de corte académico tienen una gran fortaleza en algunos aspectos como son su larga trayectoria, la consistencia y fundamentación tanto teórica como

práctica de sus postulados, y su supremacía en el campo específico de la evaluación de la educación superior. Sin embargo, también pueden detectarse ciertas debilidades que pueden resultar claves en la actual coyuntura. Por un lado, las tradiciones académicas no parecen manejar con suficiente soltura las habilidades de tipo político y de 'marketing' necesarias para inclinar hacia sus postulados las decisiones de la administración. Por otro lado, realizan propuestas incompletas, más bien acotadas al terreno de la evaluación, sin aportar un marco más general de gestión de calidad que garantice mejoras efectivas.

Por su parte, las tradiciones empresariales resultan complementarias a las académicas convirtiendo en sus fortalezas las debilidades de éstas y en debilidades sus fortalezas. En definitiva, la evaluación de las universidades se ha convertido en un gran negocio, como recoge y analiza perfectamente el trabajo de Sebastián Rodríguez en sus primeros párrafos que pueden enlazar perfectamente en este aspecto con el último párrafo de su trabajo.

El mundo de la empresa y de la administración estará naturalmente más familiarizado con los modelos de evaluación de corte empresarial y el celo de consultoras y agencias privadas por ocupar esta área de negocio podría hacer el resto.

4.2. La Gestión Total de la Calidad. Una significativa omisión

Los corrientes 'empresariales' han sido objeto de valoración en algunos de los trabajos compilados. Sin embargo, las menciones específicas a algunas de sus operatividades no han contemplado el análisis de los modelos de Gestión Total de Calidad. Habida cuenta de su supremacía en otros ámbitos, esta ausencia resulta significativa. Varias pueden haber sido las razones que explican este hecho:

- Los modelos de Gestión Total de la Calidad (desde ahora GTC) tienen una limitada trayectoria en la Educación Superior.
- Los modelos GTC tienen aún pendiente una adecuada adaptación a la Educación Superior.
- Los modelos GTC no son propiamente modelos de evaluación sino modelos de gestión global de la institución lo cual lleva implícitos procesos de evaluación.
- ...

La tercera explicación podría ser la más verosímil. Los modelos GTC, en su versión europea (E.F.Q.M.), pujan de forma decidida por ocupar espacios evaluativos en la Educación Superior. Sin embargo, su cobertura actual es puramente testimonial. Las pocas experiencias de esta metodología puestas en marcha arrojan resultados muy modestos cuando no contraproducentes.

La razón de este hecho puede ser el intento precipitado de utilizar los procesos de evaluación intrínsecos a la GTC (el ciclo PDCA: Plan, Do, Check, Act; las dimensiones de modelo,...) sin cambiar el modelo de Gestión de la unidad a analizar. El modelo GTC es sobre todo un modelo de gestión de las unidades y no propiamente un modelo de evaluación. Por lo tanto, antes de realizar una evaluación bajo el modelo GTC

sería necesario implementar ese modelo de gestión de manera integral en la unidad objeto de análisis.

Sin embargo, algunas de las escasas experiencias disponibles parecen haber optado por la estrategia de iniciarse en los modelos GTC mediante la aplicación únicamente de su metodología de evaluación. Realizar la evaluación bajo parámetros ajenos a la realidad gestora de las unidades resulta inconsistente. Los agentes implicados se ven abocados a utilizar unos referentes y criterios para la evaluación que son ajenos a los criterios y referentes que han guiado y/o guiarán su labor. Es decir, los criterios de valor son extraños a los criterios de actuación produciendo una esquizodia que se suele resolver de forma puramente burocrática.

Así, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, a partir de su segunda convocatoria, propuso una adaptación de la metodología EFQM para la evaluación de los servicios. Los resultados obtenidos no han sido prometedores en contraste con los obtenidos por la evaluación de la dimensión de la enseñanza que ha utilizado una metodología más contrastada y de corte 'académico'. El Informe de la 3ª Convocatoria de dicho Plan refleja con claridad y precisión este hecho.

En definitiva, los procesos de evaluación bajo parámetros de la GTC (EFQM) plantearían como 'condición necesaria' para su aplicabilidad a la Educación Superior la implantación de esta metodología a la gestión integral de la institución. Como 'condición suficiente' requerirían una correcta y adecuada adaptación de sus protocolos y procedimientos (terminología, dimensiones de análisis, ponderación de aspectos,...). Bajo estos parámetros podríamos disponer en unos años de experiencias contrastadas y comparar así las metodologías de evaluación de tradición empresarial y académica.

4.3. La confusión terminológica: a río revuelto...

El trabajo de Mario De Miguel y el de Sebastián Rodríguez señalan y analizan el problema de la confusión terminológica alrededor de la evaluación institucional de la educación superior. Presentan cada uno de ellos acotaciones o precisiones del verdadero y correcto uso de algunos términos.

Mario De Miguel nos señala dos fuentes principales que alimentan esta confusión. Por un lado la aplicación progresiva de las 'teorías de la calidad' al campo de la educación superior. Por otro, la orientación de los procesos evaluativos hacia la mejora. En este contexto la evaluación académica y su terminología deben convivir con otras terminologías que, aunque ajenas, resultan muy competitivas. Es más, debieran asimilar estas terminologías haciéndolas propias pues reflejan necesidades sociales a las que la 'academia' no ha sabido dar adecuada respuesta.

También el trabajo de José Ginés Mora realiza contribuciones interesantes y llega a proponer una acotación terminológica para la certificación y la acreditación.

Es precisamente alrededor de estos dos términos donde puede detectarse una mayor confusión. Los trabajos que aquí se compilan son sin duda una aportación muy clarificadora en este sentido. Las 'certificaciones' (ISO,...) sería un término a reservar para evaluaciones que verifican el cumplimiento de una serie de requisitos

de los procesos. Las 'acreditaciones' sería un término a reservar para evaluaciones donde tanto los resultados como los procesos y otros elementos tendrían un papel fundamental.

José Ginés Mora propone utilizar el término 'acreditación' únicamente referido a la acreditación de títulos académicos con un gran peso de la evaluación de sus resultados. El término 'certificación' quedaría referido al conjunto de la universidad y a sus sistemas de calidad. Es decir quedarían certificados los procesos de gestión de calidad de una universidad de forma independiente a la acreditación de sus títulos para lo cual los resultados alcanzados serían pieza esencial.

En definitiva, es urgente consensuar unas palabras clave para referirnos a los procesos de evaluación y calidad para evitar 'mercadeos' interesados en los cuales mediante la suplantación terminológica se pretende hacer válida una misma oferta para cualquier demanda o necesidad. Esperamos que este trabajo contribuya a ello.

4.4. El marco europeo e internacional

Los trabajos más centrados en recoger las prácticas y experiencias actuales en la evaluación de la educación superior son quizás los de José Ginés Mora y Sebastián Rodríguez. Sin embargo, en el resto de trabajos, de forma más o menos implícita, también podemos encontrar algunos análisis referidos a esta cuestión.

La conclusión que puede extraerse es que la evaluación institucional de la educación superior en Europa goza de una excelente salud y puede pronosticarse para ella un sólido futuro. La necesidad de construir un 'espacio común' de la educación superior (acuerdo de La Sorbona 1998; Declaración de Bolonia 1999, Praga 2001) lleva implícita la necesidad de procesos de evaluación y garantía de calidad que hagan homologables estudios y profesiones.

Progresivamente, los procesos de evaluación institucional tal y como actualmente los conocemos irán evolucionando para incorporar plenamente la funcionalidad de la acreditación. Los ritmos y características de esta evolución son aún inciertos pero la dirección del cambio está clara.

En estos momentos puede identificarse un cierto parón en esta evolución. El encuentro de Praga (mayo de 2001) no ha dado los frutos esperados y se detectan algunas reticencias larvadas en numerosas universidades y gobiernos.

Sin embargo, en este caso también debiera utilizarse el criterio de 'anticipación' y comenzar a preparar los procedimientos y estructuras que deberán hacer frente a las necesidades futuras evitando las tradicionales estrategias reactivas que tan malos resultados vienen proporcionando.

El contexto del Estado Español es otro nivel de análisis presente en el trabajo de Eduardo Coba y también en el de José Ginés Mora. La progresiva asunción de competencias por las comunidades autónomas convertirá los procesos de evaluación en un mosaico de estructuras y procedimientos que será necesario compatibilizar mediante soluciones 'creativas'.

En estos momentos estamos ante una aparente paradoja. Por un lado, la asunción de competencias por parte de las comunidades/universidades puede dar lugar a

formas diversas de hacer y entender la evaluación. Por otro, la necesidad de crear un espacio común europeo lleva implícita la homogeneidad de funciones y procedimientos.

Las propuestas de Eduardo Coba en el sentido de crear 'redes' de agencias puede ser un camino. La libre adhesión de las universidades a unas u otras agencias de evaluación/acreditación señalada por Sebastián Rodríguez puede ser también otro camino alternativo o complementario al anterior.

4.5. Cambios más importantes en el II Plan de Calidad de las Universidades

El trabajo de Eduardo Coba es el que desarrolla más explícitamente esta cuestión aportando las líneas generales u objetivos principales de este nuevo plan en comparación con los que se fijaron para el anterior 'Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades'. Sin embargo, también en el resto de trabajos compilados aquí podemos encontrar más o menos explícitamente algunos análisis en este sentido.

Así, en el trabajo de Mario De Miguel encontramos un aspecto que implica un cambio cualitativo fundamental en este II Plan. Esta cuestión queda implícita en lo publicado en el Boletín Oficial del Estado y en el trabajo de Eduardo Coba. Se trata del cambio progresivo hacia una evaluación referida a normas desde una evaluación que había pretendido utilizar como criterio fundamental de los juicios de valor la consecución de las metas y objetivos de la unidad. Las implicaciones que esto tiene son evidentes. La evaluación referida a normas lleva consigo la especificación de unos criterios o baremos homogéneas para evaluar unidades del mismo tipo (titulación, área científica,...).

Se abre el camino de la evaluación comparativa en la cual el elemento de referencia no será tanto la propia unidad en su evolución histórica sino otras unidades de comparación.

Junto a la fijación de estas 'normas' aparece también el progresivo protagonismo de los indicadores de rendimiento, en algunos de los cuales se fijarán unos 'puntos de corte' con los cuales 'clasificar-calificar' unidades.

Otros elementos coadyuvan también en estos cambios. El objetivo de garantizar una mayor y mejor información a las administraciones y los ciudadanos parece orientar necesariamente hacia un mayor protagonismo de los indicadores de rendimiento, de las evaluaciones comparativas y del establecimiento de normas y requisitos generales para unidades del mismo tipo. El 'derecho a saber', la 'libre competencia' y la 'protección del consumidor' parecen obligar a cambios que podrían llegar a limitar la funcionalidad de mejora de los procesos de evaluación.

En realidad, en el conjunto de estos cambios parecen subyacer dos fenómenos que en este momento empujan en una misma dirección: la necesidad de orientar los procesos de evaluación hacia procesos de acreditación (espacio común europeo) y la tradicional y ¿creciente? desconfianza de las administraciones hacia las universidades (Apodaca et al. 1997).

El énfasis en los indicadores de rendimiento parece explicarse por la necesidad de las administraciones de disponer de información 'objetiva' que sustituya versiones 'de

parte' sentidas como 'maquilladas' para lograr un diagnóstico válido de la realidad y con ello orientar las políticas.

Esta perspectiva de lo objetivo/subjetivo, interno/externo, cuantitativo/cualitativo podemos calificarla de 'clásica' y probablemente deberemos sufrir sus consecuencias para superarla al modo dialéctico.

Sin embargo, el momento actual puede aportar una imagen desdibujada de estos fenómenos subyacentes básicos. Coyunturalmente este proceso está trufado con el enfrentamiento entre las administraciones y las universidades alrededor del nuevo proyecto de Ley de las Universidades. Las administraciones están divididas e incluso enfrentadas y de las universidades podría decirse algo similar.

La superación o la cronificación de estos desacuerdos hará aparecer de nuevo en toda su crudeza las razones últimas que explican los grandes cambios y orientan en determinada dirección.

4.6. Las propuestas de futuro

En el conjunto de los trabajos aparecen algunas propuestas de mucho interés sobre la orientación y concreción de los procesos de evaluación institucional de la educación superior. Todas estas propuestas son compatibles con los objetivos generales y cambios implícitos en el II Plan de Calidad de las Universidades.

El trabajo de Eduardo Coba presenta con precisión las grandes líneas de este nuevo plan indicando sus grandes objetivos y el procedimiento a seguir. El trabajo de Mario De Miguel, introduce la interesante distinción entre la evaluación de la calidad propiamente dicha (assessment) y el aseguramiento de la calidad (assurance) proponiendo que los procesos de evaluación deben abordar también los sistemas establecidos en las unidades para mantener y mejorar sus niveles de calidad.

En el mismo trabajo, tras analizar algunos de los principales cambios en el nuevo plan de evaluación y sus consecuencias, apuesta por la aplicación de modelos académicos en contraposición a los de corte más empresarial para llevar a cabo los procesos de evaluación institucional. De alguna manera se previene contra los peligros de aplicar metodologías ajenas y no contrastadas a un campo de trabajo donde existen prácticas y teorías suficientemente fundamentadas y probadas. En un trabajo anterior (De Miguel 1991b), este autor presenta un balance del anterior plan y realiza también algunas propuestas de innovación metodológica de mucho interés.

El trabajo de Sebastián Rodríguez introduce una aportación especialmente relevante al proponer el benchmarking como estrategia ¿complementaria? a los procesos de evaluación que podría optimizar estos. Asimismo, su distinción entre varios niveles o enfoques de la autoevaluación de la enseñanza superior resulta muy clarificadora. Sus propuestas finales en forma de preguntas abiertas constituyen unas buenas coordenadas para la discusión posterior.

El trabajo de José Ginés Mora, mucho más directo y simplificador, propone combinar procesos de acreditación de títulos con procesos de certificación de los sistemas de calidad de las universidades. Va más allá y concreta las grandes líneas tanto de la certificación como de la acreditación citadas. Estas propuestas pueden ser el despiece

más probable de las actuales directrices institucionales aunque su concreción deberá clarificar aún multitud de cuestiones.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES PERSONALES

Tras la lectura y sistematización de todos estos elementos de análisis queda un poso que, a modo de conclusiones personales, se presentan a continuación. Intentan ser elementos para la reflexión identificadores de importantes áreas de trabajo especialistas en la evaluación de programas y la investigación evaluativa.

- Los procesos de evaluación autorregulados como los concebimos actualmente evolucionarán de manera progresiva para integrar la funcionalidad de la acreditación.
- Las administraciones asumirán progresivamente un mayor papel en la definición y ejecución de las políticas de calidad de las universidades.
- La información a la sociedad, clientes y usuarios será una prioridad que deberá hacerse compatible con procesos autorregulados de evaluación.
- Los procesos de acreditación implicarán cambios importantes en los siguientes aspectos:
 - Mayor protagonismo de los indicadores de rendimiento.
 - Carácter finalista y conclusivo de la evaluación externa.
 - La evaluación orientada a normas (evaluación comparativa) en contraposición a la evaluación orientada a metas.
- El establecimiento de normas o baremos para orientar los juicios de valor requerirán de un esfuerzo considerable participado por expertos en el área.
- Los procesos de evaluación/acreditación deberán estar enmarcados en políticas integrales de calidad de las instituciones. La evaluación cobrará sentido en ciclos más amplios tipo 'PDCA'.
- Los 'metodólogos' de la evaluación deberán realizar un esfuerzo considerable por asimilar procedimientos, conceptos y terminología de las corrientes 'empresariales' de la evaluación/calidad hasta lograr el sincretismo necesario que les haga competitivos y socialmente pertinentes.
- Desde los contextos pedagógicos existen amplias oportunidades de desarrollar procedimientos e instrumentación de alto valor para las políticas de calidad: autorregulación, buenas prácticas, aseguramiento de la calidad de la enseñanza,...
- Se impone una colaboración más estrecha entre las instituciones universitarias basada más en la emulación de las buenas prácticas —benchmarking— que en la competición.

Para finalizar, quisiera señalar nuevamente la oportunidad de proyectar en el futuro las necesidades que implican los nuevos conceptos y orientaciones de la calidad en la educación superior. La metodología de la evaluación deberá evolucionar pareja a estas nuevas necesidades bajo el criterio de pertinencia y sincretismo que relegará en muchos casos la ortodoxia académico-investigadora.

REFERENCIAS

- Apodaca, P. y Grao, J. (1996). Autoevaluación, planificación estratégica y calidad total en la evaluación y mejora de la educación superior. En F.J. Tejedor y J.L. Rodríguez (eds.): *Evaluación educativa. II Evaluación Institucional*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Apodaca, P., Latiegui, V. & Andino, S. (1997). *Evaluate: Evaluation and Self-Evaluation in the Universities of Europe. Case-Study Report for Spain: UPV/EHU: European Commission*.
- De Miguel, M. (1999a). La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 345-348.
- De Miguel, M. (1999b). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 289-317.
- Dendaluce, I. (1991). Dimensiones e investigabilidad de la calidad de la educación. En P. Braza Lloret, M. A. Caballero López-Lendinez, J. García Mínguez, M.D. Gómez Gadea & D. Sales Márquez (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 72-79). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Dochy, F., Segers, M. S. & Wijnen, W. H. (1991). Selección de indicadores de rendimiento: una propuesta con resultado de la investigación. In M. de Miguel, J. G. Mora & S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- Frackmann, E. (1987). Lessons to be learnt from a decade of discussions on performance indicators. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11, 2.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.
- Joint Committee On Standards For Educational Evaluation (1988): *The personnel evaluation standards. How to assess systems for evaluating educators*. Londres: Sage.
- Joint Committee On Standards For Educational Evaluation (1994): *The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs*. 2nd edition. Londres: Sage.
- Joint Committee On Standards For Educational Evaluation (borrador): *The student evaluation standards*. Kalamazoo, Michigan: Western Michigan University, The Evaluation Center.
- Lawrence, M. y Kettner, P.M. (1996). *Measuring the Performance of Human Service Programs*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rodríguez Espinar, S. (1991a). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multi-dimensional. In M. de Miguel, J. G. Mora & S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- Rodríguez Espinar, S. (1991b). Dimensiones de la calidad universitaria. En Braza, P., Caballero, M. A., García Mínguez, J., Gómez Gadea, M. D. & Sales, D. (Eds.). (1991).

- Actas del I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Rodríguez Espinar, S., Mateo, J., Casanova, J. y Hernando, J.C. (2000). La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el check list. *Cuadernos IRC*, 6, 4-8.
- Sales Marquez, D., Caballero López-Lendinez, A. & Gómez Gadea, M. D. (1998). *Actas del II Congreso: Sobre reforma de los planes de estudios y calidad universitaria: docencia, investigación y gestión*. Cádiz: Servicio de Autoedición e Impresión.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. y Leviton, L.C. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Newbury Park, California: Sage.
- Stake, R.E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. En G.F. Madaus, D.L. Stufflebeam y M.S. Scriven (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stake, R.E. (1991). Retrospective on 'The countenance of educational evaluation'. En M.W. McLaughlin y D.C. Phillips (Eds.), *Evaluation and Education: At Quarter Century*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Tyler, R. W. (1988). Evaluation for utilization. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 155-164). Oxford.: Pergamon Press.
- Tyler, R. W. (1991). General statement on program evaluation. In M. W. McLaughlin & C. Phillips (Eds.), *Evaluación and Education: At quarter Century* (pp. 3-17). Chicago: NSSE.
- Tyler, R.W., Madaus, G.F. & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (1989). *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Eduardo Coba

Vicesecretario de Estudios
Consejo de Universidades

I. NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Por su propia naturaleza las universidades tienen una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica, que las obliga a una mejora continua de la calidad de los servicios que prestan a la sociedad en el campo de la enseñanza, la investigación y la cultura. En cierto modo son además el punto de referencia para definir los niveles de calidad del resto del sistema educativo, científico y cultural de un país.

En España, al igual que en la totalidad de los países más desarrollados, la enseñanza superior, y específicamente la enseñanza universitaria, ha experimentado una profunda transformación, tanto en términos cuantitativos como estructurales. Instituciones como las universidades tradicionales, pensadas para atender una demanda restringida de estudios superiores, se han visto abocadas a atender una *demanda masiva*, alcanzándose tasas de escolarización universitaria similares a las que hace unas décadas eran características de los niveles más elementales de la educación.

Por otra parte, la investigación científica, técnica y humanística, que es otra de las grandes funciones tradicionales de los centros universitarios, ha adquirido en las sociedades avanzadas un valor estratégico para el desarrollo económico, lo que se traduce en un mayor interés social por el rendimiento de las universidades en este campo.

Esta ampliación e intensificación de las expectativas sociales sobre los sistemas universitarios ha ido acompañada de un *aumento significativo de los recursos* destinados a su financiación, que en Europa se lleva a cabo en su mayor parte con fondos públicos, y de una mayor exigencia de responsabilidad y de eficacia en la gestión de esos fondos, exigencia que en todo caso debe ser compatible con la autonomía universitaria.

En el contexto europeo y específicamente en el español, hay además otros factores que contribuyen a definir la situación actual de los sistemas universitarios. Por una parte el conocimiento en profundidad de la situación real del marco y estructuras donde las universidades desarrollan su actividad junto con la necesidad de compilar y difundir la información producida en especial en un sistema universitario con *asunción de competencias por todas la Comunidades Autónomas*.

Por otra parte la creciente *integración de los sistemas universitarios de los diferentes países de la UE*, con las consecuencias que tal proceso tiene en el campo de la formación de profesionales cualificados y de su movilidad en el ámbito comunitario, exige también un esfuerzo de coordinación y de homologación de los niveles de calidad de los diferentes sistemas de Enseñanza Superior.

Por último, el aumento de la *movilidad de los estudiantes* y de la cooperación interuniversitaria incide también en la misma exigencia de contar con instrumentos de evaluación que faciliten el reconocimiento de créditos entre diferentes universidades y proporcionen información objetiva y homogénea.

En este contexto deben entenderse las diversas iniciativas de evaluación de la calidad universitaria, como formas de:

- responder, desde la propia autonomía universitaria, a las *exigencias internas de mejorar su calidad*,
- proporcionar elementos de juicio para la *adopción de decisiones* en política universitaria,
- *dar cuenta ante la sociedad* del rendimiento académico y científico de los recursos que ésta pone a su disposición,
- facilitar la movilidad, la cooperación y la emulación entre las diferentes universidades, tanto en el ámbito nacional como en el comunitario.

En España desde esta perspectiva de la mejora de la calidad se han desarrollado y regulado la evaluación de la actividad docente (cuyos criterios básicos formula el Consejo de Universidades) y la evaluación de la reforma universitaria según establece el Real Decreto 1497/95, donde la iniciativa, gestión, propuesta de conclusiones y adopción de resoluciones compete al Consejo de Universidades.

2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Un programa de evaluación de la calidad universitaria debe cumplir un doble objetivo. Por una parte debe permitir a la Universidad que participa en el programa conocer la calidad de sus actividades detectar sus puntos débiles y sus ventajas comparativas, de forma que le sirva para *mejorar la calidad* de los servicios que presta a la comunidad y definir sus planes estratégicos de actuación para mejorar sus prestaciones.

Por otra parte, el programa de evaluación debe servir también para que tanto las entidades que contribuyen a la financiación de las universidades (especialmente las Administraciones Públicas) como los usuarios de los servicios universitarios (en pri-

mer lugar los estudiantes y sus familias, pero también las empresas y las diferentes instituciones interesadas en la enseñanza superior y en la investigación) tengan una *información objetiva y fiable* del nivel de calidad alcanzado por cada institución.

El supuesto básico al que responde un programa de evaluación con estos objetivos es el de que la responsabilidad social de una institución universitaria no se agota en el cumplimiento formal de las normas jurídicas que regulan su funcionamiento y definen sus obligaciones institucionales, sino que incluye también, como contrapartida a su elevado nivel de autonomía institucional, *la obligación de perseguir activamente la excelencia académica y los niveles más altos de calidad en todos los servicios que presta.*

La evaluación de calidad no debe entenderse, en ningún caso, como un procedimiento para construir una ordenación lineal del conjunto de universidades o de programas docentes de un país. La calidad es un concepto multidimensional, que hay que apreciar en función de las circunstancias concretas de cada institución y del contexto social, económico cultural, etc. en que se desenvuelve.

3. PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES (1996-2000)

El Plan que se presenta a continuación fue aprobado por el Pleno del Consejo de Universidades en sesión de 25 de septiembre de 1995, y desarrollado en el RD 1947/1995.

3.1. Objetivos

1. Promover la *evaluación institucional de la calidad* de las universidades españolas, tanto en el ámbito de la enseñanza como de la investigación y demás servicios que las universidades prestan a la sociedad.
2. Facilitar a las universidades y a las administraciones educativas una *metodología homogénea y unos criterios básicos comunes* para la evaluación de la calidad compatibles con la práctica vigente en el contexto europeo.
3. Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios actuales o potenciales, *información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas*, sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrecen.
4. Proporcionar a las administraciones educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado por las universidades que pueda servir de base para la *adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias.*

3.2. Criterios básicos

El Plan ha tenido una *duración de cinco años*, y se ha ejecutado mediante convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional de la calidad de las universidades, en los que podrán participar las universidades públicas y privadas.

La evaluación se ha referido, *de forma integrada*, a todas las actividades relevantes llevadas a cabo por las instituciones evaluadas en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios.

Durante estos años se han creado Agencias en alguna de las Comunidades Autónomas para la gestión directa del Plan (a fecha de hoy las entidades en funcionamiento son la UCUA y la Agència de Catalunya, y están en proyectos casi concluidos o hay serías intenciones de ello, en Galicia, Castilla y León, Baleares y Canarias).

3.3. Resultados del PNECU

Unas cifras estadísticas sobre este primer Plan son:

Evolución de datos del PNECU

	1996	1998		1999		2000	
		Nº	% Fra. 1996	Nº	% Fra. 1996	Nº	% Fra. 1996
<i>Número de universidades participantes</i>	47	51	9%	54	15%	55	17%
<i>Número de unidades a evaluar (titulaciones, departamentos o servicios)</i>	109	221	103%	410	276%	375	244%
<i>Número de acciones especiales concedidas</i>	32	29	-9%	(81) 36	13%	(66) 32	0%
<i>Pto. para acciones especiales (Mptas)</i>	32	17,9	-44%	29,94	-6%	43	34%
<i>Presupuesto anual (Mptas)</i>	225	150	-33%	200	-11%	234	4%

Nota: El pto. de 1999 incluye los 20 Mptas de ampliación.

A la vista de los *inteligentes* objetivos del RD y de la participación de las Universidades (todas las públicas y la mitad de las privadas, la otra mitad son de reciente creación en los últimos 6 años) y de las titulaciones evaluadas (unas 1200, que representan el 75% de las implantadas en el año 97), se puede decir que los objetivos fueron cumplidos.

Las limitaciones del plan por resumirlas en una frase han sido la escasa implicación y repercusión que los resultados de la evaluación han tenido más allá de las propias unidades evaluadas, es decir, en las universidades, con la materialización de planes estratégicos, y en las CCAA, con la vinculación de la financiación a estos resultados (contratos-programa, etc.).

En aquellas universidades y/o CCAA en las que esto no ha sido así, y ha existido un compromiso, público y consecuente con los discursos políticos, por la calidad de la Universidad, los resultados han sido claros. Y el mejor posicionamiento de estas Universidades para afrontar los objetivos del II Plan y los que vendrán después de éste, serán patentes en los resultados de dentro de 8 ó 9 años, como lo son en los actualmente disponibles.

3.4. Plan de calidad de las universidades (2001-2006)

Como se ha mencionado el Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre estableció el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades con una duración de

cinco años. Con la experiencia adquirida desde 1992 a través del Proyecto Experimental, que llevó a cabo el Consejo de Universidades, y de la participación de España en el Proyecto Piloto Europeo en 1995, el desarrollo del Plan ha conseguido cumplir los objetivos que se proponía, logrando además la instauración de la cultura de la calidad en las Universidades, la creación de unidades de calidad en la mayoría de ellas y la creación de Agencias o unidades de calidad en algunas Comunidades Autónomas.

Es necesario, pues, dar un paso adelante continuando las acciones del Plan anterior e introduciendo otros objetivos nuevos para dotar a las Universidades, a las Administraciones educativas y a los ciudadanos de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación que ofrezcan una información validada y contrastada para la toma de decisiones.

En este sentido, nuestro sistema universitario se suma a la iniciativa de la Unión Europea, a través de la participación en la «European Network for Quality Assurance» y de los objetivos de la Declaración de Bolonia que en su punto quinto proclama la *promoción de la cooperación europea al fin de definir criterios y metodología comparables, para garantizar la calidad de la enseñanza superior*.

Así, al tiempo que se continúa y se profundiza en la implantación de sistemas y planes institucionales de calidad en las Universidades, se propiciará la mayor implicación de las Comunidades Autónomas en iniciativas propias y en la gestión del Plan con la coordinación del Consejo de Universidades, se introducirán paulatinamente indicadores de las actividades y servicios de las Universidades y se experimentarán métodos de acreditación.

3.5. Objetivos del Plan de la Calidad de las Universidades

El Plan de la Calidad de las Universidades tendrá los siguientes objetivos:

1. Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las Universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.
2. Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.
3. Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada.
4. Implantar un sistema de información a las Universidades, a las Administraciones Públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.
5. Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

3.6. Conclusiones del Plan

El Plan vigente, el proyecto de Ley de Universidades, la convergencia de los sistemas universitarios en la UE, la competencia de los distintos sistemas de formación superior en el marco la globalización, todo ello, nos lleva hacia sistemas de acreditación de las titulaciones que permitan verificar que se supera unos mínimos de calidad (para consumo interno) y exhibir un distintivo (para consumo externo) que nos posibilite competir en las mejores condiciones en todo tipo de mercados.

EL MARCO ESPAÑOL Y EUROPEO EN LAS POLÍTICAS DE CALIDAD

José-Ginés Mora

Comité de Coordinación del PCU y Comité Directivo de la ENQA

I. INTRODUCCIÓN

El final del PNECU (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades) y el inicio de nuevo PCU (Plan de Calidad de las Universidades) han coincidido en el tiempo con una gran actividad en el contexto europeo en el campo del aseguramiento de la calidad en las universidades. La declaración de los ministros de educación europeos en Bolonia, y las actividades que esta declaración ha originado, han cambiado en poco tiempo el panorama de la educación superior europea.

En estas páginas haremos un breve repaso a los últimos acontecimientos en el campo de la calidad universitaria y presentaremos una sucinta descripción de las tendencias de futuro que se perfilan.

2. EL NUEVO CONTEXTO EUROPEO

La educación superior europea ha estado prácticamente al margen de cualquier proceso de integración. La diversidad de los sistemas europeos de educación superior ha sido considerado como un bien valioso que no debía ser perturbado. Esta es una cuestión sin duda importante y a tener en cuenta. Sin embargo, un cierto conservadurismo de los sistema de educación superior, especialmente las universidades, posiblemente también ha ayudado a mantener esta postura de «quedar al margen» de los procesos de integración.

Esta situación empezó a cambiar cuando la Comisión Europea elaboró un documento sobre Aseguramiento de la Calidad en el que se hacían recomendaciones de establecer sistemas de evaluación, no comunes, pero si coordinados y basado en principios comunes. Esta declaración de la Comisión Europea dio lugar a la creación de la

ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) como red de Agencias europeas dedicadas a la evaluación de la calidad en la educación superior. La ENQA inició sus actividades en 1999 promoviendo el intercambio de experiencias entre los países miembros de la UE, asociados y candidatos.

A pesar de estos avances, la situación cambió radicalmente cuando los ministros de educación europeos (y no sólo de la UE) se reunieron en Bolonia y firmaron la llamada Declaración de Bolonia. Esta declaración representó un cambio importante, porque introducía por primera vez la idea de «espacio europeo de educación superior». Los ministros estaban demandando un mayor esfuerzo en la armonización de los sistemas universitarios europeos. Concretamente, se demandaba que los sistemas de educación superior deberían incrementar:

- La comparabilidad
- La compatibilidad
- La transparencia
- La flexibilidad

Estas recomendaciones fueron entendidas como una demanda de más similares sistemas de valoración de la calidad y por tanto como la demanda del establecimiento de algún sistema europeo de acreditación que garantizase e informase a los ciudadanos de la calidad de las diversas instituciones y programas.

¿Qué razones había detrás de esta demanda de los ministros europeos? Se pueden alegar varias, pero en esencia lo que estaban manifestando es una creciente preocupación por la falta de competitividad internacional de la educación superior europea y por las grandes trabas a la movilidad intra-europea como consecuencia de la falta de compatibilidad y la escasa transparencia de los sistemas europeos de educación superior. Éstas parecen las razones más obvias:

- En un mundo globalizado también para las universidades, la acreditación se ha convertido en un requisito de aceptabilidad de una universidad o de una titulación. Cuando un estudiante viene a una universidad europea se pregunta si el programa que va a seguir está o no acreditado (por supuesto, en el sentido que han impuesto los norteamericanos). La existencia de otros criterios de calidad (como la mayor regulación de los sistemas educativos europeos) no es suficiente para competir en un mercado educativo global. La acreditación se convierte así en una necesidad de «marketing internacional» lo que es un reto para las universidades europeas.
- Dentro de Europa, la movilidad de estudiantes y profesionales no parece posible sin la existencia de mecanismos intra-europeos de validación de la formación recibida en cada país. Alguna forma de acreditación (en el sentido de comparabilidad de los títulos) aparece como una necesidad para el desarrollo de la educación superior en la UE.
- Por otro lado, los sistemas universitarios europeos son tremendamente opacos para los ciudadanos. El sistema claramente adolece de falta de transparencia y

los usuarios carecen de información sobre el nivel de calidad de la oferta universitaria (dentro y fuera de las fronteras nacionales). La acreditación (en el sentido de un sello de calidad a los programas) puede ser también un mecanismo que ayude a la transparencia de la educación superior europea.

Desde la Declaración de Bolonia ha habido una gran efervescencia en Europa en torno al tema de la acreditación. Los dirigentes de las universidades europeas a través de la EUA (la European Association of Universities, anteriormente conocida como CRE) han promovido diversas conferencias (Lisboa, Salamanca) para discutir la posibilidad de desarrollar un sistema de acreditación en Europa. Las dos palabras que mejor pueden resumir estas conferencias son: confusión y recelo. En el plano conceptual, cada uno ha usado el concepto de acreditación bajo una acepción. En general, la mayoría ven en la acreditación más regulación, más control europeo o nacional, menos independencia de las instituciones. Para los menos, la acreditación es un modo de aumentar la transparencia y garantizar la calidad de la educación superior a los ciudadanos.

La consecuencia de este estado de cosas confuso y reticente ha hecho que la reunión de Praga de los ministros de educación haya acabado en un decepcionante comunicado final (nótese que no fue una declaración y que ni siquiera fue firmado por los asistentes) en el que no se hacen vagas recomendaciones de futuro y se postergan las decisiones a una próxima reunión en Berlín dentro de dos años. Todo parece indicar que la reacción de los escépticos, aliados con los dirigentes de las universidades europeas, de alguna manera ha frenado el proceso que se inició con la declaración de la Sorbona y continuó en Bolonia.

Sin embargo, el gobierno holandés (en general pionero en temas de educación) ha lanzado un plan de acreditación de sus titulaciones, prometiendo que en pocos años todas las titulaciones en los Países Bajos estarán calificadas. Igualmente, este gobierno ha propuesto iniciar un proyecto piloto internacional para poner en común algunas experiencias en el campo de acreditación. Algunos países, entre ellos España, participarán en esta experiencia.

3. LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

3.1. El concepto de acreditación

Bajo la palabra acreditación se encierran múltiples conceptos, lo que hace que las discusiones sobre este tema estén llenas de confusión. En el mundo de la empresa existen dos conceptos que conviene tener presentes (y respetar conceptualmente dentro de lo posible). Son éstos:

Certificación: proceso por el que se garantiza que un sistema mantiene mecanismos preestablecidos de aseguramiento de la calidad. La certificación garantiza la preocupación por la calidad, pero no la calidad del producto. En el mundo uni-

versitario, certificar una institución significaría que esta institución tiene establecidos unos adecuados procesos de aseguramiento de la calidad.

Acreditación: En el mundo empresarial es el proceso de validación de las agencias de certificación. Con la acreditación se garantiza que la empresa que certifica, lo hace correctamente y siguiendo estándares establecidos. Al aplicarlo a las universidades hay que dar un salto conceptual respecto a la anterior definición de certificación. Aquí hay que ver a la titulación como una empresa certificadora (certifica que los graduados tienen una formación básica razonable). Una agencia de acreditación universitaria debería «acreditar» que los procesos de certificación de las universidades son los adecuados. Un proceso de acreditación *strictu sensu* no valora tampoco la calidad del producto sino del procedimiento seguido por la agencia certificadora (en nuestro caso la universidad). La acreditación debe llevar a una conclusión de «sí» o «no» (incluido el «no todavía»), aunque también es posible calificar entre el «excelente», «sí», «no todavía» y «no». La última opción debería lógicamente llevar aparejada el cierre de la titulación.

3.2. La acreditación en USA

En el mundo se usa la palabra acreditación de las formas más variadas y diversas. En Estados Unidos, donde aparece por primera vez la palabra aplicada a las universidades, tiene dos significados bastante distintos: la llamada acreditación institucional (de toda la universidad) es fundamentalmente un proceso de certificación (aunque no solamente) en el que se pide a las instituciones que cumplan unos estándares muy generales que se consideran imprescindibles para un buen funcionamiento institucional¹. Estas acreditaciones las llevan a cabo diversas agencias independientes de carácter regional (que incluyen varios estados).

La segunda acepción de acreditación es la de acreditación de programas (de titulaciones). En este proceso intervienen agencias nacionales en las que los colegios profesionales tienen una fuerte participación. El proceso es más próximo a una auténtica acreditación, aunque el énfasis está en la calidad de los procesos y en el cumplimiento de ciertos estándares de formación, pero tradicionalmente no se ha valorado la calidad de los resultados. A pesar de las indudables dificultades, la tendencia actual es a aumentar la valoración de los resultados.

Algunas de estas agencias de acreditación (especialmente en el mundo de los *business* y de las ingenierías) están extendiendo sus acreditaciones por todo el mundo, especialmente por Latinoamérica, Europa del Este e incluso países de la UE. En estos momentos, prestigiosas universidades (especialmente privadas) someten a sus «mejo-

1 No me puedo resistir a añadir esta nota. El primer criterio que se utiliza en la acreditación institucional en USA es este: *La institución debe estar gobernada por un comité independiente en el que los miembros de la comunidad universitaria no son mayoría*. La independencia del gobierno de la institución de los propios trabajadores es la primera norma para la calidad. Nótese, por tanto, que ninguna universidad española sería acreditada por una agencia estadounidense.

res» titulaciones a procesos de acreditación por agencias norteamericanas con el objeto de obtener un marchamo internacional de calidad².

4. LA SITUACIÓN EN ESPAÑA

La situación de los procesos de evaluación y acreditación en España está marcada por el final del PNECU y el inicio del PCU en donde, de un modo también genérico, se menciona la palabra acreditación.

Este paso hacia delante, todavía sin concretar, es una consecuencia del proceso de evaluación que hemos desarrollado durante cinco años. Aunque los acontecimientos en el campo de la calidad universitaria durante estos años pueden considerarse de un éxito, se percibe la necesidad de «hacer algo más». Los programas de evaluación han transmitido la «cultura de la calidad» (aunque no a todos los miembros de la comunidad universitaria) y han hecho que en las universidades (aunque no en todas) se hayan creado estructuras encargadas de avanzar en los procesos de calidad.

La cultura de calidad se ha extendido menos de los que sería deseable, entre otras razones porque la propia estructura de las universidades españolas y del profesorado es poco propicia para el desarrollo de una cultura de calidad y de mejora. Los procesos de calidad funcionan mejor en ambientes más competitivos y motivados por objetivos externos que los que tiene una universidad española. Por lo tanto, parece obvio que, aunque se debe continuar con los procesos de evaluación en marcha, hay que introducir nuevos mecanismos que estimulen en las universidades (y en sus profesores) actitudes más preocupadas por la calidad de los resultados.

En este sentido hay tres vías de acción que pueden emprenderse, adicionalmente a los actuales procesos:

1. Establecimiento de un sistema de acreditación que lleve a la calificación de las titulaciones.
2. Establecimiento de un sistema de información pública sobre las titulaciones (indicadores).
3. Establecimiento de un mecanismo financiero que compense por resultados.

Adicionalmente, y para disminuir la presión de las agencias sobre las instituciones, debería establecerse un sistema de certificación institucional.

2 Hay que resaltar que aquellas titulaciones que consiguen esas acreditaciones norteamericanas suelen insertar anuncios de este cariz: «la calidad de nuestros graduados esta garantizada por la XXXX». El haber obtenido un sello de calidad sobre el proceso, les hace publicitar (fraudulentamente) la calidad final del producto. Esta «trampa» muestra claramente que lo que es socialmente interesante es la calidad del producto y no tanto la del proceso.

5. LAS ACCIONES POSIBLES EN EL FUTURO INMEDIATO

5.1. Certificación

Muchas universidades tienen ya procesos de calidad internos suficientemente desarrollados y es de esperar que esto vaya en aumento sobre todo si se inician procesos de acreditación. Puede ser excesivo que en estas instituciones las agencias continúen interviniendo «obligatoriamente» en procesos de evaluación. La alternativa podría ser establecer un proceso de certificación institucional. Cada 5 años, la Universidad X sería revisada en su conjunto. Si se considera que su sistema interno de calidad está lo suficientemente desarrollado, la institución recibiría un «Certificado de Calidad» (evitando que se generase confusión con la «calidad del producto»). El proceso sería revisable a los cinco años. Las universidades que tuvieran este sello, no necesitarían someterse a procesos de evaluación, aunque podrían pedir ayuda a las agencias para desarrollar procesos internos (desde ayuda en comités externos hasta asesoramiento en acciones diversas).

Estas universidades deberían tener algún privilegio dentro del sistema público (adicional al mero uso de marketing del sello), como por ejemplo una financiación adicional sin condiciones específicas para llevar adelante programas de mejora.

La gran ventaja de este proceso es que provocaría la «interiorización» de los procesos de aseguramiento de la calidad, reduciría el «trabajo» de las agencias y permitiría discriminar a los ciudadanos sobre que universidades están interesadas o no en los procesos de calidad.

La metodología debería definirse *ex novo*, aunque se debería realizar un estudio previo de sistemas equivalentes (certificación en la industria, acreditaciones institucionales en otros países, etc.) Se podría formar un pequeño grupo con representantes de universidades (oficinas técnicas y personas involucradas en calidad) que definirían cuales son las características que debe cumplir una universidad para recibir el sello. Los criterios deben ser inicialmente restrictivos, de modo que la posesión de este certificado fuese motivo de prestigio. Sin embargo, en el plazo de unos años todas las universidades que llevan a cabo evaluaciones, acciones de mejora y que integran estas acciones en planes estratégicos, podrían recibir este certificado de calidad.

La metodología a desarrollar se podría basar en los siguientes pasos:

- Fijar los estándares de «proceso de calidad» en una institución.
- Definir las características del autoinforme.
- Definir las responsabilidades del comité de certificación en el que recaería el peso de la decisión final.
- Definir las ventajas que podría tener la obtención del sello de calidad.

5.2. El enfoque de la acreditación

La acreditación debe cumplir los siguiente requisitos:

- La función esencial de la acreditación debe ser la información y la protección del consumidor. Otros puntos de vista (también válidos) puede tener problemas de tipo legal, de exceso de intervencionismo, de «marketing», etc.
- Debe centrarse básicamente en las titulaciones
- Debe descartarse (por confusa) la terminología de acreditación institucional.
- Deben considerarse todos los títulos (oficiales y propios) y de cualquier ciclo.
- Dado que el objetivo es informar, se debería «poner nota». Al menos podría haber tres calificaciones: «Acreditado con excelencia», «acreditado» y «en proceso de acreditación». La cuarta nota: «no acreditado» no debería existir porque debería implicar el cierre de la titulación.
- Se debe perseguir la acreditación de los resultados y no de los procesos. Sin embargo, es de esperar que en un principio la metodología que se aplique necesite basarse mucho en los procesos. Pero la perspectiva final de centrarse en resultados no debe olvidarse.
- Aunque en principio se trata de un proceso español, debe tratar de coordinarse (e integrarse si llegara el caso) con procesos europeos.
- Deben acreditarse todas las titulaciones, pero se debe empezar por aquellas de carácter más profesional y en donde la demanda es más alta. Esto facilitará el proceso (es más sencillo definir estándares en estudios profesionales) y tendrá más repercusión social.
- El proceso deberá iniciarse con un plan piloto en que se deberían acreditar titulaciones «sencillas».

El diseño de una metodología de acreditación es ciertamente complicado porque se dispone de escasa experiencia previa (casi exclusivamente la norteamericana, pero en un sistema muy distinto) y, sobre todo, porque en gran medida ha de ser específica para cada titulación. Es necesario, por tanto, establecer grupos de expertos que establezcan los estándares de cada titulación, aunque sería posible establecer criterios comunes para conjuntos de titulaciones con algunos rasgos específicos para cada una de ellas. La complejidad del proceso hace absolutamente necesario empezar por un proyecto piloto que permitiera ensayar una metodología y detectar todos los problemas que sin duda generara este proceso.

MODELOS ACADÉMICOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Mario de Miguel Díaz

Universidad de Oviedo

Aunque la implementación de procesos relativos a la evaluación institucional en nuestras universidades es una cuestión relativamente reciente, ello no significa que constituya una novedad en el ámbito de la Enseñanza Superior. Al contrario, las instituciones universitarias siempre han estado sometidas —de una u otra forma— a procesos de evaluación y mejora como podemos comprobar a través de la literatura pertinente. Lo que sucede es que, como se han empleado términos diversos y conceptos distintos para identificar esta función, no es fácil captar la importancia y significado que han tenido estas actividades a lo largo del tiempo, máxime en el momento actual que utilizamos la misma terminología aplicada a organizaciones y contextos muy diferentes.

Procede, por tanto, que identifiquemos los modelos que podemos denominar «académicos», al ser utilizados en el ámbito de las universidades con la finalidad explícita de evaluar y mejorar la propia institución, frente a otros que podemos tipificar como «empresariales» dado que han surgido fundamentalmente en el mundo de las organizaciones mercantiles. La clarificación de los modelos utilizados en ambos ámbitos no sólo nos permite conocer su significado sino captar también que muchos de los conceptos evaluativos que actualmente utilizamos no son tan nuevos sino que constituyen una recuperación actualizada de procedimientos clásicos en nuestras instituciones. En ocasiones, tan sólo es un problema de actualización del lenguaje. Mejor aún, de matices en el uso del lenguaje.

De ahí que, conscientes de que la tipificación de lo que podemos denominar «modelos académicos de evaluación» constituye una cuestión abierta que no es fácil acotar, desde una perspectiva global procede agrupar los distintos procedimientos evaluativos utilizados tradicionalmente en nuestras instituciones universitarias en tres modelos básicos: la acreditación, la revisión de programas y la evaluación institucional. Las dife-

rencias entre estos tres modelos son suficientemente conocidas por lo que no exigen mayores comentarios.

No obstante, teniendo en cuenta la audiencia presente en esta sesión, procede recordar que podemos identificar cada uno de estos tres modelos utilizando para ello algunos parámetros de carácter técnico como son la finalidad que promueve la evaluación (sumativa/formativa), el criterio de evaluación utilizado (propósitos/normas), el procedimiento empleado para la obtención de las evidencias (indicadores/juicios), y la relación del agente evaluador con la institución (interna/externa). La caracterización de los «modelos académicos» constituye esencialmente una combinación o toma de posición ante estas alternativas que son las que constituyen los indicadores básicos de cualquier estrategia de evaluación en el ámbito de las organizaciones educativas.

Actualmente, como ya hemos avanzado, existe un intenso intercambio de propuestas y modelos de evaluación que se utilizan en otros ámbitos y que está generando cierta confusión terminológica. Esta confusión procede esencialmente de dos fuentes: de una parte, la aplicación de las teorías sobre la calidad al ámbito de las instituciones educativas y, de otra, la apuesta hacia la mejora de las prestaciones que tienen a su cargo las instituciones sociales. Calidad y mejora constituyen las claves que definen el reto de las organizaciones modernas y, consecuentemente, constituyen el marco de referencia en el que debemos situar los modelos de evaluación actuales. De ahí que sea necesario replantear cuál es la orientación y el significado que adoptan los modelos clásicos de evaluación en este nuevo contexto determinado por lo que se ha dado en denominar la «cultura de la calidad y la mejora».

Respecto al modelo de acreditación, la incorporación de la cultura de la calidad ha supuesto inicialmente una distinción entre los términos certificación y acreditación. La certificación alude al proceso por el que se garantiza que una organización reúne los requisitos establecidos de aseguramiento de la calidad. Aplicado al ámbito universitario otorgar una certificación a una institución o programa significaría comprobar que dicha institución o programa tiene establecidos unos adecuados procesos para asegurar la calidad. En la realidad, desde el punto de vista técnico, este modelo no difiere mucho de los procedimientos clásicos de revisión y autorización efectuada por organismos oficiales, sólo que ahora la realizan otras entidades autorizadas y con criterios establecidos desde el ámbito de la calidad.

La utilización actual del término acreditación alude directamente al proceso de validación de las agencias de certificación. Con la acreditación se garantiza que la entidad que otorga certificados lo hace correctamente. Aplicado a las organizaciones educativas, «acreditar» significa que los procesos realizados para otorgar la certificación sobre una institución o programa se han realizado correctamente. De ahí que, en sentido estricto, podamos considerar por acreditación a todo proceso de evaluación externa realizado sobre una institución o programa orientado a comprobar si reúne los estándares establecidos con la finalidad de asegurar y mejorar la calidad.

La cuestión crucial a resolver fácilmente se intuye: ¿cuáles son los estándares que definen la calidad de una institución o programa en el ámbito universitario? En definitiva, como sucede en toda evaluación referida a normas, lo importante es llegar a establecer un conjunto de normas relevantes que sean aceptadas por todas las partes y

garantizar la credibilidad del evaluador u organismo que las utiliza. La simple utilización de normas que se emplean en otras organizaciones (normas ISO) no resuelve el problema.

De otra parte, los modelos conocidos como «evaluación institucional» también se han visto afectados por las teorías de la calidad. Tal como se refleja en la terminología al uso, durante los últimos años hemos pasado del término evaluación (assessment), al de evaluación de la calidad (quality assessment), para finalmente utilizar el concepto de asegurar la calidad (quality assurance). Este cambio no es una simple cuestión de léxico. La evaluación institucional no se puede limitar a establecer un control sobre la calidad de los productos y los procesos sino que tiene que abordar también de forma decisiva el análisis y valoración de los sistemas establecidos internamente para asegurar la calidad de ambos. El aseguramiento de la calidad (quality assurance) constituye, por tanto, el reto hacia el que se debe enfocar todo proceso evaluativo dada su conexión directa con los procesos de desarrollo y mejora.

Ahora bien, aunque todos parece que estamos de acuerdo en que el aseguramiento de la calidad constituye el reto del futuro ello no significa que se utilicen los mismos procedimientos metodológicos con este fin. Algunos entienden que modelos «racionales» basados en procesos de acreditación e indicadores pueden ser útiles desde el punto de vista político para asegurar la calidad de las instituciones. Otros consideran que los modelos más didácticos pueden resultar más operativos para que los agentes implicados en una unidad perciban las relaciones entre datos/evidencias y juicios de valor y, en consecuencia, tomen decisiones que les permitan establecer acciones de desarrollo y mejora, ya que si no implicamos al agente en la toma de decisiones y planificación de la mejora difícilmente podemos solicitar su colaboración en su ejecución.

En definitiva nos encontramos con dos vías diferentes —acreditación y evaluación institucional— orientadas hacia la misma finalidad. Ambos procedimientos tienen aspectos metodológicos comunes, pero sus diferencias son igualmente claras ya que la evaluación institucional se orienta a formular juicios, no veredictos (sí/no), no siempre está determinada por estándares y, fundamentalmente, se sitúa en el marco interno de autorregulación que se genera desde la propia organización. Frente a procesos externos de acreditación más o menos impulsados por corrientes empresariales, la evaluación institucional debe entenderse como una estrategia interna que posibilita un conocimiento directo de los puntos fuertes y débiles de una organización con el fin de contribuir a su mejora. En este caso, el criterio de referencia de la evaluación es la «adecuación a los propósitos» que definen o caracterizan la organización, lo que implica que estos hayan sido definidos previamente.

Así pues, la diferencia fundamental que se establece entre ambos procedimientos puede plantearse en términos de estándares frente a propósitos. No es lo mismo evaluar una institución o programa académico en función de unas normas de calidad establecidas por determinadas agencias u organismos autorizados, que estimar la adecuación de los procesos y la calidad de los resultados obtenidos por una institución en función de los objetivos que se propone alcanzar. Ambos modelos no sólo son diferentes sino que conducen a procedimientos e instrumentos evaluativos que también

son diferentes. La elección entre ambos modelos no es sólo una cuestión política sino también una opción técnica.

La implantación de procedimientos evaluativos en nuestras universidades contempla ambas modalidades. Inicialmente el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) ha promovido la incorporación de procesos de evaluación institucional en nuestras universidades utilizando una metodología cuyo eje principal eran las «metas» establecidas por la propia unidad evaluada. De esta forma, no solo apostamos por un modelo de evaluación concreto sino que entendíamos que didácticamente era el más oportuno para que las instituciones estimaran la necesidad de introducir procesos de racionalización de la gestión académica que son previos a todo proceso evaluativo (elaborar planes estratégicos, establecer objetivos y perfiles en cada titulación, establecer protocolos relativos a la gestión académica, etc...). Este ha sido nuestro propósito aunque no podamos decir que ha sido plenamente cubierto.

El momento actual es otro. Presionados por una mayor exigencia de rendir cuentas, mejorar las prestaciones e informar a la sociedad, el reciente Decreto sobre el Plan de la Calidad de las Universidades (PCE) marca un giro significativo en este proceso ya que enfoca todas las estrategias evaluativas a implantar desde la perspectiva de las teorías actuales sobre la calidad basadas en la competitividad y satisfacción de los clientes. De alguna forma se podría decir que el cambio de Plan supone un cambio de enfoque: de una evaluación referida a propósitos a una evaluación determinada por normas establecidas a partir de las teorías sobre calidad aplicables a las instituciones universitarias. Ello implica, igualmente, un giro en relación con los modelos ya que, frente al modelo anterior del PNECU que se centraba sobre la evaluación institucional, la propuesta actual incluye iniciar simultáneamente otros procedimientos basados en modelos de acreditación y utilización de indicadores.

En resumen, nos encontramos en una encrucijada que no tiene fácil solución. Mientras que los gobiernos y la sociedad nos impulsa a evaluar las instituciones universitarias con modelos evaluativos similares a los que se utilizan en otras organizaciones sociales, nuestra institución se resiste al no tener incorporados los procedimientos básicos de autorregulación interna que permiten evaluar y mejorar la calidad de sus prestaciones, es decir: la planificación estratégica, la evaluación institucional y la gestión basada en criterios de aseguramiento de la calidad. Necesitamos, por tanto, incorporar con urgencia estas estrategias, así como el resto de las técnicas de gestión que nos permiten el aseguramiento de la calidad en nuestras instituciones. Quizás, en estas cuestiones, los académicos en vez de enseñar deberemos aprender de otros.

ALGUNAS CUESTIONES ANTE NUEVAS INICIATIVAS EVALUADORAS

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar*

Universidad de Barcelona

Organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, asociaciones profesionales, consultoras, grupos organizados desde el interior de los sistemas y algunos francotiradores se han lanzado durante la década de los noventa al negocio de la evaluación (*booming business* en terminología del experto holandés Tom I. Vroeijenstijn). Por otra parte, y por primera vez en la historia, de la enseñanza universitaria española, una propuesta de ley de la Enseñanza Superior incluye el término calidad en su denominación y aborda en su articulado el tema de su evaluación.

Ahora bien, una pléyade de términos, vocabulario de iniciados o palabras mágicas de eslogans publicitarios se usan por doquier: evaluación de la calidad, acreditación de..., certificación de..., homologación de..., gestión de la calidad, sistemas de calidad, auditoría de..., indicadores de calidad/rendimiento, estándares de calidad; evaluación interna (autorregulada), evaluación externa (*peer review*), evaluación de programas/departamentos, normas de calidad ISO, *benchmarking*, evaluación institucional.

¿Se refiere todo a lo mismo? ¿Cuáles son los orígenes de cada una de las prácticas evaluadoras? ¿Quiénes hay detrás de cada una de las iniciativas? ¿Qué tipo de *grupos de presión* están funcionando ante autoridades y *consumidores* de evaluación? No pretendo contestar a todas las cuestiones, ni poner orden (la estrella de sheriff corresponde a otros), sino reflexionar e intentar arrojar un poco de claridad conceptual desde la humildad del académico universitario, estudioso de estos temas durante más de una década y observador privilegiado de la emergente práctica evaluativa en el seno de las universidades españolas.

* El lector podrá encontrar más ampliamente tratada esta temática en un artículo del autor que con la denominación **La evaluación de la calidad universitaria o la conquista del oeste** aparecerá publicado próximamente en la revista *Curriculum*.

EL ORIGEN DEL MOVIMIENTO DE LA CALIDAD Y SU EVALUACIÓN

Parece existir consenso en identificar un doble origen de todo *este negocio*, por seguir la frase de T.I. Vroeijenstijn:

a) Universitario: la rendición de cuentas

No cabe duda que ha sido la universidad británica —en el ámbito europeo— la que ha estado en el punto de mira de la rendición de cuentas. Como señala M. Trow (1996), la esencia de la rendición de cuentas es la obligación legal —financiera o moral— intelectual de comunicar a otros las actividades de una institución, de sus unidades y miembros en orden a explicar, justificar y contestar cuantas cuestiones puedan plantearse.

Para bien o para mal, comenta Trow; vivimos en un mundo en el que ya no es suficiente nuestra autoridad para legitimar el trabajo que realizamos en la universidad. Hemos de ser capaces de ofrecer convincentes evidencias del mismo y de reflejar con mayor claridad los fines del mismo.

Ahora bien, considero que no es posible reducir el fenómeno de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria a un modelo de rendición de cuentas, por más comprensivo y pertinente que resulte. Las estructuras, marcos jurídicos y trayectorias sociales y políticas de los países y sistemas de enseñanza superior han forzado al desarrollo un amplio marco de referencia desde el punto de vista de la metodología de evaluación.

b) Extrauniversitario: la mejora de la calidad

El movimiento de la calidad —y sus *gurús*— ha irrumpido con fuerza en el ámbito de la enseñanza superior. Las llamadas Escuelas de Negocios han sido sus introductoras. El enfoque de la *Gestión de la Calidad Total* (TQM) ha orientado una seria reflexión sobre un enfoque evaluativo cuya finalidad es la mejora continua de la organización-institución. Sin embargo el TQM tiene también sus raíces en movimientos parciales como el del control de calidad o el aseguramiento de la calidad.

Por otra parte, la institución universitaria con su doble división del *staff* y consiguiente doble tipología de procesos (académicos y administrativos) ha sido terreno abonado para que los gestores profesionales se plantearan introducir en el ámbito de los procesos de su competencia los planteamientos de cualquier organización productiva o de servicios. El problema estriba en si ese tipo de procesos son los nucleares a la naturaleza de la actividad de la institución universitaria... Comencemos nuestra andadura por este territorio.

SISTEMAS DE CALIDAD Y NORMAS ISO 9000: ¿QUÉ PRODUCIMOS?

Dentro del debate y análisis de la calidad emergen los llamados *sistemas de calidad* desde la práctica en las industrias manufactureras. Algunos autores precisan que el tér-

mino correcto sería el de *sistemas de gestión de la calidad*. La razón es que los denominados sistemas de calidad no especifican las exigencias de calidad del *output* o *producto*, sino que enfatizan los requerimientos para la gestión de las actividades relacionadas con la calidad de los procesos de ejecución.

En 1976 la *International Organization for Standardization* inició los trabajos para establecer los estándares de gestión de la calidad, aseguramiento de la calidad y sistemas de calidad. En 1987 se iniciaban las series ISO 9000. Los antecedentes de los estándares en los sistemas de calidad tienen su origen en el ámbito militar de los USA (American MIL-Q-9858 de 1959) y en Gran Bretaña (la British BS 5750 —ahora BSENISO 9000— tuvo gran influencia en el nacimiento de la ISO 9000).

EL PROCESO DE AUDITORÍA Y CERTIFICACIÓN

La ISO 9000-1 plantea tres cuestiones evaluativas:

- ¿Están definidos los procesos y adecuadamente documentados sus procedimientos?
- ¿Se desarrollan y ejecutan los procesos tal como están documentados?
- ¿Los procesos son efectivos para el logro de los resultados esperados?

El proceso evaluativo del sistema puede llevarse a cabo dentro de la propia organización (*first-party audit*). Una *second-party audit* con frecuencia es hecha por una organización compradora-receptora de productos-servicios. Finalmente, una organización independiente (*third-party audit*) *certifica* que la organización cumple los requerimientos establecidos por los estándares de calidad (ISO 9000). Esta certificación es *registrada* por la organización y la institución certificada pasa a formar parte del *club selecto de instituciones certificadas por las normas ISO*. Este club tiene sus cuotas de mantenimiento; es decir, la certificación como la *itv*, tiene periodo de caducidad y hay que renovarla periódicamente.

ACREDITACIÓN: LA MODA O EL FUTURO

Es curioso observar la *potencia de seducción* de la imagen de los palabras. El término *acreditación* (the «A-word» como la denomina Westerheijden, 1999) es utilizado en algunos sistemas-países para describir el proceso de *certificación* de sistemas de calidad a través de las normas ISO. Igualmente, el término *acreditación* ha sido aplicado al proceso de *examinar* al que otorga la *certificación*. Así, un laboratorio es acreditado como agente de certificación del *ajuste a normas* de fabricantes o proveedores de servicios. En este sentido, la organización acreditada es autorizada a realizar las *auditorías* pertinentes para certificar la adecuación del sistema de calidad a las normas ISO establecidas en una determinada organización. ¿Cuál es el sentido o significado de la acreditación en el sistema de enseñanza superior?

ACREDITACIÓN, ¿GARANTÍA DE QUÉ?

Producto típico norteamericano con desigual presencia de las autoridades educativas gubernamentales en su gestación. Se entiende por acreditación el proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que, de forma independiente, evalúa tal información, en orden a emitir un juicio público sobre el valor y calidad de la institución o programa, a partir de unos estándares explicitados.

En los U.S.A la acreditación de instituciones de enseñanza superior la realizan 12 agencias (*controladas* por las asociaciones de universidades), con claras consecuencias: SI/NO ser elegibles para el reconocimiento de créditos —movilidad de estudiantes— y acceso a subvenciones. No se cierran administrativamente. La acreditación de programas (*titulaciones* de clara orientación profesional: medicina, magisterio, abogacía, arquitectura, ingeniería,...) la realizan unas 60 agencias controladas por los Colegios Profesionales. Consecuencia de la no acreditación: la no habilitación profesional estatal (según los requisitos de cada Estado) de los titulados.

En nuestro contexto, la acreditación universitaria es uno de esos términos. de marginal importancia, habida cuenta de la acreditación (autorización) *de por vida* que las titulaciones han tenido en las Europa occidental. ¿De qué tipo de de acreditación se está hablando en el *Informe Universidad 2000*? Tal vez de un *nuevo tipo*: «la Agencia —de Acreditación— envía un informe a la Administración y ésta toma la decisión —de cerrar una universidad—».

Los sistemas universitarios de la Europa continental ha tenido *a gala*, como objetivo prioritario, asegurar en cada institución, facultad o título un nivel de calidad homogéneo. La jerarquización entre instituciones o centros han sido explícitamente excluida entre los propósitos de los gobiernos. En el caso concreto de la LRU tendrían que desaparecer, entre otras, las restricciones que incorpora el artículo 3 y que hacen referencia al principio del necesario control estatal de la enseñanza universitaria:

- En la autorización de la creación de las universidades
- A través del modelo o mecanismos de financiación
- De la aprobación de títulos y sus planes de estudio
- Del acceso a la función docente, de su remuneración y del volumen de plantillas
- Del control del acceso del alumnado...

y, consiguientemente, de los mecanismos institucionales diseñados para tal función de control.

Tal vez el problema estribe en que los *mecanismos de aseguramiento de la calidad* previstos no funcionan adecuadamente. Otros países buscan consenso para establecer *Directrices generales* de sus títulos, nosotros hemos de mejorarlas. Otros buscan el establecimiento de un Catálogo Nacional de Títulos, nosotros hemos de evitar que la *prolífica oferta de productos universitarios de formación* confunda al usuario. Otros buscan *sacudirse* el férreo control de ciertos sectores profesionales sobre el volumen de acceso y de egresados, nosotros hemos de *ajustarnos mejor* a las demandas del mercado.

ALGUNAS IDEAS SOBRE LA ACREDITACIÓN EUROPEA: HACIA UN CENTRO EUROPEO PARA SUBSTANTIAL EQUIVALENCY

De todos es conocida la problemática que emerge acerca del reconocimiento de títulos y la movilidad profesional entre los diferentes países europeos. Desde una perspectiva de globalización de la Enseñanza Superior aparecen una serie de preguntas clave:

- ¿Merecen ser titulados en (a) los graduados de la universidad (x)?
- ¿El título en (a) de la universidad (x) es el mismo (a) en la universidad (z)?
- ¿Cuál es el nivel de calidad del título (a) en la universidad (x)?
- ¿Cómo afrontar los procesos de *acreditación-homologación* de títulos?
- ¿El título en (a) de la universidad (x) es el mismo (a) en la universidad (z)?
- ¿Cómo afrontar los procesos de *acreditación-homologación* de títulos?

De todos es conocido el liderazgo que la VSNU (Asociación de Universidades Holandesas) ha tenido en la década de los noventa (A.I. Vroeijenstijn), junto al CHEPS (*Centro de Estudios sobre Políticas en Educación Superior*) de la Universidad de Maastrich (F. van Vught, F. Westerheijden, entre otros). Ya hace una década F. van Vught (1991) apuntaba la idea de lo inadecuado que sería que para el desarrollo de un sistema europeo de evaluación (*quality assessment*):

... that there should not be only one coordinating agency Quality assessment should not be an activity which becomes the bureaucratic monopoly of some new European higher education agency.

Vroeijenstijn (1999), parece apuntarse a la idea de su compatriota y preconiza la opción por el modelo U.S.A. proponiendo un sistema de *acreditación múltiple*:

- Diversas agencias con objetivos y estándares diferentes (énfasis académico o profesional, centrada en la enseñanza, investigación o ambas...)
- Libertad de las universidades en elegir la agencia ante la que rendir cuentas
- Una organización internacional sería necesaria para garantizar, a la vez que impulsar, el proceso de creación y desarrollo de la *red de agencias de acreditación europeas* (Centro Europeo para *Substantial Equivalency*)

Ahora bien, Vroeijenstijn (1999) es muy consciente de las condiciones y problemas que supone la europeización de la evaluación-acreditación:

- La responsabilidad primera ha de recaer en las instituciones
- El sistema de evaluación no debe ser impuesto por organismos suprainstitucionales
- El rol de las autoridades es de facilitar los procesos (alterando los marcos normativos obstaculizadores) e incentivar consecuencias

- La lengua de la evaluación (problema de composición de los comités externos) deberá de coincidir, especialmente en la enseñanza, con las lenguas nacionales
- Prejuicios y diferencias culturales serán argumentos en contra de la armonización de programas-titulaciones
- Los marcos jurídicos nacionales se opondrán a reconocimientos externos

Una última puntualización en relación a la actividad acreditadora. La propuesta del ministerio holandés admite que *haya lugar* para la actuación de agencias extranjeras, si bien sus valoraciones no tendrán efectos jurídicos en territorio holandés, sí el posible reconocimiento internacional. En este sentido es curioso observar como el European Consortium of Innovative Universities liderado por la Universidad de Twente, tenga entre sus actividades la *quality assurance, benchmarking and accreditation* (a través del *ECIU Quality Review System*). En idéntica dirección va la Academic Cooperation Association con su *Internationalisation Quality Review* y, como no, en colaboración con la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) y su *Institutional Evaluation Programme*.

BENCHMARKING: LO NUEVO-LO ÚLTIMO

Como señala Appleby (1999), la conexión entre el *benchmarking* y la *Total Quality Management* no puede ser ignorada. Para algunos el *benchmarking* no es sino una parte de la TQM: el paso del control y aseguramiento de la calidad a la filosofía de la prevención y mejora continua; es decir, el *benchmarking* como una herramienta de la TQM, como parte de la metodología de los procesos de mejora continua. Por su parte, Jackson y Lund (2000) afirman que el *benchmarking es fundamentalmente un enfoque de la autoevaluación basada en la idea DEL APRENDER DE OTROS*. En el marco de la enseñanza superior, y más allá del objetivo de mejora aplicado en el mundo empresarial, el interés en el *benchmarking* está en considerarlo como vía de mantener la reputación colectiva del sistema a la vez que se asume su capacidad de autoregulación.

Según Brown (1999) se da una excesiva confusión en el debate sobre *benchmarking*, término con muy diferente uso en el sector industrial que en el de la enseñanza superior. El diccionario *Collins* nos da una doble acepción del término; primero, *a mark one stone post or other permanent feature, at a point the exact elevation and position of which is known and is used as a reference point in surveying*, En la segunda acepción el término es usado, por analogía, *for a criterion by which to measure something - a standard, a reference point*.

Tipos de benchmarking. Camp (1989) propuso la primera y básica taxonomía de *benchmarking*:

- *Interno*: comparación interna de procesos en diferentes departamentos
- *Competitivo*: identifica las diferencias de prácticas con competidores directos
- *Funcional*: las comparaciones se hacen con organizaciones del mismo sector que usan procesos similares.
- *Genérico* Se busca identificar y transferir buenas prácticas innovadoras de una industria-sector a otro.

En todos ellos se pone atención en la identificación, observación, medida y aprendizaje de los procesos de las buenas prácticas. Appleby (1999) considera que los anteriores tipos se encuadran en el *benchmarking de los procesos* (identifica los beneficios de las mejoras e implica la observación directa de la práctica en otras instituciones como vía de comprensión de la realidad) pero hay otros dos previos: el *métrico* (identifica las diferencias de rendimiento (*gaps*) a través de indicadores métricos. Las medidas son indicadores para comparar) y el *diagnóstico* (identifica las áreas fuertes y débiles de la organización a partir de la comparación de la situación de la organización con un especificado *set* de atributos o factores en un amplio campo de instituciones competidoras). Identificará los procesos que deben ser sometidos a análisis.

Una nota final sobre la actividad del *benchmarking* en la enseñanza universitaria europea. Dos organizaciones, el European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) y, especialmente, la European Foundation for Management Development (EFMD- www.efmd.be), a través de su proyecto desde 1998, *Benchmarking Leadership Development*, han comenzado a marcar el territorio. Incluso, la EFMD tiene menús diferentes según el cliente: desde 1997, su *European Quality Improvement System (EQUIS)* is a pan-European assessment tool and accreditation system. (hasta julio de 1999, 21 centros habían sido acreditados).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Jackson y Lund (2000: 219) resumen así los cuatro **enfoques de la autoevaluación en la enseñanza superior**:

1. *Measurement of the achievement of stated intentions*
— Interna y orientada a la evaluación del logro de los propósitos, valores. Metas y objetivos explicitados.
2. *Measurement of the adequacy of functions or processes*
— Interna y orientada a la evaluación del qué se hace, por qué se hace y cómo se hace, y permite conocer que funciona lo que se hace...
3. *Measurement of the extent of compliance with externally set standards*
— Evaluación orientada a la comparación de los procesos y resultados internos con definidos criterios externos, especificaciones, códigos de acción o estándares de rendimiento.
4. *Measurement of the extent to which practice matches up to acknowledged ^best^ practice.*
— Evaluación orientada a la comparación de acciones y resultados internos con reconocidas buenas prácticas. El proceso pretende la identificación y comprensión de las características de las buenas prácticas a fin de poderlas emular.

¿Dónde se sitúa la práctica de la evaluación institucional, tal y como se ha practicado en Europa en la década de los noventa? ¿Hemos de entonar su *adios*? Tal vez sea

aventurado predecir el futuro pero una vez más hemos de afirmar (Rodríguez, 1991) que un sistema de evaluación ha de adecuarse a las características de la realidad del sistema universitario del país. Ha de analizarse la relación entre los sistemas nacionales, sus circunstancias y posibilidades, y la metodología a seguir. El excelente análisis de Kells (1999) de la realidad evaluativa en una treintena de países, ha de servir de marco de referencia para el diseño de sistemas de evaluación a nivel nacional. Entre las propuestas del autor, hay una que ha presidido la experiencia española: *the lower the level of the culture of evaluation in a national system or in an institution, the more important it is to operate with an experimental learn-by-doing and protected period, before attempting to implement some evaluation schema across the system* (Kells, 1999: 230). ¿Qué ocurrirá a partir de ahora? Que pasen los adivinos y orienten a la comunidad ya que la racionalidad parece brillar por su ausencia en algunas de las voces que se oyen sobre este tema.

REFERENCIAS

- Appleby, A. (1999). Benchmarking Theory - A Framework for the Business World as a Context for its Application in Higher Education. En: H. Smith, M. Armstrong and S. Brown (Eds.) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*. London: Kogan Page (pp. 53-69).
- Brown, S. (1999). How Can Threshold Standards Assure and Enhance Quality? En: H. Smith, M. Armstrong and S. Brown (Eds.) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*. London: Kogan Page (pp. 35-52).
- Camp, R.C. (1989). *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance* Milwaukee, WI: ASQC Quality Press.
- (1995). *Business Process Benchmarking: Finding and Implementing Best Practices* Milwaukee, WI: ASQC Quality Press.
- ISO 9001: (1994). *Modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y el servicio postventa*. Madrid: AENOR.
- Jackson, N. y Lund, H. (2000). Benchmarking for Higher Education: Taking Stock. En: N. Jackson y H. Lund (Eds.) *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press (pp. 213-225).
- Kells, H.R. (1999). National higher education evaluation systems: Methods for analysis and some propositions for the research and policy void. *Higher Education*, 38, 209-232.
- Rodríguez, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En: M. De Miguel, J.G. Mora y S. Rodríguez. (Eds.) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 39-72).
- Trow, M. (1996). On the Accountability of Higher Education in the United States. En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 227-267).
- Van Vught, F.A. (1991). Higher Education Quality Assessment in Europe, next step. *Creation*, 4, 61-82.
- (1996). The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education. En: P.M.A. Maassen y F.A. van Vught (eds.)

- Inside Academia. New challenges for the academic profession.* Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 185-226).
- Westerheijden, D.F. (1999). Where are the quantum jumps in quality assurance? Developments of a decade of research on a heavy particle. *Higher Education*, 38, 233-254.
- Vroeijenstijn, A.I. (1999). The International Dimension in Quality Assessment and Quality Assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (2), 237-247.

MESA 2

CONTROVERSIAS ACTUALES DEL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

COORDINADORA: *Raquel Amaya*

APORTACIONES:

El diagnóstico en las actuales titulaciones de las facultades de educación
N. García Nieto

El tratamiento de los errores en el Diagnóstico en Educación
Ignacio J. Alfaro Rocher

Diagnóstico en orientación profesional: controversias para el avance
Trinidad Donoso

CONTROVERSIAS ACTUALES DEL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

Narciso García

Universidad Complutense de Madrid

Ignacio Alfaro

Universidad de Valencia

Trinidad Donoso

Universidad de Barcelona

Raquel-Amaya Martínez González

Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

En esta Mesa sobre Diagnóstico en Educación los ponentes exponen y analizan diversas temáticas que ocupan y preocupan actualmente en esta disciplina. Se tratan aspectos conceptuales desde los que se aborda en parte el objeto de estudio del Diagnóstico en Educación, sus fines, funciones y ámbitos de actuación profesional, fruto de las nuevas necesidades y demandas sociales y educativas. Temáticas asociadas a los métodos, procesos y procedimientos diagnósticos han sido desarrolladas en esta Mesa en conexión con el tratamiento de los errores y su significado en el proceso educativo como elemento de aprendizaje y de desarrollo. Avanzando hacia aspectos vinculados a necesidades y demandas sociales de diagnóstico en educación, se presentan ideas relevantes para el diagnóstico en Orientación Profesional y sus implicaciones prácticas y metodológicas. Se finaliza con un análisis sobre aspectos diferenciales de la formación que reciben los futuros profesionales del diagnóstico en educación de acuerdo con sus titulaciones y Universidades de referencia.

EL DIAGNÓSTICO EN LAS ACTUALES TITULACIONES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

N. García Nieto

Universidad Complutense

INTRODUCCIÓN

Nuestra participación en esta *mesa redonda*, pretende:

- Justificar, brevemente, la necesidad de la presencia de la materia de diagnóstico en las diferentes titulaciones de las actuales Facultades de Educación.
- Delimitar y establecer los diferentes campos de actuación diagnóstica propios de cada una de las titulaciones: Psicopedagogía, Pedagogía, Educación Social y Magisterio, manifestando sus aspectos diferenciales.
- Invitar a reflexionar sobre la formación que se está aportando al alumnado actual para ejercer competentemente las funciones diagnósticas propias de su especialidad, señalando algunas de las deficiencias de los actuales planes de estudio al respecto.

En este intento, no es ajeno a nuestra intención, además, delimitar los campos de actividad profesional, en lo que al diagnóstico se refiere, propios de los diferentes titulados egresados de las facultades de educación. Procuramos con ello evitar posibles enfrentamientos y rivalidades en el ejercicio de sus competencias profesionales, afines pero diferentes. Con este propósito hacemos una mera propuesta o esbozo —sólo debe interpretarse como tal— de reparto de los contenidos que integran la totalidad de la disciplina, asignando o distribuyendo, según especialidades, aquellos campos y modalidades de diagnóstico que más propiamente, en nuestra opinión, les corresponde a cada uno. Procuramos, pues, delimitar los posibles contenidos, globales, de la materia proponiendo una posible distribución entre los diferentes programas de cada titulación.

Antes de acometer los objetivos propuestos, consideramos oportuno comenzar por unos prenotandos que deben ser considerados previamente:

En primer lugar, somos muy conscientes de que el concepto de diagnóstico encierra una gran complejidad y polisemia, susceptible de muchos y variados matices, como se desprende de las múltiples definiciones propuestas por diferentes expertos (Brueckner y Bond, 1975; Álvarez Rojo, 1984; Lázaro, 1986; Buisán y Marín, 1987; Pérez Juste, 1990; Gil Fernández, 1991; Bassedas, 1991; García Vidal, 1992; Martínez González, 1993; Doval, 1995; García Nieto, 1999;...). Nosotros, aquí y para la finalidad propuesta, partimos de un concepto de diagnóstico entendido, en general, como aquella disciplina que pretende conocer, de una forma rigurosa, técnica y lo más científica posible, la realidad, compleja, de las diferentes situaciones educativas, tanto escolares como extraescolares, como paso previo para potenciarlas o modificarlas. Lo concebimos, no tanto —y no sólo— centrado en las deficiencias cuanto en los aspectos organizativos, curriculares y técnicos de la educación. Consideramos que tal conocimiento puede constituir un medio valioso para la prevención, la individualización, la mejora y cualificación del proceso educativo, tanto dentro de la escuela como en otro contexto educativo cualquiera: educación social, ámbitos institucionales, sociolaborales, mundo laboral,...

En segundo lugar, deseamos tener presente en este modo de conocer las realidades educativas, las valiosas contribuciones que le han aportado al diagnóstico las diferentes enfoques y corrientes: psicométricas, clínicas, conductuales, ambientalistas, interaccionistas,.... Y por lo que al ámbito escolar actual se refiere, destacamos el papel preeminente que han jugado en él las aportaciones provenientes de la psicología cognitiva, sobre todo las de Bruner, 1950; Neisser, 1967; Posner y Mitchell, 1967; Newel y Simon, 1972; Vygotski, 1973; Witkin, 1977; Stemberg, 1978; Feuerstein, 1979 y 1980; Meyers y cols., 1985;...

Ante la realidad pluriforme de la educación, manifestamos la conveniencia de una postura integradora con respecto a los diferentes modelos de diagnóstico, ateniéndonos a las distintas clasificaciones llevadas a cabo por diversos autores (Silva, 1982; Fernández Ballesteros, 1983; Marín y col., 1986; García Vidal y col., 1992; Kirchner y cols., 1998; Mari Molla, 2001; ...). Reconocemos, dependiendo de los diferentes contextos, la viabilidad tanto de los modelos centrados en variables propias del sujeto, los centrados en la situación, como los centrados en las variables persona/situación o interaccionistas. Y, sobre todo, referidos a la escuela, subrayamos aquellos modelos que se centran en la tarea a realizar o proceso de enseñanza aprendizaje, provenientes, sobre todo, de la psicología cognitiva, concretamente, desde el enfoque del procesamiento de la información.

Por tanto, es preciso manifestar que nos estamos refiriendo a una actividad diagnóstica que, en principio, puede valerse tanto de aquellos modelos centrados en las variables personales del sujeto; de los centrados en el contexto o la situación; como de los centrados en ambos, así como en la estructura de los procesos de aprendizaje y desarrollo, independientemente del grado de formalización que cada uno pueda adoptar y de las diferentes modalidades, técnicas y métodos empleados en su ejecución.

Nos merecen una especial consideración los actualmente denominados *enfoques emergentes*, Kirchner y cols. (1998), por cuanto su actualidad y vigencia puedan tener de

controversia, debate y posible proyección de futuro. Sobre todo, damos entrada a aquellas alternativas diagnósticas actuales que pretenden ser operativas y debidamente contextualizadas en el currículum y en el ámbito escolar, procurando dar respuesta las necesidades de los actuales educadores, como puede verse en las propuestas de Haywood (1992), Farr y col. (1994), Fischer (1995),...

Finalmente, otra cuestión previa que parece oportuno plantearse es la consideración del diagnóstico bien como saber autónomo e independiente o como subsidiario de otras ciencias y disciplinas. Cuestión nada fácil de resolver si, por una parte, el diagnóstico supone un sistema complejo de informaciones y relaciones que precisa de la colaboración de diversos expertos (profesores, psicopedagogos, asistentes sociales,...), y por otra, requiere de conocimientos derivados de varias disciplinas: medicina, psicología, pedagogía (Marí, 2001). Particularmente, es de considerar su estrecha relación con la orientación educativa, con la que tradicionalmente se ha concebido como una parte o fase del proceso orientador (Díaz Allué en Gosalbez 1985; Lázaro, 1990; García Nieto, 1990) postura de la que hoy parece querer distanciarse, (Marí, 2001) constituyéndose en saber y quehacer autónomo e independiente, inscribiéndose en una forma peculiar de intervención psicopedagógica. Cada vez más, se concibe al diagnóstico no sólo como base para el tratamiento o intervención, sino tan íntimamente unidos el uno a la otra que ambos se confunden. Todo ello nos llevaría a plantear la cuestión, no resuelta, de si los conceptos de *orientación* e *intervención psicopedagógica* son sinónimos o cual de los dos engloba al otro, como el todo a la parte, Álvarez González y Bisquerra (1997), García Nieto (1999).

Si hacemos esta consideración es porque al constatar, describir y justificar los cometidos del diagnóstico, inevitablemente nos referiremos a la orientación como proceso más amplio en que el diagnóstico recobra todo su sentido, (Díaz Allué en Gosalbez 1985). Desde esta perspectiva, bien puede considerarse el diagnóstico, según situaciones y planteamientos, como una fase o parte de ese proceso o bien como una única realidad en la que, a veces, es difícil diferenciar dónde termina el uno y donde comienza la otra, dado que se diagnostica para intervenir y se interviene desde el conocimiento aportado por el diagnóstico. De tal forma esto es así que, si bien el diagnóstico y la orientación, como disciplinas pueden ser perfectamente separables y cada una goza de su propia identidad, sin embargo, en la práctica profesional van tan unidas que es difícil, en muchos casos, distinguirlas.

En cualquier caso estaríamos haciendo referencia a un campo de saber multiparadigmático y plurimetodológico, Marí Molla (2001), muy sensible a las influencias y aportaciones de otros campos de saberes, así como dependiente y sometido a la servidumbre y limitaciones de otras disciplinas pedagógicas, sobre todo a la orientación educativa, en su vertiente de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, acusando tanto sus posibilidades y avances como sus inconvenientes y perplejidades.

Haremos seguidamente un somero recorrido por los diferentes títulos o especialidades integrados en las actuales facultades de educación constatando y justificando el cometido del diagnóstico en cada uno de ellos, para hacer un contraste entre lo que, a nuestro entender, debería ser y lo que realmente es. Para ello expondremos, muy brevemente, para cada uno de los títulos: *Los destinatarios prioritarios* del diagnóstico; *los*

campos de referencia diagnóstica preferentes; *las variables* a diagnosticar dentro de ellos; los *modelos de referencia* más indicados; las *técnicas* más recomendables; el *rol*, preponderante a desempeñar por el «diagnosticador» o profesional que lo lleva a cabo en cada caso; así como algunas otras observaciones de carácter general.

I. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

No parece este el momento ni ocasión para desentramar la amplia maraña de objetivos, funciones y tareas, de tan diversa índole, que se entrecruzan y mezclan en el que quehacer del psicopedagogo u orientador, (Tennyson y cols., 1989; Gibson y Mitchell, 1995; Sanz Oro, 1995; Sampascual, 1999). Sea suficiente hacer referencia a los cuatro aspectos o campos que, entre otros, parecen más sustantivos y demandan ineludiblemente la presencia del diagnóstico en el ámbito de la psicopedagogía:

1.1. El diagnóstico en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Es un dato de evidencia diaria que el aprendizaje escolar entraña siempre algún grado de dificultad que, muy frecuentemente, presenta disfunciones y una problemática compleja y variada. Una buena muestra de esta realidad es el amplio número de fracasos escolares que, desgraciadamente, ensombrecen a nuestra actual escuela. Pero no nos referimos aquí, intencionadamente, a las dificultades de aprendizaje a las que, muy frecuente y lamentablemente, se ha circunscrito el diagnóstico. No se trata, en la actualidad, tanto de descubrir anomalías cuanto de detectar, conocer, apoyar y mejorar los procesos de enseñar y de aprender, recobrando en tal caso el diagnóstico un cariz un tanto exigente, complicado y dificultoso, entendiéndolo, en este sentido con De la Orden y cols. (1994), como «*la evaluación tendente a la identificación de los procesos mentales que subyacen en el funcionamiento de los aprendizajes con la intención de determinar el patrón cognitivo y el grado de destreza de los alumnos en relación con sus competencias conductuales*».

Se trata, pues, de conocer y adentrarse en las estructuras mentales y en el funcionamiento cognitivo de los alumnos, de los que ya no interesa tanto conocer su inteligencia o nivel aptitudinal, cuanto saber de qué manera pueden aprender más exitosamente o esquivar posibles inconvenientes e, incluso, potenciar su desarrollo intelectual. Más aún, se trata de enriquecer esos procesos mediante la asimilación de unas adecuadas estrategias de pensamiento e, incluso, procurando una modificabilidad estructural cognitiva.

Esta nueva visión del diagnóstico trata de determinar cuáles son las competencias que configuran la «*arquitectura*» de las diferentes áreas de aprendizaje, tratando de descubrir las relaciones existentes entre los diversos componentes de un determinado dominio y su proceso de adquisición, así como la posible aplicación de los conocimientos a un campo específico de actividad escolar. Desde esta perspectiva, un objetivo del diagnóstico sería identificar, verificar y comprobar la presencia o ausencia de unas determinadas estrategias requeridas para la ejecución de una tarea en concreto o para la resolución de un problema determinado, actividad harto complicada, habida cuenta

de la amplitud y complejidad de estas estrategias de aprendizaje, como ponen de manifiesto las diversas clasificaciones que diferentes autores vienen realizando desde hace algunas décadas (Danserau, 1978; Weinstein, 1982; Weinstein y Mayer, 1986; Weinstein, Zimmerman y Plamer, 1988; Jones, 1986; Derry y Murphy, 1986; Beltrán, 1987, 1993 y 2000; Chipman y cols. 1985; Segal y cols. 1985; Cano y Justicia, 1988; Bernad, 1990; Román, 1991; Monereo, 1991; Hernández y García, 1988 y 1991).

Desde este punto de vista, el diagnóstico será un medio de detección y conocimiento de las habilidades cognitivas para el aprendizaje; de las metacognitivas para aprender a aprender; de la adquisición de unas adecuadas estrategias de aprendizaje; de los procesos de comprensión; de los diferentes estilos de aprendizaje,... Todo ello considerado como un tipo de asesoramiento, a profesores y alumnos, contemplado desde una perspectiva estrictamente curricular en la que se viene haciendo, actualmente y justificadamente, una reiterada insistencia (Gerstein y Lichtman, 1990; Gysbers, 1990; MEC, 1990; Grau, 1994; Gysbers y Gerderson, 1994; Rodríguez Espinar, 1995; Sánchez y Torres, 1997; Álvarez y Soler, 1996; Delgado y cols., 1997; Santiuste y Beltrán, 1998).

1.2. El diagnóstico en el «tratamiento de la diversidad»

La diversidad es un hecho incuestionable cuya constatación más elemental puede demostrarse con sólo mirar la realidad humana en cualquiera de sus múltiples manifestaciones: políticas, religiosas, ideológicas, culturales, étnicas, aptitudinales, motivacionales,... La atención a la diversidad es uno de los tópicos a los que más atención se le está prestando en el actual ámbito educativo (Maher y Zins, 1989; Sobrado, 1990; Gómez Castro y Ortega, 1991; Miras, 1998; Álvarez Pérez y col., 1999; ...) y uno de los grandes objetivos y retos de la escuela actual que exige un currículum plural, abierto y diversificado, capaz de adecuarse a la realidad de cada alumno, poniendo en juego diferentes medidas en su abordaje. Pero para intervenir adecuadamente sobre esta diversidad es preciso, previamente, constatarla, así como conocer su origen, amplitud, manifestaciones, repercusiones educativas,... Ningún otro medio como el diagnóstico para detectar esta diferenciación humana, apoyando en él los tratamientos oportunos, derivados del análisis de cada situación y basados sobre las certezas previamente contrastadas en cada caso o alumno en concreto.

Hablar hoy de diversidad humana o de alumnado en la escuela actual es hacerlo teniendo en cuenta que se trata de afrontar un problema, de máxima envergadura, que no es otro que el de conciliar y armonizar la comprensividad con la diversidad. Esto es, tener en cuenta las peculiaridades que definen a cada alumno o grupo de alumnos, así como la posible problemática a prevenir o tratar en cada cual. Precisamente porque el problema es grande no se han de escatimar medios y el diagnóstico es fundamental y decisivo para constatar y valorar tanto las raíces como las connotaciones y consecuencias de esta diversidad procurando diseñar medidas idóneas de tratamiento. Ahora bien, no es posible afrontar o articular estas medidas de atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias, sin partir del conocimiento o diagnóstico de la situación que se desea resolver: Adaptaciones curriculares, programas de diversificación y

de garantía social exigen la presencia de un diagnóstico previo que valore y detecte los orígenes y causas que motivan el problema, así como las pautas más eficaces y realistas de intervención.

1.3. Atención a alumnos con necesidades educativas específicas

Aunque, como ya hemos señalado, no debe ser prioritario para el diagnóstico el sujeto deficitario, atípico o problemático, sin embargo, dentro de la atención a la diversidad, antes mencionada, los alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente los que acusan dificultades de aprendizaje son una población escolar importante y específica dentro de ella, a la que la intervención psicopedagógica debe prestar una máxima atención a efectos de diagnóstico y tratamiento. Hasta tal punto esto ha sido así en el pasado que reiteradamente se denuncia el haber restringido el diagnóstico a este campo, concepción hoy unánimemente superada. Sin embargo, ahí sigue estando inevitablemente presente como necesidad imperante esa cruda realidad en los centros de integración, los centros específicos de educación especial, los alumnos de bajo rendimiento, los que precisan de apoyo, refuerzo o reeducación, etc.

El diagnóstico en este ámbito deberá ser referido, por una parte, a los alumnos de educación especial; y por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje. En el primer caso, se presentan unas peculiaridades que requieren de un modelo de diagnóstico de tipo clínico; y en el segundo, más bien, debe apoyarse en modelos instruccionales y, sobre todo, en los derivados de la psicología cognitiva. En ambos casos el diagnóstico debe ser una contribución y un apoyo para definir el tipo de intervención que sea más oportuna.

1.4. Orientación profesional y personal del alumnado

Otro de los ámbitos que requieren de la presencia del diagnóstico, en el ámbito de la psicopedagogía, es el referido a la *orientación profesional* del alumno, a la que le corresponden cuatro cometidos fundamentalmente implicados en ella: El conocimiento del *sujeto que elige*; *el campo* susceptible de ser elegido; *las circunstancias* en que se debe realizar la elección; y *el proceso y técnicas* o *modo* con que ésta se lleva a cabo. La contribución que se le solicita al diagnóstico en este complejo proceso, tiene como cometidos específicos los siguientes:

- Proporcionar o consolidar un autoconocimiento al alumno —*sujeto de la elección*— en cuanto a su personalidad, aptitudes, motivaciones, intereses y preferencias profesionales,... Con el fin de aportarle una toma de conciencia, realista y lo más objetiva posible, sobre sí mismo, para poder llevar a cabo opciones adecuadas a sus posibilidades reales.
- Analizar las circunstancias, concretas de la realidad sociolaboral inmediata, para facilitar el transito a la vida activa o procurar la inserción laboral, teniendo en cuenta las contingencias concretas, de lugar y tiempo, en cuanto a la oferta y demanda del mercado de trabajo.

- Ajuste del sujeto o adecuación al puesto del trabajo elegido o conseguido, procurando la flexibilidad necesaria y adaptación personal a los cambios y circunstancias, con frecuencia dinámicas —reciclaje, reconversión, actualización, formación permanente— que caracterizan hoy el mercado laboral y los puestos de trabajo

Una mención especial merece el diagnóstico referido a la *orientación personal*. En ella se dan cita una amplia serie de circunstancias que envuelven a la personalidad del alumno que, además de ser un estudiante que se prepara para una profesión, es un sujeto inmerso en un proceso de crecimiento, pasando por momentos evolutivos complicados —pubertad, adolescencia, juventud—, que, además, pertenece a una familia, es miembro de diferentes grupos de pares, es un sujeto que se ha de adaptar a una sociedad a la que pertenece y de la que forma parte, etc. Todo ello suele generar no pocos problemas de máxima transcendencia y, actualmente, frecuentes preocupaciones y alarmas familiares y sociales.

El diagnóstico, en este ámbito personal, debe contribuir a:

- Proporcionar un adecuado autoconcepto, autoestima y autoimagen, capaz de ofrecer un conveniente grado de desarrollo de su identidad personal.
- Situar al sujeto en trance de equilibrio y armonía, procurando ir conquistando una personalidad coherente, rica y madura. Con capacidad para asumir los valores cívicos que hagan de él un sujeto libre y responsable en una sociedad plural y un tanto deshumanizada.
- Detectar y afrontar las dificultades que puedan surgir, provenientes de los ámbitos académico, familiar, social,... con el fin de abordarlos en su justa medida y sin correr riesgos innecesarios que puedan conllevar consecuencias indeseables y repercusiones negativas para el futuro.

En síntesis, según la pluralidad de los cuatro campos, sintéticamente mencionados, no es fácil preparar al profesional de la psicopedagogía en el dominio de un tipo diagnóstico que debe ser un medio para mejorar los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje; contribuir a identificar y definir los rasgos específicos de la diversidad del alumnado; solventar o paliar, hasta donde sea posible, las dificultades de aprendizaje, con frecuencia hartó complicadas y profundas; favorecer una toma de decisiones personales y profesionales, objetiva y realista, en un momento social de no fácil comprensión, como el que nos brinda la realidad actual. Para ello se van a necesitar una gran pluralidad de métodos, técnicas e instrumentos, así como marcos referentes de actuación que sólo pueden dominarse con una sólida y amplia preparación profesional.

La modalidad o tipo de diagnóstico en este ámbito de la psicopedagogía, vendrá determinado y deberá ir en consonancia con los diferentes Modelos de Intervención: *Clínico, de consulta, por programas, mixtos, psicopedagógico*, (Rodríguez Espinar y cols., 1993; Álvarez González y col. 1995; Bisquerra y cols. 1998; Vélaz, 1999; López Urquizar y col., 1999; Sampascual y cols., 1999; ...). De la misma manera, para responder a los nuevos planteamientos del diagnóstico, dentro de una concepción del aprendizaje sig-

nificativo y constructivista, como el que se nos recomienda, los instrumentos o tests tradicionales son muy limitados e insuficientes y deberán ser completados o suplidos por otro tipo de pruebas capaces de centrarse en los conceptos claves de un área de aprendizaje, así como en los mecanismos intelectuales subyacentes necesarios para su dominio u ejecución. Parecen prometedoras al respecto las contribuciones del enfoque del «*Authentic assessment*», Fischer (1995), o el «*Partial credit model*», Masters (1982), el «*Generalized partial model*», Muraki (1992), «*Portfolio and performance assessment*», Farr y col. (1994). No dudamos que algún otro miembro de esta mesa abordará y se detendrá, más detenidamente, estos aspectos.

2. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA

A tono con el currículum universitario actual, dos son, entre otros y sobre todo, los grandes campos de actuación del pedagogo correspondientes con sus dos respectivas especializaciones: *Organización y gestión de la educación*, y *Pedagogía Social y Laboral*. No resulta fácil trazar un perfil preciso de la figura del actual pedagogo que, actualmente, queda un poco difusa y no exenta de una cierta indefinición, tanto por exceso de campos posibles de actuación, como por defecto en su concreción o delimitación.

En cualquier caso, concebimos al pedagogo como un experto en el diseño, organización y gestión de sistemas educativos, así como un técnico, cualificado, especialista en la elaboración, aplicación y evaluación de programas formativos de intervención en el ámbito sociolaboral de empresas y organizaciones. Lo que nos lleva a perfilar su actividad profesional en dos campos fundamentales aunque no exclusivos: Por una parte, el de la organización y gestión de la educación; y por otra, el de la intervención en diferentes organizaciones y contextos sociocomunitarios.

2.1. El diagnóstico en el campo de la *Organización y Gestión de la Educación*

Desde esta perspectiva, se pretende formar al pedagogo para que sea un experto en la configuración, diseño y propuesta de unos currícula que intenten dar respuesta, por una parte, a las plurales necesidades del alumnado; y por otra, que conecten la escuela con la vida y la sociedad actuales, a través de programas y metodologías apropiadas a la realidad educativa contemporánea. Ha de disponer, pues, de conocimientos y de las necesarias bases organizativas y estructurales dentro de las cuales se garantice una educación de calidad.

Los currícula actuales, cada vez más, son plurales, abiertos y diversificados no siendo posible que los alumnos hagan opciones oportunas si no existe previamente un análisis, conocimiento o diagnóstico en virtud del cual se fundamenten y realicen tales alternativas. La diversificación curricular exige una serie de medidas de atención a la diversidad del alumnado que no pueden ser adecuadas si no van precedidas de un análisis o diagnóstico de necesidades contextuales y socioambientales, serio y riguroso. Este tipo de diagnóstico se sitúa más próximo a la *evaluación de necesidades* y la *evaluación de programas, centros y profesores*, aunque estrictamente no sea un quehacer exclusivo del pedagogo, sino que deba compartir con otros profesionales, como psico-

pedagogos, educadores sociales y otros profesionales y técnicos de la educación que no son ajenos a los contextos sociocomunitarios y de las organizaciones. Los componentes programáticos, organizativos y estructurales, serán los campos preferentes de evaluación y diagnóstico: Diseño de programas, niveles de rendimiento, metodología, clima organizacional, liderazgo, planificación y organigrama, etc. serán algunas de las variables diagnósticas más relevantes a tener en consideración.

La escuela, actualmente, no puede ser ajena ni estar cerrada a los grandes problemas de la sociedad actual que requieren unos tratamientos o medidas, fundamentalmente educativas como único remedio más eficaz. Así la drogadicción, el sida, el consumo de tabaco y alcohol, la delincuencia,...o se resuelven con programas escolares bien concebidos, desarrollados y evaluados, como medio de prevención de tales problemas a través de medidas educativas o, de lo contrario, las medidas policiales, judiciales, represivas,... serán claramente insuficientes. Como base para este tipo de intervenciones, será preciso alguna modalidad de diagnóstico, capaz de evaluar y estimar qué necesidades tiene la actual población escolar, cuál es su magnitud y trascendencia, cómo poder afrontarlos, con qué modalidades de tratamiento intentar resolverlos.

2.2. El diagnóstico en la Pedagogía Social y Laboral

Por lo que se refiere a esta vertiente de la *Pedagogía Social*, será preciso insistir en el decisivo papel que puede jugar el diagnóstico en la atención a poblaciones específicas como: grupos de marginación, reclusos, etnias desfavorecidas social y culturalmente, tercera edad, educación hospitalaria... Por no referirnos al papel que puede jugar el diagnóstico como paso previo a la confección de programas de interculturalidad, inmersión sociolingüística, integración escolar, etc.

Por otra parte, desde la perspectiva de la *Pedagogía Laboral*, la educación, fuera de los límites de la escuela y de los sistemas educativos reglados, lleva consigo emparejada una actividad educativa dentro del mundo laboral y de la empresa, concretamente, en los denominados departamentos de los recursos humanos, una tarea de formación permanente, actualización y reciclado —a veces reconversión— de las plantillas y mandos intermedios. Cualquier empresa que se precie hoy de ser competitiva y actualizada, no puede prescindir de un departamento de recursos humanos, de formación y adaptación de sus plantillas a los nuevos aires que marcan los tiempos actuales. La intervención en contextos comunitarios y en las organizaciones e instituciones puede ser una buena base para llevar a cabo esta tarea, pero no será eficaz y bien planteada si no parte de una actividad previa de diagnóstico sobre la que asentar las formas de tratamiento o tipos de intervención más adecuadas a cada situación dependiendo de sus circunstancias concretas y de la especificidad de sus demandas.

En síntesis, el diagnóstico en el ámbito de la Pedagogía, deberá prestar atención a aquellas variables organizacionales, laborables y ocupacionales, apoyando, fundamentalmente, en los denominados modelos de intervención sociocomunitarios, ecológicos y tecnológicos, (Bisquerra y cols. 1998; Vélaz, 1999; ...) Requerirá, para ello, tanto la aplicación de técnicas cuantitativas como cualitativas e instrumentos de referencia,

sobre todo, criterial. Puede estar especialmente indicado el uso de la observación, las entrevistas, el análisis de documentos, etc., como medios de conocimiento y comprensión de la realidad para afrontarla según convenga.

3. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La escuela, como es bien sabido, no agota, ni mucho menos, toda la realidad educativa. La educación presenta otras necesidades y perspectivas que van más allá de cualquier sistema formal y reglado de enseñanza. Cada vez más, se considera a la educación como un proceso que no termina en la infancia o en la adolescencia y la juventud, sino que acompaña a la persona a lo largo de toda su vida. La escuela puede ser un primer punto de arranque educativo, todo lo importante que se quiera, pero en cualquier caso insuficiente. La educación social viene a completar, adaptar y, con frecuencia a suplir, lo que la escuela no hizo o no pudo hacer con algunos, numerosos y significativos grupos de individuos. Por lo que consideramos acertada, al respecto, la opinión de Balsells (1998) cuando afirma que «*el educador social se viene definiendo como aquel profesional de la educación que se dedica a intervenir en procesos de inadaptación social, marginación y de situaciones de riesgo social, dado que dicha inadaptación se concibe como una interacción inadecuada del sujeto con el medio, situando su génesis en un proceso de aprendizaje*».

En nuestra opinión, desde el ámbito de la Educación Social, se debe prestar atención prioritaria a la promoción humana, mediante la educación y la cultura, de grupos sociales desprotegidos o desfavorecidos desde el punto de vista social, económico y educativo, que deben ser un objetivo fundamental de atención por parte de la sociedad, a través de medidas, entre otras, educativas. Sus campos de atención preferente:

- *Inserción sociocomunitaria de grupos* o etnias específicos, (inmigrantes, refugiados, acogidos,...). La educación puede constituir un medio de paliar diferencias, costumbres, actitudes, formas de vida, asimilación de valores,... y la cultura común, conocida y compartida, puede ser un buen medio para allanar caminos, tender puentes y eliminar barreras sociales.
- *Intervención educativa o recuperación de grupos marginales o de alto riesgo*: Drogadictos, delincuentes, inadaptados, residentes en centros de acogida, prostitución, personas maltratadas...
- *Colectivos culturalmente promocionables y de reciclaje*, (tercera edad, amas de casa, grupos de ocio y tiempo libre,...). Aquellos que o no tuvieron oportunidades educativas adecuadas o desean mejorar y ampliar las que ya tuvieron o, simplemente, readaptarse a nuevas formas de vida, a tono con sus nuevas circunstancias y necesidades.

Todo este complejo, y un tanto indefinido, campo de actuación educativa es tan plural como difícil de aquilatar y definir. Pero en su tratamiento educativo requiere siempre de un diagnóstico de necesidades capaz de detectar las condiciones de partida para poder establecer objetivos de llegada. Independientemente de las frecuentes con-

notaciones de tipo clínico que este diagnóstico suele presentar —y que deben ser atendidas por otros profesionales, como: médicos, psiquiatras, psicólogos clínicos, terapeutas, etc.— precisan, en su faceta educativa, de algún tipo de diagnóstico peculiar, previo a cualquier intervención educativa o programa de actuación, algunos de cuyos rasgos más frecuentes son: Por su modalidad, un diagnóstico individual, grupal o familiar. Por su intencionalidad, preventivo y curativo. Por su finalidad, potenciador y de desarrollo. Por el contexto en que frecuentemente tiene lugar, sociocomunitario y ecológico.

Es verdad que para llevar a cabo una tarea diagnóstica adecuada, en el ámbito de la educación social, se va a necesitar, muy frecuentemente, una labor conjunta y colaborativa de varios profesionales: médicos, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales,... Sin embargo, la contribución específica del educador social residiría, sobre todo, en un tipo que podría denominarse como de *sociodiagnóstico* en el que se tuvieran presentes las variables sociodemográficas, familiares, de grupo, cultura,... que, para bien o para mal, son influyentes para la promoción y la reinserción social, sin las cuales no es posible acceder a la comprensión de los problemas que en este campo se generan.

Dos serían, en síntesis, las connotaciones más destacables del diagnóstico en Educación Social, globalmente considerado: Por una parte, este profesional tiene que colaborar con otros profesionales que llevan a cabo con estas poblaciones, diagnósticos específicos —médicos, psicólogos, psiquiatras,...— y para los que el educador social puede ser una fuente de información fundamental para acceder a los problemas; por otra parte, se debe poner en juego esa faceta, antes apuntada, de la conveniencia de un sociodiagnóstico, dado que estas personas suelen vivir en grupos o asociaciones donde las interacciones grupales son decisivas para proporcionar climas de convivencia sanos o enfermizos, con claras repercusiones que pueden condicionar su evolución y desarrollo. Determinar la magnitud de estas interacciones grupales y sociorrelacionales, así como sus componentes de liderazgo, participación, comunicación y convivencia, será una responsabilidad exigible al diagnóstico de amplio alcance; de no pequeñas dificultades y grandes exigencias que deberá asumir el educador social, en primer lugar, para evitar problemas de convivencia y relación grupal; y también para liberar, potenciar y desarrollar aquellas fuerzas saludables capaces de beneficiar a un grupo o a una institución.

El diagnóstico que precisa este profesional requerirá, sobre todo, de los conocidos como modelos de orientación e intervención *sociocomunitarios, ecológicos y socio-psicopedagógicos*, sin olvidar los de *consulta*. Se servirá preferentemente de referentes e instrumentos cualitativos: cuestionarios, encuestas, entrevista, observación, técnicas sociométricas, escalas de integración y adaptación social, recopilación de datos biográficos, automanifestaciones y autoinformes,...

Es importante considerar que el rol a encarnar por este profesional, en cuanto a la realización de actividades diagnósticas se refiere, es un rol un tanto informal y muy abierto a una estrecha colaboración con otros profesionales. Muy frecuentemente, deberá desviar pacientes a otros especialistas, pero en cualquier caso, se requerirá de la presencia del educador social como fuente de información imprescindible para la realización formal del diagnóstico y, también, como aplicador o destinatario de las pautas

de tratamiento derivadas de él. En cualquier caso, deberá ser un profesional con capacidad de sensibilidad para la observación y comprensión de los problemas humanos que suelen aflorar en el ámbito de cualquier profesión de ayuda, como lo es la del educador social.

4. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DEL MAGISTERIO

Nuestro actual marco educativo concibe la tarea docente inseparablemente unida a la condición de educador. El quehacer del maestro no termina con enseñar unos programas y con la transmisión de una cultura que, por interesante que pueda ser, no es el único cometido exigible a un maestro. En la actual figura del maestro se han perdido unos roles, propios del pasado, y se van consolidando otros, no sin que esto suponga un cierto malestar. Así, podemos comprobar cómo se ha pasado del maestro que enseña al alumno que aprende; del maestro única fuente del saber al imperio de los actuales medios de comunicación; del maestro poseedor de la sabiduría y la madurez, al experto programador y evaluador de aprendizajes;... Sin embargo, han parecido una nuevas dimensiones, en nuestra opinión nada desaprovechables, que potencian, realzan y dignifican la figura del maestro: a su competencia y buen hacer se le confían tareas y funciones altamente importantes como:

- Diseñar, organizar, adaptar y seleccionar contenidos y programas.
- Articular la optatividad y opcionalidad del alumnado poniendo a cada uno en situación de elegir prudente y realistamente
- Evaluar logros de diferente tipo y alcance: cognoscitivos, procedimentales y actitudinales
- Participar y colaborar en la elaboración del proyecto educativo y curricular del centro
- Contribuir a dar respuesta a las necesidades emanadas de la diversidad del alumnado
- Reflexionar, investigar y mejorar los procesos educativos.
- Diseñar y aplicar programas capaces de lograr en los alumnos un aprendizaje constructivo, significativo y funcional
- Finalmente, —y es donde deseábamos llegar— ser un *agente activo de la orientación personal, académica y profesional* del alumnado.

Es, precisamente, en esta última afirmación en la que más nítidamente se justifica la dimensión tutorial y orientadora, imposible de llevar a la práctica desligada de algún tipo de actividad diagnóstica, más o menos formalizada, como exige cualquier proceso orientador. Ello nos lleva a la consideración de que las tareas de diagnóstico le atañen al maestro, directa o indirectamente, desde su condición de educador, al menos de una triple forma:

- **Es un agente de la orientación-diagnóstico**, en la parte que le corresponde, como la tutoría que, para que sea eficaz, debe estar estrechamente ligada al

departamento de orientación. El maestro debe ser quien lleve a cabo el Plan de Acción Tutorial con el grupo de sus alumnos. Función orientadora fundamental, imprescindible y necesaria.

- **Es un destinatario de la orientación-diagnóstico:** Los técnicos y especialistas —psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, orientadores...— asesoran y ponen en manos del maestro aquellos programas, aquellas medidas y recursos, aquel asesoramiento que respalde y justifique la acción orientadora del maestro. En el denominado *modelo de consulta* pueden encontrar los maestros un apoyo para cumplir con rigor su tarea. Sobre todo, en lo que se refiera a casos problemáticos o de especial dificultad.
- **Es un ejecutor y colaborador de la intervención psicopedagógica emanada del diagnóstico:** Para que la orientación cuente con un *mínimum* de eficacia, supone la implicación de todos los agentes educativos, entre los que recobra un papel muy especial el profesor tutor. El maestro es un elemento clave al servicio de la orientación y diagnóstico, contribuyendo con su experiencia, con el conocimiento vivencial que le aporta el trato diario con los alumnos, para dar y recibir sugerencias, diseñar y aplicar programas de orientación, realizar adaptaciones curriculares,...

Las siete especialidades de los actuales títulos de magisterio son un buen indicador de la variedad y riqueza de matices en que la profesión del maestro pueden concretarse. Sin embargo, todos ellos cuentan con una base de formación curricular común y a todas ellas les corresponde, para llevar a cabo su tarea, un conocimiento del alumno en cuanto a capacidades, habilidades, destrezas; un conocimiento del contexto familiar y social; un conocimiento de las formas o medios de intervención. En todo ello se encuentran presentes reminiscencias de lo que ya hemos expuesto al referirnos al ámbito de la psicopedagogía en la que el especialista desempeña unos cometidos específicos pero el maestro es quien trabaja, a pie de obra, teniendo mucho en común y colaboración con él.

En el denominado *modelo de consulta*, Bisquerra y cols. (1998), Vélaz (1999), López Urquizar y col. (1999),... encontrará el maestro su mejor apoyo para llevar a cabo las funciones de orientación y diagnóstico en que está implicado. Los campos a los que ha de contribuir son semejantes y coincidentes con los señalados, con anterioridad, para el psicopedagogo: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad, los alumnos con necesidades educativas especiales, y la orientación académica y profesional del alumno. Si bien es de recordar que el protagonismo principal en el diagnóstico del alumnado lo lleva el especialista o psicopedagogo orientador, sin embargo éste encontrará en el maestro su mejor y más imprescindible colaborador, aportando el conocimiento que posee de los alumnos por la vida en común y la experiencia diaria de la clase. De manera que si no se puede afirmar que al maestro le compete, estricta y propiamente, la función del diagnóstico entendida formalmente, sin embargo, sí forma parte y colabora en este quehacer, de tal manera que no es posible hablar de un diagnóstico curricular y una evaluación psicopedagógica, sin la presencia y colaboración del maestro.

CUADRO 1
SÍNTESIS COMPARATIVA DE ALGUNOS DE LOS ASPECTOS, COMUNES Y DIFERENCIALES, DEL DIAGNÓSTICO EN LOS DIFERENTES TÍTULOS IMPARTIDOS EN LAS ACTUALES FACULTADES DE EDUCACIÓN

Titulación	Destinatarios	Campos	Variables de Diagnóstico	Modelos de Referencia	Técnicas e Instrumentos	Profesional / Rol/	Otros
PSICOPE-DAGOGÍA	Prioritariamente: Alumnos y Centros de enseñanza reglada	Aprendizaje Atención a la diversidad A.N.E.E. Orientación: Personal, familiar y profesional	Personales (internas al sujeto) Ambientales (externas al sujeto) Curriculares	Psicopedagógico Cognitivos Rasgos y factores Conductuales Clínico (excepcionalmt.)	Cuantitativas y cualitativas Psicométricas Conductuales Potencial aprendizaje ... Instrumentos: Estandarizados y No estandarizados	Psicopedagogo Ejecutor y realizador con la colaboración de otros profesionales, p.e. maestros,...	Puede adoptar las modalidades de: —Individual —grupal —global —analítico
PEDAGOGÍA	Instituciones educativas Organizaciones socioeducativas Empresa	Organizacional Sociolaboral Promoción y selección de personal	Organizativas Laborales Ocupacionales	Sociocomunitario Psicopedagógico Evaluativos	Muy frecuentemente de elaboración propia y de referencia criterial. Cuestionarios, escalas, entrevista,...	Pedagogo, (frecuentemente con el apoyo de otros profesionales)	Con un matiz evaluativo Evaluación de necesidades y programas, centros, profesores, clima, etc.
EDUCACIÓN SOCIAL	Colectivos desfavorecidos Grupos de riesgo Poblaciones en desventaja sociocultural	Promoción cultural Adaptación social Integración social	Grupales Interrelacionales Sociopromocionales	Sociocomunitarios Ecológicos Sociopsicopedagógicos.	Cualitativas (fundmt.) Sociométricas. Entrevista, encuesta, Cuestionarios Estudios de campo	Educador social (En colaboración con otros profesionales)	Derivación frecuente hacia otros profesionales
MAGISTERIO	Alumnos de Educ. Infantil Alumnos de Educ. Primaria	Aprendizaje Atención a la Diversidad A.N.E.E. Orientación: Profesional, familiar y personal	Personales (internas al sujeto) Ambientales (externas al sujeto) Curriculares Familiares	Psicopedagógico Cognitivo Conductual Consulta	Cualitativas: Observación Entrevista Encuesta Cuestionario Análisis de tareas	Maestro en colaboración con psicopedagogo y otros profesionales	—Fuente de información para el diagnóstico. —Destinatario del diagnóstico. —Aplicador de la puesta en práctica del diagnóstico

Hasta aquí hemos intentado realizar un breve recorrido por los diferentes títulos que se imparten en las actuales facultades de educación, justificando la conveniencia así como haciendo una pequeña descripción de algunas de las peculiaridades y exigencias que en cada uno presenta el diagnóstico. Hemos constatado y analizado algunos de los rasgos comunes del diagnóstico en los diferentes títulos pues, como no puede ser por menos, a todos les unifica su matiz educativo, dada su pertenencia al campo de la educación. Pero, también, hemos subrayado los aspectos que consideramos más propios y peculiares de cada uno, porque si es cierto que a todos les une la educación, no es menos verdad que ésta es diferente según los contextos y campos en los que puede concretarse y aplicarse.

En este breve recorrido hemos hecho referencia a las siguientes variables: *Los destinatarios específicos del diagnóstico; sus campos de actuación prioritarios en cada uno; algunas de las variables de análisis y verificación más características; los principales modelos de referencia más apropiados; las técnicas preferentes a utilizar en cada uno; y el rol a desempeñar por el profesional o titulado de cada campo concreto.* De todo ello, como una inicial y mera propuesta, abierta al debate, se deja constancia, sintética, en el cuadro que se adjunta.

5. LAS DISCIPLINAS DE DIAGNÓSTICO EN LOS ACTUALES PLANES DE ESTUDIO

Creemos haber constatado y justificado, aunque sólo sea elementalmente, tanto los campos propios como los aspectos diferenciales del diagnóstico en los diferentes títulos que se imparten en las actuales facultades de educación. Deseamos haber puesto de manifiesto su importancia y relevancia tanto en el ámbito de la Pedagogía y la Psicopedagogía, como en la Educación Social y el Magisterio. Nos restaría ahora comprobar cómo se está formando hoy, en las facultades, a los actuales alumnos —futuros profesionales mañana—, para las funciones y tareas de diagnóstico que han de desempeñar en sus correspondientes ámbitos de actuación. Sería interesante analizar la formación que están recibiendo actualmente y la idoneidad de los actuales planes de estudios con que se les está formando. Sería conveniente, también, hacer un contraste entre lo que teóricamente es deseable y lo que la cruda realidad nos ofrece. Es decir, cómo se contemplan las materias de diagnóstico en los actuales planes de estudio, cuál es su situación actual y cómo sería deseable que fuera.

Sea suficiente avanzar al respecto, como única y elemental observación, que la presencia de la materia de diagnóstico en los actuales planes de estudio es tan escasa como lamentable. Sólo existe como materia troncal la asignatura de «*Diagnóstico en Educación*», en el título de psicopedagogía, estando totalmente ausente esta condición de troncalidad en el resto de los títulos. Es lamentable y denunciante que tanto en los títulos de Pedagogía como en los de Magisterio y Educación Social no se encuentren ni la *orientación* ni el *diagnóstico* como materias troncales, lo que supone una abierta contradicción y desconexión con el pensar y sentir de la actual realidad educativa, emanada de la actual normativa que concibe estas materias como un medio de calidad educativa (LOGSE, Art. 55) o como un elemento de individualización y atención a la diversidad de los alumnos (MEC, 1992).

Pero esta insuficiencia, aun siendo, de suyo y en sí, grave, no es el único mal que aqueja a estas disciplinas en los actuales planes de estudio. Podría haberse remediado parcialmente este mal si, al menos, las diferentes universidades las hubieran considerado como materias obligatorias, cosa que en muchas de ellas no ha sucedido. Tal y como se puso de manifiesto en el Seminario de AIDIPE, celebrado en Murcia en el mes de septiembre de 2000, no es raro encontrarse con universidades en las que las materias de orientación y diagnóstico se han visto reducidas, en el mejor de los casos, a unas pocas asignaturas optativas. En algunas universidades, en los títulos de Pedagogía y Magisterio no existe ninguna materia obligatoria relacionada ni con la orientación ni con el diagnóstico.

Sería oportuno que entre los diferentes profesores interesados en el tema, muchos de ellos aquí presentes, se entablara un debate al respecto. Por nuestra parte, estaríamos encantados de haber añadido algunas consideraciones en este momento, pero razones de espacio y tiempo nos lo impiden. Prometemos volver sobre el tema y hacer este contraste cuando la ocasión nos lo permita. La presencia de numerosos compañeros y expertos implicados en este tema, presentes en este congreso de AIDIPE, puede ser una buena ocasión y primer paso para plantear el problema en toda su profundidad. Al mencionarlo aquí, he intentando ser fiel al encargo recibido del grupo de trabajo —o mesa dedicada al tema del diagnóstico— en el pasado encuentro de Murcia. Emplazo a todos los aquí presentes, sensibilizados con este tema, a entrar de lleno en él. A la vez, invito a volver sobre él planteándolo con toda su crudeza e importancia cuando la ocasión nos sea propicia y lo permita. Estoy seguro que nuestra reflexión común en este acto y el posterior debate en esta mesa redonda, constituirá la mejor ocasión para poner en marcha alguna medida de acertada solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1995). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Balsells M.A. (1998). «Nuevos parámetros en la intervención educativa del educador social». *Rev. Bordón*, vol. 50, núm. 4.
- Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y Diagnóstico en Educación: Una perspectiva psicopedagógica*. Granada: Aljibe.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Buisan, C. y Marín, M.A. (1984). *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- Calero, M.D. (1995). *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Farr, R. & Tone, B. (1994). *Portfolio and performance assessment*. Fort Worth: Harcourt Brece College Publishers.

- Feuerstein, R. y Ben-Shachar, R. N. (1993). *L.P.A.D. Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje*. En Martínez Beltrán, J. M. (comp.). Madrid: Bruño.
- Fischer, CH. F. (1995). *Authentic Assessment. A guide to implementation*. Thousand Oaks (California): Corwin Press, Inc.
- Forns, M. y otros (1991). *Principales modelos de evaluación psicológica*. Barcelona: L' estudi d' en Llop.
- García Nieto, N. (1990). *El diagnóstico pedagógico y la orientación educativa unidos en un mismo proceso*. En *Rev. Bordón*, núm. 42; 1.
- García Nieto, N. (1999). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica y Diagnóstico en Educación*. Proyecto Docente e Investigador. (Inédito) Madrid: Universidad Complutense, Departamento MIDE.
- Haywood, H. C. & Tzuriel, D. (1992). *Interactive Assessment*. New York: Springer-Verlag.
- Kirchner, T. y otros (1998). *Evaluación Psicológica: Modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro Martínez, A. (1990). «Problemas y polémicas en torno al diagnóstico pedagógico». *Rev. Bordón*, 42; 1.
- López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marí Mollà, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico: Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Marín, M.A. y Buisan, C. (1986). *Tendencias actuales del diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Alertes.
- Martínez González, R.A. (1993). *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Masters, G. N. (1982). «A Raxh model for partial credit scoring». *Psychometrika*, 47, 149-174.
- Muñoz Sedano, A. (coord.) (1994). *El Educador Social: Profesión y formación universitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Muraki, E. (1989). *Manual for Parscale Program*. Scientific Software. Fairplay, Co.
- Orden Hoz de la, A. y otros (1994). «Modelos de construcción y validación de instrumentos diagnósticos». En *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 23, 1^{er}. Semestre, 1994.
- Rodríguez Espinar, S. y otros (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Marcos, A. (Coord.) (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- Sampascual, G. y otros (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sanz Oro, R. (1995). «Las funciones del orientador en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro». En Sanz Oro y otros (Eds.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDESC.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos y evaluación*. Málaga: Algibe.

EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES EN EL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

Ignacio J. Alfaro Rocher
Universitat de València

Los errores han sido considerados tradicionalmente como algo que hay que evitar, al tiempo que son la pista, el signo, la señal, que anuncia la presencia de algún trastorno, síndrome o dificultad en el aprendizaje. El análisis profundo del error, en términos diagnósticos, juega un papel importante para la clasificación de problemas, para la caracterización de tipologías anómalas. Es un punto de partida básico que guiará el tipo de intervención a adoptar, fundamentalmente tendente a evitarlos. Sin embargo, la presencia de estos «detectores» puede quedar reducida al momento inicial, a una clasificación pseudodiagnóstica o a la comprobación final de que éstos ya no se producen. Es algo así como soslayarlos, negarlos, no resaltar el auténtico valor educativo que de su análisis se puede extraer. Supongo que es más cómodo contemplarlos como fallos del alumno o de aprendizaje que como detectores de una pedagogía inadecuada o de *una falta de ajuste al estado de desarrollo psicológico e inteligente del aprendiz*. De forma excusatoria, se niegan, por miedo a zambullirse en ese proceso de desarrollo, o bien se castigan, por la carga afectiva que supondría aceptar que el programa didáctico es incorrecto. El error, se dice, es algo que hay que subrayar en rojo y corregir.

La reflexión principal que traigo en este apartado es que existe una forma de contemplar el error, que maneja tres palabras clave (*aprendizaje, inteligencia y desarrollo*) (apartado 1) y cuyo significado se convierte en la esencia de nuestro concepto de *Diagnóstico en Educación*. Para ello, presentaré un estudio (apartado 2) en donde reviso la literatura científica sobre el error y la enjuicio a la luz de nuestros estudios sobre errores en escritura y lectura. El trabajo se completa con otras evidencias y ejemplificaciones de nuestra investigación sobre errores (apartado 3) y concluye con los apartados 4 y 5, donde se presentan las claves y el *modelo* para la comprensión de nuestro concepto de error dentro del campo del *Diagnóstico en Educación*.

I. APRENDIZAJE, INTELIGENCIA, DESARROLLO Y ERROR

Observar el error, categorizarlo, ver su evolución... supone, en primer lugar, aprender del error para acercarnos al proceso de aprendizaje pero, principalmente, significa un beneficio para el niño ya que se traduce en estrategias de enseñanza y en la propuesta de niveles sucesivos de automatización encaminados al desarrollo de habilidades. El diagnóstico basado en el análisis de errores, sin obviar otras situaciones de enseñanza-aprendizaje u otras variables psicológicas, biológicas o sociales, debe guiar el diseño de una intervención educativa. Así, desde la perspectiva de nuestro equipo, el error es necesario; no es la base para clasificar sino para intervenir: trabajando con él se alcanzan niveles superiores de habilidad; en cambio, penalizándolo indiscriminadamente se podría limitar la posibilidad del desarrollo del niño. Una cosa es utilizarlo para el diagnóstico y otra intervenir sobre él e incluirlo en el propio proceso de aprendizaje. Esta es nuestra principal aportación, que se aparta de los clásicos estudios de clasificación de errores dirigidos fundamentalmente a asociarlos con patologías.

Esta concepción del error entronca con nuestro concepto de *Diagnóstico en Educación* definido como el «proceso de búsqueda de las causas que impiden el progreso desde niveles de desarrollo de una habilidad determinada, individual o colectiva, hasta la creación de nuevas estructuras hábiles de nivel superior y su posterior automatización, con el fin de optimizar dicha transición dentro del propio proceso educativo» (Alfaro, 2001a: 177).

Se contempla básicamente el desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje como una reorganización de habilidades ya automatizadas encaminadas a la consecución de una estructura habilidosa nueva y de orden superior. Así, nuestra forma de entender el desarrollo de la inteligencia supone la manipulación creativa de niveles y estratos de habilidad que se van trabando en estructuras cada vez más complejas. Lo importante es acudir al nivel de desarrollo de una habilidad y proponer estrategias que faciliten la adquisición de automatismos. En este sentido, conocer el estadio del error en que se encuentra el niño y su nivel de desarrollo de habilidades, facilita la propuesta de una construcción de niveles superiores de habilidad más inteligentes.

Esto significa, por una parte, que hay que *observar las habilidades* que están en juego en los aprendizajes, más que otros aspectos relacionados con factores psicométricos subyacentes a los aprendizajes y, por otra, que en esa *reorganización de habilidades*, ya sedimentadas, dominadas o automatizadas para conseguir nuevas estructuras habilidosas, existe *un proceso creativo* en el que el individuo ensaya, con lo ya dominado, nuevas formas, combinaciones o mecanismos para alcanzar esa nueva estructura de habilidad. Es *en ese ensayo* donde hay que considerar una buena parte de los errores, básicamente como intentos frustrados de conseguir una nueva habilidad. Esto es, los errores son la pista ineludible que detecta, por una parte, la habilidad que se posee y, por otra, la estructura que se pretende conseguir.

2. TIPOS DE ERRORES Y PROCESO EVOLUTIVO

En este apartado se presenta un estudio factorial teórico que conjuga las reflexiones de diversos autores sobre la naturaleza del error y nuestra propia concepción, fundamentada en nuestras investigaciones sobre errores en diversos aprendizajes.

El Gráfico 1 presenta las cuatro *líneas de tendencia* de los principales grupos de errores definidos por su interpretación psicopedagógica: 2.1 «Pedagógicos», 2.2 «Retraso», 2.3 «Obstáculo» y 2.4 «Anticipación». Estos grupos encierran, a su vez, otros subgrupos de errores más específicos que los componen, como más adelante se ilustrará. Sin embargo, observando a simple vista los cuatro grupos básicos, vemos que existe una contraposición entre los errores de «retraso» y los de «anticipación» (las curvas son inversas) y, por otra parte, que los otros dos grupos se distribuyen en una zona próxima al origen del eje de abscisas. Por otra parte, también hemos introducido un *matiz evolutivo* en este modelo, por el que a la izquierda se sitúan los errores regresivos (*retraso*) y a la derecha los progresivos (*anticipación*), que suponen un avance hacia estados más evolucionados del conocimiento. Los errores «pedagógicos» pueden presentarse de una forma moderada a lo largo del tiempo y, finalmente, otros derivados del «obstáculo», donde se enmarca la complejidad del contenido, que se incrementa progresivamente.

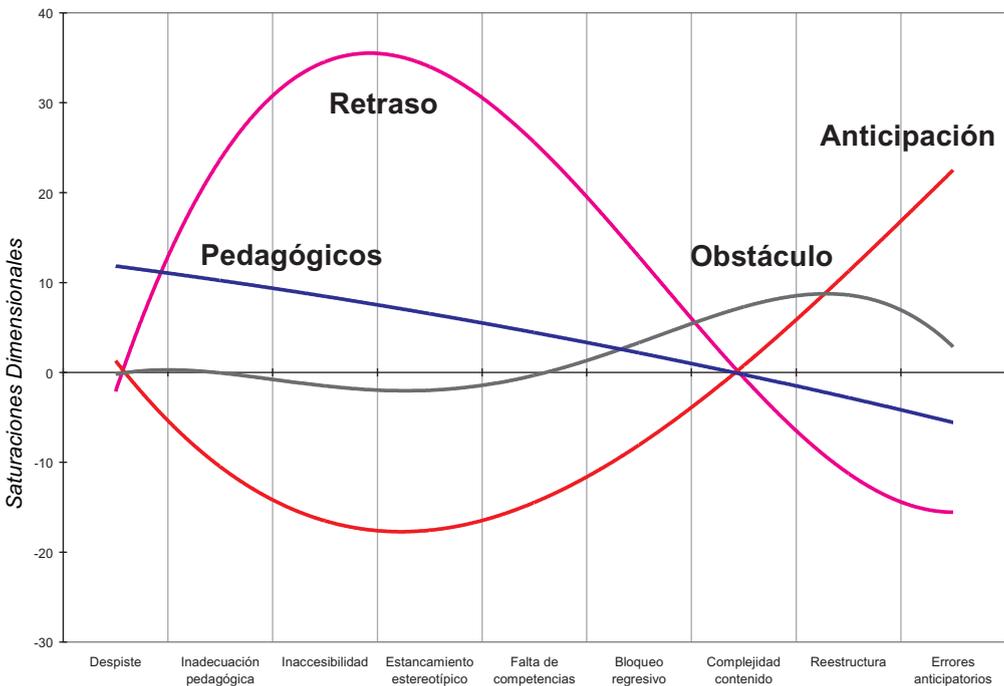


Gráfico 1
Secuencia de tendencias en los errores, desde los regresivos (*Retraso*)
a los progresivos (*Anticipación*)

2.1. Pedagógicos

Hay un grupo de errores, llamados comúnmente pedagógicos, que hacen referencia a la falta de acierto en las propuestas de enseñanza; son errores que están en el propio sistema.

En el Gráfico 1 los errores *pedagógicos* se distribuyen de una forma descendente a lo largo del mismo. Este grupo de errores se compone a su vez de dos subgrupos, cuyas características las resumimos en los propios epígrafes: *a) Despiste general* y *b) Inadecuación pedagógica*.

a) Despiste general

Se agrupa bajo este epígrafe un conglomerado de errores que provienen, aparentemente, de causas atribuibles al estudiante, aunque al asociarse estadísticamente en este sector con otros errores de tipo didáctico («*b) inadecuación pedagógica*»), podemos inferir que el problema está básicamente en la pedagogía. Opinamos que la denominación «*Despiste General*» recoge el sentido común de las siguientes cinco variables que lo componen:

- *Falta de interpretación contextual del «concepto de éxito escolar» en un determinado momento.*
- *Falta de interpretación de las costumbres escolares o mala interpretación de las expectativas de clase.*
- *Incomprensión de instrucciones de trabajo dadas.*
- *Ambigüedad del vocabulario implícito en las instrucciones y tareas.*
- *Recorridos procedimentales del aprendizaje alternativos a los «esperados por el docente»*

El despiste general es absoluto; probablemente sea el factor común a las cinco variables. El alumno desconoce el argumento y, si lo sabe, no modifica las claves mentales para situarse en el problema planteado. No sabe valorar si las tareas realizadas están bien o mal, no entiende los mensajes contextuales o las instrucciones, hace las cosas a su manera, etc. En realidad, no son errores sino posibles motivos de los mismos, que pueden apuntar al propio alumno como al profesor, al sistema o al propio significado de educación. Su verificación se mueve en el terreno de lo opinable, de la casuística interpretativa. De tal manera que si tuviéramos que ofrecer, a título ilustrativo de este factor, un listado de errores cometidos por los aprendices en términos de habilidad o de tareas mal realizadas, encontraríamos serias dificultades. *No se dice qué es lo que hacen mal, se supone que hacen mal las tareas en general porque no se enteran de lo que se les pide*; es decir, del análisis de estas variables no se infiere un patrón de aprendizaje en el individuo; todo lo contrario, se apunta a una desconexión con el proceso educativo. Tampoco la escuela francesa, principal valedora de estos errores, formula una tipología clara de los mismos para su análisis o para que pueda ser contrastada por otros. Se limita a hacer reflexiones más o menos acertadas sobre posibles *fuentes* de error.

Así, un grupo de autores, principalmente de esta escuela endogámica (De Vecchi y Giordan, Chevillard, Astolfi, etc.), se encierra en la discusión, en abstracto, sobre posibles causas de errores atribuibles en general a la falta de interpretación de las costumbres escolares, a la ausencia de claves sobre la noción de éxito, a la ambigüedad de las instrucciones dadas, cuestión que provoca la realización de las tareas de una forma no esperada, desconectada de la realidad, etc. La tipología de errores ni la mencionan, su

etiología la conjeturan. Sin embargo, del mismo modo que alguno de estos autores aventura que se trata de «tipología de errores de los alumnos», nosotros podemos opinar que, en realidad, son deficiencias del «docente» al que no le interesa el análisis de las habilidades previas que posee el «discente» o el tipo de errores que comete y, lógicamente, hace propuestas de enseñanza desconectadas o que provocan su desorientación.

Nosotros hablamos de un *despiste general*, en el sentido de que el estudiante no entra en el contexto escolar, como en un sitio donde tiene que fijar su atención, aprender, etc., como quien dice, pasa el tiempo como puede. Un ejemplo lo tenemos en el garabato; la forma del modelo de la letra no le guía, hace cualquier cosa; no pone en movimiento la inteligencia necesaria para realizarlo, está desconectado. Probablemente sea por incompetencia del alumno, pero el problema también está en que el docente o el sistema desconoce su inmadurez y no sabe arrancar desde las habilidades que posee el sujeto. Por ello decimos que el tratamiento de estos errores no puede quedarse, como hacen algunos autores, en un recetario ambiental o contextual para que el sujeto conecte, sino en el análisis de la propia actividad del sujeto, de su nivel competencial, para que esté *motivado intrínsecamente* por la tarea escolar.

Si el diagnóstico se redujera al análisis de las expectativas de los alumnos, de sus concepciones sobre el éxito o la forma de interpretar las cosas, cuestiones que también tienen su relativa importancia, se estaría haciendo prevalecer fundamentalmente la motivación extrínseca frente a la intrínseca y, en cualquier caso, significaría que ontológicamente se da por sentado que es la actitud del niño la que ha de cambiar para que se acople al sistema, en vez de proceder a la inversa, que el sistema se adapte al niño y a su nivel de aprendizaje y comprensión. Desde nuestro punto de vista ésta es la mejor forma de arrancar para procurar un desarrollo de las habilidades previas hacia delante. La desconexión viene por el desajuste entre nivel de competencias del niño y la tarea proyectada.

Existe también otro tipo de interpretaciones más simples sobre estos fenómenos de *incomprensión de instrucciones* o de claves contextuales. El motivo del error lo sitúan en la *dinámica interactiva* entre profesor-alumno, en la diferencia entre el lenguaje utilizado por ambos. Astolfi (1999, p. 51) comenta que, en cierta forma, en la didáctica escolar «toda pregunta es una forma de violencia simbólica», de manera que se imposibilita a los alumnos diferenciar el tipo de respuesta esperada: «¡No te pedía tanto!, o también ¡Es demasiado sencillo contentarse con copiar la lección!», ¡Te pedía una mayor elaboración!, etc. Plantea además —al igual que Chevelard— la situación a la defensiva en la que se sitúan algunos docentes cuando se les pregunta: temen ser cuestionados, que les tomen el pelo, presienten riesgo en las preguntas de novato, etc. Nosotros entendemos que estas particularidades no son errores y menos de los alumnos. Pueden ser reflejo de comportamientos docentes habituales y que apuntan al problema de inseguridad o imprecisión de la metodología, del profesor o del mismo vocabulario empleado, sin embargo, quedarse en eso, cuando se habla de error, es equivocar el punto de mira del diagnóstico.

La *ambigüedad del vocabulario implícito* en las tareas escolares es otro tema que se incluye en este factor y que ha sido resaltado por la misma escuela francesa. En efecto, participamos de la dificultad que supone para el estudiante responder exactamente a ejercicios en los que se utilizan verbos de acción como *explica, indica, interpreta, conclu-*

ye, etc. con tantos significados interpretables. ¿Cómo deben descodificar las instrucciones implícitas? ¿Cuál es la respuesta esperada? ¿Cómo hay que entender las claves o costumbres escolares? ¿Qué pistas se ofrecen en las proposiciones para que respondan de la forma esperada? etc.

Indudablemente, es importante que el alumno entienda las claves de respuesta, las instrucciones, los aspectos implícitos de las situaciones. Sin embargo, *el adiestramiento formador* en estrategias para entender instrucciones y los talleres instructivos que proponen algunos autores, pueden convertirse en un entrenamiento acelerado en el «oficio de alumno» o en ejercicios para que éstos «se adapten a» y entiendan nuestras manías.

b) *Inadecuación pedagógica*

Es una denominación habitual para referirnos a los errores originados por la confluencia de un grupo de causas representado por las siguientes variables:

- *Redacción confusa de instrucciones.*
- *Incomprensión del vocabulario específico de una disciplina o mal uso del mismo.*
- *Obstáculos didácticos, dispositivos y modelos de enseñanza inadecuada.*
- *Contaminación con otras disciplinas, problemas de transferencias erróneas entre materias.*
- *Defectos en el programa de enseñanza.*

La presencia de estas cinco variables en un mismo grupo representa el pensamiento de algunos autores sobre la naturaleza del error, fundamentalmente motivado por causas ajenas al aprendiz. El patrón interpretativo es semejante al factor anterior: se trata de fuentes de error, más que un análisis de los errores cometidos por los alumnos, aunque en este caso se apunta decididamente hacia una inadecuación metodológica. Son fallos de la enseñanza en general, en la transmisión y en la recepción de los conocimientos. Una falta de adaptación del método y de la enseñanza.

El objeto del *Diagnóstico en Educación* se enmarca en el proceso de desarrollo inteligente del aprendiz, en su dinámica creadora de nuevos aprendizajes y ésta es la principal clave de una propuesta metodológica adaptada. El diagnóstico no puede perder de vista este proceso que, en definitiva, es el núcleo central de la motivación interna por la tarea. También existe una motivación externa, un acompañamiento contextual, artístico, etc., incluso la propia contemplación estética, filosófica o moral tendría por sí mismo su finalidad, sin embargo, el punto de vista de la educación no es el fomento de la motivación externa, la generación de ambientes contextuales o decorativos agradables, sino la búsqueda de esa motivación intrínseca, incluida en la propia tarea, en el desarrollo integral de la habilidad que se pretende conseguir. Ahí es donde entendemos que está el *desajuste psicopedagógico*, o el error pedagógico, en que la propuesta de enseñanza no acompase al desarrollo del sujeto.

Así pues, el conjunto de estas dos dimensiones denuncian que existen errores pedagógicos —no achacables al aprendiz— que aparentemente apuntan hacia una enseñanza inadecuada y a la desconexión de ésta con el estudiante.

2.2. Retraso

En el Gráfico 1 los errores por *retraso* están representados por la línea de tendencia de mayor elevación. Este amplio conjunto está configurado por **cuatro** grupos de errores que, por fin, se centran en aspectos relacionados con la habilidad y las competencias del niño: (a) *Inaccesibilidad*, (b) *Estancamiento estereotipado*, (c) *Falta de competencias* y (d) *Bloqueo regresivo*.

Concorre un elemento común en los cuatro factores que se agrupan en este bloque. Se habla de falta de competencias del sujeto y de errores de variado signo: regresivos, estereotípicos, de bloqueo, de falta de habilidades y capacidades precedentes, etc. En su conjunto, apuntan hacia un «*retraso*» en los aprendizajes que lastra el avance. Mientras no se eliminen estos lastres es improbable que el sujeto inicie un acercamiento hacia nuevos aprendizajes. De otro modo, es imposible que aparezcan errores de los buenos, de los que significan un intento fallido de la nueva habilidad, un avance. Consecuentemente, hemos llamado a este grupo *errores por retraso* en el sentido pedagógico de que son los primeros que hay que eliminar y que inciden en competencias curriculares.

Sin más dilación, procedemos a comentar las variables que se agrupan en cada uno de los *cuatro subgrupos de errores* de este conjunto denominado *retraso*.

a) *Inaccesibilidad*

Es el término que podría resumir el sentido común a las siguientes variables dentro de este mismo factor:

- *Error de cálculo (en el docente) de la separación óptima entre la zona de dominio y la zona próxima de desarrollo.*
- *Distancia excesiva entre las habilidades precedentes y la habilidad próxima.*
- *Frustración, regresiones.*

Las tres variables indican que no se intenta el ensayo de la habilidad inmediatamente superior porque, ya sea por un mal planteamiento docente o discente, existe una distancia considerable entre lo que se domina y lo que se pretende aprender. El individuo ante esta inaccesibilidad frustrante de alcanzar el estadio superior regresa a niveles en los que se encuentra más cómodo, aunque éstos sean todavía más anteriores a lo que realmente es capaz de conseguir en un determinado momento.

Los errores de este grupo se retrotraen a lo que significaría un ensayo de la habilidad superior. Simbolizan una especie de distanciamiento considerable entre lo que se domina y el siguiente nivel de aprendizaje, una falta de contacto entre ambos polos. La enseñanza es inerte, sin sentido, porque no aproxima lo que se persigue a las habilidades ya aprendidas. Lógicamente, tal distanciamiento produce desmotivación, desgana. Ahí es donde aparecen las regresiones, aunque en conjunto sea desgana o carencia de motivación intrínseca por lejanía del objetivo. En todo caso, cuando mayor sea la distancia más extraño, ajeno y frustrante se percibirá el aprendizaje y, de sobra es conocido, las reacciones de regresión ante las situaciones de frustración. Tenemos,

pues, dos elementos clave en la interpretación de este factor: la *distancia* y la *regresión*. Es decir, son errores que retroceden a niveles anteriores, simplemente, por efecto de la frustración ante un objetivo de aprendizaje distante o inaccesible.

Piaget (1978) habla de aprendizaje cuando existe una puesta en práctica de representaciones mentales previas y de componentes actuales, para conseguir construir algo nuevo. En esta evolución de los esquemas juegan un papel importante los procesos de *equilibración* de las estructuras cognitivas, de forma que sin el desequilibrio no habría equilibrio, ni evolución. Entiende Piaget que para que surja una nueva estructura es preciso desequilibrar la construcción anterior y abrirla a las nuevas implicaciones. Vygotsky, por otra parte, resalta que en el aprendizaje se debe cuidar de una separación óptima entre la zona de dominio y la zona próxima desarrollo.

En cualquier caso, se considere como fuere el proceso de aprendizaje y de desarrollo, las variables de este grupo de errores indican esa *falta de conexión o distanciamiento entre estados previos y nuevas adquisiciones*.

La *frustración* y la *regresión* son mecanismos psicológicos bien conocidos que se asocian con las variables anteriores como lógica respuesta conductual ante la inaccesibilidad del conocimiento. La frustración se produce cuando una conducta dirigida a una finalidad es bloqueada interna o externamente o cuando el esfuerzo se hace en vano (de *frustra*, en vano). Las formas de reaccionar a la frustración son limitadas en número. Podemos reducirlas a unas pocas principales: o se *agrede* el obstáculo intentando vencerlo, o se *rodea*, o se retrocede a conductas *regresivas*, es decir, inmaduras (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994, p. 14).

Concisamente, la *inaccesibilidad* la interpretamos como una fenomenología de errores típicos que se manifiestan en los aprendices por incompetencia, frustración y regresión a niveles anteriores de habilidad más sólidos y por distanciamiento excesivo entre lo automatizado y la habilidad próxima de aprendizaje.

b) Estancamiento estereotipado

Los errores que se agrupan bajo este epígrafe informan sobre otra manifestación característica de los errores por retraso, principalmente, por dificultad para situarse en el símbolo o en su combinatoria. Las cuatro variables que componen este estancamiento son:

- *Error estereotípico.*
- *Falsas expectativas no renovadas.*
- *Incapacidad de instalarse en el símbolo.*
- *Construcción errónea de invariantes y de procesos de generalización (Piaget).*

Resulta reveladora la combinación de variables de este factor. La *estereotipia*, procedimiento original de impresión tipográfica, es entendida en el ámbito psicosocial como la fijación, repetición y reproducción involuntaria de expresiones, gestos, fórmulas, conceptos enquistados, prejuicios, moldes (t?poj, molde), etc. Las ideas *simples* se aplican de manera invariable a ciertos aspectos de la realidad, por ejemplo a gentes, grupos sociales, comportamientos, etc. Son hábitos estereotipados que se realizan de forma unifor-

me, automática, sin pensar. Psicológicamente, son ideas preformadas en época inmadura y aplicadas luego a contenidos complejos, sin mediar un proceso de revisión que las actualice. Ese es el sentido de la segunda variable: «*Falsas expectativas no renovadas*». La estereotipia es la reducción esquemática, simplista, el prejuicio, la idea enquistada, no actualizada, la ignorancia, las falsas expectativas. *La estereotipia es el primer peldaño en el proceso psicológico de «conceptuación» y del desarrollo de la inteligencia, ontológica y filogenéticamente. Supone una inmadurez, una incapacidad para la construcción del conocimiento.*

El factor resalta el trasplante de las formas de asimilar de un nivel inferior a un nivel superior. La no asimilación de los aprendizajes al nivel que le corresponde, arrastrando niveles de análisis simples o esquemáticos. Podemos decir que *el error estereotípico es el trasplante de una manera anterior de expresión o de aprendizaje a una forma que es posterior y que debiera tener otro carácter, y que además, impide un desarrollo normal.*

J. Piaget hablaba de «*construcción errónea de invariantes y de procesos de generalización*» cuando los esquemas (verbales, motóricos, de acción...), que debieran funcionar como una totalidad coherente en todos sus elementos, se organizan inconsistentemente o provisionalmente con parámetros operatorios, metodológicos u *operaciones*, no acordes con el objeto o su significación (Piaget y Inhelder, 1972). No se pueden construir invariantes o provocar procesos de generalización sobre la base de una comparación simplista de rasgos o estructuras superficiales. Desde esta perspectiva es inconcebible la construcción de esquemas sobre la base de invariantes o transformaciones operatorias erróneas. El origen del progreso está en el equilibrio y «no en el regreso a una forma anterior de equilibrio, cuya insuficiencia es la responsable del conflicto al que este equilibrio provisional nos ha llevado en la mejora de la forma precedente» (Piaget, 1978).

En resumen, se acentúa la idea de que uno de los problemas en el avance del conocimiento proviene de abordar los nuevos aprendizajes de orden más complejos con formas de operar más primitivas. Así, los errores estereotípicos provocan un estancamiento a base de la utilización de fórmulas hechas no renovadas, soluciones simples y esquemáticas. Son formas de responder que reflejan residuos anteriores o incapacidad de renovar las habilidades ante los nuevos retos y que impiden el avance y, sobre todo, el salto al símbolo.

c) *Falta de competencias*

Es el tercer subgrupo de factores que se incluyen en los errores por *retraso*. A su vez, está compuesto por las siguientes variables:

- *Falta de operaciones intelectuales implicadas en la tarea*
- *Sobrecarga cognitiva en la actividad requerida (MCP, MLP, 7 ± 2)*
- *Falta de habilidades previas, de contenidos adquiridos, de destrezas académicas, competencias...*
- *Falta de aptitudes psicológicas subyacentes*
- *Deficiencias cognitivo-estructurales (organización mental)*
- *Falta de estrategias metacognitivas para la resolución, de reflexión consciente...*
- *Falta de diferenciación entre rasgos estructurales y superficiales de la tarea*

Son errores debidos a deficiencias internas de los sujetos, entre las que se incluyen las aptitudinales, las de formación, información, destrezas cognitivas, habilidades, etc.

Cualquier tarea tiene su grado de complejidad, desde la escritura de una simple **O** hasta la lectura de la palabra *Nabucodonosor*. Todo dependerá del nivel que posea quien tenga que realizarla y de la secuencia planteada en la propuesta de aprendizaje. Astolfi (1999, pp. 66 y ss.) relaciona algunos ejemplos de tareas que, al ser planteadas de diferente forma por el profesor, requieren un tipo de operaciones diferentes por parte del alumno. El problema radica en *interpretar* si cuando los escolares cometen errores es por falta de las «operaciones intelectuales implicadas», por los «campos conceptuales», como así afirma el autor, o por una mal planteamiento didáctico o por una falta de progresión en las habilidades propuestas, por el tipo de lenguaje utilizado, etc. Efectivamente, existe un problema de jerarquización de las tareas, también de complejidad de contenido y de las operaciones incluidas en él, pero perdemos el norte pedagógico si apartamos el plano didáctico del psicológico.

En el factor se agrupan además de la «falta de aptitudes psicológicas subyacentes» y de las «deficiencias cognitivo-estructurales» otras variables, con una larga tradición en el diagnóstico, relacionadas con *estrategias* (falta de...), ya sean metacognitivas o de diferenciación entre características, etc. En cualquier caso el tema de las estrategias es algo controvertido. Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1993) en su famoso artículo sobre «Enfoques ... para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura» llegan a afirmar que «las estrategias cognitivas son estrategias para ser utilizadas por uno mismo y, por consiguiente, no sabemos nada de las estrategias cognitivas de escritores famosos» (p. 52). Afirman que existen una gran cantidad de estrategias *activas* que los expertos utilizan *mientras escriben*, que son parte del conocimiento del escritor, de su experiencia, incluso específicas del área temática, no trasladables probablemente a otras áreas del conocimiento. Utilizan también estrategias retóricas, la más correcta en el momento preciso, de una forma inconsciente. Y entresacamos dos frases sumamente reveladoras a las que nosotros le concedemos bastante importancia: «*Son estrategias de escritura y, en su gran mayoría, pueden aprenderse únicamente por medio de la escritura*» (p. 52) y más adelante: «*Si la enseñanza tiene éxito, las estrategias que se aprenden nunca serán las mismas que las estrategias que se enseñan ... Los estudiantes que aprenden estrategias de memoria y luego las aplican mecánicamente no llegan a ser escritores expertos; la mente humana no trabaja de tal forma que haga que esto sea probable*» (p. 54).

d) Bloqueo regresivo

Es el último factor de este amplio sector denominado errores por *retraso* y que, a su vez, está formado por los siguientes errores:

- *Error regresivo o por fracaso*
- *Bloqueo del sistema de pensamiento*
- *Obstáculos afectivos, anímicos, ¡psíquicos!...*
- *Error de acabado*

La primera y última variable provienen de nuestros estudios sobre los errores, en concreto en escritura y lectura; las otras dos provienen de la escuela francesa citada antes. En su conjunto, todas las variables informan de la existencia de un bloqueo, con unos errores propios, ante la dificultad de las tareas o ante la inmadurez para realizarlas con cierto éxito.

En nuestros estudios hemos encontrado claros ejemplos de *regresión* que interpretamos como una consecuencia derivada de la falta de predisposición de las habilidades precedentes para confluir en la adquisición de una nueva. Por ejemplo: «*En la escritura hemos aislado errores regresivos, cuando el niño fracasa en su intento, ejecuta figuras simples aprendidas anteriormente en vez de la figura compleja que le toca, aun pudiendo hacerla mejor, vg. hacer una S en forma de 5 porque se le reclama sin contemplaciones la S correcta*» (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994, p. 44).

En la **lectura**, estas manifestaciones regresivas son frecuentes cuando el aprendiz se aparta de la figura de la letra para instalarse en el símbolo o acceder al sentido. Así, el niño al leer palabras complejas recurre al deletreo, como habilidad inferior más sólida, o a recursos más primitivos como recorrer la palabra con el dedo índice o repitiendo lo que llevan entendido, y deletreando el resto para *saltar al sentido* (Alfaro, 2001).

El *error de acabado* se da cuando los alumnos dejan las cosas a medio hacer. La habilidad queda estancada en curso de elaboración: no cierran las letras redondas, descuido de acentos, comas en la escritura o en las faltas de ortografía, etc. La habilidad no se acaba de cerrar de forma que lo aprendido no se convierte en destreza, hábito o capacidad rutinizada.

En el mismo sentido está el bloqueo del sistema de pensamiento o *los obstáculos afectivos y anímicos*. Los estudiantes que no alcanzan el nivel de competencias de sus compañeros no sólo regresan a niveles anteriores de habilidad sino que también se van descolgando del grupo, del clima afectivo y de aceptación que aglutina al grupo. El bloqueo afectivo, anímico y emocional se convierte además en rémora del desarrollo de la habilidad, precisamente porque se activan planos inferiores de la habilidad, que suponen, por una parte un lugar más cómodo y seguro, pero por otra un hundimiento de la propia persona en su conjunto, al no conseguir la estructura habilidosa pretendida. Se produce, como por instinto de conservación o de defensa, un repliegue a reductos de solidez probada, acompañado de una caída de la afectividad a estratos primarios, arrastrando consigo los logros cognoscitivos y la voluntad de control, con reacciones propias de etapas inmaduras. Daniel Favre (1995) identifica lo que él llama un *referencial individual*, que es donde se ensamblan todas las representaciones y experiencias únicas de los sujetos, junto con los sentimientos de identidad y de seguridad de cada uno. Comenta, además que, si se admite que aprender es ir pasando de sistemas de representación en sistemas de representación, habría que cuidar que el citado *referencial individual* del aprendiz no sea demasiado *cerrado* ni *parcelado* ya que: «*Dans le premier cas, celui-ci est esclave de ses représentations passées et ne peut les modifier sans danger de déstabilisations affective douloureuse d'où il résulte un comportement d'évitement face aux situations d'apprentissage...*» (ibídem p. 87). Favre se convierte así en uno de los autores que resalta las relaciones entre el *error* y las *emociones*.

2.3. Obstáculo

En el Gráfico 1, que utilizamos de base para este comentario, aparece una línea de tendencia con una ligera elevación localizada entre los errores por *retraso* y por *anticipación*. Las variables de este grupo son:

- *Complejidad interna del contenido*
- *Ambigüedad y polimorfismo del obstáculo (Fabre)*
- *Rupturas epistemológicas debido a la lógica oculta de los obstáculos (Fabre)*

Una causa de los errores es la complejidad propia de lo que se aprende y la falta de criterios para discriminar unos conceptos de otros, su relación o su polimorfismo. El objeto de aprendizaje se mantiene en un estado inconexo, carente de significación. No atrae a muchos niños, aunque es algo que hay que conseguir.

En cierta literatura psicológica (Fabre, Bachelard, etc.) el término *obstáculo* tiene una especial significación. Toman su etimología latina (*obsto, obst?re*= estar, ponerse delante) y lo interpretan como lo que se pone delante y lo que hay que superar. No es algo insalvable, todo lo contrario, es algo *necesario* para que la mente y sus recursos puedan ponerse en funcionamiento y conseguir nuevas metas de aprendizaje, de tal forma que *sin él no es posible ningún aprendizaje*. Es una *facilidad* que se concede la mente para aprender. Por ello, el error es algo connatural con el aprendizaje. Michel Fabre comenta que aprender es ir al obstáculo. Lo transforman en paradigma e indicador del funcionamiento *natural* y cotidiano de la inteligencia, salvo cuando ésta puede basarse en un paradigma sólido y construir conceptos unívocos. Así pues, el contexto de análisis y de progreso está sumamente ligado al de reflexión sobre los errores pasados, rectificación y destrucción de los conocimientos mal hechos, al psicoanálisis del conocimiento objetivo, a la reflexión sobre el obstáculo epistemológico, a la superación de lo que en la mente hace de obstáculo, etc. (Astolfi, 1999)

2.4. Anticipación

Es el último grupo de errores del Gráfico 1. A su vez, está compuesto por **dos** subgrupos que consideramos errores progresivos al estar orientados a conseguir niveles de mayor competencia o habilidad. Son buenos errores por cuanto que anuncian este progreso.

a) Reestructura

Reestructurar es modificar la disposición de algo según una nueva directriz, cambiar la distribución y partes de un todo, con objeto de conseguir otra estructura más habilidosa. Las variables de este grupo son:

- *Rectificación epistemológica, ruptura conceptual, científica (Bachelard)*
- *Ejecución de procedimientos alternativos o sorprendentes para la resolución de las tareas (Astolfi)*

- *Rupturas conceptuales con paradigmas de análisis previos (Bachelard)*
- *Actividad intelectual elaborada que evita reproducciones estereotipadas (Bachelard)*

La rectificación y reestructuración es algo muy tratado por los autores que han estudiado el progreso en el conocimiento. La forma de explicar un fenómeno no satisface y entonces se busca otro camino para resolver el problema. Se supone un cambio de hipótesis, con vistas a una nueva estructura. Reestructurar es crear una nueva vía. Es diferente a lo de Piaget, no es asimilar sino romper. Las matizaciones entre las variables de este grupo son complejas, sin embargo, el punto común es que *el avance requiere crear algo nuevo modificando* ya sean los procedimientos, los conceptos o las habilidades conseguidas en un determinado momento.

En este proceso, el error es algo consustancial con el proceso creativo, es una hipótesis o aventura encaminada a superar niveles actuales de competencia, un riesgo necesario en el lanzamiento progresivo hacia el futuro. El nivel de riesgo dependerá de múltiples condicionantes: del grado de insatisfacción con las soluciones dadas o aceptadas, de la capacidad para flexibilizar las hipótesis, del grado de acercamiento y roce con el nuevo objetivo, de la propia fuerza cohesiva que éste reclame, etc. Detrás de cada uno de ellos hay una teoría psicológica que lo justifica y que ahora no es lugar para comentar. En cualquier caso, los errores de este tipo son fruto de la intuición (*intus-ire*, penetrar) y de la inteligencia (capacidad de *intus-leg?re*). No existe lugar para la improvisación. El ¡*eureka!* está fundamentado en algo: la destreza, la habilidad, la capacidad y, sobre todo, en el trabajo y ensayo de la nueva estructura. Así, el error es progresivo cuando se identifica con la elaboración de la nueva estructura, con el avance o acomodo a nuevas metas, de lo contrario, se torna en regresivo, en error no inteligente.

b) *Errores anticipatorios*

En este grupo se entremezclan tipologías de errores con un sentido característico de progreso y posibles interpretaciones teóricas de estos fenómenos:

- *Ensayo de la habilidad superior, flexibilidad de hipótesis (Secadas)*
- *Reorganización de las representaciones mentales previas y habilidades previas.*
- *Reequilibrios progresivos de esquemas, transformaciones sucesivas equipamiento cognitivo (Piaget)*
- *Error anticipatorio o intuitivo en lectura, escritura... (Alfaro y otros)*
- *Desarrollo de esquemas nuevos más potentes (Piaget)*

Las variables proyectan un sentido de proximidad de las habilidades superiores (conativo), una «reorganización de estructuras» y «reequilibrios» (manipulativo) y una tipología de error llamada por nosotros: «error anticipatorio e intuitivo» (ensayo).

Entre los errores típicos de la lectura hemos registrado lo que llamamos *error intuitivo* o *anticipatorio*, producido, en sentido opuesto al de la *regresión*, cuando el incipiente lector que se encuentra, por ejemplo, en la fase de silabeo y a punto de adivinar el significado *se aventura a interpretar la palabra y se equivoca*. Es natural, por lo demás, que

se produzcan interferencias al pasar a leer en clave semántica. El alumno que salta de los símbolos al sentido apenas entrevisto el vocablo, comete un error *inteligente* porque *intuye* la idea directriz, el sentido de los símbolos que está combinando; se encuentra, por tanto, en la buena dirección, y siempre será deseable que tal coyuntura acaezca, para acabar de aprender. Al hilo del relato, el niño puede leer «puente» por «pueblo», «volvió» por «volvía», «mucho» por «bastante», o en vez de leer que «el carpintero llegó a ser el más rico del pueblo» acaso diga que «fue el más rico del mundo». Representa la faceta creativa del aprendizaje. Está ensayando la nueva habilidad, *anticipa hipótesis* del sentido posible de esas palabras en el contexto hasta descubrirlo. Es un error *inteligente* porque *intuye* la idea directriz, el sentido global que da coherencia a los símbolos combinados. (Alfaro, 2001).

Algo semejante ocurre en la escritura. En el *análisis secuencial de los errores de escritura* cometidos entre los 4 y los 7 años, se pone de relieve cómo el niño va avanzando por aproximaciones, hasta dar el salto a la letra compleja realizada de un solo trazo (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994). En las fases de evolución del error de las letras complejas, como la «S» o la «K», se puede contemplar que las construye adosando *arquetipos* simples, antes de ejecutarlas de un solo trazo. Los errores anticipatorios indican que lo que le motiva intrínsecamente al sujeto es el atisbo de nuevas estructuras. Lo importante, en ese momento, es estimular la creatividad admitiendo los errores como ensayos.

3. CONCRETANDO ALGO MÁS: OTRAS EVIDENCIAS Y EJEMPLOS

Desde esta perspectiva, nosotros hemos realizado durante bastantes años un estudio de los errores en diferentes aprendizajes básicos. Algunos de los trabajos están en tesis doctorales y de licenciatura, otros están expuestos en congresos, publicaciones, etc. Son otras evidencias del sentido diferencial del error en función del proceso de aprendizaje en curso. Veamos algunos ejemplos.

Escritura

En el aprendizaje de la escritura, la divulgación más importante se recoge en la publicación *«Escribir es fácil»* de TEA Ediciones. Ahí, se muestran dos tipos de error, unos regresivos y otros progresivos. En los *regresivos* el sujeto se sitúa en esquemas de funcionamiento en los que se encuentra más cómodo, más primitivos aunque es un regazo seguro en el que se evita la frustración. Básicamente, en la letra *escrit*, impenoitide, el sujeto regresa a lo que llamamos arquetipos, que son tres: circular, ortogonal y oblicuo. En los errores *progresivos*, por el contrario, el sujeto apunta a algo que se quiere alcanzar, a estructuras habilidosas nuevas, son aproximaciones que el educador no debe reprimir.

La conclusión más obvia es que la dificultad de en la escritura de las letras proviene mayormente de la compleja combinación de los trazos básicos o arquetipos. Por ello, la enseñanza de la escritura debe partir de una ejercitación de habilidades cada vez más avanzadas que impliquen el desarrollo y la ejercitación de las recién adquiri-

das. Cuando el niño se siente incapaz de ejecutar una figura compleja (cuando fracasa o ve frustrado su esfuerzo), la sustituye por otras más simples que sabe hacer. Estas formas simples son habilidades ya poseídas, compuestas de rasgos elementales próximos a los *arquetipos* o trazos básicos (redondo, ortogonal, romboidal), de donde el niño arrancó para realizar la tarea compleja. El fracaso puede ocasionar un retroceso a las habilidades de origen: representar la **K** (rasgos oblicuos) por la **F** (ortogonales) o incluso por la **O** (redondos). El análisis de errores realizado por nosotros, detecta errores de este tipo en numerosas ejecuciones de los niños menos habilidosos. Así, el capítulo 4º y el Anexo 4 («Análisis secuencial de errores») de la publicación citada presenta, respectivamente, una explicación psicológica del sentido de los mismos y una ejemplificación de los encontrados en cada una de las letras y en cada una de las edades de 4 a 7 años. En la letra *cursiva*, hemos encontramos también patrones progresivos y regresivos en los errores. Un bosquejo de su tipología se encuentra en la misma publicación, capítulo 13 («La última palabra»).

Evidentemente, observando los errores podemos vislumbrar algo acerca del proceso y de su funcionamiento. En la publicación mencionada y en otras, vemos que el

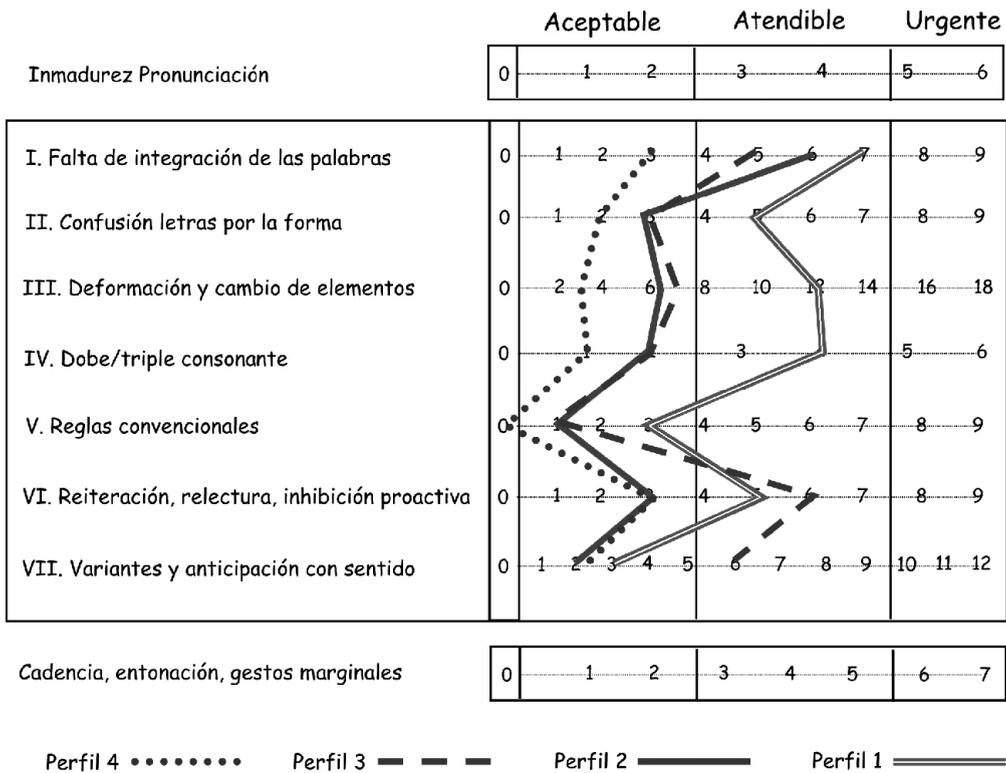


Gráfico 2

Representación conjunta de los cuatro perfiles de errores del DIDEL (Alfaro, 2001: 192)

niño al escribir recorre diferentes etapas del proceso de la escritura: primero atraviesa la etapa que denominamos «del esquema al símbolo», pasa luego por otra llamada «combinatoria», luego por la «semántica», hasta llegar al «razonamiento». En definitiva, es un esquema que se repite en otros aprendizajes y que viene a confirmar las ideas antes comentadas sobre aprendizaje e inteligencia.

Lectura

En *lectura*, llevamos trabajando algo más de 5 años registrando errores de una forma fehaciente con un instrumento por ahora inédito: el *Diagnóstico Individual de Errores en Lectura (DIDEL)*. Está basado en la lectura de un cuento infantil. Con el DIDEL tenemos ya grabados, en audio, una muestra importante de niños (1.102 casos) de 1º y 2º de Educación Primaria con problemas de aprendizaje de la lectura (Alfaro, 2001).

El análisis de los errores realizado diferencia *nueve* grandes grupos. *Tres* de ellos se asocian, por falta de habilidad o, por inmadurez, con edades tempranas. Se vislumbra un tránsito de la imagen al símbolo. Otros *cuatro* grupos de errores se mantienen en una zona indiferenciada intermedia; probablemente son errores debidos a la dificultad del lenguaje además de defectos de pronunciación del sujeto o de su cadencia en la lectura. Y finalmente, se registran *dos* grupos de errores, que llamamos errores de «*reiteración/relectura*», y de «*anticipación con sentido*», que aparecen en fases posteriores. Son errores que anuncian un paso hacia el significado, un salto al sentido, y que se apartan de los anteriores en los que el sujeto buscaba, entre otras cosas, el salto del esquema al símbolo, otro tipo de combinatoria.

En resumen, vemos errores progresivos que anuncian fases posteriores de aprendizaje en los que, a nuestro entender, no habría que intervenir sino estimularlos, y otros errores regresivos que habría que pulir para que afloren en todo caso los errores avanzados. Así, el error no es algo unívoco, es algo con lo que hay que contar y que debe guiar la intervención.

Se puede concluir que analizando los errores en estos procesos de aprendizaje hemos discriminado una tipología de errores diferente en cada uno de ellos; pero coincidentes en ir asociados a procesos psicológicos sucesivos en constante ensamblaje.

4. ¿ERRORES MALOS Y BUENOS? SENTIDO PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ERRORES

Nuestros trabajos se sustentan en una concepción del aprendizaje que alude a procesos psicológicos que se suceden en el tiempo. En un momento determinado, unos empiezan a aparecer sobre la base de otros, y otros decrecen hasta su paulatina desaparición o integración en nuevas estructuras.

Estos procesos son cualitativamente diferentes, no responden a un mayor o menor acercamiento a la estructura o esquema último al que se encaminan. La inteligencia en cada edad tiene un cometido. *Escribir o leer no se explica, desde un esquema experto al que hay llegar*. Si esto fuera así habría que entender los errores como un déficit o aspecto

fallido de ese esquema. Entendemos por el contrario, que los errores tienen que ser contemplados como algo normal, necesario en las anticipaciones, ensayos y tanteos, e incluido en el proceso de desarrollo de una habilidad. Las habilidades previas tienen que entramarse, los sujetos tienen derecho a conjugar, entretener sus destrezas, equivocarse, etc. hasta conseguir esa nueva estructura que pretenden. *Un error positivo es, pues, un intento fallido, un fracaso momentáneo a la hora de alcanzar una estructura nueva*, que nunca es la final, la óptima, por ejemplo, en la lectura o escritura, sino la que corresponde al proceso, al momento de desarrollo de la habilidad (Alfaro, 1999). El error no entra en la categoría de aprendizaje hasta que no es un *error bueno*, en la acepción gestaltista de «error orientado», que vislumbra mínimamente el sentido de lo que se está aprendiendo.

En ese recorrido de la inteligencia, probablemente también aparecen errores que no intentan nada nuevo que, por el contrario, se enquistan en estructuras habilidosas más primitivas de lo que un sujeto es capaz de realizar. Entendemos que son errores *regresivos* surgidos de la frustración, de no poder conseguir la estructura nueva que se desea.

Por eso no podemos, ni queremos, hablar de estructuras estáticas de la lectura o escritura, como hacen otros, donde el único dinamismo parece encontrarse en el *flujo* que se establece entre cada una de las partes, elementos o apartados del modelo que define el aprendizaje en un estado óptimo. Al contrario, el proceso implica, desde el punto de vista del aprendiz, que el esquema o la estructura habilidosa nunca es terminal, sino que es cualitativamente cambiante, de forma sucesiva, hasta llegar probablemente a una explicación más ajustada al proceso lector o escritor en desarrollo. Pero el hecho de contemplar el crecimiento como esquemas modificables, que se suceden en un proceso, cambia ostensiblemente el tratamiento del error. No se trata de localizar el error en algún punto de un esquema de funcionamiento tipo o discriminante de buenos y malos aprendices, sino de contemplarlo entre la estructura que se posee y la que se quiere alcanzar, y dejar que, a través del error, la inteligencia consiga descubrir, y luego practicar la nueva estructura habilidosa que se fijó alcanzar, probablemente, siempre inacabada e instrumental para otros aprendizajes.

5. MODELO SECUENCIAL DE LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE

¿Qué modelo psicológico subyace, entonces, en nuestra forma de entender el error? Nuestra hipótesis habla de *crear* sucesivas estructuras más inteligentes, con las habilidades aprendidas. Este proceso no está libre de error; de hecho, se requiere una *flexibilidad de hipótesis* en los ensayos, hasta conseguir crear la estructura nueva y luego automatizarla.

Sobre esta base teórica, nos aventuramos, como conclusión, a presentar un modelo sobre el sentido secuencial de los errores en el aprendizaje (Gráfico 3). Debe entenderse que este modelo no es fruto de la improvisación sino de un intento de compendiar todos los estudios realizados, tanto teóricos como empíricos, sobre la naturaleza del error en diferentes áreas de aprendizaje y durante un largo periodo de tiempo.

El modelo presenta fundamentalmente dos tipos de error: unos regresivos (*retraso*) y otros progresivos (*anticipación*). En medio se sitúan otros (*obstáculo*) que obedecen a dos motivos claramente diferenciados: por una parte, a la complejidad añadida del contenido, que no sigue la lógica estándar del aprendizaje (p. ej., *errores convencionales*) y, por otra, al conflicto que se produce al pasar de una fase (*retraso*), en la que se está operando un «salto a la combinatoria simbólica», a otra (*anticipación*), en la que su cometido es «el salto a lo semántico y argumental». El *obstáculo* surge cuando, sin estar completamente cerrado un proceso, aparecen elementos del siguiente, lo que hace que, por ejemplo, en la lectura se presenten perfiles de sujetos con errores de ambos lados, regresivos y progresivos (interferencia).

El diagnóstico basado en el análisis de errores, sin obviar otras situaciones de enseñanza-aprendizaje u otras variables psicológicas, biológicas o sociales, debe guiar el diseño de una intervención educativa. Así, desde la perspectiva de nuestro equipo, el error es necesario; no es la base para clasificar sino para intervenir: trabajando con él se alcanzan niveles superiores de habilidad, en cambio, penalizándolo indiscriminadamente se limita la posibilidad del desarrollo del niño. Una cosa es utilizarlo para el diagnóstico y otra intervenir sobre él e incluirlo en el propio proceso de aprendizaje. Esta es nuestra principal aportación, que se aparta de los clásicos estudios de clasificación de errores y al empeño en asociarlos con patologías.

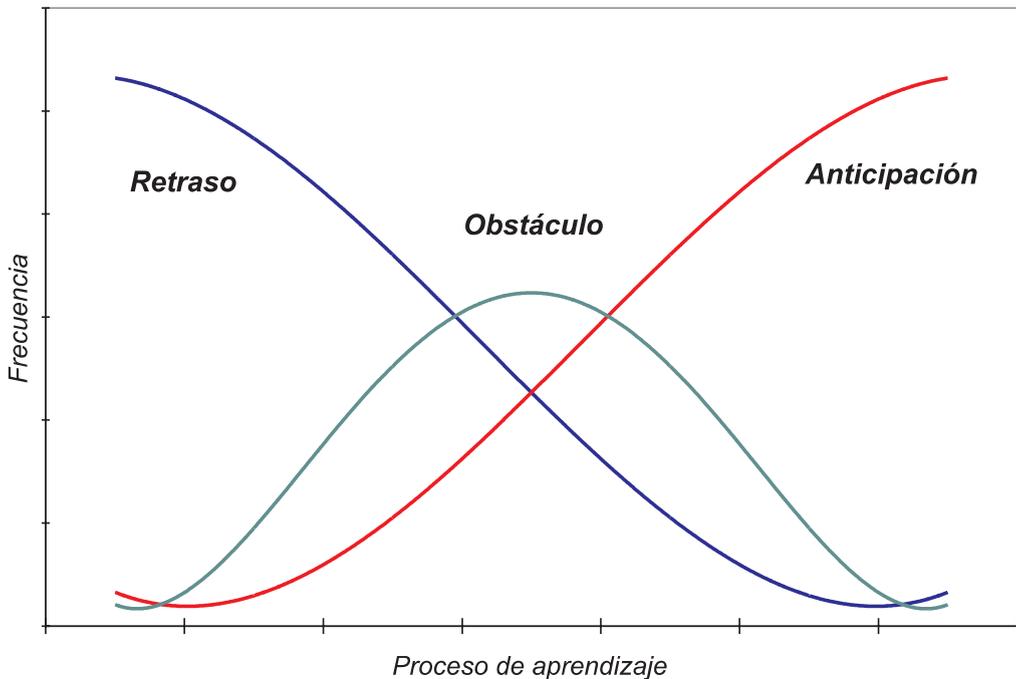


Gráfico 3

Modelo secuencial de los errores en el aprendizaje (Alfaro, 2001)

Consideramos esta reflexión de suma trascendencia para el *Diagnóstico en Educación* y también para la intervención. Una intervención tiene que partir siempre del *diagnóstico de habilidades*, de conductas automáticas a las que el individuo no debería atender de un modo consciente porque cuenta con ellas, pero que se estructuran de una forma aleatoria, caprichosa, con errores, *combinando lúdicamente lo que resulta útil* de las habilidades precedentes y rechazando lo que estorba, hasta conseguir una nueva etapa, una *nueva estructura cualitativamente diferente* del nivel anterior. El problema no está en lo que se domina o en lo ya automatizado, sino en lo que impide que se consiga un salto a un nivel superior de dominio y sobre todo en aquello que delata que ese tránsito se está operando en la mente del alumno. *Diagnosticar es averiguar la causa de ese impedimento, e intervenir es limar los errores que estorban en ese salto y dejar los que tienen mayor probabilidad de acierto en la consecución de esa habilidad nueva.* Hacer otra cosa, castigar cualquier error, supone impedir que el sujeto ensaye: es frenar el desarrollo de su inteligencia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, I. (1995). Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura: problemas en su aprendizaje. En AA.VV. (1995): *Tutor Hércules. Serie Padres y Educadores. Niñez.* (tomo III). (pp. 144-183) La Coruña: Hércules de Ediciones S.A.
- Alfaro, I. (1999). Los errores: fundamento de la intervención psicoeducativa. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación. 8 al 11 de Septiembre de 1999. Santiago de Compostela. España.*
- Alfaro, I. (2001). *Posibilidades diagnósticas del análisis de errores en la lectura oral.* Trabajo original de investigación para el Concurso-Oposición de Cátedra de Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Autor.
- Alfaro, I. (2001a). *Proyecto Docente e Investigador.* Concurso-Oposición de Cátedra de Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Autor.
- Alfaro, I., Secadas, F. y Cortés, J. (2000). La habilidad lectora. En F. Secadas e I. Alfaro, *Leer es fácil.* Autores. En prensa.
- Astolfi, J.P. (1999). *El «error», un medio para enseñar.* Sevilla: Díada Editora S.L.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico.* Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura. En J.A. Beltrán y otros. *Intervención psicopedagógica.* Madrid: Ediciones Pirámide S.A., pp. 51-65.
- Cortés de las Heras, J. (1997) Análisis de los Errores en el Aprendizaje de la Lectura en 2º de Educación Primaria. Valencia: *Tesis de Licenciatura,* Universidad de Valencia.
- Fabre, M. (1995). *Bachelard Éducateur.* París. PUF.
- Favre, D. (1995). Conception d'erreur et rupture épistémologique. *Revue Française de Pédagogie.* n° 111, avril-mai-juin, pp. 85-94.
- Hempenstall, K. *Miscue Analysis: A critique* [Página Web]. URL. <http://www.readby-grade3.com/readbygrade3co/miscue.htm> [junio de 2000].

- Murphy, S (1998). Lessons from Miscue Analysis. En S. Murphy; P. Shannon; P. Johnston y J. Hansen, *Fragile evidence: A critique of reading assessment*. (pp. 125-134). Mahawaw, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ohlsson, S. (1996). Learning from performance Errors. *Psychological Review*. 103 (2). pp. 241-262.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI
- Piaget, J. e Inhelder. B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Secadas, F.; Rodríguez, M. T. y Alfaro, I. (1994). *Escribir es fácil*, Madrid: TEA Ediciones S.A.

DIAGNÓSTICO EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL: CONTROVERSIAS PARA EL AVANCE

Trinidad Donoso

Universidad de Barcelona

En el diagnóstico en Educación existen sin duda muchos elementos que pueden ser objeto de polémica o discusión, por someterme a la definición del título que enmarca la mesa redonda. Mi exposición la centraré, sin embargo, no tanto en puntos polémicos sino en algunos elementos dentro de este campo que nos permitan establecer una discusión entre profesionales, sometiéndome así a la dinámica de una mesa redonda.

El campo escogido para exponer este esquema está centrado en el diagnóstico en orientación profesional, entendiendo este campo dentro del diagnóstico en educación, del cual recoge sus características y finalidades, pero que se ocupa especialmente de la comprensión, análisis e intervención de y sobre personas y grupos enfrentadas a situaciones personales y profesionales que tienen que ver con el desarrollo de la carrera profesional.

He escogido solo algunos puntos para presentar como posiblemente polémicos en el momento actual pero que representan una oportunidad de avance a mi entender.

Enmarcaré el desarrollo de la exposición agrupando los puntos que he escogido para tratar en tres bloques, en primer lugar aquellos elementos que hacen referencia al conocimiento adquirido y desarrollado en esta disciplina, el segundo a la producción y aplicación del conocimiento y el tercero a la metodología específica utilizado para incrementar dicho conocimiento.

EL CONOCIMIENTO

1. El desarrollo y expansión de las variables

En el primer bloque, el conocimiento adquirido y desarrollado en este campo, están incluidas todas las variables que configuran este campo de estudio. Estas variables se

han ido desarrollando de manera considerable, bien sea reformulando los objetivos de evaluación que se pretendían en un principio, bien sea incorporando en su aprehensión otras variables estrechamente relacionadas, o bien adquiriendo cuerpo y extensión o bien sufriendo reconceptualizaciones.

Tenemos por ejemplo el caso de los intereses dentro del proceso de las elecciones profesionales, conceptualizada en una primera época como intereses ocupacionales, el objetivo clásico de rastrear las preferencias que demuestra una persona por las ocupaciones y ajustar sus elecciones a esas preferencias, ha evolucionado hacia otros tipos de objetivos: a) utilizar el diagnóstico como estímulo que permita discutir e incrementar la autoconciencia del propio sujeto b) como marco comprensivo que sirva de indagación e investigación sobre las diferentes ocupaciones c) o como consideración de alternativas profesionales con un efecto retroactivo sobre el propio sujeto.

Al mismo tiempo el diagnóstico de esta variable ha ampliado su radio de acción a otros elementos que interactúan como variables independientes: significado personal que se le otorga a las ocupaciones; sesgos provenientes del ambiente: clase social y cultural, género, situación geográfica; las creencias de autoeficacia y probabilidad de resultados que constituyen los determinantes directos de la formación de los intereses profesionales, etc.

Como ejemplos de variables que han ido adquiriendo cuerpo y extensión tenemos la crisis en mitad de la vida, *la gestión del proyecto profesional-vital*, el auge considerable a los temas de *inserción socio-laboral*, el constructo de *indecisión vocacional*, por citar algunas.

En el listado de las variables que están sufriendo una reconceptualización queremos hacer mención del *autoconcepto* de Super, que su última época insistió en la focalización persona-situación de una manera más integrada que hasta el momento, o en el concepto de *madurez vocacional*, reconvertido en adaptabilidad vocacional cuando se aplica a personas adultas y que ha sufrido además del cambio de nomenclatura un cambio importante en su concepción, cambio que ha venido propiciado no sólo por los avances dentro de la disciplina, sino también por los cambios sociales en general de la última mitad del siglo pasado.

Ahora bien el listado de estas variables que abarcan tanto contextos dentro del sistema educativo formal como fuera del sistema educativo formal y se expanden hacia los contextos de organizaciones y empresas ha adquirido un desarrollo suficiente para que podamos enfrentarnos a las casuística que puedan darse en la realidad actual de grupos y personas. Pero el reto que tenemos planteado en este campo está ahora más en las líneas teóricas, modelos de base y líneas conceptuales que den cuenta de la relación o estructura secuencial de las variables para la comprensión de los fenómenos, sus interrelaciones y la comprensión de las situaciones que se den en los contextos en que se desenvuelven las personas y grupos diagnosticados.

2. Modelos teóricos relevantes

Uno de los aspectos destacados para planificar el diagnóstico está en la selección de un marco teórico sobre el que tomar decisiones sobre las variables relevantes a investigar.

Sin embargo la selección de un marco teórico que fundamente la relación de las variables en el desarrollo, ajuste, integración e incluso cambios a lo largo de la vida es un tema complejo. Por varias razones, no existe una teoría explicativa integral del desarrollo, sino enfoques más o menos estructurados, estos suelen centrar su atención en puntos muy concretos y ofrecen pocas pautas para la aplicabilidad.

Si no poseemos un marco teórico apropiado a) adolecemos de un marco global en el que ir enmarcando las interpretaciones parciales que vayan surgiendo b) desconocemos qué papel juega cada una de las variables, tanto si afectan directamente como si son moduladores y cómo se relacionan entre sí para organizar el propio diagnóstico y la toma de decisiones que lleva emparejado c) e incluso, para el punto de partida de un diagnóstico, cuáles son los fenómenos que requieren una importancia en ese caso concreto y por tanto deben ser conocidos.

Como ejemplo de intentar desarrollar elementos explicativos de un modelo a la práctica del diagnóstico escogimos dentro del enfoque cognitivo-conductual, el modelo sociocognitivo de Lent y col. (formulado inicialmente en 1994) y esquematizamos cuáles son los procesos básicos del modelo teórico que se dan con relación al desarrollo de la carrera y las preguntas diagnósticas que necesitamos formularnos asociados a ellos.

Procesos básicos	Preguntas diagnósticas
Elaborar expectativas	¿es capaz el adolescente o joven de elaborar unas expectativas de autoeficacia y resultados positivas? ¿cuáles son las barreras personales o sociales que impiden este marco de referencia?
Desarrollar intereses	¿ha desarrollado un marco claro de intereses académicos y profesionales? ¿son coherentes con sus posibilidades y expectativas?
Establecer metas	¿ha formulado un conjunto de metas que orienten su conducta?, ¿existe conexiones o lazos entre los intereses formulados y las metas explicitadas?
Planificar acciones	¿es capaz de trasladar las metas en acciones que faciliten su consecución? ¿tiene suficiente información para ello?
Resolver deficiencias	¿existen deficiencias en cuanto a las competencias académicas y profesionales? ¿ha previsto mecanismos para su resolución?
Negociar	¿es consciente el joven de las barreras ambientales que afectan su conducta en el proceso de transición? ¿sabe negociar los soportes para hacer frente a esas barreras?

3. La importancia de los contextos

El siguiente punto que quiero tratar en este bloque hace referencia a la importancia de los contextos, estos contextos están imbuidos de procesos que se dan en concreto, de procedimientos y prácticas que van a influir presumiblemente en los resultados de las variables. No es que hayan perdido valor las variables, pero quizás en este momento hemos de pasar a considerarlas como producto de... y no como explicación de...

Ahora bien, este proceso no se da al margen de la influencia de un contexto que es un factor condicionador tanto directo como indirecto. El contexto enmarca la estructura de oportunidades, los sistemas de creencias y percepciones, los intereses y las elecciones, etc.

La importancia del contextualismo trasciende el factor de condicionante o moderador de relaciones para adentrarse en una nueva perspectiva en las interacciones persona-ambiente y en el rol del profesional

¿Qué implica esto para el diagnóstico?

Esto implica adoptar una posición holística y global más que analítica y microscópica. Implica, además, que la relación de todos los agentes intervinientes en el diagnóstico tiene lugar dentro de un contexto determinado constructor de significados donde la objetividad-subjetividad pierde importancia, ya que profesional, personas receptoras de la intervención e incluso todos los otros agentes conforman una estrecha simbiosis donde individuo-contexto se confunden. Esto conduce incluso a cuestionarse el principio de que el profesional ha de realizar interpretaciones válidas y propias sobre el sujeto y sus casuística como si no estuviera inmerso dentro de la relación y esta pudiera captarse al margen de los significados que se le otorgan.

LA APLICABILIDAD DEL CONOCIMIENTO

Segundo punto que enmarca nuestra exposición, la producción, aplicación, utilidad del conocimiento, campo en el que el diagnóstico tiene un amplio papel, pero que indudablemente tiene una relación estrecha con el desarrollo del primer bloque.

Son amplísimos los elementos que aquí pueden ponerse sobre la mesa para una discusión. Todos ellos cuestionan una manera de aplicar o desarrollar un proceso de diagnóstico de manera tradicional, no solo en cuanto a la forma y contenido, sino también en cuanto al proceso.

- Los procesos de pensamiento involucrados en la gestión de la carrera profesional tienen cada día más relevancia. Lo que nos interesa conocer es cuáles son los procesos de pensamiento que garantizan una gestión de la carrera eficaz. Entre estas competencias encontramos que el ayudar a pensar con un amplio repertorio de conceptos relacionados con las elecciones, roles, funciones, etc. que se dan en la carrera y cómo estos conceptos se combinan entre sí es fundamental. Me planteo hasta qué punto los sistemas secuenciales de diagnóstico permiten

poder acercarse al análisis de estos procesos interactivos y complejos. Descubrir cuáles son los procesos de pensamiento de las personas involucradas en el diagnóstico con las técnicas actuales resulta bastante difícil, aunque ya se están ensayando procedimientos al respecto.

- En el desarrollo de la carrera profesional comienzan a adquirir una importancia considerable los aspectos subjetivos, esto es el sentido que los sujetos hacen de sus historias personales, y de las destrezas, aptitudes, creencias etc., que han adquirido. Pueden encontrarse multiplicidad de significados que pueden ser dados a una serie de circunstancias. Esto requiere la introducción de técnicas en el diagnóstico que permitan aprehender estos mecanismos que se están considerando esenciales independientemente la línea teórica que se siga.
- El aprendizaje por ensayo error está presente en el proceso de aprendizaje en general y deberíamos aplicarlo por igual al desarrollo de la carrera, entre otras cosas es de notar que las personas conceden a sus fracasos una gran importancia con una carga emocional alta. Introducir en el diagnóstico en orientación profesional el valor del error requiere un replanteamiento de los procesos lineales utilizados en el diagnóstico.
- De una vez por todas, aunque mucho se ha insistido ya y escrito al respecto, debe acabarse la disociación diagnóstico-intervención. No sólo porque la intervención debe acompañar al diagnóstico, este es ya un planteamiento clásico, sino porque el proceso debe ser al mismo tiempo intervención, no como elemento residual, sino como elemento planificado y activo. Hemos trabajado ya en esta línea con una escala de conducta exploratoria que puede ser utilizada como un procedimiento clásico de diagnóstico: pase de la escala, corrección, valoración y devolución de resultados, pero a la que hemos transformado mediante una guía en un proceso donde se combinen diagnóstico e intervención, de manera que el proceso de diagnóstico de la conducta exploratoria represente para la persona una activación de las dimensiones ligadas a dicha conducta.
- En toda la línea cognitiva de diagnóstico en educación se trabaja con la psicología vigostkiana de la zona de desarrollo próximo, Primero, sabemos que las influencias ambientales pueden marcar límite a la capacidad de pensamiento y estilo de una persona y segundo, se trata de analizar no sólo donde está el sujeto actualmente sino dónde puede llegar y ayudar mediante el diagnóstico a desarrollar esta zona de desarrollo potencial. Este mismo planteamiento deberíamos aplicarlo al diagnóstico en orientación profesional. No sólo debe interesarnos con lo que el sujeto cuenta en relación con las variables medidas, sino su potencialidad para llegar a desarrollar tales variables y convertir el proceso de diagnóstico en un medio para hacerlo. Hasta ahora este procedimiento se ha aplicado con éxito al desarrollo cognitivo, sin embargo, ¿por qué no averiguar sus posibilidades en otro tipo de variables?, ¿por qué no intentar su aplicación para desarrollar el potencial en la planificación y gestión de la carrera?, y es más, ¿no puede abrirse una vía prometedora para el escabroso punto de la predicción en diagnóstico?

ALGUNOS APUNTES REFERENTES A LA METODOLOGÍA

- El análisis de variables que ha seguido el esquema de: recogida de información con una técnica determinada, validación de la técnica cuando estamos refiriéndonos a un instrumento y conclusiones extraídas con relación a esas variables cabe enmarcarlas más en el tema de medición educativa, ya que en la mayoría de las ocasiones no llegan a describir perfiles diagnósticos, ni promueven decisiones diagnósticas. Este tipo de investigaciones consideradas aisladamente tampoco permiten organizar el conocimiento de una forma lógica-deductiva que genere nuevas hipótesis y resultados, más que nada porque la unión de variables no conduce a la formulación de teorías comprensivas.
- El argumento de limitación de los métodos que se ha esgrimido en ocasiones en esta disciplina puede superarse sin duda con la incorporación de la metodología cualitativa, lo que permitirá además incorporar elementos importantes que hemos esbozado en los otros apartados.
- Existe mucha investigación empírica de naturaleza atórica, donde falta una clara base que la fundamente, se alude al marco teórico probable una vez se han hallado los resultados, incluso se incorporan continuamente a las investigaciones variables con poco apoyo psicométrico o controvertidas en los resultados que se están obteniendo de ellas, pero otorgándoles carta de naturaleza.

Por último, el diagnóstico en orientación profesional tiene como objetivo ayudar y asistir a las personas para poder hacer frente a las exigencias que los diversos roles sociales y profesionales les plantean, esto conlleva analizar variables, interpretarlas, combinarlas en un esquema lógico y establecer planes de acción. Una gran mayoría de estas variables necesitan del substrato psicológico que es lo que nos permite comprender su estructura, como si de un ADN se tratara, pero el proceso descrito es eminente y fundamentalmente un proceso educativo, quizás aquí y principalmente aquí es donde está la polémica.

S I M P O S I O S

SIMPOSIO 1

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINADORA: Fuensanta Hernández Pina

APORTACIONES:

Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles
E. Abalde Paz, Miguel Muñoz Cantero y Colbs., Leonor Buendía Eisman, Eva M^o Olmedo Moreno, Emilio Berrocal de Luna, José Cajide Val y Colbs., Encarnación Soriano Ayala, Fuensanta Hernández Pina, Mari Paz García Sanz y Javier J. Maquilón Sánchez

Análisis de la congruencia entre los motivos y las estrategias en el cuestionario de procesos de estudios (CPE)
F. Hernández Pina, M.P. García Sanz, J.J. Maquilón Sánchez, N. Navarro Adelantado, P. Martínez Clares y R.M. Hervás Avilés

Abordagens ao estudo na universidade: um contributo para o incremento da qualidade da aprendizagem
Pedro S.L. Rorário, Leandro S. Almeida y Fuensanta Hernández Pina

Estilos de aprendizaje en universitarios y profesionales
E. Abalde Paz, S. Casar Domínguez, C.D. García-Fuentes y J.M. Muñoz Cantero

Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas

L. Buendía Eisman, E.M^a Olmedo Moreno y M. Pegalajar Moral

La transición de la formación universitaria en estrategias de aprendizaje a la práctica profesional

H. Salmerón Pérez, L. Ortiz Jiménez y S. Rodríguez Fernández

Calidad universitaria y la transición al empleo de los graduados universitarios

J. Cajide, C. Abeal y F. Barreiro

Programa: «Cómo estudiar con eficacia en la USC»

C. Albeal Pereira

Peculiaridades del estudio en las principales áreas de conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela

Andrés Suárez Yáñez, Cristina Abeal Pereira, Paula Outón Oviedo,

M^a Elena González Alfaya, Silvana Longueira Matos

y M^a Helena Zapico Barbeito

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS

Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia

La investigación en educación superior está alcanzando un protagonismo como nunca lo había tenido hasta ahora. Cuando revisamos las revistas de más prestigio raro es no encontrar un artículo que se ocupe de algún tema de interés sobre investigación en educación superior. Algunos trabajos presentados en este congreso son también una prueba de este interés.

Prueba, igualmente de este interés es el surgimiento de grupos de investigación y la publicación de revistas monográficas dedicadas a esta temática. Baste citar como ejemplo los grupos de investigación liderados por Biggs, Marton, Entwistle, Kember, Ramsden, Trigwell, etc. En cuanto revistas la lista se nos haría larga.

Cuando se ha planteado la pregunta sobre la importancia de la investigación en educación superior, la respuesta parece ser que la enseñanza y la investigación deben coexistir. La idea que empieza a primar es que el profesorado universitario se debería implicar más en la investigación sobre su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

El objetivo de este simposium es precisamente crear un foro a nivel nacional que permita reflexionar sobre los factores del contexto de enseñanza que influyen en la calidad del aprendizaje. Nos consta que, desde la implantación del Plan de Calidad de las Universidades, cada vez hay más profesores que aparte de dedicar un tiempo importante a la investigación propia de su especialidad se siente más atraídos por la investigación sobre su enseñanza.

La síntesis sobre este Simposio consta de dos partes. En la primera se presenta el resumen de un estudio que sobre enfoques de aprendizaje, se ha realizado en las Universidades de La Coruña, Santiago de Compostela, Almería, Granada y Murcia. En la segunda parte, cada participante presenta una breve exposición de la línea de investigación que está siguiendo en su Universidad. En esta segunda parte incluimos la aportación excepcional de un colega de la Universidad de Do Minho (Portugal).

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES

E. Abalde Paz y Miguel Muñoz Cantero y Colbs.

Universidad da Coruña

Leonor Buendía Eisman, Eva Mª Olmedo Moreno y Emilio Berrocal de Luna

Universidad de Granada

José Cajide Val y Colbs.

Universidad de Santiago

Encarnación Soriano Ayala

Universidad de Almería

Fuensanta Hernández Pina, Mari Paz García Sanz y Javier J. Maquilón Sánchez

Universidad de Murcia

I. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años ochenta se ha venido gestando una terminología, ampliamente consensuada, entre los investigadores para referirse a la forma en que los alumnos aprenden y estudian. Nos referimos a los **enfoques de aprendizaje**. Las investigaciones sobre enfoques han logrado establecer entre los estudiosos un corpus terminológico y conceptual que ha dado lugar a una nueva área de investigación denominada modelo SAL (Student Approaches to Learning).

Inicialmente, esta terminología apareció con un cierto grado de dispersión pero, en el fondo, la descripción de la forma en que los estudiantes aprenden era muy similar. Así, observamos que cada autor acuñó términos diferentes para referirse a actuaciones muy similares. Por ejemplo, Ausubel (1986) utilizó las etiquetas aprendizaje significativo y memorístico; Wittrock (1974) se refirió a procesamiento genérico y reproductivo; Schmeck (1983) diferenció entre estilo profundo y elaborativo, retención de hechos y estudio metódico; Thomas y Bain (1984) utilizaron las etiquetas aprendizaje reproduc-

tivo y transformacional, Entwistle (1988) enfoque profundo, superficial y estratégico, Biggs (1987) profundo, superficial y de alto rendimiento, etc.

Sin embargo, es a partir de Marton y Säljö (1976) cuando se empieza a configurar esta línea de investigación claramente diferenciada de los trabajos realizados hasta ese momento sobre aprendizaje. Estos autores fueron los primeros en acuñar y utilizar los términos **enfoque profundo** y **enfoque superficial** para referirse a dos formas diferentes de procesar la información. El término profundo lo utilizaron para referirse a aquellos estudiantes que tenían una concepción reproductiva del aprendizaje y el término profundo lo utilizaron para referirse a los estudiantes que mostraban un mayor interés por el significado de lo que aprendían y cuyo objetivo era comprender.

Este etiquetaje ha tenido una enorme difusión más allá de las investigaciones realizadas por estos autores, en cuyos trabajos trataban de comprobar en qué aspectos se centaban los estudiantes cuando leían un artículo de investigación. Autores como Biggs (1993), Entwistle y Waterson (1988), (Kember, 2001), etc. consideran que los planteamientos fenomenográficos de Marton y Saljo (1999), Prosser y Trigwell (1998), el constructivismo y la teoría de sistemas de (Biggs, 1999, Dart y Boulton-Lewis, 1998) han contribuido sobremedida al desarrollo de esta línea de investigación conocida como SAL, que como podemos apreciar se está convirtiendo en una metateoría para conceptualizar de forma conjunta los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad esta línea cuenta con investigaciones que están desarrollando constructos (enfoque profundo y enfoque superficial), unas bases teóricas sólidas, un corpus de conocimientos importante y abriendo un foro de debate y comunicación entre investigadores procedentes de diversos países.

En la actualidad, cabe mencionar los grupos de investigación que desde puntos geográficos diferentes están contribuyendo desde distintas metodologías a desarrollar esta línea, proporcionando nuevas perspectivas en este campo de apariencia novedosa; nos referimos a los grupos de trabajo de Biggs en Australia y Hong Kong, al de Entwistle y Ramsden en Gran Bretaña y al de Marton en Suecia. En este momento lo más destacable de estos trabajos es el desarrollo de programas de innovación de la enseñanza que se está poniendo en práctica como consecuencia de los resultados de numerosas investigaciones en este área temática (Trigwell, 1999; Kember, 1999). Y como no podía ser menos esta línea también parece haber calado en nuestro país, siendo numerosos los investigadores en el ámbito de la Pedagogía que están desarrollando esfuerzos por analizar el aprendizaje de los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos. A título de ejemplo cabe citar La Coruña, Santiago de Compostela, Granada, Murcia, Barcelona, Almería, etc.

Como señalan Richardson (1994) y Kember (1996), desde comienzo de los años ochenta la investigación sobre enfoques de aprendizaje y el procesamiento de la información se pueden considerar las dos posiciones teóricas más consolidadas en el campo de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En lo referente a la metodología utilizada, aunque a veces se han seguido trayectorias metodológicas distintas, los resultados alcanzados son altamente comparables. Por un lado, nos encontramos con investigaciones de corte cuantitativo que han estudiado grandes grupos de participantes, han utilizando para la recogida de la información

cuestionarios estructurados y los análisis se ha basado, igualmente, en técnicas cuantitativas y psicométricas. Gracias a estos estudios cuantitativos y al uso de las técnicas factoriales se ha podido demostrar la estructura factorial y los constructos que ayudan a explicar el aprendizaje de los estudiantes (Entwistle, 1981, Watkins and Hattie, 1981, 1985). Citemos como ejemplos de esta línea cuantitativa los trabajos llevados a cabo por Entwistle y Biggs, y sus equipos de investigación en Edimburgo y Australia y Hong Kong respectivamente.

La línea cualitativa ha analizado a grupos pequeños de estudiantes a través del uso de entrevistas personales como es el caso de Marton y su equipo. De la perspectiva cualitativa de investigación podemos destacar el papel que se le ha asignado al contexto educativo para explicar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Algunos de los factores de contexto estudiados e incluidos en los modelos de enseñanza-aprendizaje, que tratan de explicar el peso que cada uno de dichos factores desempeña en la calidad final del aprendizaje han sido los de Frasson (1977), Laurillard (1979), Watkins (1982) que han analizado el papel que el interés del estudiante tiene en la ejecución de las tareas; Ramsden y Entwistle (1981) y Watkins (1982) han analizado, por ejemplo, el efecto que sobre el estudiante tiene la política departamental; Säljö (1979), Thomas y Bain (1982) y Watkins (1982) han estudiado el efecto de la evaluación en los enfoques y la calidad del aprendizaje, etc.

Los resultados provenientes de ambas líneas metodológicas han venido a coincidir en la identificación de dos o tres enfoques de aprendizaje —según autores, el profundo, el superficial y el de alto rendimiento— de ahí que podamos concluir que ambas perspectivas de investigación, lejos de ser antagónicas han producido resultados complementarios muy importantes, lo que ha permitido entender un poco mejor el **modelo de enfoques de aprendizaje**.

¿Cuál es el carácter cultural de los enfoques? Del análisis de las fuentes bibliográficas se desprende la conclusión de que independientemente del sistema educativo nacional parecen existir dos formas básicas de aproximación al aprendizaje por parte de los estudiantes: una orientada hacia **la comprensión** del significado de los materiales de estudio; y otra orientada hacia **la reproducción** de los materiales de estudio con fines académicos y evaluativos. La primera orientación se refiere al **enfoque profundo** del aprendizaje y la segunda al **enfoque superficial**.

Las investigaciones realizadas hasta el momento coinciden en señalar que la orientación hacia la comprensión (enfoque profundo) ha sido la más consistente dentro de cada país y entre países. Este enfoque que aparece como más estable y coherente puede deberse también a que está más en coincidencia entre los diversos países en cuanto a las metas y los objetivos que debe cumplir la institución universitaria (Kember, 1990); es decir, a la coincidencia entre países industrializados en cuanto a cuáles deben ser los propósitos y objetivos de un sistema universitario.

En cambio, el enfoque superficial, los resultados de las investigaciones lo señalan como un enfoque algo menos consistente y más variable, probablemente porque los estudiantes lo utilizan como consecuencia de la percepción que tienen del ambiente de aprendizaje que puede ser, sin duda, más insatisfactorio y que puede manifestarse de formas diversas en cada institución o incluso en cada país. Esta orientación se ha visto

que puede ser una combinación de enfoque superficial, patología en el aprendizaje y una enfoque poco deseable (Harper y Kember, 1989) y, como consecuencia, aparecer como una orientación más fragmentada y más sujeta a las diferencias culturales particulares de cada contexto. De acuerdo con los análisis de la muestra española esto resultó ser cierto como demuestran los cálculos de la fiabilidad y de la estructura factorial del CPA. La escala de enfoque superficial resultó ser la escala menos fiable y menos consistente (Hernández Pina, 1993; Hernández Pina y col., 1999).

El tercer enfoque de aprendizaje, el de alto rendimiento, del que hablaremos más adelante, coincidiendo con Richardson (1994), es el que ha resultado ser el menos consistente y el que ha sido puesto en práctica por un menor número de estudiantes. Los análisis psicométricas y de fiabilidad han mostrado ser, también, los más pobres, tanto en los estudios consultado como en el nuestro propio. Por consiguiente, cabría hablar de formas universales de orientaciones o enfoque de aprendizaje, siendo la terminología enfoque profundo y enfoque superficial las más utilizadas por la mayoría de los investigadores (Meyer y Person, 1989).

Descripción de los enfoques

El constructo enfoque de aprendizaje nos parece una de las aportaciones más interesante del modelo SAL. Los enfoques se han descrito como respuestas de los estudiantes al ambiente del aprendizaje. Los enfoques describen el modo cómo se relacionan los estudiantes con la enseñanza-aprendizaje. Los enfoques no son cualidades fijas sino que son procesos que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus características individuales. Más concretamente los estudiantes pueden mostrar predilección por un enfoque determinado, pero dicha predilección puede o no tener lugar dependiendo del contexto de enseñanza (en otro lugar abordamos la coherencia entre motivos y estrategias). El concepto implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan los tipos de aprendizaje adoptados por el estudiante. No se trata de una interacción herencia y ambiente, y por consiguiente, no deben confundirse con los estilos de aprendizaje que se caracterizan más por ser formas específicas, y relativamente estables, de procesar la información; se trataría de rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje.

El modelo 3P de enseñanza-aprendizaje, elaborado por Biggs, describe las tres dimensiones que relacionan y explican los enfoques y su influencia en la calidad del aprendizaje. Estos factores se agrupan en **factores de entrada** o de presagio; **factores de proceso** o enfoques de aprendizaje y los **factores de producto** o calidad del aprendizaje. La figura 1 recoge dichas dimensiones y los factores correspondientes.

Los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central de este modelo. Un enfoque de aprendizaje se basa en un motivo o intención que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y unas estrategias que apoyarán dicha motivación. La consistencia entre los motivos y las estrategias es lo que los autores han denominado enfoque de aprendizaje. A continuación vamos a describir cada uno de los tres enfoque contenidos en el modelo 3P.

MODELO 3P DE APRENDIZAJE ESCOLAR

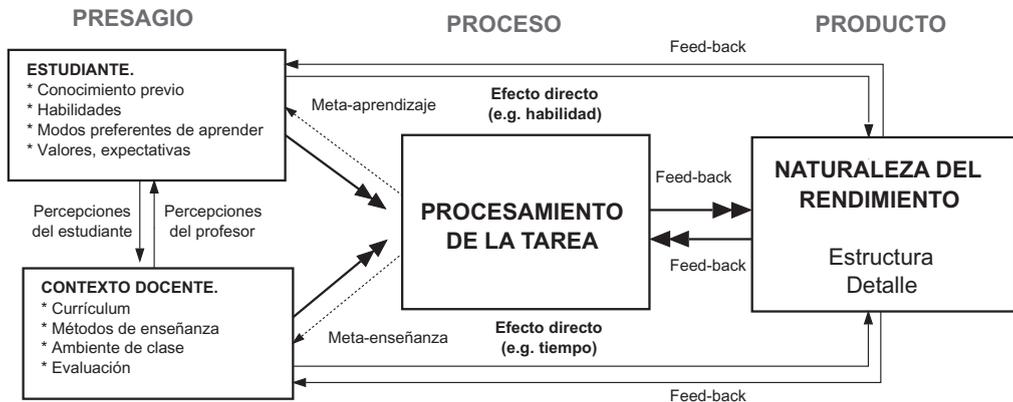


Figura 1

Modelo de aprendizaje escolar de Biggs

El enfoque **superficial** se basa en una motivación extrínseca: los estudiantes ven el aprendizaje escolar como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas. El aprendizaje se convierte en un acto de equilibrio entre evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las estrategias más apropiadas para lograr tales intenciones estriban en limitarse a lo esencial y a reproducir a través de un aprendizaje *memorístico*. Un estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

- mantener una intención de cumplir los requisitos de la tarea
- mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje
- ver la tarea como una demanda que hay que resolver.
- centrarse en los aspectos concretos y literales más que en el significado.
- ver los componentes de la tarea como partes discretas, no relacionados entre sí o con otras tareas.
- centrarse en la memorización de la información con vistas a los exámenes.
- evitar los significados personales que la tarea pueda tener.
- preocuparse por el posible fracaso.
- lamentarse del tiempo que emplea en su trabajo.

El enfoque **profundo** se basa en un interés intrínseco por las materias. Las estrategias surgen de ese interés y las utiliza para maximizar la *comprensión*, de tal forma que la curiosidad sea satisfecha. El estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

- buscar al máximo la comprensión de los contenidos
- mantener una concepción cualitativa del aprendizaje
- relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos

- ver la tarea interesante implicándose en ella.
- centrarse más en la comprensión que en los aspectos literales.
- integrar los componentes de la tarea entre sí y con otras tareas.
- relacionar la tarea con lo que ya conoce discutiéndola con otros.
- teorizar acerca de la tarea y formar hipótesis sobre el modo de relacionar los conocimientos.
- ver la tarea como un medio de enriquecimiento personal.
- ver el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

Finalmente, el enfoque de **alto rendimiento** se basa en una forma particular de motivación extrínseca como es el auto-realce que resulta de un logro visible concretamente a través de rendimientos altos. Las estrategias relacionadas con este enfoque son las referentes a la organización del tiempo, la organización del espacio y el dominio de las materias de la manera más eficiente posible (esto es lo que tradicionalmente se ha conocido como 'habilidades en el estudio'). Los estudiantes que adoptan este enfoque tienden a:

- mantener una concepción del aprendizaje de tipo institucional.
- ver en la buenas notas el objetivo más importante, entrando en competición si es preciso para lograrlo.
- cumplir todas las demandas que se les hacen sobre presentación de trabajos, plazos, interpretación de las tareas, etc.
- ser auto-disciplinados, esmerados y sistemáticos, planificando por adelantado y buscando el tiempo para cada tarea en función de su importancia.
- centrarse en 'lo que realmente importa, dejando a un lado aquellas tareas que sabe no van a ser tenidas en cuenta.
- buscar que todo esté estructurado y organizado.

De acuerdo con los perfiles de cada uno de los tres enfoques, los de enfoque superficial y los de enfoque profundo parecen ser los enfoques mejor definidos y en torno a los cuales parecen agruparse la mayoría de los estudiantes. El enfoque de alto rendimiento que agrupa una minoría de estudiantes, sin embargo, puede unir algunos aspectos de los enfoques profundo y superficial. En los trabajos que últimamente se está llevando a cabo es un enfoque que prácticamente está dejando de considerarse, como el propio Biggs (1999) pone de manifiesto.

Un análisis diferente sobre los enfoque de aprendizaje lo están planteando algunos autores desde el punto de vista del tipo de intención que el estudiante pone según adopte un enfoque superficial o un enfoque profundo. Esta intención se refiere a la de **comprender**, en el caso del enfoque profundo, o a **memorizar** los materiales de estudio en el caso del enfoque superficial. En esta distinción parecen estar de acuerdo autores como Biggs (1987), Entwistle (1987), Richardson (1994), Marton y Säljö (1976), Kember (1996), etc.

Kember (1996) al hablar de los enfoques desde la perspectiva de la memorización o la comprensión introduce un elemento interesante en la forma de abordar los enfoques

de aprendizaje. Para ello llama la atención sobre el peso que cada una de estas intenciones tiene en la configuración de los enfoques de aprendizaje. Kember (1996) aborda esta nueva perspectiva apoyándose en resultados provenientes de los AF del SPQ y de entrevistas efectuadas a estudiantes.

Los enfoques se convierten de este modo en posiciones bipolares de un continuo dependiendo del peso que el estudiante le asigna a la memoria y a la comprensión. Según sea dicha intención, la diferencia entre enfoque profundo y superficial se hará más nítida e intensa y se podrá hablar de los enfoques no como polos opuesto sino como los extremos de un continuo en el que en un extremo se situaría el enfoque profundo con la única intención de comprender y el otro extremo el enfoque superficial cuya única intención sería la de memorizar. Los trabajos llevados a cabo por este autor, con estudiante chinos de Hong Kong, le llevaron a esta conclusión.

Cuando un estudiante utiliza enfoque superficial su intención por comprender parece ser escasa o nula; el objetivo propietario sería memorizar sin la intención de comprender. Este enfoque como ya hemos comentado se basa en el aprendizaje mecánico básicamente. El resultado sería un aprendizaje sin comprensión.

En el enfoque profundo, el estudiante trata de obtener significado de aquello que estudia. El uso de este enfoque supone, por parte del estudiante, la intención de comprender. La información debería ser recordada pero esto lo ve como algo secundario.

En el punto intermedio de este continuo Kember sitúa un nuevo enfoque que denomina *narrow approach* o enfoque equilibrado, que se caracteriza por la doble intención de comprender y memorizar los materiales de estudio. Los estudiantes parece trabajar muy sistemáticamente los materiales, haciéndolo paso a paso, o sección a sección, intentando primero comprender y luego memorizar lo aprendido.

Trabajos previos a este planteamiento cabría citar lo publicado por Watkins (1994), Tang (1993), Marton, Dall'Alba y Tse (1992), Hess y Azuma (1991), Kember y Gow (1990) que fueron los primeros en analizar la combinación de la comprensión y la memoria, encontrando los primeros indicios para hablar de este tercer enfoque. Como ilustración de este enfoque equilibrado los autores citan la descripción que un estudiante hacía de su forma de estudiar:

«Leo detenidamente sección por sección. Si encuentro alguna dificultad trato de resolverla antes de ir a otro apartado... Si no memorizas las ideas importantes cuando las encuentres de nuevo, te atascarás. Debes memorizar y luego continuar-comprender-memorizar y continuar-comprender, memorizar y continuar. Esta es mi forma de estudiar» (Kember y Gow, 1990).

La caracterización de este enfoque queda resumida del modo siguiente:

- la tarea de aprendizaje la define el profesor
- la comprensión se realiza de forma limitada aunque de un modo sistemático, poco a poco
- conforme se va comprendiendo cada parte de la tarea, se intenta memorizar los detalles más importantes.

Tang (1991), en un estudio con alumnos de Hong Kong, observó, igualmente, que la memoria, según la intención de su uso, podía clasificarse en memoria profunda y memoria superficial. La memoria superficial se correspondería con el enfoque superficial. En cambio, la memoria profunda sería aquella que adoptarían los estudiantes que desean utilizar un enfoque profundo pero que el contexto, las demandas del profesor y del curso, la evaluación, les exigen hacer una reproducción de los materiales. Para obtener buenas notas, entonces lo mejor es retener la información en la memoria con la intención de comprenderla. Un estudiante señalaba en este sentido:

«tengo que memorizar para los exámenes pero primero necesito comprender. Si no memorizas lo suficiente, enseguida te olvidas. La memoria mecánica no sirve para retener a largo plazo; en cambio, si lo que memorizas lo comprendes, entonces lo retienes por mas tiempo y mejor.»

Kember (1996) hipotetiza una explicación para los enfoques basandose en la intención de comprender (enfoque profundo) o memorizar (enfoque superficial) y un tercer enfoque donde ambas intenciones aparecen juntas y en equilibrio. El enfoque profundo tiene asociadas las estrategias de búsqueda de la comprensión y el enfoque superficial las estrategias del aprendizaje mecánico. El enfoque que engloba en equilibrio la memorización y la comprensión podría tener estrategias alternativas dependiendo de la procedencia temporal de la comprensión o la memorización. En el enfoque equilibrado de Kember y Gow (1990) la comprensión precede a la memorización. Hess y Azuma (1991) sugieren que la comprensión sigue a la repetición y a la memorización; en cambio, Marton, D'Alba y Tse (1992) creen que ambas son posible de forma equilibrada.

Para la evaluación de los enfoques de aprendizaje se han diseñado instrumentos que han tenido una amplia difusión entre investigadores de la geografía mundial. Citemos como los más utilizado el **Approaches to Study Inventory (ASI)** de Entwistle y Ramsden (1983) o el **Study Process Questionnaire (SPQ)** de Biggs (1987). Las respuestas a estos cuestionarios informan del enfoque predominante de los estudiantes y de la calidad de la enseñanza, si tenemos en cuenta que las predilecciones de los estudiantes tienden a cambiar en función de las demandas de la tarea, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación así lo exigen. Esto significa que el **SPQ** podría, junto con las encuestas a los estudiantes sobre la enseñanza, utilizarse para evaluar la calidad del contexto de la enseñanza.

En el presente estudio hemos utilizado la versión del SPQ de 1987. Los datos de fiabilidad y la estructura factorial del mismo pueden ser consultados en otras publicaciones de los autores.

Este cuestionario que está siendo objeto de revisión ha sido aplicado por petición de Biggs y Kember a una muestra española. La publicación de los resultado de este trabajo será publicada en breve. Aquí nos limitaremos a dar un pequeño avance de los resultados. Puede consultarse igualmente los trabajos de Kember y Leung (1998), Kember, Wong y Leung (1999) y Biggs, Kember y Leung (2001).

El presente artículo tiene como objetivo general presentar un análisis de los enfoques de aprendizaje de estudiantes procedentes de las universidades de La Coruña, Santiago de Compostela, Granada, Almería y Murcia, con el fin de determinar los perfiles de aprendizaje de los estudiantes españoles en comparación con otros estudios realizados en otros contextos universitarios.

2. METODOLOGÍA

a. Objetivos de la investigación.

En la presente investigación nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

Objetivo primero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español a nivel global.

Objetivo segundo

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por universidades.

Objetivo tercero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por titulaciones.

Objetivo cuarto

Propuesta de un nuevo cuestionario para evaluar los enfoques de aprendizaje en base a los estudios empíricos realizados.

Objetivo quinto

Estudio piloto del nuevo cuestionario R-SPQ-2F aplicado en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

b. Población y muestra

La muestra de la investigación la constituyen, por una parte, **2.768** estudiantes universitarios españoles pertenecientes a las universidades de A Coruña, Almería, Granada, Murcia y Santiago de Compostela. Concretamente, dichos estudiantes, cursan primer y último año de carrera en las titulaciones de Biología, Derecho, Enfermería, Pedagogía y Psicología. Por otra parte, respecto al estudio piloto del «nuevo» cuestionario, la muestra ha sido de **174** estudiantes pertenecientes a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, 83 de los cuales cursan primer año de carrera y 91 estudian último año de carrera.

El procedimiento de muestreo ha sido, en un primer momento, no aleatorio por conglomerados —formando parte de la muestra aquellas universidades que, volunta-

riamente, han aceptado participar en la investigación— y, en un segundo momento, no aleatorio con carácter accidental, ya que, en las distintas universidades, los cuestionarios fueron aplicados a todos los alumnos que en el momento del estudio se encontraban en el aula.

La distribución de la primera muestra, en función de cada universidad y titulación, ha sido la siguiente:

		TITULACIÓN					
		Derecho	Enfermería	Psicología	Biología	Pedagogía	Total
UNIVERSIDAD	Granada	0	0	0	0	199	199
	Almería	86	121	63	124	0	394
	Santiago	117	131	87	66	0	401
	A Coruña	127	63	109	123	0	422
	Murcia	253	369	63	343	324	1352
Total		582	684	322	656	523	2.768

c. Instrumentos

Para la presente investigación se han utilizado dos instrumentos de recogida de información. En primer lugar, para dar respuesta a los objetivos 1, 2 y 3, se ha empleado el **Study Process Questionnaire (SPQ)** —*Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* en versión española— de J.B. Biggs (1987). En segundo lugar, para responder a los objetivos 4 y 5, se ha utilizado un nuevo cuestionario.

El *Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* original consta de 42 preguntas con las que se obtiene la puntuación obtenida por cada estudiante en los enfoques superficial, profundo y de alto rendimiento. Cada una de estas preguntas va acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles. En la primera página se explica qué es el CPE, cómo responderlo y se da un ejemplo ilustrativo sobre cómo hacerlo.

Las propiedades psicométricas de este cuestionario han sido analizadas en un estudio anterior (Hernández Pina y otros, 1999) con una muestra de 3.861 estudiantes pertenecientes a diecinueve titulaciones de la Universidad de Murcia. En dicho estudio se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de (.790). El análisis de la fiabilidad por escalas fue de enfoque profundo (.807); de alto rendimiento (.718), y enfoque superficial (.527). Del análisis de ítems realizado, se desprende que todos los que obtuvieron los coeficientes de fiabilidad más bajos (por debajo de .200), resultaron pertenecer al enfoque superficial.

El «nuevo» *Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* consta de 20 preguntas con las que se obtiene la puntuación obtenida por cada estudiante en los enfoques de

aprendizaje superficial y profundo. Por lo demás, el formato de este nuevo cuestionario es idéntico al anterior.

La hoja de respuestas del CPE —tanto del original como del «nuevo»— recoge los datos de identificación del estudiante en relación con la titulación que estudia, género, curso, edad, opción en la que eligió la titulación que cursa y nivel de estudios del padre y de la madre. En la parte inferior se incluye un recuadro donde el alumno va consignado las respuestas a cada una de las preguntas.

d. Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey.

Sendos cuestionarios, se aplicaron durante la hora de clase previa petición de permiso a los profesores, optando por la aplicación a todos los alumnos que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada universidad, titulación y curso.

La colaboración del profesorado fue total en todo momento, no observando reticencias especiales a que se pudiese hacer uso de su tiempo de clase para la aplicación de los cuestionarios. La aplicación de los instrumentos se llevo a cabo por los miembros del equipo de esta investigación, garantizando de ese modo la identidad instruccional a todos los grupos.

La aplicación de los cuestionarios vino precedida siempre de una breve explicación de la investigación que estábamos llevando a cabo, insistiendo en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban. El abandono del aula para no responder los cuestionarios fue prácticamente nulo.

Se les indicó, igualmente, que podían pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas de las pruebas. Junto con la explicación se les instó a que leyeran las instrucciones que aparecían al comienzo de sendos cuestionarios con detenimiento. El tiempo asignado fue ilimitado, siendo la media de respuesta por curso de unos 25 minutos para el CPE original y de 15 minutos para el «nuevo» cuestionario.

3. ANÁLISIS DE DATOS

El paquete estadístico del que nos hemos servido para llevar a cabo el análisis de la información recogida y poder dar así respuesta a los objetivos planteados, ha sido el SYSTAT, versión 5 de Wilkinson (1990) y el módulo complementario TESTAT para el análisis de ítems de prueba del «nuevo» cuestionario.

Para efectuar el análisis porcentual, una vez que los participantes cumplieron el cuestionario y se calculó la puntuación de cada uno de los enfoques, cada estudiante fue etiquetado con el enfoque en el que había obtenido la puntuación más alta.

A continuación, presentamos los análisis correspondientes a cada uno de los distintos objetivos, así como los resultados y conclusiones de tales análisis.

Objetivo primero**Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español a nivel global.**

En la tabla 1, se presentan, para cada uno de los tres enfoques de aprendizaje, los siguientes estadísticos: media, desviación típica, frecuencias y porcentajes.

TABLA 1
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES A NIVEL GLOBAL

	SA	DA	AA
MEDIA	45.030	45.519	40.504
DESV. TÍPICA	6.733	8.279	7.911
FRECUENCIAS	1121	1298	339
PORCENTAJES	40.86	46.89	12.25

Como puede observarse, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Comparando estas medias con el estudio realizado anteriormente (Hernández Pina y col., 1999), podemos afirmar que dichos resultados son muy similares a los obtenidos con estudiantes de la Universidad de Murcia.

Respecto a las frecuencias y porcentajes —tabla 1— observamos que el enfoque profundo lo utiliza el mayor porcentaje de estudiantes, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, el de alto rendimiento.

Estos resultados porcentuales discrepan con los obtenidos con estudiantes de la Universidad de Murcia. En dicho estudio, el enfoque superficial era utilizado por el 45%, seguido del enfoque profundo (43%) y, el de alto rendimiento (12%).

Objetivo segundo**Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por universidades.**

El análisis por universidades arroja los siguientes resultados. Respecto a la Universidad de Almería —tabla 2—, observamos que el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca por el enfoque profundo. La diferencia entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%, excepto entre el enfoque superficial y el enfoque profundo.

En cuanto a las frecuencias y porcentajes podemos comprobar que el porcentaje de alumnos que utilizan el enfoque profundo y superficial es muy similar.

TABLA 2
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.711	45.231	41.292
DESV. TÍPICA	6.461	8.523	8.058
FRECUENCIAS	168	166	60
PORCENTAJES	42.64	42.13	15.23

La Universidad de A Coruña —tabla 3— presenta la media ligeramente más alta en enfoque profundo, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a las frecuencias y porcentajes, en la tabla 3 también puede observarse que el dato mal alto aparece en enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En la Universidad de Granada —tabla 4—, como puede observarse el enfoque superficial ha obtenido en esta universidad la media más alta, seguida del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a los porcentajes, observamos que el 50% de los estudiantes utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial, seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

TABLA 3
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

	SA	DA	AA
MEDIA	43.085	44.225	38.647
DESV. TÍPICA	6.278	7.856	8.006
FRECUENCIAS	173	207	42
PORCENTAJES	41.00	49.05	9.95

TABLA 4
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

	SA	DA	AA
MEDIA	44.915	42.533	39.995
DESV. TÍPICA	6.339	8.032	7.032
FRECUENCIAS	100	74	25
PORCENTAJES	50.25	37.19	12.56

En la Universidad de Murcia —tabla 5—, como puede observarse el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca del enfoque superficial y el de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 5
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.777	46.521	41.260
DESV. TÍPICA	6.780	8.172	7.743
FRECUENCIAS	540	649	163
PORCENTAJES	39.94	48.00	12.06

Asimismo, respecto a los porcentajes, también se puede observar que el mayor porcentaje de alumnos (48%) utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado del de alto rendimiento.

Por último, en la Universidad de Santiago de Compostela —tabla 6—, como puede observarse, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 6
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	SA	DA	AA
MEDIA	43.950	45.269	39.389
DESV. TÍPICA	6.960	8.402	8.190
FRECUENCIAS	150	202	49
PORCENTAJES	37.41	50.37	12.22

Asimismo, respecto a los porcentajes puede observarse que el 50% de los alumnos, utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Una vez realizado el análisis descriptivo de cada universidad, comparando estos resultados con los obtenidos en una investigación anterior (Hernández Pina y col., 1999) a la que ya nos hemos referido, podemos apreciar que, respecto a las medias, las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela son congruentes con dicho estudio; no así los datos procedentes de las universidades de Almería y Granada.

En cuanto a la distribución porcentual en el uso de cada enfoque, se puede afirmar que, al contrario de lo que ocurría con las medias, las universidades de Almería y Granada corroboran los resultados obtenidos en el estudio anterior al que nos estamos refiriendo; mientras que las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela discrepan.

Objetivo tercero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por titulaciones.

Como ya señalábamos en la muestra de la investigación, las titulaciones que hemos incluido en nuestro estudio han sido: Biología, Derecho, Enfermería, Pedagogía y Psicopedagogía. Respecto a la titulación de Biología.

Como puede observarse —tabla 7—, el enfoque superficial ha obtenido en esta titulación la media más alta, seguida del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 7
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE BIOLOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.027	44.684	39.352
DESV. TÍPICA	6.528	8.215	7.944
FRECUENCIAS	281	300	75
PORCENTAJES	42.04	45.73	11.43

En cuanto a los frecuencias y porcentajes, podemos observar que un mayor número de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En cuanto a la titulación de Derecho —tabla 8—, puede observarse que el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca por la de enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a los porcentajes, —tabla 8— se observa que el mayor porcentaje de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial, seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En relación con la titulación de Enfermería, —tabla 9—, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 8
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE DERECHO

	SA	DA	AA
MEDIA	45.789	45.229	41.649
DESV. TÍPICA	6.988	8.674	8.215
FRECUENCIAS	260	232	90
PORCENTAJES	44.67	39.86	15.46

TABLA 9
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.355	47.136	40.817
DESV. TÍPICA	6.532	7.872	7.720
FRECUENCIAS	253	362	69
PORCENTAJES	36.99	52.92	10.09

En cuanto a los porcentajes el mayor número (52.92%) de alumnos utiliza para estudiar un enfoque profundo, seguido a cierta distancia del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Respecto a la titulación de Pedagogía —tabla 10—, el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Asimismo, respecto a los porcentajes, comprobamos que el mayor número de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial (45.12%), seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

TABLA 10
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.329	44.608	41.319
DESV. TÍPICA	6.637	8.247	7.616
FRECUENCIAS	236	215	72
PORCENTAJES	45.12	41.11	13.77

Por último, en relación a la titulación de Psicopedagogía, —tabla 11—, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y el de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 11
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN
DE PSICOPEDAGOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	42.525	45.807	38.835
DESV. TÍPICA	6.701	8.111	7.591
FRECUENCIAS	101	188	33
PORCENTAJES	31.37	58.39	10.25

En cuanto al porcentaje de uso, se observa que el mayor porcentaje de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo (58.39%), seguido del aprendizaje superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Una vez realizado el análisis descriptivo de cada titulación, comparando estos resultados con los obtenidos en la investigación anterior (Hernández Pina y col., 1999) a la que ya nos hemos referido, podemos apreciar que, respecto a las medias las titulaciones de Derecho, Enfermería y Psicopedagogía corroboran dicho estudio, mientras que las titulaciones de Biología y Pedagogía no lo hacen.

Objetivo cuarto

Propuesta de un nuevo cuestionario para evaluar los enfoques de aprendizaje en base a los estudios empíricos realizados.

Estudios realizados con anterioridad (Hernández Pina, 1993 y Hernández Pina y col., 1999) han puesto de manifiesto la existencia de dos factores en el análisis factorial de las seis subescalas del CPE, tal y como aparece en la figura 2.

Se observa un factor I que satura a las dos subescalas de enfoque profundo y a la subescala de estrategia de alto rendimientos. El segundo factor II satura a las dos subescalas de enfoque superficial y a la subescala de motivo de alto rendimiento.

A la vista de estos estudios empíricos, los tres enfoques de aprendizaje pueden quedar reducidos dos, los cuales se corresponden con la teoría de los dos factores:

Factor I: Enfoque de aprendizaje profundo

Factor II: Enfoque de aprendizaje superficial.

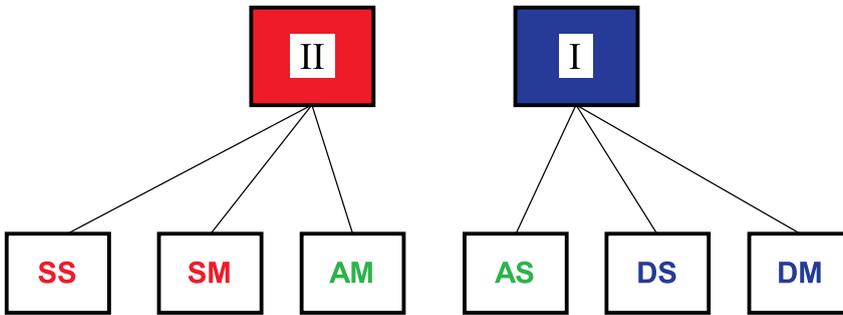


Figura 2
Estructura factorial de las subescalas

Como ya hemos señalado más arriba, el CPE ha sido reducido en su nueva versión a 20 ítems, dos escalas y cuatro subescalas, en coherencia con los nuevos planteamientos que hemos comentado.

A continuación, presentamos los ítems del «nuevo» *Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE)* para estudiantes universitarios:

1. Encuentro que estudiar me produce un sentimiento de satisfacción personal.
2. Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.
3. Mi objetivo es pasar el curso haciendo en menor trabajo posible.
4. Realmente, sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.
5. Los temas que tengo que estudiar me resultan interesantes una vez que profundizo en ellos.
6. Encuentro los temas nuevos que estudio interesantes y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional.
7. Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo.
8. Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria aunque no las entienda.
9. Para mí, estudiar materias de la carrera es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.
10. Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.
11. Encuentro que puedo aprobar más exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.
12. En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que no necesito hacer nada más.
13. Me gusta trabajar duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes.

14. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que han sido tratados en diversas asignaturas.
15. No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto me parece una pérdida de tiempo y produce confusión, puesto que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no van a entrar en el examen.
17. Cuando asisto a clase suelo llevar algunas cuestiones que me han surgido y que espero me sean respondidas.
18. Procuero ver la mayor parte de las lecturas del temario sugeridas por el profesor en clase.
19. Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va a salir en los exámenes.
20. Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas que preveo que van a salir en el examen.

Lo ítems: 4, 8, 12, 16 y 20 constituyen la subescala de **estrategia superficial** y los ítems: 3, 7, 11, 15 y 19 componen la subescala de **motivo superficial**. La suma de los ítems de sendas subescalas constituye el **enfoque superficial**.

Lo ítems: 2, 6, 10, 14 y 18 constituyen la subescala de **estrategia profunda** y los ítems: 1, 5, 9, 13, y 17 componen la subescala de **motivo profundo**. La suma de los ítems de sendas subescalas constituye el **enfoque profundo**.

Objetivo quinto

Estudio piloto del nuevo cuestionario aplicado en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

Con este objetivo hemos pretendido:

- A) En primer lugar, obtener la fiabilidad del «nuevo» cuestionario, tanto a nivel global, como a nivel de ítems, subescalas y escalas.
- B) En segundo lugar, describir el comportamiento de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia respecto a dos enfoques de aprendizaje: superficial y profundo.
- C) En tercer lugar, estudiar la estructura factorial del «nuevo» cuestionario.

En relación con la fiabilidad del «nuevo» cuestionario, a nivel global, hemos obtenido un coeficiente Alfa de Cronbach de .483, resultando ser la mitad impar ligeramente más fiable (.263) que la mitad par (.249). A nivel de ítems, el coeficiente de fiabilidad de los mismos oscila entre .431 y .515. A nivel de subescalas y escalas, presentamos los resultados en la tabla 12 que exponemos a continuación.

TABLA 12
COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE SUBESCALAS Y ESCALAS

	Fiabilidad
SM	.313
SS	.288
DS	.306
DM	.318
SA	.419
DA	.425

Comparando estos coeficientes de fiabilidad con los obtenidos para la versión anterior del CPE, en 1999 con estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, el coeficiente de fiabilidad total del cuestionario fue de .801, resultando la mitad par ligeramente más fiable (.694) que la mitad impar (.638). A nivel de subescalas y escalas, presentamos los resultados obtenidos para la primera versión —tabla 13—.

TABLA 13
COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE SUBESCALAS Y ESCALAS
(Hernández Pina y col., 1999)

	Fiabilidad
SM	.668
SS	.690
DS	.617
DM	.661
SA	.684
DA	.649

Como puede observarse, los coeficientes de fiabilidad han resultado ser más bajos en la nueva versión. Esta diferencia en fiabilidad puede ser debida a la disminución del número de ítems del «nuevo» cuestionario y, también, al menor número de estudiantes que componen la muestra —174 alumnos en la aplicación de este cuestionario frente a 324 que componían la muestra de estudiantes de Pedagogía en el estudio anterior—. No obstante, queremos avanzar que este «nuevo» cuestionario está siendo aplicado a un número importante de estudiantes y titulaciones en nuestro contexto universitario.

Respecto al análisis descriptivo —tabla 14— las medias para cada uno de los dos enfoques de aprendizaje han sido de 25.49 en enfoque profundo y de 22.47 en enfoque superficial, resultando ser significativas las diferencias entre los dos enfoques, a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 14
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

	SA	DA
MEDIA	22.471	25.489
DESV. TÍPICA	5.735	5.688
FRECUENCIAS	59	115
PORCENTAJES	33.91	66.09

Asimismo, respecto a las frecuencias y porcentajes, en la tabla 14 también puede observarse que prácticamente el doble de estudiantes utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo.

Comparando este análisis descriptivo con el realizado en 1999, añadiremos que, en aquella ocasión, el enfoque profundo obtuvo, ligeramente, una media más alta que el enfoque superficial —45.883 de media en enfoque profundo, frente a 45.583 de media en enfoque superficial—. Respecto al número de estudiantes que utilizan para estudiar uno u otro enfoque, al contrario de lo que ocurre con el nuevo CPE, el porcentaje de alumnos que empleaba en el estudio un aprendizaje superficial (43,52%) era superior al que utilizaba un enfoque profundo (41,36%). Este dato, nos puede servir para preguntarnos si se puede estar dando una evolución positiva de los enfoques de aprendizaje en los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia a lo largo de los últimos tres años.

A) Análisis de primer orden: estudio de la estructura factorial de los ítems

Tras realizar un análisis de componentes principales, hemos obtenido seis factores con valores Eigen mayores que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada de 56.588%. En cada uno de esos seis factores se entremezclan ítems pertenecientes a motivos y estrategias, pero siempre referidos a un mismo enfoque.

B) Análisis de segundo orden: estudio de la estructura factorial de las subescalas

En este análisis de componentes principales hemos obtenido un único factor con valor Eigen mayor que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada por este factor de 56.638%.

La estructura factorial de las cuatro subescalas la presentamos a continuación en la tabla 13.

TABLA 15
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LAS SUBESCALAS

	I
SM	0.787
SS	-0.754
DS	-0.741
DM	-0.727

Esta estructura factorial explica la bipolaridad de las subescalas dos a dos, es decir, por una parte, sólo hay un único factor que satura a las subescalas de motivo superficial y de estrategia superficial positivamente, y, por otra, a las subescalas de motivo profundo y de estrategia profunda con cargas similares a las anteriores, pero con signo negativo.

C) Análisis de tercer orden: estudio de la estructura factorial de las escalas

En este análisis de componentes principales también hemos obtenido un único factor con valor Eigen mayor que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada de 70.228%.

La estructura factorial de las dos escalas o enfoques la presentamos a continuación en la tabla 16

TABLA 16
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LAS ESCALAS

	I
SM	0.838
SS	-0.838

Como puede observarse, esta estructura factorial confirma, de nuevo, la bipolaridad de los dos enfoques de aprendizaje, ya que las dos escalas saturan al único factor con la misma carga, pero con signos contrarios.

4. CONCLUSIONES

Tras la realización de este estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de cinco titulaciones de seis universidades españolas, relacionamos las siguientes conclusiones:

1. Del análisis descriptivo realizado a nivel global, la media más alta se encuentra en el enfoque profundo, seguida del enfoque superficial y la de alto rendimiento. Asimismo, existe el porcentaje más alto de estudiantes lo encontramos en enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.
2. Por universidades, los análisis descriptivos muestran que en A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela, las medias más altas se han obtenido en enfoque profundo, seguidas del enfoque superficial y del de alto rendimiento; mientras que en las universidades de Almería y Granada, las medias más altas se encuentran en el enfoque superficial, seguidas del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Igualmente, en las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela, el porcentaje más alto de estudiantes se localiza en un enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, el de alto rendimiento; mientras que en las universidades de Almería y Granada, el porcentaje más alto lo tenemos en enfoque de aprendizaje superficial seguido de enfoque profundo, el cual a su vez es bastante más elevado que el porcentaje de estudiantes que aborda el estudio con un enfoque de alto rendimiento.
3. El análisis descriptivo por titulaciones muestra que únicamente en Enfermería y Psicopedagogía se han obtenido las medias más altas en el enfoque profundo, seguidas del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Por el contrario, en Biología, Derecho y Pedagogía, las medias más altas se han obtenido en enfoque superficial, seguidas del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Respecto al número de estudiantes que utiliza mayoritariamente uno u otro enfoque, añadir que, en las titulaciones de Biología, Enfermería y Psicopedagogía, existe un porcentaje mayor de alumnos que aborda el estudio con un enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento. En contrapartida, en las titulaciones de Derecho y Pedagogía, el porcentaje de estudiantes que emplea en sus tareas de aprendizaje un enfoque superficial, es superior al que lo hace con un enfoque profundo.
4. El «nuevo» *Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE)* posee, en el estudio piloto realizado, una fiabilidad más baja que el CPE original, tanto a nivel global, como a nivel de ítems, subescalas y escalas, lo cual nos está indicando que es precisa una nueva revisión de dicho cuestionario con el fin de adaptarlo más adecuadamente al contexto español.
5. El análisis descriptivo realizado tras la aplicación del «nuevo» cuestionario a una muestra de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, indica que la media más alta se ha obtenido en el enfoque profundo frente al superficial y que, igualmente, existe un mayor porcentaje de estudiantes que utiliza para estudiar el enfoque profundo. Este hecho muestra una evolución positiva experimentada en los últimos tres años por parte de los estudiantes de Pedagogía en lo que respecta a sus perfiles de aprendizaje.
6. El análisis de componentes principales realizado a nivel de ítems, subescalas y escalas muestra una estructura factorial en donde, lo más significativo es, tanto

en el análisis de segundo como de tercer orden, la existencia de un único factor que pone de manifiesto la bipolaridad de los dos enfoques de aprendizaje.

7. Como última conclusión, nos gustaría resaltar que este trabajo constituye, en gran medida, un intento de llevar a cabo un diagnóstico contextualizado de cómo los estudiantes universitarios abordan su estudio y su aprendizaje, para, en una fase posterior, poder diseñar programas de intervención específicos de acuerdo con el perfil de la universidad, de la titulación y de las características individuales de cada estudiante.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P. (1986). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventory of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 1-17.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 258-265.
- Dart, B. y Boulton-Lewis (eds.) (1998). *Teaching and learning in Higher education*. Camberwell: Australian Council for Educational research.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. London: Wiley.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' Approaches to Learning. En Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, pp. 21-51.
- Entwistle, N. y Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 258-265.
- Frasson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, pp. 244-257.
- Harper, G. y Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, pp. 66-74.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 22, pp. 117-150.
- Hernandez Pina, F. y col. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades*. Informe inédito. Dirección General de Enseñanza Superior. MEC.
- Hess, R.D. y Azuma, M. (1991). Cultural support for schooling. Contrast between Japan and United States. *Educational Researcher* 20 (9), pp. 2-8.
- Kember, D. (1990)
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education* 31, pp. 341-351.

- Kember, D. y Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 351-363.
- Kember, D. y Leung, D.Y.P. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 395-407.
- Kember, D. Wong, A. y Leung, D.Y.P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 323-343.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, pp. 395-409.
- Marton, F. Dall'Alba, G. y Tse, K.T. (1992). The paradox of the Chinese learner. Paper given at a symposium on the student learning in a cross cultural context, 4th S. E. Asian regional Conference, the International Ass. Of Cross Cultural Psychology. Nepal.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 3-11.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1998). *Teaching for learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic department on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 368-383.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of Approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education* 27, pp. 449-468.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education* 8, pp. 443-451.
- Schmeck, R.R.: (1983). Learning styles of college students. En Dillon, R.F. and Schmeck, R.R. (eds.). *Individual Differences in cognition*. Vol. 1. New York: Academic Press, pp. 233-279.
- Tang, C. (1991). Effect of different assessment methods on tertiary students' approaches to studying. Unpublished PhD. Dissertation, University of Hong Kong. Citado por (Biggs, Kember y Leung).
- Tang, K.C. (1993). Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience? *Higher Education Research and Development* 12 (2), pp. 115-130.
- Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1982). Consistency in learning strategies. *Higher Education* 11, pp. 249-259.
- Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1984). Contextual dependent of learning approaches: the effect of assessment. *Human Learning* 3, pp. 227-240.
- Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students'. *Australian Journal of Education* 26, pp. 76-85.
- Watkins, D. (1994). Memorising and understanding. The keys to solving the mysteries of the Chinese learner. Conference of the International Association of Applied Psychology, Madrid, 1994.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The internal structure and predictive validity of the Inventory of Learning Process: some Australian and Filipino data. *Educational and Psychological Measurement* 41, pp. 511-514.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian students. *Human Learning* 4, pp. 127-141.
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, pp. 87-95.

ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA ENTRE LOS MOTIVOS Y LAS ESTRATEGIAS EN EL CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO (CPE)

F. Hernández Pina, M.P. García Sanz, J.J. Maquilón Sánchez, N. Navarro Adelantado, P. Martínez Clares y R.M. Hervás Avilés

La relación entre motivos y estrategias ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos dentro del modelo de investigación **Student Approaches to Learning (SAL)**, por la función que dicha relación desempeña en la calidad de los resultados del aprendizaje (Biggs, 1978, 1982; O'Neil y Chill, 1984; Watkins, 1988; Kember y Gow, 1989, etc.).

Todos estas investigadores coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes. Un componente motivacional que revela las intenciones que mueve al estudiante a estudiar y unas estrategias coherentes con dichas intenciones.

La investigación que aquí presentamos se basa en los datos recogidos con el Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs (SPQ, versión 1987). Uno de los supuestos en los que se basa este cuestionario es el que se refiere a la congruencia que existe entre los motivos que mueven a estudiar a una persona y las estrategias que utiliza para lograr los fines que persigue.

Para Biggs la cuestión de la congruencia motivo-estrategia encierra dos aspectos, ver si los alumnos con una motivación particular tienden a utilizar las estrategias más afines, y comprobar si los motivos-estrategias congruentes son más eficaces que los no congruentes.

El propósito de nuestra investigación ha sido establecer, de forma empírica, cómo se relacionan los motivos y las estrategias con el fin de comprobar las hipótesis planteadas tanto por Biggs como por Kember.

La muestra ha sido de **3.861** estudiantes de la Universidad de Murcia. El instrumento utilizado para esta investigación ha sido el **Study Process Questionnaire (SPQ)** (*Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* en versión española) de J.B. Biggs (1987).

El resumen de resultados es el siguiente:

En enfoque que ha resultado más congruente ha sido el de enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y de alto rendimiento. A nivel **centro**, el resultado ha sido similar, el enfoque profundo fue el más congruente y más alto oscilando el coeficiente entre .64 y .45. A nivel de **curso**, los alumnos del último año parecen algo más congruentes en la escala de enfoque profundo que los de primero. Por **grado**, los alumnos de Escuelas Universitaria arrojaron un índice mayor de congruencia que los de Facultades. Por **género**, ambos grupos aparecen prácticamente iguales, con una ligera ventaja para las mujeres.

En cuanto a la correlación de los motivos con las estrategias no pertenecientes a su escala, encontramos que:

- A. El motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias de alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales, lo cual confirma la teoría de la ausencia de correlación entre motivo profundo y estrategias superficiales.
- B. El motivo superficial no correlacionó, como era de esperar, con las estrategias profundas y sí lo hizo de forma significativa con las estrategias de alto rendimiento.
- C. El motivo de alto rendimiento correlacionó mejor con las estrategias superficiales que con las profundas.

En cuanto a la evolución de la congruencia no parece significativa de primero a último año de carrera en cuanto a un aumento de la congruencia.

A nivel global de la muestra, señalar que las medias más altas se localizan en enfoque superficial y profundo. En cambio, el mayor porcentaje de alumnos se localiza en enfoque superficial con un 45% de los estudiantes, seguido del profundo con un 43% y un porcentaje muy bajo de alumnos de alto rendimiento, el 12%.

De las 19 titulaciones estudiadas, ocho han obtenido la media más alta en enfoque superficial (**SA**): Económicas, Derecho, Graduado Social, Empresariales, Informática, Química, Magisterio y Biblioteconomía; el resto ha obtenido su media más alta en enfoque profundo (**DA**): Medicina, Filosofía, Fisioterapia, Psicología, Enfermería, Trabajo Social, Matemáticas, Filología, Biológicas, Pedagogía y Veterinaria.

Por **título**, los licenciados son los arrojan la media y el porcentaje más altos en enfoque profundo; en cambio, los diplomados lo hacen en enfoque superficial.

En el análisis por **género**, los datos son muy similares. La evolución hacia un enfoque profundo parece estar más en función de la **edad**. Llama la atención ver que conforme nos movemos desde la primera **opción** en la elección de carrera a la última, la media y el porcentaje de alumnos se va incrementando en enfoque superficial y, en cambio, la media y el porcentaje de alumnos va disminuyendo en enfoque profundo.

ABORDAGENS AO ESTUDO NA UNIVERSIDADE: UM CONTRIBUTO PARA O INCREMENTO DA QUALIDADE DA APRENDIZAGEM

Pedro S. L. Rosário; Leandro S. Almeida

Universidade do Minho (Portugal)

Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia

As abordagens à aprendizagem —medidas com o QPE (*Questionário de Processos de Estudo*) uma adaptação do SPQ (*Study Processes Questionnaire*, Biggs, 1987, 1992)— são entendidas no modelo teórico SAL (*students approaches to learning*) como a resposta do aluno às tarefas escolares concretas, mas à exigência percebida do contexto escolar onde este está inserido. A amostra tomada é de 1342 alunos do Ensino Superior do 1º e 4º ano da Universidade do Minho de cursos da via de ensino, de ciências e da área de humanidades. Os resultados apontam no sentido de que os alunos apresentam globalmente uma motivação superficial operacionalizada através de uma estratégia profunda, exibindo globalmente uma abordagem à aprendizagem maioritariamente profunda. Este padrão motivacional e estratégico reproduz-se nos dois anos analisados, embora a abordagem global mude, superficial no 1º ano e profunda no 4º. Pensamos que estes dados podem constituir-se como um importante contributo para o incremento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos universitários na rota da qualidade.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS Y PROFESIONALES

E. Abalde Paz, S. Casar Domínguez, C.D. García-Fuentes y J.M. Muñoz Cantero

Universidad da Coruña

La forma de aprender de cada individuo ha generado y sigue generando gran interés, permitiendo con ello conocer el modo en que mejor aprende cada sujeto. Autores como Entwistle (1981), Genovard y Gotzens (1990) y Messick (1976), equiparan los términos estilos de aprendizaje y estilos cognitivos, otros autores, los consideran distintos, aunque admiten la existencia de cierta relación entre ellos.

De las distintas definiciones realizadas sobre los estilos de aprendizaje, se emplea como fundamentación teórica para la investigación realizada, la definición de Honey y Mumford (1989), versión revisada por Alonso, M.C. y Gallego, J.D. (1992), que distinguen cuatro estilos de aprendizaje, caracterizados del siguiente modo tras la aplicación del instrumento, el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a una muestra representativa de alumnos universitarios de primero de carrera:

Estilo Activo: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

Estilo Reflexivo: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

Estilo Teórico: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

Estilo Pragmático: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

Los resultados obtenidos para cada estilo, polarizados en altos y bajos, han permitido realizar una clasificación de las distintas titulaciones en función de cada uno de los estilos de aprendizaje:

Estilo Activo

Valores altos: Económicas, Empresariales y Filología.

Valores bajos: Ingeniería de Caminos y Diplomatura de Empresariales.

Estilo Reflexivo

Valores altos: Maestro y Diplomatura de Empresariales.

Valores bajos: Filología, Arquitectura Técnica, Económicas y Empresariales.

Estilo Teórico

Valores altos: Ingeniería de Caminos, Diplomatura de Empresariales e Ingeniería Naval.

Valores bajos: Filología, Económicas, Empresariales y Arquitectura Técnica.

Estilo Pragmático

Valores altos: Ingeniería de Caminos e Ingeniería Naval.

Valores bajos: Maestro, Filología, Fisioterapia y Arquitectura Técnica.

En cuanto a los datos recogidos en los Cursos de Postgrado, de los que son receptores profesionales en ejercicio, teniendo en cuenta las características específicas de cada muestra, el Curso de Diseño y Moda, tiene como estilo predominante el Reflexivo, seguido del Teórico. En el Curso de Experto en Formación de Organizaciones Públicas y Privadas, el estilo predominante es el Teórico, y en el Curso de Especialización en Educación Infantil, es el Reflexivo el estilo prevalente.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS

L. Buendía Eisman, E.Mª Olmedo Moreno y M. Pegalajar Moral

En este trabajo se intenta conocer la relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, el tipo de tarea a desarrollar y las estrategias que utilizan para la resolución de la misma. Interesa identificar qué tipo de estrategias son comunes, atendiendo a los tres enfoques de aprendizaje (Superficial, Profundo y Alto rendimiento) y cuales diferenciadoras ante la resolución de una tarea concreta, que en este caso es la confección de un mapa conceptual sobre un contenido explicado en clase.

Se plantean cuestiones como: ¿Manifiestan los mismos enfoques de aprendizaje, alumnos con semejantes condiciones académicas? ¿Qué estrategias de aprendizaje utiliza el alumnado cuando se enfrenta a una tarea determinada? La respuesta a este problema se determina a través del siguiente objetivo de investigación: Identificación del enfoque de aprendizaje de los alumnos pertenecientes al grupo de investigación, además de describir las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumnado cuando se enfrenta a una tarea determinada.

La muestra la conforman todos los estudiantes de tercer curso de la Diplomatura de Educación Especial de la Universidad de Granada durante el año académico 1999/2000. El instrumento utilizado es el Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE), de J.B. Biggs, adaptado al contexto español por Hernández Pina (1996).

Como conclusiones se ha obtenido que el grupo con enfoque de aprendizaje profundo (58.56%), se observa que el procedimiento estratégico empleado para resolver el «mapa conceptual», se ajusta a las características identificativas de dicho enfoque «... recordar conocimientos previos y relacionarlos con la idea principal, a través de la indagación», a la vez que utilizan unas estrategias que ningún otro grupo emplea.

Respecto a los estudiantes con enfoque superficial de aprendizaje (37.15%), realizan un aprendizaje basado en la memorización, es decir, un proceso de retención de infor-

mación para poder ser reproducida, posteriormente, de un modo superficial, poco elaborado y pasivo, aunque generalmente es suficiente para obtener una evaluación positiva. El uso de esta estrategia para la elaboración del mapa conceptual, de forma superficial, entendiendo la realización de la tarea como el fin último y sin realizar estrategias que permitan relaciones y generalizaciones.

LA TRANSICIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

H. Salmerón Pérez, L. Ortiz Jiménez y S. Rodríguez Fernández

En este trabajo se analiza la formación universitaria en estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de procesamiento de la información y la transferencia que harían de la misma aquellos universitarios que en el futuro actuarán como profesores.

Los objetivos que se proponen son dos, teniendo en cuenta que la investigación se ha realizado con dos grupos de titulados en magisterio: unos que ejercen como maestros y otros recién egresados de la Universidad:

Primer objetivo.- Identificar los comportamientos estratégicos relacionados con las actividades de planificar, ejecutar y evaluar, como fases de una lógica adecuada de pensamiento en el diseño de enseñar a aprender pensando.

Segundo objetivo.- Analizar si existen diferencias significativas entre ambos grupos al haber sido formados por diferentes planes de estudio.

Las conclusiones a las que se ha llegado, indican que no se puede considerar que los maestros, aún con diferente formación inicial, utilicen ordinariamente estrategias de enseñanza para enseñar estrategias de aprendizaje. La formación recibida en la Universidad se manifiesta con más relevancia en los actos evaluativos que en la regulación de los procesos para enseñar a aprender.

Se observa una tendencia más próxima a estos planteamientos constructivistas en los titulados formados en los últimos cinco años no siendo relevante para la práctica. De lo cual se concluye la necesidad que las Universidades integren, transversalmente en los planes de formación de maestros, contenidos y metodologías que capaciten a los titulados a organizar una enseñanza de estrategias de aprendizaje más científica y eficaz.

CALIDAD UNIVERSITARIA Y LA TRANSICIÓN AL EMPLEO DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS

J. Cajide, C. Abeal y F. Barreiro

Este trabajo de investigación, financiado por la Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento da Xunta de Galicia, trata de resaltar la importancia de contar con información sobre la formación universitaria y la transición al mundo laboral, Teichler (2000) afirma que se hace necesaria una comprensión contextual y dinámica de los ámbitos de estudio y validar el éxito de los trabajos realizados.

A una muestra de 395 ex-graduados universitarios de las Universidades Gallegas, se les aplicó un cuestionario que abarca aspectos como la formación para la transición al empleo, los factores más valorados a la hora de encontrar empleo, etc. Obteniéndose las siguientes conclusiones: La relación entre la teoría y la práctica es la dimensión peor valorada por los graduados universitarios; el Centro, los profesores y el COIE, informan muy deficitariamente a los estudiantes de las salidas profesionales; las «habilidades llave» deben tener un mayor espacio dentro del currículo de la formación universitaria para favorecer el acceso al empleo; la formación complementaria en idiomas, informática y relaciones resultan ser muy relevantes en la búsqueda del primer empleo, y por último, el mercado de trabajo es diversificado, así que la intervención en la formación ha de caracterizarse por enfoques de enseñanza dinámicos, abiertos y flexibles.

PROGRAMA: «CÓMO ESTUDIAR CON EFICACIA EN LA USC»

C. Albeal Pereira

La existencia de hechos incuestionables como el elevado índice de fracaso escolar en estudiantes universitarios, la necesidad de fomentar el estudio independiente, la elección de la asignatura Técnicas de Estudio (Licenciatura de Pedagogía) como materia de libre configuración por un número considerable de estudiantes de otras titulaciones, la variedad de oferta de cursos que se centran en estas temáticas, parecía aconsejar alguna medida con carácter general e institucional por parte de la Universidad encaminada a mejorar la calidad del estudio.

Esta propuesta de programa abierto y dirigido a los estudiantes de la USC, estaría especialmente recomendado a estudiantes que nuevo acceso a la Universidad y a aquellos que tienen dificultad con su estudio.

Como finalidad última se pretende mejorar la calidad del trabajo académico de los participantes, logrando que se ajuste a una planificación realista, responsable y equilibrada, para hacerla más eficaz.

PECULIARIDADES DEL ESTUDIO EN LAS PRINCIPALES ÁREAS DE CONOCIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Proyecto de Investigación dirigido por: *Dr. D. Andrés Suárez Yáñez*

Equipo de Investigación: *Dra. Dña. Cristina Abeal Pereira, Dña. Paula Outón Oviedo, Dña. Mª Elena González Alfaya, Dña. Silvana Longueira Matos y Dña. Mª Helena Zapico Barbeito*

Este proyecto forma parte de la propuesta del programa/servicio de orientación al estudio para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, presentado por el ICE de la Universidad al Vicerrectorado de Ordenación Académica. La finalidad del presente proyecto es adaptar a las características concretas de los estudiantes de las distintas titulaciones o áreas de conocimiento el programa de intervención descrito anteriormente.

Los objetivos que se pretenden conseguir, van encaminados a recabar información sobre el método de estudio empleado por los estudiantes que tienen éxito y los que fracasan, localizar las dificultades de aprendizaje más típicas en cada área de conocimiento, analizar las diferencias existentes entre el estudio en la Universidad y en niveles educativos previos, observar la evolución del aprendizaje de los estudiantes universitarios a lo largo de su carrera, etc.

SIMPOSIO 2

UNA PANORÁMICA DE LA SUPERDOTACIÓN PARA EL SIGLO XXI

COORDINADORA: *M^a José Iglesias Cortizas*

APORTACIONES:

Una panorámica de la superdotación para el siglo XXI

M^oJ. Iglesias Cortizas, C. Jiménez Fernández, J.E. Ferro Fontenla, E. Oliveira, C. Palhares, C. y A.M. Porto Castro

UNA PANORÁMICA DE LA SUPERDOTACIÓN PARA EL SIGLO XXI

M.J. Iglesias Cortizas, C. Jiménez Fernández, J.E. Ferro Fontenla, E. Oliveira, C. Palhares y A.M. Porto Castro¹

RESUMEN

En este artículo pretendemos dar una panorámica de la superdotación en la actualidad, para ello hacemos un análisis de los aspectos más relevantes, tales como: la problemática de la terminología utilizada, cómo abordar el diagnóstico de los alumnos superdotados, cuáles son los aspectos legislativos de la superdotación en nuestro país, dar un ejemplo de un programa de enriquecimiento: PEDAIS, cómo es la situación de la superdotación en la comunidad gallega, y finalmente, cuáles son las necesidades del profesorado para este tipo de alumnado.

ABSTRACT

In this article we want make a panoramic about the gifted, for this we analyse the aspect more significatives, like: the problem about the terms, how make the diagnostic to this population, how is the law, an example the enrichment program: PEDAIS, how is attend to the gifted in the galician community, and finally, the problematic about the teacher for the giftedness.

Palabras clave: gifted, talented, programs.

¹ Pertenecientes a las siguientes universidades según orden de aparición: Universidade da Coruña, UNED, EOE Pontevedra, Universidade do Minho (Braga) y Universidad de Santiago.

I. INTRODUCCIÓN

Estamos en acuerdo con autores como Sastre y Acereda (1997), cuando afirman que todavía hoy cuando hablamos de alumnos superdotados existe bastante inseguridad a la hora de definirles, y esto es debido a que existen algunas razones de peso que provocan tal situación, que podemos sintetizarse en la siguiente forma:

1. *El mismo término.* No existe unanimidad en el concepto de superdotación, aunque sí podemos afirmar que se ha llegado a detectar rasgos definitorios de lo que se podría entender como individuos bien dotados o superdotados (Iglesias Cortizas, M. J., 1994; 1996; 2000).
2. *El poco conocimiento de sus características.* Este desconocimiento de los rasgos más definitorios del niño bien dotados es una de las consecuencias del punto mencionado anteriormente.
3. *Confusión de conceptos.* Este aspecto exige una previa delimitación conceptual del término para llegar a un mejor entendimiento dentro del presente tema.
4. *La actitud de rechazo y prevención de algunas personas frente a los sujetos superdotados.* Ha sido una constante a lo largo de la historia del ser humano, ya que los sujetos que destacaban mucho, se les consideraba como algo extraño, por lo tanto, se entiende que se les tratase como dioses, genios, locos, endemoniados, etc., según la época en que vivían.
5. *La orientación mercantilista,* esta idea de la superdotación considera que son profesionales superespecializados a los que había que rentabilizar en beneficio de la humanidad, empresa, etc.

Por tanto, después de lo expuesto anteriormente, sabemos que la definición que se utiliza a la hora de calificar la sobredotación, los talentos o los alumnos bien dotados, condicionará el tratamiento educativo que a la misma se le dé. Lo cual implica que es necesario clarificar el concepto de superdotado antes de iniciar cualquier tipo de investigación, lo cual evitará que se desvirtualice el contenido inicial de la misma. Estas razones hacen que en este artículo abordaremos en primer lugar la terminología utilizada, para saber de lo que estamos hablando y conocer aquellos términos que en la literatura anglosajona son utilizados por los estudiosos del tema; en segundo lugar, cómo abordar el diagnóstico de los alumnos más dotados; en tercer lugar, qué aspectos legislativos contempla el sistema educativo sobre la superdotación, y finalmente, la intervención psicopedagógica y su problemática, dentro de este bloque, hablaremos del programa de enriquecimiento PED AIS que se está desarrollando en Portugal; cuál es el panorama de la intervención en la comunidad gallega y cuáles son las necesidades de un profesorado que atiende a los alumnos superdotados.

2. TERMINOLOGÍA UTILIZADA

Para abordar este apartado podemos comenzar por preguntarnos: ¿quienes son los más capaces, los superdotados o los alumnos con alta capacidad? Son simplemente

alumnos que *aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales*, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en padres y escuela el apoyo y la guía adecuados. En términos generales su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de autónomo, motivado, persistente y creativo; son como esponjas que absorben lo que atrae su atención, disfrutan con las tareas que les suponen retos adecuados y se benefician notablemente con las observaciones y correcciones del profesor a este tipo de trabajos.

Hay diversos modelos teóricos respecto de la alta capacidad que varían por su poder explicativo, dimensiones y estructura u organización de las mismas y grado en que han desarrollado sus aplicaciones prácticas, entre otras. Sternberg (1993) distingue entre teorías implícitas y teorías explícitas. Las primeras son definiciones que reflejan el concepto que tienen en mente las personas, expertas o no, sobre lo que es un superdotado en un ámbito cultural determinado y *forman la base del trabajo práctico*. Son definiciones útiles para tomar decisiones sobre la práctica educativa pero no pueden ser empíricamente probadas pues no explican los mecanismos, las relaciones subyacentes al alto desempeño intelectual, función reservada a las teorías explícitas. Mientras que las segundas, las teorías explícitas reflejan las elaboraciones de los científicos y *formulan hipótesis*, relaciones a esperar entre las variables, hipótesis que deben poder ser contrastadas. Recogen las aportaciones de las teorías implícitas y tratan de organizar en un sistema conceptual las relaciones a esperar y su contenido, *ofreciendo una explicación racional de la actuación brillante*, de la capacidad y contexto en que se apoya dicha actuación.

Estamos de acuerdo con la propuesta de autores como Almeida y Oliveira (2000: 43), quienes sugieren que la expresión niños superdotados es vaga y que antes de abordar ninguna investigación es necesario clarificar el concepto de sobredotación, lo cual nos permitirá hacer una adecuada identificación e intervención de los niños superdotados y talentosos.

Abundando en esta confusión terminológica, haremos un somero análisis de las definiciones que varios investigadores utilizan a la hora de referirse a este tipo de sujetos. Así tenemos autores como Cajide Val y Doval Pérez (1976), que utilizan términos diferentes como «niños precoces», «niños prodigio», «cociente intelectual elevado»; García Yagüe (1986) e Iglesias Cortizas (1994), los denominan «bien dotados» o «excepcionalmente dotados»; Wallance (1988) y Porto Castro (1991), se refieren a estos sujetos como «estudiantes muy capacitados». Actualmente, surgen los calificativos de «sobresalientes» y «excelencia», que enfocan la atención en lo que el sujeto es capaz de hacer en su realidad, y no en función del número que el sujeto tiene como medición de su inteligencia (Casillas, 1996; Renzulli, 1996; Treffinger, 1996).

Por otra parte, hay que tener en cuenta otros términos más internacionales como *Gifted, giftedness y talented*, que son conceptos que forman parte de la terminología que se utiliza en la literatura anglosajona, con las siguientes diferenciaciones: por el primer término *Gifted* se entiende que un individuo presenta habilidades superiores, especialmente con la inteligencia muy elevada. Para Feldhusen (1986), es algo más amplio ya que incluye: a) habilidades intelectuales generales, b) un autoconcepto positivo (self concept), c) motivación y, d) talento. La traducción a nuestra lengua española

podría entenderse algo así como: «intelectualmente superdotado». El segundo término *Giftedness* se entiende que son las potencialidades especiales. Esta palabra es realmente un adjetivo que adquiere carácter nominal por medio del sufijo *-ness*. Podría definirse como el conjunto de: a) habilidades intelectuales superiores, b) pensamiento creativo divergente, c) habilidades de liderazgo, d) habilidad visual, y e) habilidad artística. Son, pues, las habilidades y actitudes específicas superiores en mecánica y psicomotricidad. Puede considerarse como el término español: «superdotación». El tercer término *Talented*, supone una matización de la superdotación, para Zettel (1979), son aquellos los individuos comprendidos entre cuatro y veintidós años que han demostrado talentos, aptitudes o habilidades superiores, destacando por sus cualidades de liderazgo, su notable rendimiento mecánico, sus habilidades manuales, el arte de expresar ideas, ya sea oralmente o de forma escrita, en la música, en las relaciones humanas o cualquier línea de logro humano. En terminología castellana sería pues equivalente a «talento».

Además hemos de mencionar que en la bibliografía inglesa aparecen, también, otros sinónimos que merecen ser mencionados tales como: *academically talented; rapid learner; high ability; superior students; extraordinariness* o *bright*. La problemática de la terminología todavía se agranda más cuando se quiere distanciar por un lado, el concepto de *genius* y por otro, el de *talented*. No son sólo éstas las únicas dificultades inherentes a la definición de los superdotados. Al hablar de ella la mayoría de la gente piensa de inmediato en una inteligencia superior. A pesar de que ésta última, sin duda, es un factor clave, cualquier definición, que sólo incluyera un C.I., sería insuficiente a todas luces. Deben existir, por ejemplo, unos logros concretos y elevados, que puedan ofrecer unas diferencias muy marcadas según sea la edad, el grupo de personas o el campo de actuación (artes, ciencias, política, deporte, etc.).

En nuestra concepción de la superdotación, los términos *bien dotado, sobresaliente y superdotado* se utilizan indistintamente, si bien participamos de la expresión expuesta por García Yagüe, al considerar que bien dotado es más modesto y menos cargado de connotaciones psicométricas, enfocándose en las potencialidades del sujeto. Dicho esto, estamos en condiciones de señalar que *entendemos por bien dotado aquel individuo que posee una inteligencia muy elevada, entendida como un conjunto de capacidades, talentos o habilidades mentales, lo cual le permite tener una gran rapidez de aprendizaje, habilidades especiales en el proceso y uso de la información; gran capacidad creativa y una buena automotivación para la consecución para el logro.*

3. DIAGNÓSTICO DE LOS ALUMNOS MÁS DOTADOS

Todos los autores confluyen en la idea de que es imprescindible llegar a identificar fiablemente las capacidades superiores de los niños bien dotados para poder optimizarlas, pero también están de acuerdo que a la hora de considerar la problemática de la identificación de sujetos bien dotados como una cuestión bastante compleja, pues tal complejidad es causada por varios factores, así pues, se considera: como un primer factor importante el que hemos explicado en el apartado anterior, el que se relaciona con la definición de la excelencia, qué se entiende por un sujeto sobresaliente, que

haya acuerdo unánime de la comunidad científica del concepto de la excelencia. Un segundo factor se refiere a la dificultad de describir la naturaleza de la superdotación., y como un tercer factor, podemos señalar aquel que hace mención a los problemas de la configuración de los tests y la fiabilidad de su medida.

3.1. Diagnóstico precoz

Históricamente se ha defendido la idea de que la excelencia en un niño no es detectable antes de los tres años, por lo tanto, era necesario esperar a que el niño estuviera escolarizado para poder hacer la identificación, con lo cual siempre se daba en el contexto escolar y en los niveles de educación infantil o educación primaria. Actualmente la nueva línea propuesta por la Psicología de la Intervención favorece la idea del diagnóstico precoz, del niño bien dotado y talentoso, es decir, cuanto antes mejor, ya que ello implica una intervención temprana, tal propuesta sugiere crear e implementar programas de «estimulación precoz», ya que es posible tener bebés superdotados como sujetos de esos programas (Freeman 1988; Berché, 1999).

Esta línea de identificación plantea tres cuestiones metodológicas importantes y que es necesario tener en cuenta a la hora de aplicarla, nos referimos a la problemática de: la validez del diagnóstico precoz, cuándo se ha de comenzar a realizar la identificación y cómo se ha de aplicar.

Con respecto a la primer cuestión metodológica, es decir de la *validez del diagnóstico precoz*, nos encontramos que existe la dicotomía de su validez, ya que algunos autores afirman que no es fiable, mientras que otros apoyan esta postura para favorecer su pleno desarrollo. Según Coriat (1990), entre los objetivos de la identificación temprana, deberían de considerarse, al menos, dos cuestiones importantes: una se refiere a la ubicación del alumno en el contexto educativo que necesita, ya sea en la familia o en aulas especializadas, pero la idea es proporcionar un lugar y un entorno adecuado a sus necesidades especiales; la otra es proporcionar la información, ayuda y orientación a los padres de los niños bien dotados, por lo tanto esto supondría trabajar con la vía educativa parental.

La segunda cuestión metodológica, se refiere a la edad en la que se puede hacer la identificación, así algunos autores consideran que a partir del primer año ya sería factible, Berché (1999) señala los 18 meses como edad en la que se podría iniciar la identificación de la excelencia; mientras que otros, por el contrario, afirman que ese diagnóstico no sería fiable hasta los 12 o 13 años, con lo cual eliminarían la posibilidad de efectuar una identificación precoz como estamos exponiendo aquí. Los argumentos que se esgrimen son que existe una baja predictibilidad de las medidas del coeficiente intelectual en los tres primeros años del infante, así como la imposibilidad de diferenciar si es una superdotación o si es una maduración precoz del niño y, finalmente, se esgrime la idea de que si el niño es precoz pero no sobresaliente, generará en él efectos negativos de frustración y expectativas.

Con respecto a la tercer cuestión metodológica, referida al cómo se ha de realizar la identificación precoz del niño bien dotado, podemos citar algunos de los indicadores básicos que suelen detectar especialmente los padres, nos referimos a los siguientes: a)

la gran heterogeneidad de los rasgos cognitivos de los bebés sobresalientes, ya que éstos producen diferentes respuestas a los estímulos sensoriales, motóricos o auditivos; b) las características emocionales del bebé no son unívocas, aunque se señalan aspectos comunes como la buena adaptación socioemocional, gran capacidad de rendimiento escolar y sobre todo la rapidez de aprendizaje; c) la precocidad en capacidades de atención, memoria y formulación de preguntas; d) las habilidades sociales, lo que supone una mayor adaptación social; e) la gran interacción social, que le permite recibir mayor estimulación de fuentes externas.

Según Berché (1999: 69), la identificación del bien dotado y talentoso precisa, desde un punto de vista general, dos características importantes: la primera es que sólo podemos validar el diagnóstico definitivo de superdotación tras un completo estudio multidisciplinario. La excelencia intelectual, sólo, puede ser estudiada, correctamente, bajo una extensa y variada información a través de una completa batería de pruebas; la segunda, se refiere a la flexibilidad, a la hora de establecer el diagnóstico definitivo.

En el caso de que el diagnóstico precoz fuese factible y fiable, quizás tendríamos que centrarnos en qué medios deberían utilizarse (Acereda y Sastre, 1998: 130). Por un lado, tendríamos los tests estandarizados que no son muy fiables en los primeros años de vida infantil, lo cual supone que se deberían utilizar otras técnicas complementarias de recogida de datos, como por ejemplo, la observación. En esta dirección las pruebas más usadas y con mayor índice de fiabilidad son: las Escalas McCarthy, Escalas Bayley, Test de la Figura Humana de Goodenough y por supuesto el WIPPSY y WISC-R. Por otro lado, estarían las pruebas subjetivas, especialmente apoyadas en los informes de los padres, a los cuales se les administran cuestionarios que recojan información de los intereses y vida cotidiana de los bebés superdotados.

Como conclusión, aunque los teóricos de la disciplina parecen estar de acuerdo en la modalidad de identificación temprana, es de resaltar tres tipos de problemas que suelen presentarse: uno de ellos es que los datos obtenidos parecen ser poco fiables para un pronóstico de superdotación, el otro problema está relacionado con la posible confusión de la excelencia intelectual con la madurez precoz y, finalmente, la posibilidad de crear falsas expectativas de superdotación que posteriormente no se cumplen. Siguiendo la línea expositiva de Berché (1999: 70) y considerando lo mencionado anteriormente, podríamos decir que las líneas básicas que el diagnóstico debe recoger son las siguientes: un diagnóstico correcto del nivel de inteligencia, clasificación en el grupo de superdotación; conocimiento de las múltiples variables de personalidad, emocionales y variados campos de interés que inciden en el sujeto, y finalmente, el estudio de todas aquellas variables que pueden incidir en el desarrollo de su aprendizaje.

3.2. Dificultades en la identificación en la escuela

Actualmente, la nueva Ley General del Sistema Educativo parece reconocer la necesidad de ayuda excepcional que los niños bien dotados y talentosos precisan, uno

de los hechos más importantes consiste en que facilita que se identifique precozmente a los alumnos sobresalientes en el contexto escolar. Sin embargo, sin ánimos de criticar el sistema educativo que actualmente se está desarrollando, creemos que la aplicación de la ley no va suprimir las dificultades de identificación, fundamentalmente, porque los maestros, en general, no han recibido ninguna formación teórica ni práctica sobre la superdotación, por lo tanto, es difícil que puedan desarrollar programas de intervención adecuadas a las necesidades del niño superdotado.

La nominación de sujetos bien dotados y talentosos por parte de los profesores, es muy importante para complementar el diagnóstico de la superdotación, ellos son los que conocen a los alumnos, sus intereses y necesidades escolares, valoran su rendimiento escolar (aunque a veces sucede que el superdotado puede sufrir el fracaso escolar), y son los que derivan a los discentes realmente brillantes a los especialistas que forman el Departamento de Orientación. Los especialistas del equipo de orientación realizan el diagnóstico del sujeto superdotado, pero el problema no queda resuelto, ya que el mero hecho de detectar la excelencia, si no se toman medidas posteriores de intervención diferenciada, no sirve de mucho, es más, creemos que puede ser negativo, ya que crea primero expectativas y después frustración en el sujeto potencialmente superdotado.

3.3. Instrumentos de diagnóstico

Después de haber sentado las bases necesarias para realizar un correcto diagnóstico de los sujetos bien dotados y talentosos, hemos visto la necesidad de introducir al sujeto estudiado en una categoría de la superdotación. Se trata de un elemento fundamental para diseñar un programa educacional adaptado las necesidades del individuo, habida cuenta de que un niño bien dotado puede pertenecer, al mismo tiempo, a más de un grupo o categoría de superdotación.

3.3.1. Valoración objetiva de la superdotación

Berché (1999: 70) sugiere utilizar los parámetros dictaminados por la Conferencia de Washington, para una exploración diagnóstica de la superdotación, éstos suponen que se parta de la propia clasificación, considerando que su comprensión es mucho más sencilla. De forma general, el diagnóstico debe incluir al discente en una de las cuatro categorías (aunque a veces se puede dar que el sujeto pueda pertenecer a diversas categorías) que a continuación exponemos:

- a) Grupo de instrumentos denominados por la Conferencia de Washington como «no diagnóstico», que son aquellos que por sí solos, no son suficientes para establecer un diagnóstico definitivo, que sólo se utilizarán en fases de nominación.
- b) Grupo de tests relacionados con los éxitos escolares.
- c) Tests de diagnóstico individual y medida exacta del nivel de inteligencia, que pueden ser usados en cualquier categoría de superdotación.
- d) Cuestionarios de evaluación subjetiva y de observación.

Por tanto, las diversas categorías de superdotación y las diferentes pruebas de diagnóstico podrían interrelacionarse. Así tendríamos:

- *Para la habilidad intelectual general.* A este grupo pertenecen los discentes que destacan en el desarrollo académico. Son alumnos que acuden precozmente al diagnóstico individual, no pasando por fase de nominación, ya que son, fácilmente, identificables en el contexto escolar. Su CI suele ser superior a 130 y la identificación, generalmente, se realiza a través de padres y profesores. Las pruebas para este grupo serían:
 1. Para el grupo de «no-diagnóstico»: Catell, WISC-R.
 2. Para el grupo tests ligados a los éxitos escolares: SAT-I (a partir de los 13 años), DAT (Tests de aptitudes diferenciales) y SCAT (a partir de 3º de primaria).
 3. Para el grupo de diagnóstico individual: WISC-R, SOI-LA.
 4. Para el grupo cuestionarios: Cuestionario para padres de la Universidad de Denver.
- *Aptitud académica específica.* Esta categoría incluye a los discentes cuya excepcionalidad se relaciona con una o varias habilidades académicas. Supone esta clasificación que el niño superdotado no tiene que ser «excelentes en todo» y que el foco principal son las «aptitudes». Los tests recomendados son el SAT, el SCAT, el DAT y las escalas de Renzulli.
- *Creatividad.* La Conferencia de Washington ha dado tanta importancia a la creatividad que ha reconocido que en ciertos alumnos puede ser una categoría única de superdotación infantil. Esta es la categoría más difícil de estudio e incluso no puntuable de forma estandarizada, sin embargo se recomiendan las siguientes pruebas: SOI-LA para las producciones creativas, tanto convergentes como divergentes; SAT-I para las habilidades creativas tanto verbales como matemáticas a partir de los 13 años, el SCAT, desde primaria y el TCT-DP para valorar el potencial creativo. En cuanto a cuestionarios: el Khatenna-Torrance Creative Perception Inventory es fundamental para el estudio de la autoimagen del discente.
- *Capacidades artísticas.* En esta categoría se encuadra todo el campo de las Bellas Artes, son por tanto, los músicos, los pintores, los escultores, etc. Su identificación es fácil por sus productos. Es también el grupo más difícil de baremar, existen las pruebas de talento musical como el «Seashore Measure of Musical Talent», las Escalas de arte de Barron-Welsh, Test de aptitud artística de Meyer, etc., pero en general la fiabilidad es muy escasa.
- *Capacidades psicomotrices.* El sujeto que pertenece a este grupo debe de resaltar en los siguientes apartados: en primer lugar debe demostrar su pertenencia al grupo de Habilidad intelectual superior, en segundo lugar debe destacar en las habilidades psicomotrices y mecánicas.

3.3.2. Valoración subjetiva de la superdotación

Dentro de este bloque debe considerarse la necesidad de recavar datos sobre factores como la originalidad, perseverancia, intensidad en el trabajo en las áreas de interés,

curiosidad desbordante, vocabulario extenso, etc., aunque éstos son difícilmente mensurables, pero pueden y deben ser valorados subjetivamente y analizados por el diagnosticador. Otros campos en que se debe de realizar una valoración subjetiva son: la madurez social y emocional.

El estudio de la vida emocional del superdotado es tan importante como los aspectos objetivos que hemos expuestos en el apartado anterior. Si no recogiésemos datos de este aspecto, es claro que el diagnóstico sería incompleto, lo cual repercutiría el pronóstico del futuro sobresaliente del discente.

Según la teoría de «desintegración positiva» de Dabrowsky (1986), la hiperexcitabilidad emocional significa: sensibilidad, intensibilidad, perfeccionismo interno, autoevaluación o autocrítica, sentimientos de inferioridad e inadecuación. Estos son los factores de personalidad que, combinados con altas capacidades intelectuales, nos permiten saber si el potencial podrá desarrollarse correctamente; o si por el contrario están alterados, se podrá determinar el por qué de su problemática.

Como conclusiones, se ha valorado la posibilidad de realizar el diagnóstico precoz, los instrumentos de diagnóstico adaptados a las categorías de superdotación recomendadas por la Conferencia de Washington, el diagnóstico debe de ser individual y basado en los siguientes principios: una correcta historia clínica en el que se recojan los datos del desarrollo evolutivo, análisis de los diferentes aprendizajes, estudio de la evolución académica, grado de madurez social y emocional; medida de las habilidades intelectuales; estudio de la creatividad; valoración subjetiva por parte de los padres y profesores y, especialmente, el estudio del desarrollo emocional.

4. MARCO LEGISLATIVO DE LA SUPERDOTACIÓN

El primer paso hacia la atención de la superdotación desde el ámbito institucional gallego, tiene lugar en el artículo 1 del Decreto 320/1996 de 26 de julio², que regula la educación de los alumnos con n.e.e. en la Comunidad Autónoma de Galicia y añade, por primera vez, los sujetos con condiciones de sobredotación. Pero ya el año anterior en el territorio MEC, se dispone oficialmente que a la identificación de tales sujetos deben seguir apoyos y medios complementarios por parte de los servicios de la Administración educativa³, estableciendo la posibilidad de modificar la duración de la escolarización obligatoria de los alumnos con n.e.e., las condiciones y el procedimiento para flexibilizarlo.

Por otra parte, si era importante reconocer que los sujetos con altas capacidades tenían necesidades educativas especiales, el paso siguiente era cómo atender esas necesidades, por lo cual la Administración resolvió crear las adaptaciones curriculares⁴ o adaptaciones del currículo a las enseñanzas del régimen general. Especificando⁵ que las

2 DOG (1996).

3 BOE (1995).

4 En Galicia por medio del DOG (1995). Orden del 6 de octubre de 1995.

5 De la Orden anterior, los artículos nº 5, 6.

adaptaciones curriculares individuales (ACI) supondrían la modificación de alguno de los elementos prescriptos del currículo, tanto en los sujetos con dificultades especiales como aquellos con capacidades excepcionales.

Posteriormente, se regula el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria de los niños con n.e.e., asociados a condiciones personales de sobredotación intelectual⁶. Las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos para todo el territorio MEC, que se complementa con otra Orden⁷ que incide en los criterios de flexibilización del período de escolarización y determina las características de los informes psicopedagógicos, procedimiento de solicitud y acreditación académica, así como las medidas de carácter curricular dentro del contexto escolar ordinario que optimicen las potencialidades de los alumnos superdotados⁸.

4.1. Criterios generales de atención de los niños con altas capacidades intelectuales

Remitiéndonos a la Orden del 28 de octubre de 1996⁹, podríamos mencionar los siguientes:

- a) Flexibilizar el período escolar tanto a la anticipación como reducción del ciclo educativo de la enseñanza básica. Esta será de un máximo de 2 años y no se podrá aplicar en una misma etapa educativa. Mientras que el inicio puede anticiparse un año.
- b) La evaluación psicopedagógica deberá determinar y acreditar las capacidades excepcionales, plantear medidas de flexibilización según las características del sujeto. A través de los pertinentes ACIs, que recogerán y desarrollarán las capacidades establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria. Todo ello supeditando a la evaluación continua, pudiendo anularse si el niño no alcanza los objetivos propuestos.
- c) Se informará al sujeto y a su familia, éstos darán su consentimiento por escrito. La escolarización se hará en los centros ordinarios.

4.2. Criterios específicos

Se podrá adelantar un año en la escolarización del primer curso de Educación Primaria o reducirlo si no se reduce al inicio, tanto en EP como en la ESO, cuando así lo determine la evaluación psicopedagógica, en beneficio del propio sujeto tanto en equilibrio personal como de su socialización.

6 La Orden del 24 de abril de 1996. BOE 1996

7 La Orden del 28 de octubre de 1996.

8 MEC, Orden de 24 de abril 1996. BOE nº107, 3 de mayo de 1996.

9 MEC, Resolución 29 abril 1996. BOE nº 119, 16 mayo.

4.3. Identificación de superdotados

Desde la perspectiva de la Administración educativa apoyándose en la mencionada Orden, propone todo el sistema de identificación de los sujetos sobresalientes, por lo tanto reproducimos los puntos a los que hace referencia:

1. La evaluación la realizará el equipo psicopedagógico, compuesto por expertos en psicopedagogía, pedagogía o psicología, especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, además de los profesores coordinadores de ciclo y director del centro. Todo ello desde el marco del Departamento de Orientación del Centro¹⁰.
2. Dentro de esta normativa se considera superdotado al sujeto que posee los siguientes rasgos definitorios, que realmente son los que propone Renzulli (1986):
 - a) *Una inteligencia superior a la media.* Desde nuestra perspectiva la línea de corte debiera estar alrededor de un CI de 130 en adelante (Iglesias Cortizas 1995). Otros autores como García Yagüe (1986), Renzulli (1986), consideran que se puede hablar de superdotación a partir de un CI de 126 puntos si, además, presentan otros rasgos redundantes. Siendo, quizá, el más restrictivo Terman (1925-1959), que sólo considera que un sujeto es sobresaliente si su CI es superior a 140.
 - b) *Un alto grado de creatividad en tareas que desarrolla el sujeto superdotado.* En esta línea están de acuerdo los siguientes autores: García Yagüe (1986); Renzulli (1986); Jiménez (1993) e Iglesias Cortizas (1995).
 - c) *Factor de automotivación o compromiso con la tarea.* Aspecto en el que coinciden Renzulli (1986); Jiménez (1993) e Iglesias Cortizas (1993).
3. Toda la información sobre los discentes superdotados será recogida sobre los siguientes aspectos:
 - a) *Referidos al ámbito personal:* nivel de las capacidades así como posibles desequilibrios afectivos, intelectuales o psicomotores. (Freeman, 1983; Terrasier, 1985; Whitmore, 1985). Aspectos como el autoconcepto, autoestima, estilos de aprendizaje hasta el compromiso con la tarea (Renzulli, 1986; Iglesias Cortizas, 1993); ritmo de aprendizaje (Iglesias Cortizas, 1993, 1995). Finalmente, recoger datos sobre cómo formula y resuelve problemas (Verhaaren, 1991); contenidos y actividades que prefiere e intereses.
 - b) *Dentro del contexto escolar:* analizar el tipo de interacciones que establece con sus compañeros y profesores (Freeman, 1983; Terrasier, 1985).
 - c) *A nivel familiar:* generalmente son los primeros en detectar la superdotación de su hijo, por lo tanto se valorará el grado de comprensión de las características de los superdotados. Los recursos culturales, económicos y del entorno que contribuyan a un óptimo desarrollo integral del sujeto (Freeman, 1983; Terrasier, 1985; Jiménez, 1993).

10 En nuestra comunidad se regula por el Decreto 120/1998, de 23 de abril, nº 79, 27/4/98.

4. Los aspectos anteriormente mencionados y todos aquellos que se consideren oportunos se recogerán en un informe evaluativo que deberá sugerir la necesidad o no de flexibilizar el período de escolarización y las adaptaciones curriculares si el sujeto ha conseguido los objetivos de etapa o curso.

4.4. Adaptaciones curriculares

La propuesta de la institución educativa son las adaptaciones curriculares a las necesidades del alumno bien dotado, enriqueciendo tanto sus objetivos, contenidos, como los tipos de actividades, modificando los materiales de intervención, los criterios de evaluación o la metodología, o secuencialización de contenidos¹¹. Resaltando otro factor muy importante como es la optimización de su capacidad creativa como factor de la superdotación. La adaptación curricular tanto en E.P como en la ESO podrá ser a un nivel inmediatamente superior, una o varias áreas o materias, si el sujeto presenta un rendimiento alto, continuado y que ha adquirido los objetivos establecidos del ciclo o nivel. Por supuesto, la evaluación se hará con referencia a las materias objeto de adaptación curricular.

5. PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO: PEDAIS

Después de haber expuesto qué entendemos por la superdotación, las ideas fundamentales sobre el diagnóstico de los niños con altas capacidades, parece obvio que nos acerquemos al área de la intervención, es decir, de los programas de atención de a los bien dotados. Sin entrar en la discusión de clásica de enriquecimiento versus aceleramiento, que no es el objeto de este texto, vamos a exponer el programa de enriquecimiento PEDAIS, Programa de Enriquecimiento dos Dominios da Aptidao, Interesse e Socialização, que inició ANEIS, Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação en Braga, Portugal, asociación que preside el profesor Leandro Almeida. Nace como consecuencia lógica de querer atender las solicitudes de parte de los padres y profesores. En este sentido el programa fue implementado a alumnos con señales de superdotación en diferentes dominios, a lo largo del año lectivo 1999/2000. Para ello se elaboró un protocolo de colaboración entre las instalaciones de la Escola EB 2º, 3º de Lamaçães en la ciudad de Braga.

Los tres dominios de desarrollo del ser humano al que el programa se refiere son: la aptitud, el interés y la socialización, todos ellos han sido considerados desde una visión personalizada e integradora. Desde esta perspectiva, el programa contempla la concepción de desarrollo en el que el niño es protagonista de su propio desenvolvimiento personal. Es decir, es un enfoque constructivista que enfatiza los procesos de autoorganización, que considera las aptitudes como las competencias, las habilidades o capacidades que se expresan directamente en la acción. Así, el privilegio dado a las áreas de interés está encuadrado en un sistema personal, que da satisfacción a las

11 Orden 6 de oct. de 1995.

necesidades e intereses del individuo como fuente principal de motivación. Se convierte así, en una opción flexible, que permite integrar un amplio abanico de capacidades e intereses a desarrollar y a estimular (Palhares et al., 2000: 194).

La implementación de este programa de enriquecimiento permitió a ANEIS conseguir los siguientes objetivos: 1) la formación de técnicos en las áreas de evaluación de programas; 2) la capacidad de responder a las necesidades específicas de los niños bien dotados; 3) la posibilidad de responder a algunas de las solicitudes de los padres y profesores de atender áreas específicas; 4) la oportunidad de organizar un programa de padres, siendo éstos sus organizadores; y 5) la ocasión de facilitar el intercambio con instituciones y profesionales diversos.

En el programa se consideraron dos grupos: a) niños que participaran en actividades realizadas en grupo todos los sábados, y b) adolescentes que desarrollasen proyectos individuales de investigación, con apoyo de monitores jóvenes, en un sistema de tutoría. Además de estimular temas cognitivos y motivacionales como botánica, astronomía, etc., también se incluyen actividades orientadas a la optimización psicomotora e interpersonal. Las áreas de expresión como la pintura, música y el teatro son otras opciones que se integraron en las actividades mencionadas. Con un funcionamiento modular, al final de cada temática, los niños, los adolescentes y padres se reúnen un día entero, organizado previamente por los padres, para debatir los trabajos realizados. Los padres tienen un papel fundamental en esta organización, ya que además de aglutinar a los jóvenes un día para exponer sus trabajos, también a lo largo de la semana co-organizan actividades y contribuyen a sus gastos. Este programa fue evaluado formalmente en dos sesiones: una con los padres y otra con la dirección de ANEIS. En ambos casos la conclusión ha sido muy positiva.

Otra forma alternativa al programa expuesto anteriormente es el programa ETC, Estímulo ao Talento eá Cooperaçao, que surgió de los objetivos propuestos por ANEIS, ya mencionado anteriormente. Esta modalidad supone que los niños bien dotados están una semana de campamento, al que pueden asistir niños del programa anterior. La primera experiencia fue en el campo de Férias en Baiao del 15 a 22 de julio de 2000, en coordinación con el Centro de Salud del Ayuntamiento. Asistieron 31 participantes, 10 monitores y 16 especialistas invitados de los diferentes campos de estudio abordados: ciencia, tecnología, deporte, ocio, ambiente, salud, expresión literarias y artísticas. Todos los participantes colaboran voluntariamente. La evaluación realizada fue continua, individual y en grupo.

6. GALICIA: ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN LA SUPERDOTACIÓN

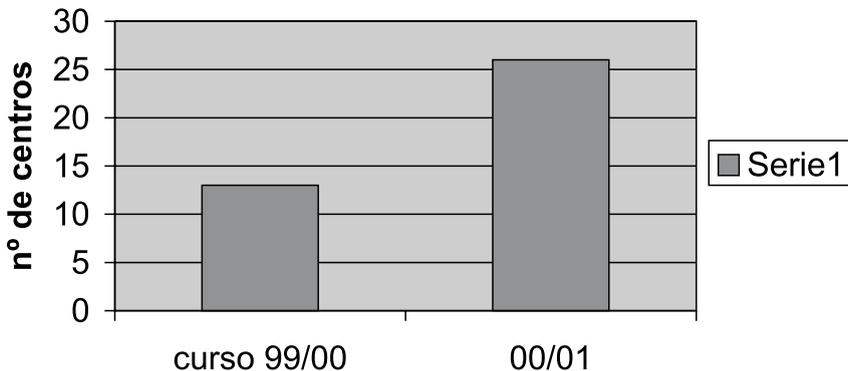
En este apartado se pretende abordar los resultados de tres años de trabajo dentro de este campo, lo que supone una profunda reflexión de la comunidad educativa gallega, que redundará en beneficio de una mayor sensibilización y, por supuesto, una mayor dotación de recursos para la atención a este colectivo de alumnos, que no por minoritario no tienen menos derecho a ser atendidos. Los datos que se adjuntan en la tabla nº 1 están referidos a la provincia de Pontevedra, pero que pueden extrapolarse al resto de las provincias gallegas.

TABLA 1
ESTADO ACTUAL DE LA EXCEPCIONALIDAD EN LA PROVINCIA DE
PONTEVEDRA. (DATOS CONTABILIZADOS POR ESTE E.O.E.
DURANTE LOS CURSOS 98/99, 99/00 Y 00/01)

Etapas Educativas	Centros Públicos		Centros Privados/Concertados		Total Alumnos
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Educación Infantil	6	2	2		10
Educación Primaria	37	20	15	3	75
ESO	6	3	2	3	14
B.U.P/BACH.	3		1		4
COU					
Totales	52	25	20	6	103

Cada año son identificados alrededor de treinta sujeto superdotados, situación que se repite en la provincia de A Coruña, y en menor medida en las provincias de Orense y Lugo, pues estas últimas tienen menor población. Por tanto, podemos afirmar que, actualmente, se puede calcular una población escolar de más de trescientos alumnos con potenciales excepcionales que están escolarizados en centros ordinarios de nuestra comunidad, que están siguiendo distintos programas de enriquecimiento. En algunos casos, tenemos que hablar de programas de enriquecimiento horizontal; otros siguen programas de enriquecimiento vertical, ampliándoseles el currículo a través de las correspondientes Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs); y en otros casos, se establecen aceleración o anticipación de etapas educativas. Por otra parte, hemos de añadir que cada curso escolar son más los centros que contemplan la atención de los discentes excepcionales en sus planes de atención a la diversidad y desarrollan sus programas de actuación.

TABLA Nº 2
CENTROS CON PLANES DE ATENCIÓN A LA SUPERDOTACIÓN



Esta situación abre unas perspectivas muy interesantes, puesto que, hasta ahora, el tratamiento a la diversidad, todo los esfuerzos se centraban en la atención a los discentes discapacitados y con dificultades de aprendizaje, ahora también irán enfocados a aquellos sujetos que por sus particulares características necesitan un enriquecimiento, mayor profundización o ampliación de su currículo de referencia.

A modo de conclusión, podemos decir que actualmente existe en el sistema educativo una base legal suficiente para atender con garantías la diversidad y dentro de ella también a aquellos discentes con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de superdotación. Sin embargo, el camino a recorrer es muy largo y queda mucho por andar sobre todo en lo que se refiere a la sensibilización de la comunidad educativa. Sensibilización que se ha de conseguir sobre la base de una formación del profesorado adecuada, apoyo institucional, experimentación de acciones, implementación de planes y programas específicos en los centros educativos, investigación y difusión de experiencias educativas.

7. PROFESORADO DE ALUMNOS SUPERDOTADOS

De todo lo expuesto anteriormente se desprende que todavía existe un aspecto que está pendiente de solución, es decir, oficialmente se definen las características de un alumno superdotado, se reconoce la atención especializada a este tipo de discentes, pero no se reconoce la importancia de la especialización del profesorado en el área de la superdotación, por tanto, tendrá que acometer esta responsabilidad el profesor de pedagogía terapéutica y los profesores ordinarios.

Actualmente existen varios modelos o estrategias que desarrollan la formación del profesorado de alumnos bien dotados. Pero sin entrar en el debate de la necesidad o no de un profesor especialista en la materia, lo cual apoyamos, por considerar que es prioritario la formación de los profesores que van abordar las tareas de optimización de niños superdotados, ya que es relativamente infrecuente la presencia de asignaturas referentes a la superdotación en los planes de estudios, ya sea de las diplomaturas de magisterio o bien de la licenciatura de psicopedagogía.

El *World Council for Gifted and Talented Children*¹², recomienda crear programas de formación para los profesores, ya sea desde instituciones públicas o privadas, puesto que reconoce la formación inicial y permanente del profesorado, supone la facilitación de una primera identificación en el aula y una posterior atención a las diversas habilidades del sujeto con altas capacidades, así como la evaluación de los resultados de la educación de forma crítica y que les sirva como método eficaz en el marco multicultural e internacional para la intervención de sujetos bien dotados. Los objetivos del mencionado programa de formación son: 1) estimular al profesorado para que reconozcan la multiplicidad del potencial del sujeto sobresaliente; 2) trabajar en un marco multicultural e internacional de la educación de superdotados de forma globalizada;

12 Citado por Román Sánchez y otros (1992). Preparación de profesores para alumnos superdotados. En Benito (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

3) comprender la complejidad de la superdotación, las diferencias individuales, la identificación, etc.; 4) conocer las estrategias didácticas para trabajar con alumnos bien dotados, crear materiales adecuados de intervención y, por supuesto, evaluarlos; 5) conocer los distintos modelos de enseñanza, evaluar su aplicabilidad en un contexto particular, así como crear modelos adaptados a la situación; y 6), ser conscientes de la necesidad de abogar por la calidad en la educación de bien dotados en su propia comunidad y situación profesional.

En cuanto a las características de los profesores de alumnos con altas capacidades, señala (Alonso y Benito, 1996: 244-245), que algunos autores han hecho un intento de recoger los rasgos esenciales para describirlas a nivel personal y profesional, de modo sintético podrían mencionarse las siguientes: a) estar dispuesto a intervenir en proyectos diversos, novedosos; b) ser intelectualmente curiosos; c) ser sistemático, preciso y práctico; d) tener amplia variedad de intereses; e) apreciar las realizaciones y ser emprendedor; f) conocer las técnicas de enseñanza; g) estar preparado en los contenidos pragmáticos; y h) querer enseñar a los alumnos con altas capacidades.

Addison (1983), ha perfilado las cualidades o competencias que deberían poseer los enseñantes de sujetos bien dotados, antes de expedirles el título: 1) conocimiento de la naturaleza y necesidades de los sujetos excepcionales; 2) destreza en la evaluación y en las técnicas de estudio de casos; 3) capacidades de asesoramiento y orientación; 4) estrategias y técnicas de actuación con grupos y entrenamiento creativo; 5) habilidades para relacionar las dimensiones cognitivas.

Los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados normalmente, bien para descubrir aquellos aspectos esenciales de la personalidad o bien habilidades, así como para evaluar el grado de especialización logrado, van desde la observación del discente, sobre todo en interacción con sus pares, hasta la administración de pruebas clásicas, nos referimos a las psicométricas, inventarios de personalidad, actitudes, etc., pasando, evidentemente, por las pruebas de rendimiento, o la realización de trabajos prácticos que conllevan la extrapolación de lo aprendido, crear las adaptaciones curriculares, elaborar materiales necesarios para el trabajo en el aula, diseñar pequeñas investigaciones, etc.

Como conclusión, de todo lo mencionada anteriormente se desprende que es necesario identificar a los superdotados, especialmente en la escuela en las edades más tempranas, para ello la figura del profesor es muy importante, ya que es el primero que detecta de forma subjetiva la posible superdotación.

Después de un diagnóstico de la superdotación el paso siguiente en la intervención psicopedagógica del mismo, por lo tanto hemos tratado de mostrar qué se hace en Galicia y en Portugal.

Otro aspecto que nos ha parecido importante es la legislación como marco desde la escuela, ya que es en ésta donde debe pensarse la intervención especializada, tal como contempla la ley, por medio de la adaptación curricular.

Finalmente, parecía necesario contemplar la figura del profesor, como monitor o agente de estrategias y conocimientos. Se han visto qué objetivos debe de tener un plan de formación de profesores y, también, cuáles deberían ser las características de un profesor de sujetos superdotados.

BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Addison, L. (1983). Selection and training of teachers of the gifted in the United States. *Gifted education international* 1(2).
- Almeida, L. y Oliveira, E. (2000). Os profesores na indentificação dos alunos sobredotados. En *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, pp. 43-53.
- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Berché, J. (1999). *La superdotación infantil. Del mito a la realidad*. Barcelona: ISEP Universidad.
- BOE. (1995). R.D. 696/1995 de 28 abril. Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos con n.e.e. y en especial de sobredotación. Nº 131, 2 de junio 1995. Curricular. Santiago. Xunta de Galicia.
- Cajide Val, J. y Doval Pérez, M. (1976). «Política educativa y orientación de superdotados». En *Educadores*. N. 127, 181: 192.
- Casillas, M.A. (1996). «El fenómeno sobresaliente». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.
- Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados: un enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Dabrowski, A. (1986). *Research group. Development and improvement of coding systems for overxcitabilities*. Denver: University of Denver.
- DOG. (1996). Decreto 320/1996, 26 de xullo. Ordenación alumnos con n.e.e. para a CC.AA. de Galicia. Nº 153, 6 agosto 1996.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Children. In *Child Psychological Psychiarty*, 24. 481-485.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- García Yagüe, C. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: Cepe.
- García Yagüe, J. y otros. (1989). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid. Cepe.
- Iglesias Cortizas, M. J. (1994). *Evaluación y optimización del rendimiento de los niños bien dotados. Área de expresión escrita*. Tesis. Universidad de Santiago.
- Iglesias Cortizas, M. J. (1995). Definición e necesidades pedagógicas dos nenos ben dotados. En *Revista Galega do Encino*, nº 9 nov. Xunta de Galicia.
- Iglesias Cortizas, M. J. (1996). Un problema específico de los niños bien dotados. Grupos marginales y de riesgo. En *Faísca*, nº 4. Santiago de Compostela.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2000). ¿En qué consiste la superdotación? En *Alunos sobredotados: contributos para a sus identificação e apoio*. ANEIS. Braga. pp. 28-37.
- Jiménez, C. (1993). Problemática de la educación familiar del niño bien dotado. En *Revista de Orientación Vocacional*, vol. 4. Nº 15. 119-131.

- Jiménez, C. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista española de pedagogía*, año LIV, nº 205, septiembre-diciembre.
- Palhares, C. et al. (2000). ANEIS: programas de enriquecimiento. *Sobredotação*. Vol. 1, nº 1 e 2. Braga.
- Porto Castro, A. (1991). Efecto de un programa en el área de matemáticas con alumnos muy capacitados. Santiago: Universidad de Santiago.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness. A Development for Creative Productivity. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. pp. 53-92. Cambridge. Univ. Press.
- Renzulli, J. S. (1996). «¿En qué consiste lo sobresaliente?». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.
- Sastre, S. y Acereda, A. (1997). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Sternberg, R. (1993). Procedures for identifying intellectual potencial in the gifted: a perspective en alternative metaphors of mind, en Heller, K.A., Mönks, FJ. y Passow, A.H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, pp. 185-208.
- Terman, L.M. (1925-1959). *The Genetic Study of Genius*. vols. 1-IV. Standford. California. University Press.
- Terrassier, J. CH. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. FREEMAN. (ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Aula XII. Santillana.
- Tourón, J. ET AL. (2000). La validación del SCAT (School and College Ability Test) en Navarra: Resultados del estudio piloto. En *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, pp. 81-97.
- Treffinger, D. J. (1996). «Nuevas direcciones para la educación a estudiantes sobresalientes». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.
- Verhaaren, R. (1991). *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y las adaptaciones curriculares que precisa*. Madrid: MEC.
- Wallance, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Whitmore, J. (1985). *Giftedness. Conflict and underachievement*. Boston Allyn and Becon.
- Zettel, J. (1979). «State provisions for educating the gifted and talented: screeng and identifying gifted and talented children». En H.A. Passow (Ed). *gifted and talented: their education and development*. 63: 75. Illinois: University of Chicago Press.

SIMPOSIO 3

LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL PARA JÓVENES CON BAJO NIVEL DE CUALIFICACIÓN

COORDINADORA: *Francesca Salvá*

APORTACIONES:

La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación

Francesca Salvá, Ana M. Calvo y Andreu Cloquell

LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL PARA JÓVENES CON BAJO NIVEL DE CUALIFICACIÓN

Francesca Salvá, Ana M. Calvo y Andreu Cloquell

RESUMEN

Este artículo presenta el trabajo de evaluación de un proyecto de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación. El objeto de evaluación son los procesos de transición a la vida adulta y la inserción social y profesional de los jóvenes que han participado en dicho proyecto, a partir de una serie de concepciones básicas relativas, principalmente, a la evaluación, la inserción social y profesional, la transición de las personas jóvenes a la vida adulta y las metodologías de investigación.

ABSTRACT

This article describes the evaluation process of a project of social and work market insertion targeted to young people with low level of qualification. Processes of transition of young people involved in the project to adult life and to social and professional insertion are the object of this evaluation. This is done from a set of basic conceptions related to evaluation, social and professional insertion, transition of young people to adult life and methodologies of research.

El symposium que se presenta recoge el trabajo de evaluación del proyecto *Mil.leni*, realizado en el marco de un convenio de colaboración entre el Centro de Formación Ocupacional *Jovent* y la Fundación *Universitat-Empresa de les Illes Balears*.

Se estructura alrededor de los siguientes apartados:

- El proyecto *Mil.leni* para la inserción sociolaboral de jóvenes con bajo nivel de cualificación y la demanda de evaluación externa a la *Universitat de les Illes Balears*.
- Las concepciones básicas de referencia.
- Las fases, el proceso y los instrumentos de evaluación.
- Los resultados.

EL PROYECTO MIL.LENI PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES CON BAJO NIVEL DE CUALIFICACIÓN Y LA DEMANDA DE EVALUACIÓN EXTERNA A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Mil.leni es un proyecto de formación e inserción profesional, diseñado y gestionado por el Centro de Formación Ocupacional *Jovent*. Se dirige a jóvenes de 16 a 20 años con bajo nivel de cualificación. Estos jóvenes viven mayoritariamente en barriadas periféricas caracterizadas por importantes deficiencias urbanísticas y de equipamientos y, en general, por un bajo nivel socioeconómico de la población y un elevado índice de fracaso escolar.

Es un dispositivo de promoción personal y de inserción sociolaboral organizado de manera flexible que incluye dos tipos de medidas: itinerario personal de inserción y medidas complementarias. El itinerario personal de inserción se organiza alrededor del proyecto personal que incluye medidas de inserción y de apoyo. Las medidas complementarias son: proyectos transnacionales y transregionales, programa de diseminación de la experiencia y cooperación en redes y medidas de evaluación y mejora del proyecto.

La demanda de evaluación externa fue realizada por los propios profesionales de la Cooperativa *Jovent* al *Departament de Ciències de l'Educació* de la *Universitat de les Illes Balears*.

A partir de esta demanda inicial, los motivos que nos condujeron a evaluar el proyecto *Mil.leni* fueron muchos y diversos. Podemos destacar los siguientes:

- El colectivo al cual se dirige. Se trata de jóvenes con diversas problemáticas derivadas de un entorno caracterizado por: elevado número de trabajadores no cualificados de origen inmigrante; elevado porcentaje de fracaso escolar; bajo nivel económico y cultural; elevado grado de delincuencia y marginación (Jovent, 1996, 14). Se trata de un colectivo considerado prioritario en las diversas orientaciones y planes de actuación tanto de la Unión Europea como del Estado español.
- El carácter innovador del proyecto, tanto por sus objetivos (perspectiva territorial, utilización de nuevas tecnologías, respuesta a una problemática multidimensional, etc.) como por las características de su intervención (proyecto personal e itinerario personal de inserción, integralidad, individualización, flexibilidad, etc.). En este sentido cabe recordar que uno de los requisitos para la

financiación de proyectos a través de las iniciativas comunitarias era precisamente el carácter innovador de los mismos.

- El papel estratégico del proyecto respecto al análisis y la forma de abordar la problemática de la inserción social y profesional de los jóvenes con bajo nivel de cualificación en Baleares. Se cuenta entre los más innovadores y es el de mayor tradición como centro gestionado por la iniciativa social en Baleares.

La finalidad última de todo el proceso fue evaluar la eficacia, la efectividad y el impacto del proyecto en los y las jóvenes participantes.

La evaluación de eficacia consistió en la evaluación de la situación a la salida del proyecto de los y las jóvenes participantes.

La evaluación de efectividad, entendida como evaluación de resultados después de un tiempo de haber finalizado el proyecto, consistió en evaluar la situación de los y las jóvenes «n» meses después de salir del proyecto.

La evaluación de impacto, entendida como evaluación de resultados no previstos, se realizó junto a la evaluación de efectividad, pero a un grupo más restringido de participantes.

LAS CONCEPCIONES BÁSICAS DE REFERENCIA

La evaluación del proyecto se organizó a partir de una serie de concepciones básicas de referencia que afectan a los elementos centrales de la investigación:

- Concepto de transición: partimos de una concepción amplia que entiende la transición como un proceso complejo que incluye la globalidad de la vida del joven en su camino hasta llegar a ser adulto y que se caracteriza por ser superadora de una concepción restringida de transición entendida solamente como paso de la escuela al trabajo. Esta concepción ha sido trabajada por parte del grupo de investigación, a partir de los trabajos de Schwartz (1985) y de Coleman y Husen (1989) (que fueron los que introdujeron esta concepción) y de los que en el ámbito del estado español está realizando el GRET (Grup de Recerca sobre Educació i Treball) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (Casal, Masjuan, Planas, 1991; Casal, 1996 entre otros).
- Perspectiva estratégica de la evaluación: entendemos que para comprender la eficacia de los dispositivos hay que situarse en una perspectiva estratégica de la evaluación. Ello implica ir más allá de la mera constatación de la eficacia aparente de los dispositivos que se describe a partir de la identificación de la situación laboral después de un determinado número meses de haber salido del dispositivo. Aquí se plantea la necesidad de profundizar en los itinerarios y de entender los comportamientos de los diversos actores de la inserción y las maneras en que éstos entienden y utilizan los dispositivos objeto de evaluación. Es a partir de esta comprensión que se puede valorar el papel de los

dispositivos en el itinerario personal de los y las jóvenes, las formas de uso de los dispositivos por parte del empresariado, las atribuciones de los y las profesionales,....Y sólo a partir de este conocimiento profundo se pueden plantear orientaciones y estrategias para la mejora. Esta perspectiva ha sido trabajada por parte del grupo de investigación a partir de los trabajos del Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) y principalmente a partir de Demazière, Dubar (eds.) (1994), Boudier, Cadet, Demazière (1994).

- Investigación participativa: consideramos imprescindible que la investigación aplicada sea participativa. La participación puede darse en diversos grados y momentos pero es fundamental cuando se trata de contribuir a cambiar la realidad social. En este sentido recogemos las aportaciones propias de la investigación cualitativa. Y nos ubicamos en la perspectiva planteada en el informe Bricall, que señala la necesidad de que las universidades se impliquen en su entorno territorial y (citando a Gibbons y o., 1994) remarca el hecho de que la nueva producción de conocimiento requiere el establecimiento de relaciones con los beneficiarios de la investigación, superando las pautas tradicionales de la investigación universitaria (Bricall, 2000, 86).

Partimos de la convicción de que en los proyectos innovadores de inserción, la reflexión sobre el trabajo realizado y la búsqueda de nuevas formas de actuar son procesos tan importantes como la propia intervención. La coevaluación, entendida como un esfuerzo de reflexión interna y de autoevaluación (Comunidad de Madrid, 1993) que conduce a unos resultados útiles y aplicables en procesos de mejora de la práctica ha sido la perspectiva desde la cual nos hemos aproximado a la realidad.

Tal como apuntábamos antes, la investigación realizada pretendía evaluar la eficacia, la efectividad y el impacto del proyecto. Pero esta finalidad explícita no ha sido la única, la investigación se ha orientado también hacia el *empowerment* de las personas implicadas en el proceso de evaluación, un concepto de difícil traducción que hace referencia a la capacitación y el fortalecimiento de las personas implicadas en una acción, proyecto, actividad, investigación, etc. (Fagan, 1998).

La perspectiva de la coevaluación y la idea de *empowerment* se ha traducido, en nuestro caso, en procesos de ayuda mutua y de intercambio constante de conocimientos entre las personas implicadas. A través de la evaluación buscábamos los significados de los fenómenos y, en consecuencia, debíamos interrogar, reflexionar, analizar dinámicas, procesos, interacciones e interpretaciones (Serrano i Arriba, 1998).

LAS FASES, EL PROCESO Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto *Mil.leni* se ha estructurado en las tres fases que se describen a continuación.

Fases/ Características	Primera. Caracterización del colectivo.	Segunda. Caracterización de la actividad económica «n» meses después de salir del proyecto.	Tercera. Análisis de la situación personal y de la influencia del proyecto.
Objetivos	— Conocer y sistematizar las informaciones relativas a las situaciones de entrada, permanencia y salida del proyecto de las personas participantes.	— Conocer las características de la actividad económica de las personas que salieron del programa a «n» meses.	— Profundizar en la situación personal después de salir del proyecto. — Identificar los usos del proyecto y la valoración del mismo.
Población	Todas las personas que participaron en el proyecto en el año de referencia (1998)	— Jóvenes que en el mes de mayo de 1999 habían salido hacía 6 o 12 meses.	— Jóvenes que en el mes de mayo de 1999 habían salido hacía 6 o 12 meses.
Instrumentos	— Base de datos. — Vaciado de expedientes.	— Entrevista telefónica.	— Entrevista en profundidad.

En la primera fase se realizó una caracterización del colectivo de participantes en el proyecto a partir de una base de datos confeccionada ad hoc, en la cual se recogió la información derivada de los expedientes personales existentes en el centro. La información se estructuró en los siguientes apartados:

- Datos sociodemográficos básicos: edad, sexo, situación familiar, etc.
- Escolarización y empleo anteriores a la entrada en el proyecto: nivel de estudios y experiencia laboral.
- Datos relativos a la participación en el proyecto: itinerario formativo y nivel profesional adquirido.
- Situación a la salida del proyecto: baja, derivación o inserción laboral (en el oficio aprendido, en otro oficio, en la misma empresa en la que realizó las prácticas).

En la segunda fase, se realizaron entrevistas telefónicas a las personas jóvenes que habían participado en el proyecto y que durante el mes de mayo de 1999 hacía 6 ó 12 meses que habían salido del mismo en alguna de las tres situaciones de inserción laboral contempladas. La entrevista incluía cuatro apartados: actividad económica actual, estudios, descripción del trabajo actual (para las personas ocupadas) y descripción de actividades relacionadas con la búsqueda de empleo (para las personas en situación de desempleo).

La tercera fase, consistió en una recogida de información a través de entrevistas en profundidad al mismo colectivo que había participado en la fase segunda. La entrevista, semiestructurada, se realizó alrededor de una serie de aspectos básicos: motivo y

vía de entrada a *Juvent*, experiencia escolar, experiencia en *Juvent*, experiencia laboral, realización de actividades formativas, realización de actividades de ocio. Las entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de octubre de 2000.

De cada uno de los jóvenes entrevistados, se elaboró un estudio de caso en el que se recoge la información más relevante de cada joven obtenida a partir de las diversas fuentes de información (base de datos, entrevista telefónica y entrevista en profundidad).

Para acabar, y como última fase del proceso, se ha elaborado un informe final en el que se recogen de forma escrita los principales resultados de la evaluación, así como una explicación detallada y fundamentada de todo el proceso.

Del proceso de evaluación, cabe destacar que ha implicado el trabajo cooperativo de un grupo de personas, profesionales, en las dos instituciones: la Cooperativa *Juvent* i el *Departament de Ciències de l'Educació* de la UIB.

En el caso de la Cooperativa *Juvent*, las personas implicadas en el proceso han sido Andreu Cloquell y Manuel Palacios. Por parte de la UIB, las tres personas implicadas (Ana M. Calvo, Francesca Salvà i Josep M. Quevedo) formamos parte del grupo de investigación *Formació i Treball* de dicho departamento.

Hay una serie de elementos que constituyen el fundamento sobre el cual se han ido configurando las distintas fases de trabajo conjunto:

- Establecimiento y consolidación de un *marco de relación*. La reunión de trabajo ha sido la técnica por la que optamos desde un principio. Ha sido un espacio de comunicación y de trabajo que, con el tiempo, ha ido formalizándose. Las reuniones han sido el momento y el espacio para: el intercambio de información, la toma de decisiones, el diseño de actuaciones, la manifestación de opiniones, la valoración de las actividades realizadas, etc.
- El fomento de las interrelaciones basadas en la *igualdad de condiciones*. Para las cinco personas que integramos el grupo de trabajo ha sido fundamental respetar en todo momento el principio de igualdad de condiciones de todos y todas a la hora de trabajar en el proyecto de evaluación y, sobretodo, a la hora de tomar decisiones.
- Fomento y respeto hacia los *espacios propios*. Desde el principio entendimos que el marco relacional establecido entre los y las profesionales implicados por parte de las dos entidades no era incompatible con un trabajo en paralelo por ambas partes. El fomento y respeto de estos espacios independientes de trabajo nos ha permitido, sobretodo, agilizar algunas tareas, reflexionar sobre las decisiones tomadas y buscar alternativas y hacer propuestas para tomar decisiones de manera conjunta.
- *Diálogo, diálogo y más diálogo*. Sin duda, este ha sido el principal instrumento de trabajo durante todo el proceso de evaluación. A partir del marco de relación establecido, todas y cada una de las decisiones tomadas y de las actuaciones realizadas han sido fruto del diálogo. Esto ha sido posible porque el diálogo ha sido algo querido y mantenido con cuidado durante todo el proceso.

LOS RESULTADOS

La reflexión entorno a los resultados de la evaluación del proyecto *Mil.leni* nos lleva a diferenciar dos tipos de resultados indisolubles en la acción. Nos estamos refiriendo a los resultados explícitos e implícitos del proceso de evaluación realizado.

Entendemos como resultados explícitos los esperados como fruto de la evaluación. A continuación presentamos a modo de síntesis, los que consideramos más relevantes, en relación a cada una de las fases:

Primera fase. Caracterización del colectivo

Datos sociodemográficos¹:

- La edad² y el sexo: el tramo de edad más habitual (78,2%) incluye el grupo de 17 a 19 años y la mayoría de participantes (73,27%) son hombres.
- Situación familiar: viven con los padres en la mayoría de casos (89,11%).
- Lugar de residencia y nacimiento: nacidos mayoritariamente en Baleares (90,1%) y residentes en Palma (89,6%) o en municipios cercanos.

Escolarización y empleo anteriores a la entrada en el proyecto³:

- Nivel de estudios: se distribuyen en dos grupos de parecido tamaño entre los que tienen el título de graduado escolar y los que no tienen ninguna titulación académica reconocida.
- Experiencia laboral: aproximadamente la mitad ha tenido algún tipo de experiencia laboral antes de entrar en el proyecto.

Datos relativos a la participación en el proyecto y a la situación de salida del mismo:

- Itinerarios formativos: el itinerario por el que ha pasado el mayor número de jóvenes (72, que representan el 35,64% del total) es el número 3. Es el más corto e implica principalmente un trabajo de diagnóstico centrado en la orientación y la inserción directa sin pasar por actividades de formación ocupacional.

1 Los datos se refieren a un colectivo de 202 jóvenes, que representan el total de personas participantes en el proyecto en 1998.

2 Se tomó como referencia la edad en el momento de causar baja en el proyecto.

3 Se diferencian cuatro tipos de itinerarios que tienen en común la situación inicial (Diagnóstico y Orientación Profesional: DORP) y la final (Gabinete de Orientación e Inserción Laboral: GOIL). En cada caso varían las situaciones intermedias, dando lugar a las siguientes posibilidades: DORP-Preparatoria-Formación Ocupacional-GOIL (itinerario 1), DORP-Formación Ocupacional-GOIL (itinerario 2), DORP-GOIL (itinerario 3), DORP-Garantía Social-GOIL (itinerario 4). En este apartado se toman como referencia 130 participantes. Son los que han participado en los itinerarios 1, 2 y 4. Se han descartado los que han participado en el itinerario 3 porque supone beneficiarse exclusivamente del servicio de orientación laboral y no implica actividad formativa.

El itinerario 2 es el segundo en número de participantes (25,25% del total), seguido por el itinerario 1 (20,79%) y el itinerario 4 (18,32%).

Por sexos, las mujeres participan principalmente en el 3 (el 59,6% de las mujeres realizan este itinerario). En segundo lugar participan en el itinerario 4, donde representan la mitad del alumnado. Este nivel de participación se debe, en gran parte, a la especialidad formativa que se ofrece en el mismo que es la de ayudante de cocina. Los demás itinerarios están muy masculinizados (tres mujeres en el itinerario 1 y ninguna en el 2). Una causa fundamental es la propia oferta formativa del centro, con especialidades consideradas tradicionalmente masculinas (forja, mecánica,...).

En cuanto a la titulación académica a la entrada en el programa y el itinerario realizado, se observa que en el 2 predominan las personas que tienen Graduado Escolar (59,2%) mientras que en el resto el grupo mayoritario es el de las que tienen certificado de estudios.

- Nivel profesional adquirido⁴: el nivel profesional adecuado (tiene competencias técnicas y competencias personales) fue alcanzado por el 38,5% de participantes, mientras que en el extremo opuesto (no tiene competencias técnicas ni competencias personales) está el 16,2%. El resto de participantes se halla en situaciones intermedias: el 24,6% tiene competencias técnicas pero le faltan competencias personales y el 20,8% tiene competencias personales pero le faltan competencias técnicas.

El nivel profesional está relacionado con los itinerarios y con el nivel educativo en el momento de entrar en el proyecto. Así, el que se caracteriza por un mayor predominio de las situaciones de éxito (tiene competencias técnicas y competencias personales) y menor de las situaciones de fracaso (no tiene competencias técnicas ni personales) es el número 2. También es el itinerario que presenta un mayor porcentaje de jóvenes con título de graduado escolar en el momento de entrar en el proyecto.

- Situación a la salida del proyecto: la mayoría de jóvenes sale del proyecto con un trabajo (67,69%). De éstos, el 63,96% es contratado por la empresa en la que ha realizado las prácticas; el 26,74% es contratado por otra empresa pero para realizar tareas propias de la actividad formativa realizada; y el 9,3% restante es contratado para realizar tareas propias de un oficio distinto al estudiado.

De los y las jóvenes restantes, una parte causa baja por situaciones personales diversas (22,3%) o para ir a trabajar antes de finalizar el proceso (6,92%) y un pequeño porcentaje es derivado a otros proyectos de *Juvent* (6,15%).

4 La descripción se realizó a partir de cuatro categorías que incluyen diversas combinaciones entre competencias técnicas y personales (hábitos y actitudes básicas) para el trabajo. Son las siguientes: no tiene competencias técnicas ni competencias personales; tiene competencias técnicas y competencias personales; tiene competencias técnicas pero le faltan competencias personales; tiene competencias personales pero le faltan competencias técnicas. La descripción del nivel profesional adquirido se realizó para las 130 personas participantes en los itinerarios 1, 2 y 4.

Segunda fase. Caracterización de la actividad económica «1» meses después de salir del proyecto⁵

- Actividad económica: todos los jóvenes que habían salido hacía 12 meses estaban ocupados. Del grupo que había salido hacía 6 meses, la mayoría (10 sobre 12) estaban ocupados y, de éstos, uno estaba realizando estudios de Graduado Escolar. De los dos que no estaban ocupados, uno se encontraba en situación de desempleo y otro realizando el servicio militar/prestación social sustitutoria.
- Vía de acceso al empleo: el acceso al empleo se mostró directamente relacionado con la situación a la salida del proyecto en el grupo de 6 meses. De éstos, la mitad trabajaba en la empresa en la cual realizó las prácticas y en el resto de casos el trabajo había sido facilitado por el GOIL (cuatro casos) o por padres, amigos o conocidos (un caso). En el grupo de los que habían finalizado hacía 12 meses, dos trabajaban en la empresa en la que realizaron las prácticas, mientras que el resto había encontrado el trabajo que realizaba por otras vías: padres, amigos o conocidos (tres casos), empresa de trabajo temporal (un caso).
- Condiciones laborales: casi todos los jóvenes trabajaban con contratos eventuales (sólo uno de los que había finalizado hacía 12 meses tenía contrato fijo) y como ayudantes en trabajos relacionados principalmente con la mecánica y la electricidad. Destaca el hecho de que la práctica totalidad declaraba hacer horas extras, la mayoría dos o tres horas extras cada día. Los sueldos eran, en general, bajos, aunque los ingresos mensuales podían llegar a ser relativamente elevados debido a las horas extras.

Tercera. Análisis de la situación personal y de la influencia del proyecto⁶

- Motivo y vía de entrada a Jovent: destaca el papel de los amigos en la decisión de entrar en Jovent.
- Experiencia escolar: por diversos motivos no querían seguir estudiando y querían trabajar. La escuela les resultaba aburrida por la falta de interés hacia algunas materias y por la dificultad que hallaban en la misma. También se plantea la importancia de las relaciones con el profesorado y destaca el hecho de que en Jovent hubiera un mayor diálogo y libertad.
- Experiencia en Jovent: es considerada más positiva que en la escuela. No se va allí por obligación, se hacen actividades más prácticas y les gusta hacerlas. Los aspectos que consideran más positivos son la metodología de trabajo que se utiliza en Jovent (individualización, relación teoría y práctica, autonomía del alumnado en relación a su propio proceso de aprendizaje), la confianza que se

5 El grupo seleccionado estaba formado por 20 jóvenes, de los cuáles 13 habían finalizado hacía 6 meses y 7 habían finalizado hacía 12 meses. Se descartaron dos personas porque no se las pudo localizar telefónicamente. El total de personas entrevistadas fue de 18, 12 del grupo de 6 meses y 6 del grupo de 12 meses.

6 De la población inicial, formada por 18 jóvenes, el número de entrevistados fue de 8. La reducción se debió a dificultades diversas de acceso o a la negativa a participar por falta de tiempo.

tiene en el alumnado; y el profesorado, tanto en su vertiente humana como profesional. La relación con el grupo de aprendizaje es considerada, en general, buena y algunos mantienen relación con ex-compañeros.

También hay que destacar el papel de esta experiencia en su trayectoria vital. Las influencias que apuntan se centran en la toma de decisiones respecto de la formación que querían seguir y en el hecho de haber encontrado trabajo a través de *Jovent*, pero también en la influencia más global respecto a su vida que estos hechos han tenido.

Se señalan pocos aspectos negativos de la experiencia en *Jovent*. Uno de los jóvenes considera que se les debería haber informado más de los diversos tipos de contrataciones, dar una formación más especializada y haber mostrado una mayor confianza en él. Los demás aspectos negativos se centran en la preparatoria (dos consideran que debería reducirse) y en un exceso de teoría (uno de los jóvenes).

- Experiencia laboral (satisfacción y cambios previstos): destaca la satisfacción que, en términos generales, expresan los jóvenes en relación al trabajo que realizan. En cuanto a los cambios previstos, una parte desearía montar su propia empresa.
- Realización de actividades formativas: son principalmente las relativas a la obtención del carnet de conducir (coche o camión). Una parte de los entrevistados prevé realizar algún tipo de formación a corto plazo, una vez que haya obtenido el carnet de conducir. Se trata principalmente de formaciones ligadas directamente a su actividad profesional. Uno de los jóvenes expresa su deseo de volver al Instituto para realizar una formación más amplia, aunque considera que no la necesita para su futuro profesional. Algunos señalan la dificultad de estudiar por falta de tiempo después de salir del trabajo.
- Actividades de tiempo libre: algunos tienen aficiones muy definidas que parecen ocupar la mayor parte de su tiempo libre (carreras de coches, deporte), mientras que otros realizan actividades diversas (ir al cine, salir con amigos, leer periódicos o revistas de temas deportivos, hacer deporte, estar con la familia, salir al campo y dormir).
- Vida familiar: ninguno está emancipado de la familia. Ésta apoya al joven de diversas formas, destacando en algunos casos el papel de la madre como cuidadora. Algunos expresan sus ganas de vivir de forma independiente en un breve plazo de tiempo, mientras que para otros la emancipación es algo que afecta a un futuro más lejano. Consideran que el hecho de trabajar ha supuesto un mayor reconocimiento por parte de la familia.

Estos resultados deben interpretarse como resultados parciales. La revisión de los objetivos de evaluación planteados inicialmente pone en evidencia que éstos han sido alcanzados pero solamente en relación a una parte limitada del número de jóvenes participantes en el proyecto. En este sentido, se plantearon diversos aspectos que deben ser objeto de revisión o mejora:

- Los propios sistemas de información que son los que alimentan la base de datos que permite obtener información actualizada de los y las participantes. En el momento de redactar este documento, esta revisión ha sido incorporada como una tarea más de la dinámica propia del funcionamiento del centro. Se ha diseñado una nueva base de datos y se han incorporado las entrevistas telefónicas como instrumento de recogida de información a la salida del proyecto. En este contexto, se plantea la necesidad de revisar de forma detallada las siguientes informaciones: nivel de estudios en el momento de entrar en el centro (por su influencia en los resultados previsibles en este tipo de proyectos); datos familiares (realizando un esfuerzo para obtener información comparable a efectos de seguimiento y evaluación del proyecto); competencias personales, sociales, académicas y profesionales a la entrada y a la salida del proyecto.
- Los momentos de realización de las entrevistas telefónicas. Debe definirse si su objetivo se reducirá a la obtención de informaciones puntuales a partir de cortes transversales (entrevistas a «n» meses, en diversos momentos a decidir) o si se enfocará desde una perspectiva más amplia. En este último caso las entrevistas telefónicas se convertirían en el instrumento fundamental para estudios longitudinales que permitirían un análisis en profundidad de los itinerarios a la salida del proyecto y establecer relaciones entre estas tipologías y otras variables relacionadas con la situación sociofamiliar, los territorios, el mercado de trabajo, la experiencia escolar. En el momento de redactar este documento ya se ha hecho la opción de realizar entrevistas telefónicas a todas las personas participantes a los 6, 12 y 24 meses de haber salido del proyecto, con el objetivo fundamental de trabajar en una perspectiva longitudinal.
- El momento de realización de las entrevistas en profundidad en relación al de realización de las entrevistas telefónicas. El tiempo que transcurra entre ambas no debe exceder de un mes y debe reducirse al máximo. El motivo es que si el tiempo transcurrido es demasiado largo se pueden producir cambios laborales y personales que pueden distorsionar la interpretación global de las informaciones.
- Para mejorar y completar los estudios de casos sería conveniente respetar los principios de triangulación que permitirán una mayor contrastación de las informaciones.

Junto a los resultados explícitos, existen otros más difíciles de identificar y que son fruto igualmente del proceso de reflexión-acción llevado a cabo. Son los resultados implícitos del proyecto de evaluación. Destacan principalmente dos:

- La transferencia recíproca de conocimientos: desde los profesionales del proyecto *Mil·leni* hacia la universidad y a la inversa. Para las cinco personas implicadas de forma más directa, la evaluación realizada ha sido, sobretodo, una experiencia de aprendizaje en el sentido más amplio y profundo del término.
- La posibilidad de inmersión en la realidad que ha supuesto para las personas que formamos parte del grupo de investigación de la universidad esta experien-

cia de investigación. Una inmersión que nos ha permitido dar forma a nuestra convicción del compromiso de la universidad con el cambio social a través de la oportunidad de contribuir en el proceso de mejora de un proyecto que trabaja con colectivos con especiales dificultades. Y todo ello en un ambiente alejado de presiones institucionales y académicas.

Para acabar, queremos destacar un resultado final que, probablemente, sea el mejor indicador de que el trabajo realizado hasta el momento ha sido de provecho para todas las personas e instituciones participantes: la continuidad del trabajo conjunto. En estos momentos estamos trabajando en el marco de un segundo convenio de colaboración que tiene como ejes fundamentales de actuación: la mejora del sistema de evaluación experimentado en el proyecto y su inclusión en la dinámica propia de funcionamiento de *Jovent* y la evaluación y mejora de los dispositivos para la participación de mujeres jóvenes en el centro⁷.

La evaluación del proyecto *Mil.leni* ha sido el inicio de un proceso de trabajo en común, sin un final previsto y con una voluntad compartida: contribuir a la reflexión, mejora y difusión de las buenas prácticas en el trabajo socioeducativo con personas jóvenes que tienen un bajo nivel de cualificación.

REFERENCIAS

- Bouder, A., Cadet, J.P. I Demazière, D. (1994). *Évaluer les effets des dispositifs d'insertion pour les jeunes et les chômeurs de longue durée. Un bilan méthodologique*. Marseille: Centre d'Études et recherches sur les Qualifications (CEREQ).
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2 mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS*, 75, 295-316.
- Casal, J., Masjuan, J.M., Planas, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE.MEC.
- Coleman, J.S., Husen, T. Ocde/Ceri (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea, SA.
- Comunidad De Madrid (1993). *Los proyectos IMI 7. Comentarios teóricos y resultados prácticos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Demazière, D., Dubar, C. (Eds.) (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels*. Marseille: Céreq.
- Fagan, G. (1998). Education and Engagement for Sustainability: the CADISPA Approach. Dins D. Warburton (Ed.), *Community and Sustainable Development. Participation in the Future*, (pp. 198-217). London: Earthscan.
- Gibbons, M. Et Al. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

7 La necesidad de hacer propuestas que den respuesta a las jóvenes con bajo nivel de cualificación ha sido un tema recurrente durante todo el proceso.

- Jovent. Centre De Formació Ocupacional (1996). Projecte Mil·leni. Iniciativa Empleo-Youthstart. Palma.
- Schwartz, B. (1985). *La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Serrano, A. I Arriba, A. (1998). *¿Pobres o excluidos? El Ingreso Madrileño de Integración en perspectiva comparada*. Madrid: Fundación Argentaria. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Visor.

SIMPOSIO 4

LA ORIENTACIÓN EN GALICIA

COORDINADORA: *María Luisa Rodicio García*

APORTACIONES:

La orientación en Galicia

*María Luisa Rodicio García, Luis Sobrado Fernández, Camilo Ocampo Gómez,
Elisa Jato Seijas, Neves Arza Arza y Alberto José Barreira Arias*

LA ORIENTACIÓN EN GALICIA

Coordinadora: *María Luisa Rodicio García*

Universidad de A Coruña

Ponentes:

Luis Sobrado Fernández

Universidad de Santiago de Compostela

Camilo Ocampo Gómez

Universidad de Vigo

Elisa Jato Seijas

Universidad de Santiago de Compostela

Neves Arza Arza

Universidad de A Coruña

Alberto José Barreira Arias

Universidad de Vigo

RESUMEN

La orientación en Galicia, al igual que ocurre en otras Comunidades Autónomas, está sometida a continuos cambios lo que dificulta mucho el conocimiento de su realidad.

Conscientes de ello, y con la intención de facilitar la labor a teóricos y prácticos de la orientación y de la educación en general, nos reunimos profesionales de las tres Universidades gallegas para exponer nuestra visión de la situación actual de la orientación en Galicia.

Cada autor contribuye con un trabajo de descripción y análisis de la situación de la orientación en la enseñanza no universitaria así como en la universitaria, sin olvidarnos de lo que acontece en el ámbito ocupacional.

SUMMARY

The guidance in Galicia, as the same that happens in another Authonomic Communities, is submitted to continuums changes what difficults a hot the kwnoledge of its reality.

Aware of it, and with the intention of facilitate the work to theorics and practicals of guidance an education in general, we get together several professionals of the three gallegas universities in order to put jorward our overall view of the present situation of guidance in Galicia.

Each autor contributes with a descriptive job an analysis of the situation, of guidance in both the non universitary teaching and universitary teaching, without forget what happens in the occupational environment.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de la situación de la orientación en un contexto determinado (léase país, Comunidad Autónoma, etc.), tanto a nivel legislativo como a nivel de la praxis, se nos antoja de vital importancia para cualquier estudioso y/o profesional de la orientación que se precie.

No siempre es fácil acceder a esa información. Varias son las razones: la dificultad que en sí mismo entraña localizar los textos legales en los que se desarrollan las diferentes normativas, el no disponer de documentos interpretativos de esas leyes, decretos, etc., que faciliten el conocimiento de las distintas realidades y, otro handicap importante, es el hecho de que sean realidades en continuo cambio, lo que dificulta el estar siempre actualizado.

Queriendo contribuir a facilitar la labor de teóricos y prácticos, tanto de nuestra Comunidad Autónoma como de otras, nos reunimos profesionales de las tres Universidades gallegas para exponer nuestra visión de la realidad de la orientación en Galicia en los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad), así como la situación de la orientación profesional en el ámbito ocupacional. Nuestra intención no es otra que la de ofrecer un análisis que, amparándose en la normativa legal vigente, intenta ir más allá describiendo la realidad que emerge de la legislación y, planteando los problemas que subyacen, se señalan los que son, a nuestro juicio, los puntos a tener en cuenta y a fortalecer de cara a la mejora de la situación en un futuro próximo.

I. LA ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

En la Comunidad Autónoma de Galicia, una vez asumidas plenas competencias en educación, la reglamentación de los servicios orientadores se realizó por la Orden de la Consejería de Educación y Cultura de 8 de agosto de 1985 (D.O.G. de 3 de septiembre).

La disposición legal a la que acabamos de referirnos dio la denominación de Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a la Escuela (E.P.S.A.s) al servicio externo resultante de la integración de los miembros de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (Profesores de EGB licenciados en Psicología o Pedagogía) y de los Equipos Multiprofesionales (Licenciados y diplomados contratados por la Administración), ambos dependientes del Ministerio de Educación hasta el momento de las transferencias.

Dicho servicio contaba con varios equipos (algunos de 2 ó 3 miembros) por cada provincia. Estaban situados, además de en las principales ciudades, en las cabeceras de comarca de mayor importancia. Las funciones asignadas se relacionaban, en su mayor parte, con la atención al alumnado de necesidades educativas especiales (evaluación y diseño de propuestas de intervención), la promoción de actividades de orientación, el asesoramiento a la función tutorial, la información académica y profesional, la prevención y la detección precoz de deficiencias y trastornos en el desarrollo psicopedagógico del escolar.

Con la promulgación de la L.O.G.S.E. (1990) se demandaba una regulación de los servicios orientadores que adecuase su estructura y funcionamiento a los principios establecidos en dicha ley y a las exigencias que planteaba el nuevo sistema educativo. En Galicia esta adaptación se acometió tardíamente y no estuvo exenta de titubeos. Por una parte hubo continuidad de los denominados «proyectos experimentales de orientación» iniciados en el curso 1988-89 en centros de secundaria y que se prolongarían hasta el curso 1995-96. Por otra, con anterioridad a la existencia de profesores de la especialidad de psicología y pedagogía, se iniciaron concursos de traslados para cubrir plazas de jefes de departamento de orientación en institutos. No faltaron, asimismo, documentos con origen en la propia Consejería de Educación cuyo contenido se refería a la posible creación de un cuerpo de orientadores escolares en Galicia. Finalmente, mientras no se implantó la etapa de Educación Primaria en su totalidad, siguieron funcionando aquellos departamentos de orientación que, en situación de régimen interno, había en algunos colegios de E.G.B.

Estudios llevados a cabo con respecto a la realidad orientadora existente en Galicia durante los años a que acabamos de referirnos, Menéndez (1998), Arza (1997), Sobrado y Ocampo (1997), De Salvador et al. (1996), Sobrado (1996), incidían en la necesidad de promover cambios dirigidos a lograr una orientación educativa y profesional de tipo preventivo, integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje y compartida por distintos agentes, que habría de realizarse por servicios externos e internos a los centros docentes.

1.1. El Modelo institucional de orientación implantado con la L.O.G.S.E.

El modelo institucional de orientación en la Comunidad Autónoma de Galicia queda establecido en sus líneas fundamentales al promulgarse el Decreto 120/1998 de 23 de Abril (D.O.G. del 27) por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos y la Orden de 24 de Julio de 1998 (D.O.G. del 31) que, a modo de desarrollo del decreto anterior, determina con mayor concreción la organización y funcionamiento de los servicios de orientación educativa y profesional en los centros de enseñanza de niveles no universitarios.

Además de los aspectos que figuran en la legislación ya citada, para una visión más completa del modelo, es necesario tener en cuenta aquellos otros recogidos en distintas disposiciones (véase Graña, 1998) que, promulgadas por la Xunta de Galicia, regulan ámbitos estrechamente relacionados con la orientación psicopedagógica como los siguientes: programas de diversificación curricular, programas de garantía social,

medidas de atención a la diversidad, adaptaciones del currículo, alumnos con necesidades educativas especiales, dictamen de escolarización y evaluación psicopedagógica de alumnos afectados por sobredotación intelectual.

Este modelo se asienta, al igual que en el resto de las Comunidades Autónomas, en la tutoría y en los servicios de orientación. Las peculiaridades de la propuesta gallega se encuentran, como veremos, en la extensión de los departamentos de orientación a los centros de infantil y primaria, así como en la configuración de los servicios externos.

1.2. Tutoría

Por lo que respecta a la tutoría, comenzaremos por señalar que se regula fundamentalmente en las disposiciones siguientes: a) Decreto 374/1996, de 17 de Octubre por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria (D.O.G. del 21.10); b) Decreto 7/1999, por el que se establece el Reglamento Orgánico de los centros públicos integrados (D.O.G. del 26.01); c) Decreto 324/1996, de 26 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de centros de educación secundaria (D.O.G. del 09.08).

La función tutorial, en Galicia, presenta características semejantes, cuando no idénticas, a las observadas en el resto de las comunidades autónomas, suponiendo en cualquier caso, y sobre todo en la educación secundaria obligatoria, una notable mejora en sus condiciones organizativas. En esta línea cabe destacar la integración del plan de acción tutorial en el proyecto curricular del centro, la existencia en los cuatro cursos de la E.S.O. de una hora semanal para la tutoría grupal, el asesoramiento y el apoyo a la acción tutorial desde el departamento de orientación. En los cursos de Bachillerato, de igual modo que en Primaria, no se contempla un horario específico para la tutoría grupal lo que, inicialmente, constituye un obstáculo para su desarrollo.

1.3. Departamentos de orientación

La normativa gallega establece la creación de los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria, en los centros de enseñanza infantil y primaria de doce o más unidades, en los centros específicos de educación de adultos y en los centros específicos de educación especial. Los centros de infantil y primaria de menos de doce unidades quedan incluidos en el ámbito de intervención de los departamentos de orientación de los centros a los que se adscriben y que pueden ser colegios de infantil y primaria, centros públicos integrados o institutos de secundaria.

La extensión de los servicios internos de orientación en la enseñanza infantil y primaria, constituye una de las peculiaridades del sistema de orientación gallego. Otra alude a la ampliación del ámbito de intervención de los departamentos de orientación de secundaria a las etapas de infantil y primaria. Una más hace referencia a que los orientadores tienen dedicación completa a la función orientadora.

Los departamentos de orientación tienen una composición variable en función de las características del centro, como se puede observar en la tabla 1.

TABLA 1
COMPOSICIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

D. Orientación Institutos E. Secundaria	D. O. Centros de Educación Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Un profesional de la especialidad de psicología y pedagogía • Profesor/a de pedagogía terapéutica • Un tutor o tutora por cada uno de los ámbitos lingüístico-social e científico-tecnológico <p>Además, en algunos casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesor/a de F.O.L. • Especialista de audición y lenguaje • Jefe/a do D. O de cada uno de los colegios adscritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe/a de Departamento (funcionario del cuerpo de maestros, preferentemente con licenciaturas del campo educativo) • Profesor/a de pedagogía terapéutica • Coordinadores/as de ciclo • El maestro responsable o el director de los colegios incompletos de la zona <p>Además en algunos casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestro de educación infantil

En el ámbito funcional, el departamento de orientación tanto de primaria como de secundaria se presenta como el órgano de coordinación que asume la tarea de promover la orientación en el centro. Sus funciones se pueden agrupar en torno a: a) funciones de planificación, coordinación y apoyo a la acción orientadora, b) funciones relacionadas con el diagnóstico, la prevención y la atención a la diversidad, c) funciones de apoyo y asesoramiento en el diseño y desarrollo curricular y desarrollo profesional del profesorado y, d) funciones de relación con otras instituciones.

Con respecto al ámbito organizativo, en la normativa se echa en falta la delimitación de las vías institucionales de participación de los orientadores en los centros adscritos que no disponen de departamento de orientación.

La distribución de los departamentos de orientación por provincias, así como las plazas de jefatura de departamento que restan por cubrir, refiriéndonos al actual curso 2001-02, se exponen en la tabla 2. Como podrá notarse en ella, en el actual curso académico el número de departamentos dotados de jefatura se halla muy próxima al número que, en función de la legislación vigente, cabe prever como cifra de centros con orientador (totalidad de los IES y CPI y CEIP con más de 12 componentes).

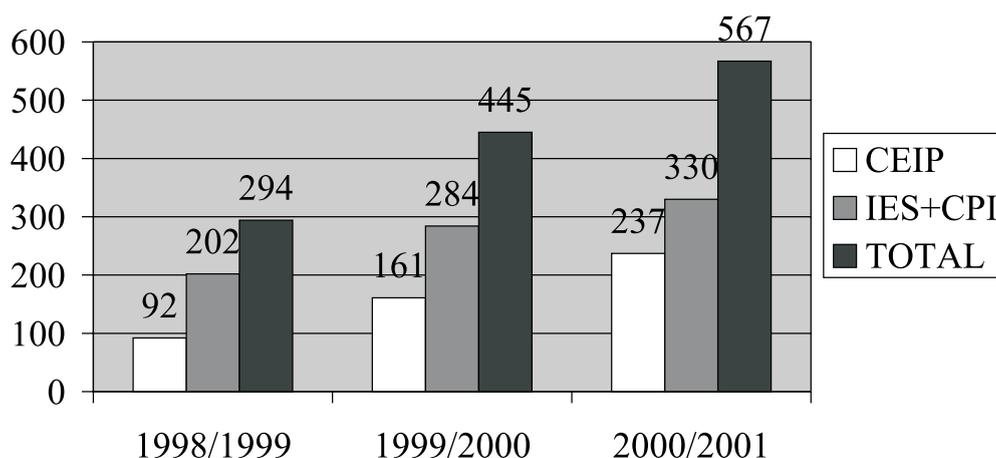
Asimismo, para lograr una mejor aproximación al plano de los recursos humanos, resulta conveniente detenerse, siquiera sea con brevedad, en la evolución producida, desde su creación en los centros de enseñanza, en lo que respecta al número de jefaturas de departamento de orientación. En este sentido, la figura nº 1, expuesta a continuación, representa con claridad el incremento experimentado en este ámbito desde 1998 hasta el pasado 2000-2001.

Como podrá observarse en el gráfico anterior, el número de departamentos de orientación creados en centros públicos de primaria y dotados con jefatura experimentó un considerable aumento desde su creación. Así, de 92 en 1998, se pasó a 237 (más del doble) en el 2001. Se trata, sin duda, de un hecho sin precedentes, ya que los departamentos de orientación en centros públicos de infantil y primaria constituyen una

TABLA 2
DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN: DISTRIBUCIÓN ACTUAL Y FINAL
PREVISTA POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

2001-02	Departamentos Secundaria				Departamentos Primaria	
	I.E.S.		C.P.I.			
	Actual	Final	Actual	Final	Actual	Final
A Coruña	103	106	30	30	95	102
Lugo	40	41	12	12	32	32
Ourense	30	31	9	9	26	28
Pontevedra	88	89	19	19	91	99
TOTAL	261	267	70	70	244	261

Fuente: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Elaboración propia.



Fuente: Xunta de Galicia (2000).

Figura 1

Departamentos de Orientación en centros públicos: evolución numérica entre 1988-2000

verdadera novedad en la normativa relativa al sistema educativo español. Son, pues, 237 orientadores en centros de infantil y primaria que, sin docencia a su cargo, ejercen la jefatura del departamento en dichos centros.

En los centros públicos integrados e institutos e educación secundaria, si bien el aumento experimentado resulta notable, no es del tamaño del de los colegios públicos. Se debe probablemente este hecho a que el número de IES que en 1998 contaba con jefatura de departamento de orientación, a causa de la adscripción a institutos de gran parte de los miembros de los extinguidos Equipos Psicopedagógicos de Apoyo

(EPSAS) y a los concursos de traslados que tuvieron lugar en 1997, constituía ya una cifra de partida importante que hacía menor la distancia entre ella y la de centros de este tipo existentes en la comunidad Autónoma de Galicia, dotados en el momento actual de jefatura de departamento de orientación.

1.3. Equipos de orientación específicos (E.O.E.s)

Los Equipos de Orientación Específicos se configuran como servicios externos especializados de carácter provincial. En su plan de actuación abarcan a las instituciones de educación infantil, primaria, secundaria, educación especial y educación de adultos.

Su composición es la siguiente: a) dos profesionales del cuerpo de profesores de educación secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía; b) un profesor del cuerpo de maestros, especialista en Audición y Lenguaje; c) un trabajador social y/o educador social.

Entre los especialistas de psicología y pedagogía, existirán como mínimo profesionales de estos equipos específicos con formación y experiencia en orientación profesional, sobredotación intelectual, discapacidades sensoriales, motóricas, trastornos del desarrollo y de conducta.

Las funciones de estos equipos se relacionan fundamentalmente con estos cometidos: a) asesoramiento y apoyo a los Departamentos de Orientación; b) desarrollo de programas investigadores y elaboración, recopilación y difusión de recursos psicopedagógicos; c) cooperación en la evaluación psicopedagógica de los alumnos; e) contribución a la formación especializada del profesorado en la esfera de su competencia; f) colaboración con otros servicios educativos y sociales.

Son funciones, como se ve, de apoyo, impulso, asesoramiento y, sin duda, con su objetivo fundamental apuntando al desarrollo profesional de los orientadores y la resolución de problemas a través de una estrecha colaboración con ellos como jefes de departamento de orientación en los centros docentes desde la respectiva especialidad.

Los recursos actuales en lo que se refiere a estos servicios, si bien en el momento de elaborar el presente informe se está hablando de posibles cambios, se recogen en la tabla 3.

TABLA 3
EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICOS: SITUACIÓN ACTUAL

2001-2002	Equipos de Orientación Específicos (nº de miembros)	
	Actual	Final
A Coruña	1 (7+ 1*)	1 (8)
Lugo	1 (6)	1 (8)
Ourense	1 (4*)	1 (8)
Pontevedra	1 (5)	1 (8)
TOTAL	4 (18 + 5*)	4 (32)

* Destino en comisión de servicio

Fuente: Consejería de Educación y Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. Elaboración propia.

Como puede observarse, existen cuatro equipos específicos de orientación en Galicia, uno por provincia, sin que ninguno de ellos esté completo.

En total son 10 las plazas que faltan por cubrir. En su mayor parte resultaron vacantes en el concurso de méritos que, convocado al efecto, tuvo lugar en 1998. Otras se hallan sin titular por encontrarse estos en otros puestos de la Administración o en excedencia por asuntos especiales. El caso de Ourense llama la atención. Los cuatro miembros con los que actualmente cuenta el Equipo de Orientación Específico en dicha provincia son profesores en comisión de servicio. La razón de ello probablemente sea la carencia de orientadores existente en el mismo, que impedía su puesta en funcionamiento.

2. LA ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Por lo que respecta a la Orientación en la Universidad la situación es muy diferente a la dibujada para los niveles de enseñanza no universitaria, ya que no hay en nuestro país, hasta la fecha, ningún documento legal que sienta las bases de lo que debe ser la orientación en este contexto.

La Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) de 1983, no contempla este particular teniéndonos que remontar a la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 para encontrar alguna referencia a la orientación en la Universidad. Concretamente en sus artículos 125 y 127 se recoge el derecho por parte de los/as alumnos/as universitarios/as a una orientación educativa y profesional.

La concreción práctica de esta normativa se tradujo en la creación en Madrid del Centro de Orientación e Información de Empleo (C.O.I.E.), cuyo cometido era ayudar al alumnado que terminaba sus estudios universitarios a incorporarse al mercado laboral, constituyéndose en un servicio dependiente del INEM.

Con el paso de los años, y antes de la promulgación de la L.R.U., se van ampliando sus funciones y se van creando servicios similares en otras universidades españolas. Por lo que respecta a Galicia, comienza a funcionar el C.O.I.E., como servicio de orientación a los estudiantes universitarios, en la Universidad de Santiago de Compostela la única existente en Galicia por aquel entonces.

Será en virtud de la Ley 11/1989 de 20 de julio (D.O.G. de 16 de agosto), de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia, cuando pasamos a tener en nuestra Comunidad tres Universidades bien diferenciadas: la de Santiago de Compostela, con campus en Santiago y Lugo; la de A Coruña, con campus en A Coruña y Ferrol; y la de Vigo, con campus en Vigo, Pontevedra y Ourense.

Con el tiempo, las dos nuevas Universidades crearían sus propios servicios de orientación. Así, el C.O.I.E. continuó funcionando en la Universidad de Santiago con sedes en Santiago y Lugo, en la Universidad de A Coruña se creó el *Servicio de Atención y Promoción del Estudiante* (S.A.P.E.), con sede en la ciudad de A Coruña y con una delegación del mismo en Ferrol y, en la Universidad de Vigo se creó el *Servicio de Información, Orientación y Promoción del Estudiante* (S.I.O.P.E.), con sede en la ciudad de Vigo y con delegaciones en los campus de Pontevedra y Ourense.

Estos servicios de carácter externo dependen, como suele ser habitual en todas las Universidades, del Vicerrectorado de Estudiantes y se crean para asesorar a los/as alumnos/as en todo lo relativo a su «vida universitaria», de ahí que entre sus funciones nos encontremos aspectos muy dispares que van desde la tramitación de becas de colaboración con los departamentos hasta la tramitación del bono-bus universitario, por ejemplo.

Atendiendo a las diferentes dimensiones en las que, a juicio de Pérez Boullosa, se concreta la orientación universitaria (Pérez Boullosa, 1998), podemos agruparlas en:

- a) Información académica: acceso a la Universidad, planes de estudio, información sobre estudios en otras universidades públicas y privadas del Estado, tramitación de becas, Jornadas de Orientación Universitaria, cursos de verano, movilidad de los estudiantes (Erasmus, Intercampus, et.), cursos de idiomas, ayudas para el estudio, etc.
- b) Información profesional y para la especialización: masters, programas de doctorado y cursos de especialización ofertados por diferentes Universidades españolas, salidas profesionales, empleo en la Administración Pública, etc.
- c) Información de tipo asistencial: Objeción de conciencia, prestación social, becas de alojamiento, ayudas a asociaciones universitarias, tramitación de la ayuda para el transporte urbano, ayudas para el alojamiento, etc.

Como se puede observar se habla sólo de «informar» a los estudiantes cuando en la práctica son cada día más las iniciativas llevadas a cabo en pro de una verdadera orientación. Esta orientación se suele circunscribir a la segunda dimensión señalada anteriormente relativa a aspectos de tipo profesional, tal vez debido al creciente interés de las Universidades y de los empresarios, por aunar esfuerzos en pro de canalizar mejor los recursos humanos que las primeras forman y los segundos demandan.

Una de estas iniciativas vio la luz cuando por convenio de 2 de junio del 2000 se crea en las tres Universidades gallegas, en sus 7 campus, la *Oficina de servicios integrados para la juventud*, en virtud de un convenio firmado entre la Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude de la Xunta de Galicia y las tres Universidades.

Bajo esta denominación se encuentran toda una serie de servicios a los jóvenes universitarios que, como quedó de manifiesto al referirnos a sus funciones, se venían prestando si bien no se hacía con una sistematicidad clara.

Concretamente en esta Oficina se prestan los siguientes servicios: **Orientación laboral**, sobre la cual ya se venía trabajando, **Autoempleo**, aspecto que se barajaba a nivel teórico sin ser todavía una realidad en la práctica, e **Información Juvenil** que se introduce como una novedad.

2.1. El servicio de Orientación Laboral

Es ésta un área en la que se viene trabajando desde hace unos años en las tres Universidades de Galicia, merced a un acuerdo de colaboración entre las Universidades

y la *Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude* de la Xunta de Galicia.

Su objetivo fundamental está en desarrollar acciones que favorezcan el acceso de los universitarios al mercado laboral. Para ello, se llevan a cabo actividades colectivas, de divulgación, así como acciones más personalizadas actuando como asesor en la elaboración del curriculum vitae y en la preparación de las entrevistas de trabajo.

El servicio pone a disposición de los titulados, una bolsa de trabajo donde se pueden apuntar, colaborando en este sentido con el *Servicio Galego de Colocación*, al que nos referiremos con detalle en el siguiente apartado.

Para los/as alumnos/as que están en los últimos cursos de su carrera universitaria existe una bolsa de prácticas donde se pueden inscribir y, si es el caso, podrán completar su formación académica realizando prácticas en empresas.

Esta área es atendida en los siete campus de Galicia y es llevada a cabo por 5 técnicos en orientación laboral en cada Universidad repartidos de la siguiente forma: 3 en Santiago, A Coruña y Vigo, 2 en Lugo y Ferrol y, 1 en los campus de Pontevedra y Ourense.

El perfil formativo de estos técnicos en orientación laboral es muy variado, desde titulados superiores en Derecho, Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, hasta diplomados en graduado social así como auxiliares administrativos.

2.2. El servicio de Autoempleo

Este servicio se centra en ofrecer al estudiante y titulado/a universitario/a, el asesoramiento y seguimiento de proyectos empresariales. Los emprendedores disponen de un servicio donde se ayuda en la elaboración de planes de empresa, se gestionan las ayudas disponibles en el mercado y se facilitan los trámites administrativos necesarios.

Se trata, en definitiva, de crear una cultura emprendedora entre los universitarios, impulsar el autoempleo, facilitar el acceso a las ayudas públicas y acompañar la puesta en práctica del proyecto mediante el asesoramiento individual que sea preciso.

Por tratarse de un área todavía emergente en lo que al ámbito universitario se refiere, no así a nivel general como se verá en el siguiente apartado relativo a la orientación profesional en el ámbito ocupacional, no se ofrece en todos los campus ocupándose de ella tan sólo en los servicios de los campus de Santiago, Lugo, A Coruña y Vigo.

2.3. El servicio de Información Juvenil

Esta área, también en una fase inicial de desarrollo en estos momentos, pretende ofrecer toda aquella información y documentación relevante para los jóvenes en general, y para los estudiantes universitarios en particular: ocio y tiempo libre, cultura, viajes, vivienda, salud, medio ambiente, participación social y ciudadana, conocimiento de la realidad comunitaria e institucional de la Unión Europea así como sus programas de acción, etc.

El asesoramiento a los estudiantes llevado a cabo por estos servicios externos, se completa, a nivel interno, con la tutoría institucionalmente reconocida en su horario, pero siendo bastante desconsiderada en lo que a su significado y función formativa se refiere. Así mismo, es de lamentar el que no existan en nuestra Comunidad Autónoma ejemplos claros de Departamentos de Orientación/Servicios de Orientación, en las Facultades y Escuelas universitarias, quedando el tema reducido a esporádicas iniciativas sin demasiada fortuna en lo que a continuidad se refiere.

3. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO OCUPACIONAL EN GALICIA

El desarrollo e institucionalización de la orientación profesional en el ámbito ocupacional, se inicia en Galicia en el año 1998, con el traspaso efectivo de competencias del Instituto Nacional de Empleo (INEM) a la Xunta de Galicia. Si bien, desde el año 1995 existía ya *el Servicio Galego de Colocación* (S.G.C.) como agencia pública de colocación. Entre sus funciones, comienza a ocupar un lugar destacado la orientación profesional, en tanto que servicio de información, orientación y búsqueda activa de empleo destinado a mejorar la ocupación activa de los desempleados.

En la actualidad, la Dirección Xeral de Formación y Colocación, de la Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, tiene implantado un sistema integrado de recursos de inserción laboral integrado por el Servicio Galego de Colocación, el Servicio de Orientación Laboral, y el Servicio de Asesoramiento para o Autoemprego.

El Servicio de Orientación Laboral desarrolla sus acciones a través de una red mixta de centros integrada por las Oficinas de Empleo de la Xunta de Galicia (51 oficinas), distribuidas por todo el territorio gallego (véase tabla 4), y por los denominados Centros Colaboradores de Orientación Profesional (110 centros), correspondientes a diversas entidades públicas y privadas (véase tabla 5). En lo relativo al Área de Autoempleo, existe una red de Centros Colaboradores (50 centros), constituida por Colegios Profesionales, Asociaciones empresariales, centros de formación, etc., que proporcionan asesoramiento personalizado a aquellas personas que desean emprender alguna actividad empresarial.

Dentro de la estructura organizativa de la orientación ocupacional en Galicia, es preciso mencionar, también, la existencia de aproximadamente 70 Escuelas Taller (Escolas Obradoiro) y Casas de Oficios, que prestan atención formativa a jóvenes desempleados y la consiguiente orientación profesional para su inserción socio-laboral.

La importancia asignada desde su inicio a la Red de Orientación Laboral en Galicia se ha visto reforzada por los acuerdos de la Unión Europea sobre el empleo. Las Directrices europeas en esta materia (aprobadas a partir del Consejo Extraordinario Europeo de noviembre de 1997) establecen, para alcanzar el objetivo relativo a la mejora de la capacidad de inserción profesional de los empleados, que los servicios públicos de empleo deben ejercer una labor proactiva tendente a reducir el paro de larga duración,

particularmente en determinados colectivos (menores de 25 años, mayores de 45 años, discapacitados, etc.). A tal fin, y desde una intervención fundamentalmente personalizada, destinada a garantizar una «gestión sistemática caso por caso», el marco general de objetivos que delimitan las acciones del Servicio de Orientación Laboral es el siguiente:

TABLA 4
OFICINAS DE EMPLEO EN GALICIA

Distribución provincial	Número	Total
A Coruña	A Coruña (3), Santiago (2), Ferrol (2), Betanzos (1), As Pontes (1), Boiro (1), Carballo (1).	14
Lugo	Lugo (1), Becerreá (1), Mondoñedo (1), Cervo-Burela (1), Sarriá (1), Chantada (1), Monforte de Lemos (1), Ribadeo (1), Vilalba (1), Viveiro (1).	10
Ourense	Ourense (2), Celanova (1), Viana do Bolo (1), O Barco (1), O Carballiño (1), Pobra de Trives (1), Xinzo de Limia (1), Ribadavia (1).	10
Pontevedra	Pontevedra (1), Vigo (4), A Cañiza (1), Baiona (1), Caldas (1), Cangas (1), Lalín (1), O Porriño (1), Redondela (1), Tui (1), Vilagarcía (1), A Estrada (1), Cambados (1), Pontearreas (1)	17
Galicia		51

TABLA 5
CENTROS COLABORADORES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL DEL SERVICIO GALLEGO DE COLOCACIÓN (1999-2000)

Provincias	Tipología								Total
	Ayuntamientos	Sindicatos (sedes)	Academias	Cámaras de Comercio	Asociaciones de Empresarios	Centros de Formación	Asoc. Discapacitados	Universidades	
A Coruña	11	8	4	3	5	7	5	3	46
Lugo	1	4	2	1	2	2	2	1	15
Ourense	4	4	1	1	2	1	2	1	16
Pontevedra	6	6	4	3	6	3	3	2	33
Galicia	22	33	11	8	15	13	12	7	110
Ordenación	1º	2º	5º	6º	3º	7º	4º	8º	

- Informar y asesorar a los demandantes de empleo sobre su perfil profesional.
- Actualizar y activar el curriculum vitae de cada solicitante de trabajo. Optimizar la oferta formativa existente.
- Compatibilizar en lo posible la demanda de las persona con la oferta laboral.
- Ofrecer un sistema ágil de información que posibilite el conocimiento de los usuarios, su nivel de cualificación y potencial laboral, en base al mercado de trabajo.

En consonancia con los anteriores objetivos generales de acción, las actividades principales desarrolladas por el Servicio de Orientación Laboral se organizan en torno a los siguientes ejes:

- Información sobre la oferta en función del perfil profesional que mejor se adecúe a cada destinatario.
- Inserción formativa y/o profesional en aquellos programas que se adapten mejor a las expectativas y características del usuario o en las ofertas de empleo que demandan perfiles semejantes a los solicitantes del mismo.
- Entrenamiento en la búsqueda activa de empleo y en sus técnicas asociadas.
- Coordinación con el entorno socio-laboral fijándose redes de cooperación y comunicación con el cotexto productivo: agentes sociolaborales, instituciones de formación, agentes de empleo y desarrollo local, etc.
- Procesos de formación continua dirigidos a los orientadores mediante programas de técnicas de entrevista, comunicación, motivación, mercado de empleo, etc.

Recientemente, desde el año 2000, se está llevando a cabo una actuación específica a través del programa de inserción laboral para trabajadores desempleados mayores de 45 años, en situación de necesidad socio-económica. Este programa, denominado R.A.I. (Renta Activa de Inserción) se conforma según las medidas siguientes:

- Una renta con ayuda económica, complementaria con otras acciones, a cargo de la Administración Central (Ministerio de Trabajo).
- Un itinerario de inserción profesional, elaborado a partir de un compromiso de participación del usuario, basado en la tutoría individualizada, y con el objetivo de incorporación de la persona a programas formativos y/o de empleo (a cargo de la Xunta de Galicia).

En síntesis, la orientación profesional en el ámbito ocupacional en Galicia se articula a través de un red propia de orientación profesional (Servicio de Orientación Laboral) inscrita en el Servicio Galego de Colocación, cuya finalidad básica es ofrecer servicios de información, asesoramiento y orientación, fundamentalmente mediante el establecimiento de planes profesionales individualizados que articulen las competencias profesionales de los individuos con las posibilidades que presenta el mercado de trabajo y los sistemas de acceso al empleo.

4. PROBLEMÁTICA Y LÍNEAS DE MEJORA

A partir de lo que hemos expuesto hasta aquí y de lo que constituye la propia experiencia profesional, tanto docente como investigadora, vamos a finalizar dando nuestra visión de los principales problemas existentes en la actualidad en el ámbito de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia, a la vez que se apuntan posibles vías de solución.

4.1. Aspectos generales

- Concepción de la orientación en los centros educativos muy centrada en la función correctiva. A través de la oportuna formación deberá lograrse otra visión más completa y comprometida con el principio de prevención, abordable desde programas orientadores comprensivos.
- Considerables disfunciones en la red de centros adscritos a efectos de orientación (Xunta Galicia, 2001). Es necesario introducir nuevos criterios de racionalización en la red. Se trata de un problema complejo que, al hallarse estrechamente vinculado con la red de centros de primaria y secundaria existente en la Comunidad Autónoma de Galicia, resolverlo conlleva modificaciones en aquélla, con las correspondientes decisiones en el ámbito de la política educativa tanto en materia de recursos como de redistribución de alumnos y de coordinación de las intervenciones en los distintos sectores geográficos.
- Poca satisfacción de los orientadores con los programas de formación que realizan. Urge diseñar y realizar, con su participación activa, un plan de formación de los Orientadores que facilite un desarrollo profesional acorde a las necesidades actuales.
- Financiación económica en centros concertados para actividades de orientación destinadas sólo a los alumnos de ESO. En la medida en que la orientación constituye un derecho de todos los alumnos y alumnas, ésta deberá extenderse al resto de las etapas. De lo contrario en educación infantil y primaria, así como en formación profesional específica, no podrá contarse en estos centros con el asesoramiento debido en el plano de la función tutorial ni tampoco con intervenciones orientadoras directas pedagógicamente necesarias.
- Escasa sensibilidad acerca de la necesidad de la Orientación en la Universidad. Se hace necesario ampliar y mejorar los servicios de orientación en esta institución, dotándolos adecuadamente de los recursos necesarios.

4.2. En relación a los servicios internos

- Función tutorial generalmente con dificultades en su planificación y desarrollo. Se demanda introducir mejora en los planes de estudios de las carreras que den salida a la enseñanza y en los programas de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

- Plazas de Jefatura de los Departamentos de Orientación cubiertas por personal interino. Para una estabilidad necesaria, dichas vacantes habrán de cubrirse cuanto antes por funcionarios del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (Psicología y Pedagogía).
- Miembros de comunidades de centros de primaria insatisfechos con la atención orientadora que reciben. Se impone profundizar en el modo de atenderlos y perfilar organizativamente el modelo de intervención orientadora en ellos.
- Malestar en los orientadores, profesores y familias de las comunidades escolares de primaria por recibir dotaciones presupuestarias para orientación muy inferiores a las que reciben los de secundaria. Urge dotar a aquéllos con los recursos técnicos, de espacio y económicos suficientes para que puedan desarrollar una orientación adecuada a las exigencias actuales.
- Conocimiento muy limitado acerca del concepto y nivel de funcionamiento real y deseable de la tutoría en los centros universitarios. Potenciar la investigación en este campo constituye la vía de lograr un auténtico servicio orientador al estudiante.
- Repetición de situaciones poco deseables en la puesta en marcha de departamentos de orientación en las universidades. El intercambio de experiencias orientadoras en centros universitarios resulta muy conveniente e incluso necesario.

4.3. En relación a los servicios externos

- Cierta número de vacantes en los Equipos Específicos de Orientación. Cubrirlos y dotarlos de espacios suficientes, recursos técnicos, bibliotecas y presupuestos económicos adecuados, así como atender la formación especializada y actualización general de cada miembro podría contribuir a mejorar su funcionamiento.
- Conocimiento escaso por parte de los miembros de las comunidades universitarias de las ayudas que pueden proporcionarles los servicios de orientación con que cuentan. Una adecuada divulgación de las prestaciones ayudaría a conseguir un asesoramiento e información al estudiante mucho más efectivos por parte de los servicios.
- Visible discontinuidad en los trabajadores de los servicios de orientación universitarios. Dotar a estos con plantillas estables favorecería el rendimiento de dichos servicios.
- Desconocimiento de las necesidades reales de orientación que poseen los estudiantes. Se impone la evaluación rigurosa de las mismas para diseñar y aplicar proyectos orientadores acordes con lo que se necesita.

REFERENCIAS

Arza, N. (1997). *Coordenadas contextuais e praxe dos orientadores/as do ensino medio e secundario en Galicia*. Tesis doctoral: Universidade da Coruña.

- Arza, N. (1998). Aspectos organizativos e funcionais da orientación no ensino secundario. En Sobrado, L. (edit.). *Estratexias de orientación psicopedagóxica no ensino secundario* (37-95). Santiago: Laiovento.
- De Salvador et al. (1996). *Estudio Avaliativo dos Departamentos de Orientación no Ensino Primario: Implicacións na intervención psicopedagóxica*. (Proyecto financiado por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia).
- De Salvador y Rodicio, M.L. (1998). *Simposium sobre a Orientación. ¿Para onde camiña a orientación?* A Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- García Yagüe (1978). Posibilidades y límites de la Orientación escolar en España. *Patio de escuelas*, 13-24.
- Graña, V. (1998). *Manual lexislativo do ensino básico en Galicia*. A Coruña: Graña Editor. 2ª edición. 2 vols.
- Menéndez Martín, E. (1998). *Equipos Psicopedagógicos en la Comunidad Autónoma Gallega. Análisis de su situación*. Santiago, Tórculo Ediciones.
- Ocampo, C. (1998). Novas perspectivas da política educativa e da organización escolar en relación coa orientación. En Sobrado, L. (edit.). *Estratexias de orientación psicopedagóxica no ensino secundario* (292-324). Santiago: Laiovento.
- Ocampo, C. y Cid, A. (1998). Implicaciones organizativo-escolares del nuevo modelo de orientación psicopedagógica establecido para Galicia. En *V Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Madrid: Departamento de Didáctica y Organización escolar, Universidad Complutense-UNED, 466.
- Rodicio, M.L. (1996). La orientación universitaria en Galicia: organización de servicios y recursos. En Apodaka et al. *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Rodicio, M.L. (2000). La transición al empleo desde el servicio de orientación universitaria de la Universidad de A Coruña (S.A.P.E.). En *II Congreso Internacional de Calidad Universitaria*. Santiago de Compostela.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel, 3ª edición.
- Sobrado, L.; Ocampo, C.; Arza, N. y Rodicio, M.L. (1998). Los Modelos de las Comunidades Autónomas. En *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (209-218). Barcelona: Praxis.
- Xunta de Galicia (2000). *Formación do Profesorado. Curso 2000-2001*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia (2001). *Red de orientación*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.

SIMPOSIO 5

MODELOS EMERGENTES EN LOS SISTEMAS Y RELACIONES DE GÉNERO: NUEVAS SOCIALIZACIONES Y POLÍTICAS DE IMPLEMENTACIÓN

COORDINADORA: *Feli Echeverría*

APORTACIONES:

Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género:
nuevas socializaciones y políticas de implementación

Feli Echeverría

MODELOS EMERGENTES EN LOS SISTEMAS Y RELACIONES DE GÉNERO: NUEVAS SOCIALIZACIONES Y POLÍTICAS DE IMPLEMENTACIÓN

*Feli Etxeberria Sagastume, Pakita Arbe Mateo, M^a Carmen Díez Mintegui
y José Miguel Apaolaza Beraza*

Universidad del País Vasco

El marco de una investigación titulada: «**Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación**»¹, realizada durante los años 1997-1999, permitió el encuentro de ocho personas que provenían de distintos campos del conocimiento: Orientación Educativa, Pedagogía del Lenguaje y Antropología Social y Cultural. Estas tres perspectivas están presentes entre las cinco personas que presentan este Simposio. Queremos señalar que el material y el análisis de dicha investigación es central en lo que aquí se ha elaborado, y que a todo ello hemos sumado las experiencias y trayectorias personales de cada una/uno en sus diferentes áreas de conocimiento.

A lo largo de esta ponencia, tras una breve introducción en la que se sitúa la problemática que se va a abordar, se presenta un primer apartado en el que bajo el rótulo general de «herramientas conceptuales», se plantea el concepto de sistemas de género y sus estructuras, así como la construcción de la masculinidad y la feminidad. En un segundo apartado, se plantean algunas de las características que aparecen en los modelos emergentes y las implicaciones para la educación. Esperamos que este material sirva de base para poder abordar de una forma mas amplia la discusión en el X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa que tendrá lugar en La Coruña el próximo septiembre.

1 Proyecto de Investigación MEC 115.230-IMO1/97. Financiado por el Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y por la Universidad del País Vasco. Título de la Investigación: Modelos emergentes en los sistemas de Género y relaciones de Género: Nuevas socializaciones y Políticas de Implementación. Equipo investigador: del Valle, Teresa (Investigadora principal), Apaolaza, José Miguel, Arbe, Francisca, Cucó, Josepa, Díez, Carmen, Esteban, Mari Luz, Etxeberria, Felipa, Naqueira, Virginia.

INTRODUCCIÓN

Hacer propuestas de implementación para las distintas esferas de lo social, en las que se desarrolla la vida de las personas, fue asumido como uno de los objetivos de la investigación, centrada en la aprehensión y estudio del cambio producido en las relaciones de desigualdad que atraviesan las estructuras de los sistemas de género con el propósito de detectar la emergencia de modelos con características innovadoras.

En este trabajo nos centramos en el campo educativo con el propósito de mostrar como los modelos emergentes y las nuevas socializaciones, que respecto a las relaciones de género se están dando en nuestra sociedad, pueden ser generadoras de criterios para la reflexión del hecho educativo y sus prácticas. Pensamos que el paso de la escuela mixta a una escuela coeducativa, más igualitaria y democrática, es un proceso inacabado en el que estamos inmersos. Es para potenciar esta escuela, al igual que para crear condiciones superadoras en otros ámbitos en los que ejercen los profesionales de la educación, que nos proponemos como objetivo dar referencias a los educadores para la reflexión y comprensión de los cambios, y también de los límites y barreras que dificultan la consolidación de los nuevos modelos, a los que la educación no puede sentirse ajena.

En cualquier planteamiento educativo existe una teoría manifiesta o latente que va dando sentido a la práctica educativa. Es desde la actitud reflexiva de los profesionales y de otros agentes que intervienen en la educación en torno a valores, creencias, conocimientos, metodologías y técnicas, donde surge la posibilidad de mejora e innovación. En el camino de la reflexión habrá que incorporar el análisis de la socialización desde la perspectiva de la propia institución, para ir viendo como se reflejan las nuevas socializaciones y la necesidad de introducir modificaciones a diferentes niveles del sistema educativo. Esto daría lugar a un análisis de las actuaciones generadas por la práctica hegemónica y por el sistema de creencias. Desde esta perspectiva, se introduce una actitud crítica frente a los mecanismos de funcionamiento de la práctica educativa. A su vez, los mismos profesionales se ven enfrentados a nuevas situaciones que les requiere nuevas respuestas y contemplar el espacio-tiempo escolar como un lugar privilegiado para el desarrollo personal y para la socialización.

En lo que respecta a las relaciones de género en el contexto educativo, es indudable que se han producido cambios y transformaciones de signo positivo. La necesidad de superar modelos educativos del pasado y de colaborar en la superación de estereotipos sexistas es en la actualidad un punto de consenso y acuerdo para la mayoría de los educadores. Sin embargo, los cambios más visibles no pueden ocultar las continuidades y permanencias que subsisten y se pueden constatar: en los textos escolares, en las expresiones y actitudes del profesorado, en las interacciones marcadas sexualmente, en las desiguales elecciones académicas y profesionales, en el lenguaje, en la invisibilidad de las mujeres en sus aportaciones a la cultura y la ciencia. Manifestaciones que nos hablan, como han puesto en evidencia movimientos sociales, como el feminista, de desigualdades que no están inscritas en la naturaleza y que son construidas y elaboradas, mediante un prolongado proceso de socialización, para que hombres y mujeres se sientan y ejerzan como sujetos genéricos.

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

Distintas ciencias sociales, desde planteamientos críticos, han puesto en evidencia, durante los últimos treinta años, el androcentrismo presente en la forma de abordar el análisis y la explicación de distintos fenómenos sociales. Un paso importante en el desenmascaramiento de las bases biologicistas que subyacían en muchas de las explicaciones de los comportamiento diferenciados de mujeres y hombres fue la incorporación del concepto de género, como herramienta analítica, al análisis de los fenómenos y realidades sociales. Distinguir sexo y género para hacer referencia a una construcción social del comportamiento, sobre la base de que somos seres sexuados, supuso el primer paso. Comprobar que el sexo no es algo dado, sino que también la forma en que lo percibimos es resultado de la práctica social (Laqueur, 1994), fue otro paso que permitió superar una visión demasiado determinista en cuanto a que concebía el sexo como algo fijo y anclado en el cuerpo.

Hablar hoy de género implica referirse a la forma en que se ordena la práctica social. Todas las sociedades presentan algún tipo de organización sobre la base de que somos seres sexuados, sin embargo, la variedad en la forma de organización y el hecho de que distintas sociedades presenten mayores o menores grados de desigualdad entre un grupo sexual y otro, hizo que se abandonase la búsqueda de un origen unicausal que explicara la opresión de las mujeres, para centrarse en el análisis de las distintas variables que interactúan en lugares y espacios concretos. Como señala el sociólogo australiano Robert W. Connell «la práctica social es creadora e inventiva pero no autónoma; responde a situaciones particulares y se genera dentro de estructuras definidas de relaciones sociales» (1997: 35).

Siguiendo a este autor —que se enmarca en la línea de corrientes teóricas críticas feministas— planteamos que, bajo la denominación «sistemas de género», tenemos un concepto operativo con el cual poder abordar las relaciones de poder entre los sexos, a través de los procesos de la práctica social, en cualquier situación dada. El género se configura a nivel individual y se organiza también en prácticas simbólicas que superan la vida individual. Así, el Estado, los lugares de trabajo o la escuela están metafóricamente y sustantivamente provistas de género (ibidem, 36).

Los sistemas de género no se refieren a ningún aspecto concreto de una sociedad, sino que lo atraviesan todo y están involucrados, entre otras estructuras sociales, con las de clase social, edad e ideología. Estas tres variables fueron tenidas en cuenta en la investigación a la hora de elaborar la muestra de las personas que fueron entrevistadas a lo largo de la misma².

Queremos destacar del planteamiento de R.W. Connell dos aspectos que son relevantes, para la aproximación que aquí se presenta; el primero es el énfasis que pone en señalar la forma en que los cuerpos están involucrados en las prácticas sociales y en

2 35 entrevistas, cuatro de ellas a grupos (jóvenes —mixta—, hombres de mediana edad y mujeres mayores), el resto individuales: 14 a hombres y 17 mujeres, divididas en tres categorías según la edad (jóvenes, adultas/os y mayores), de distintas clases sociales (baja, alta y media) y seleccionadas también sobre la base de la ideología (derecha e izquierda).

cómo afectan a esa práctica social. El cuerpo, continente y contenido, es el objeto a moldear física y emocionalmente; a la vez, sin dejar de ser cuerpos, los cuerpos se convierten en exponentes de esa práctica genérica que se ha ejercido sobre ellos. Este aspecto fue tenido en cuenta a lo largo de la investigación sobre «modelos emergentes» a través del concepto de socialización, definida ésta como un proceso que dura y atraviesa el ciclo vital de las personas (del valle, 1993), y que no solamente sirve para construir nuevas formas de afrontar la realidad social, sino también como un proceso que en ocasiones sirve para **deconstruir** visiones que se tienen de dicha realidad. El concepto de «**nuevas socializaciones**» sirvió de guía, a través de las unidades de análisis, para la detección de aquellos elementos que permitían definir las características de los modelos emergentes.

Las tres estructuras de los sistemas de género

El otro aspecto del planteamiento de Connell que queremos señalar, por ser central en la forma en que se organizó el análisis de los datos, es la necesidad de subdividir los sistemas de género en unidades diferenciadas para poder abordar el análisis de la complejidad que dichos sistemas presentan. Este autor plantea esa subdivisión sobre la base de tres estructuras: trabajo, poder y cathesis (emociones), indicando que pueden existir más, pero que estas tres estructuras están presentes en cualquier sociedad o aspecto de la sociedad que queramos analizar. Cada una de estas estructuras se analiza como algo que condiciona todo lo que sucede, sin embargo, teniendo en cuenta que no determina nada directamente, ya que las otras estructuras también condicionan pero pueden hacerlo en un sentido inverso, es decir, creando contradicciones. La articulación e interrelación entre las tres estructuras permite abordar la totalidad de la complejidad de la acción humana, en contextos concretos que *constrinjen* o *posibilitan* el desarrollo de proyectos personales, dependiendo de la situación concreta del sujeto en relación a su sexo, edad, clase social e ideología.

Al abordar la **estructura del trabajo**, en la investigación sobre «modelos emergentes» se definieron tres unidades de análisis eje: 1) **Procesos de inserción de las mujeres en el empleo y desarrollo de su proyecto profesional vital**; 2) **Cambios en la división sexual del trabajo**; y 3) **Reorganización de los tiempos de forma que aparezca un concepto igualitario de «tiempo propio» tanto para las mujeres como para los hombres**. En cada uno de estos tres ejes principales, se describieron distintos indicadores de análisis.

Al abordar la **estructura del poder**, se pensó en dos unidades eje: 1) **Equivalencia entre clases de decisiones y nivel subsidiario de prestigio y o poder**, y 2) **Presencia de formas de protagonismo, de liderazgo que sean intercambiables: grupo doméstico, movimiento asociativo, medios de comunicación, rituales...** con sus correspondientes indicadores.

La **estructura de las emociones** se abordó desde cuatro unidades de análisis eje: 1) **Presencia de emociones asociadas a actividades vedadas anteriormente**, 2) **Capacidad para controlar o dar rienda suelta a la distancia emocional en la interacción**, 3) **Formas de elaboración del sentimiento de culpa**, 4) **Autovaloración** y sus indicadores.

Como se ha señalado anteriormente, las **nuevas socializaciones** se fueron detectaron a través de las subunidades de análisis. Cada una de las tres estructuras fue analizada de forma independiente, a través del material común que representan las treinta y cinco entrevistas; en esta ocasión, presentaremos en el próximo apartado una síntesis de la forma en que las tres estructuras interactúan, a través de dos cuestiones que nos parecen centrales en la organización de la práctica social en nuestra sociedad y, consecuentemente, en el sistema de género resultante: la construcción de la masculinidad y la maternidad.

Proyectos de género: la construcción de la masculinidad y la maternidad

Hemos señalado en el apartado sobre el marco teórico, que todas las sociedades presentan algún tipo de organización genérica; también las diferencias entre unas y otras y la necesidad de abordar el análisis de las distintas variables que interactúan en un marco social concreto para determinar los tipos de desigualdad que aparecen entre las personas. El que existe una organización genérica no implica que exista desigualdad entre los sexos.

A partir del siglo XVIII y con la Modernidad, que tiene como principio organizativo básico la igualdad de los seres humanos, frente al principio de estatus por nacimiento que regía en el Antiguo Régimen, llama la atención los esfuerzos que distintas disciplinas invierten en mostrar el dimorfismo sexual; esfuerzos que, sin embargo, no han dado grandes resultados; somos una especie poco dimórfica y todo parece cuestión de grado. Sin embargo, a pesar de que no hay nada más similar que un hombre y una mujer, socialmente hay una fuerte convicción de que son seres completamente diferentes. Explicar que procesos de prácticas múltiples y continuas construyen sobre pequeñas diferencias grandes desigualdades, no es tarea fácil cuando el «sentido común» muestra por todas partes lo diferentes que son los niños y las niñas.

Hemos dicho que una organización de género no tiene porqué implicar desigualdad, sin embargo, cuando en una organización de género funcionan conceptos como «feminidad» y «masculinidad», la construcción de esa feminidad y de esa masculinidad serán *proyectos de género*, es decir, proyectos de práctica social. Así, ser «femenino» o ser «masculino» estará ligado a la conducta de las personas y se aplicará a su comportamiento, independientemente de su sexo, generalmente para sancionar un tipo de conducta que no se considera adecuada. El hecho de que nos parezca «natural» el que cada uno de los sexos se comporte de acuerdo a esos «patrones» de feminidad y masculinidad, es resultado de los «esfuerzos» que el sistema de género invierte en adecuar la conducta al patrón. Como ha señalado E.W. Connell (1987), el género existe en la medida en que la biología no determina lo social y es un escándalo y un ultraje desde el punto de vista del **esencialismo**, presente, entre otras visiones, en la sociobiología.

Para comprender lo que significa plantear la feminidad y la masculinidad como *proyectos de género*, es de gran ayuda establecer comparaciones entre situaciones que nos son próximas y conocidas. Así, a pesar de que en el ámbito general de la cultura occidental la «feminidad» y la «masculinidad» tienen fuerza como metáforas organizadoras de lo social y lo individual, se pueden constatar diferencias entre unas socie-

dades y otras. Como ha señalado la antropóloga Britt Mari Thuren, que ha estudiado las características del sistema de género mediterráneo en una pequeña localidad valenciana, en su sociedad de origen —Suecia— se le hace difícil explicar algunas de dichas características por las diferencias en la forma de entender lo femenino y lo masculino en ambas sociedades. En la sociedad mediterránea aparece una marcada dicotomía en la interacción social: los hombres hacen esto, los hombres no hacen eso, las mujeres hacen aquello, las mujeres no hacen lo de más allá, cosa que no sucede en la sociedad sueca (Thuren, 1993).

La antropología cuenta con una larga tradición centrada en el análisis de la socialización temprana y ha mostrado como en muchas culturas, a los varones se los inicia en marcos de referencia más amplios que a las mujeres, tanto en el terreno de distintas habilidades, como en la movilidad física y ritos iniciáticos. Estas referencias enseñan a los jóvenes varones a romper con la continuidad que constituye el mundo doméstico, así como a marcar distancias y experiencias de lo que supone la jerarquización. En este sentido, distintos autores han recalcado que se «invierte» un esfuerzo suplementario en hacer un hombre «uno de verdad» (Badinter, 1993). Así, la sociedad Baruya, por ejemplo, dedica diez años frente a quince días en fabricar un hombre o una mujer aptos para el matrimonio; los niños baruya *rompen* con el mundo doméstico y se hacen guerreros, mientras las niñas baruya *continúan* en dicho mundo doméstico.

¿Tiene este comportamiento alguna relación con nuestra sociedad? Al observar desde la coeducación el comportamiento infantil, se ha hecho hincapié en que es en el mundo de los juegos donde se observa una mayor separación entre niñas y niños, recalcando que, dentro de los juegos, «los deportes constituyen la actividad en la que se produce una mayor separación de ambos grupos» (Subirats y Brullet, 1988: 67). Un planteamiento que rechaza la «naturalización» de este tipo de comportamientos, permite hacer visibles las estructuras sociales que sustentan espacios en los que se construye y reproduce una masculinidad hegemónica. Así, instituciones como el ejército, la iglesia, la política y el deporte presentan esas características, al igual que otros muchos espacios de sociabilidad en nuestra sociedades, los cuales quedan en evidencia en la medida en que se van denunciando. En este sentido, queremos resaltar, por la relación más directa que tiene con el mundo infantil, las críticas que desde distintos sectores se han hecho al deporte como espacio reproductor de una masculinidad prepotente (Sage, 1990; Messner, 1992) y su papel como espacio iniciático (Díez, 1996). El deporte es, desde muchos aspectos, un potente creador de símbolos y modelos, su implicación en la vida escolar debe de ser tenido en cuenta, tanto para establecer medidas críticas, como para extender los beneficios de su práctica, que los tiene, a la totalidad de la población infantil.

Por otro lado, en nuestra sociedad, la maternidad aparece como un elemento central que actúa como metáfora central de lo femenino y que organiza la vida de cada mujer. Decir que la «maternidad» es un «estado o calidad de madre» como figura en la Enciclopedia Larousse, no parece una definición que permita abordar la complejidad de las múltiples formas que han existido y existen de esa experiencia y que han sido mostradas por la Antropología Social y la Historia. Nos parece más acertado definir la maternidad como: el proceso de cuidado y atención física y emocional de las y los

infantes nacidos o llegados a un grupo humano y la forma en que las personas adultas del grupo establecen relaciones con ellos. Es decir, ser «madre», más allá del hecho biológico de parir una criatura, es una construcción social y cultural dinámica, ligada a los cambios en las condiciones políticas, económicas, técnicas o ecológicas del grupo y su sistema social.

En nuestro ámbito cultural, se piensa todavía que la maternidad es el fin principal de toda mujer, y el modelo de «madre ideal» está basado en la «entrega y dedicación total» de la madre biológica. Dicho modelo surgió de forma paralela al proceso de consolidación de la sociedad industrial y de esferas separadas y tiene todavía gran fuerza, tanto en el imaginario colectivo, al actuar como referencia para describir los modelos reales: «mi madre no era nada sentimental», «no era una persona maternal... tenía su propio mundo», «era una controladora», o «era muy autoritaria», como en la realidad social, que continúa depositando en las mujeres la responsabilidad total de la reproducción humana.

Tener un hijo se plantea, en principio, como una decisión privada y personal, sin embargo, todas las mujeres en «edad fértil» son contabilizadas como úteros entre los que se reparten la totalidad de los niños nacidos. De esta operación surge el famoso índice de natalidad de 1,2 hijos por mujer, presentando así al conjunto femenino como algo homogéneo. Esto supone un obstáculo para el reconocimiento de la individualidad y la ciudadanía plena, a la vez que oculta las distintas respuestas que las mujeres reales adoptan ante la reproducción humana y social, para poder desarrollar proyectos propios; se puede decir así, que en las niñas y jóvenes la socialización continúa teniendo una doble vertiente, por un lado se las socializa para el cambio —estudio, trabajo...—, pero por otro, también para la continuidad, a través de la maternidad, que se plantea como una potencialidad que aguarda en un futuro no lejano (Díez, 1993, 2000). Nuestra opinión es que la maternidad debe ser planteada y analizada en términos que la despojen de cualquier carga naturalizadora.

Los esfuerzos de las mujeres por conseguir una vida propia, romper con las dicotomías socialmente establecidas tienen mucho que ver con sus exigencias por acceder a la educación, a la cultura y al espacio público (Arbe, 1996). Las altas tasas de matriculación de las mujeres en las distintas etapas e itinerarios del sistema educativo, y sus buenos resultados escolares, no son sino una muestra de los avances que en las últimas décadas se han dado en la esfera educativa. Sin embargo la función del proceso educativo no se agota aquí, en el largo camino que aún queda por recorrer para alcanzar la igualdad de hecho entre hombres y mujeres no se puede ignorar que la escuela se presenta como un espacio idóneo para el desarrollo de nuevos valores.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS EMERGENTES E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

Todo grupo humano genera prácticas educativas formales o informales a las nuevas generaciones. Hay transmisión de conocimientos, lenguaje y cultura. La educación por una parte asegura la continuidad cultural pero por otra es también un instrumento de transformación social, de modo que el futuro de una sociedad se halla retardada

e impulsada al mismo tiempo por sus prácticas educativas. En este sentido, la educación a la vez que cumple con su función reproductora y actuar sobre la misma sociedad como factor de cambio. Es esta la apuesta de quienes trabajamos en el campo de la educación, puesto que mujeres y hombres realizan el largo proceso de aprender a ser seres humanos, también dentro del ámbito educativo.

De acuerdo con las bases orientativas que constituyen la LOGSE (1990) los contenidos objeto de aprendizaje no sólo son conceptuales sino también procedimentales y actitudinales. Los temas como el medio ambiente, los derechos humanos la igualdad entre los sexos no se pueden reducir a ser unos contenidos disciplinares en la práctica diaria en el aula, sino que han de ser principios didácticos de carácter global para el currículo. Esta perspectiva da lugar a la idea de las líneas transversales al currículo como dimensión presente en el Proyecto Curricular del Centro.

Ello permite afrontar el marco de la educación escolar desde un contexto de práctica-política que implica estar en guardia sobre las formas mediadoras que tratan de dar una visión objetiva del mundo y del sujeto, excluyendo muchas representaciones a partir de las cuales las niñas y los niños construyen su identidad a lo largo de su proceso de socialización. En la socialización de las identidades interviene el papel mediador de la educación, razón por la que se desea buscar la interrelación entre los datos aportados en la investigación indicada y el ámbito educativo.

Así, las características de los modelos emergentes aportan datos que hacen pensar en nuevas formas de pensarse como personas y que diluyen la extrema dicotomía masculino/femenino de modelos anteriores. En la potenciación de estos nuevos rasgos y modelos ha de participar la escuela, junto a otras instituciones que cumplen funciones educativas, así como los movimientos sociales de distinta naturaleza y significación. De dichas características destacamos las siguientes:

- *La maternidad tiene importancia en la vida de las mujeres, pero pierde centralidad y pasa a ser un proyecto que se realiza en paralelo a otros proyectos profesionales y personales.* La realidad muestra las distintas estrategias de las mujeres, así, algunas rechazan claramente la maternidad, al ver en ella una «trampa» y una carga excesiva que no están dispuestas a asumir. Otras, por el contrario, en solitario o en pareja, asumen la crianza de hijos/as biológicos o adoptados. En este último caso, otras estrategias se ponen en marcha para poder para poder alternar proyectos de vida propios con una buena vivencia del hecho de ser madre. De esta característica se derivan las siguientes implicaciones: hay que hablar de la maternidad, plantearla como una potencialidad y no como un fin para todas y cada una de las mujeres, algo que supone vivirse como «incompleta» si no llega a realizarse; la maternidad es un hecho social y debe ser abordada sin ambigüedades, implicando a la totalidad de los actores sociales en la tarea de la reproducción humana.
- *El cuidado de hijos e hijas, tarea siempre considerada femenina es mostrado con orgullo por los padres varones.* Ello nos muestra la posibilidad, con el apoyo de otros sectores sociales, de trabajar por la ruptura de esa delimitación genérica asociada a las tareas de cuidado. Este orgullo puede y debe hacerse extensible al cuidado de todo aquél que lo necesite, independientemente de su edad, sexo,...; sin

- abandonar la reivindicación de su satisfacción, la de las necesidades de cuidado, por parte de las Administraciones públicas. De esta característica se derivan las siguientes implicaciones: identificación positiva de nuevas tareas que supongan una ruptura del perfil genérico; aprender a vivenciar y expresar sentimientos en relación a estas prácticas domésticas de cuidado; potenciar la solidaridad y ayuda mutua; actitud crítica respecto al trabajo de las instituciones y en cuanto al cuidado, sin dejación de las responsabilidades personales.
- *Se identifican y valoran como características positivas para todos: la capacidad de aprender y la disponibilidad ante situaciones complicadas.* Nos muestra la disposición de tomar posturas activas en todos los ámbitos de la vida pública, lo cual puede ser potenciado por una educación para asumir responsabilidades y el poder, como una de las características de la coeducación. Sus implicaciones son: ruptura de la dicotomía naturaleza/cultura; desarrollo de las capacidades y potencialidades y conciencia de sus posibilidades y limitaciones para el conocimiento; convencimiento y seguridad en sí mismos/as, orientado hacia un reconocimiento positivo; aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas.
 - *El rechazo del autoritarismo, la altivez, el proteccionismo.* Esto nos habla de que se quiere una sociedad más igualitaria, en lo referente a la discriminación de género, y a la movilidad e intercambiabilidad genérica de tareas y responsabilidades, relacionadas con el poder y el prestigio. Sus implicaciones: rechazo de la jerarquía genéricamente marcada, trabajo para la igualdad; establecimiento de relaciones comunicativas profesorado-alumnado, profesorado/grupo; relaciones de cooperación entre el grupo de iguales; toma de decisiones basadas en la participación y responsabilidad: en el aula, consejo escolar, claustro y otros espacios.
 - *Los más jóvenes hablan de que el reconocimiento social y el protagonismo no ocupan un lugar importante en sus relaciones.* Ello nos habla de una concepción más igualitaria del papel a jugar por chicos y chicas en la interacción social. Esto puede ser retomado por los distintos proyectos educativos; no sólo en el curriculum, sino también en el desarrollo de las distintas actividades que constituyen un proyecto docente. Sus implicaciones: rechazo de las relaciones de dominación, del sesgo derivado del prestigio; desarrollo de habilidades sociales; apertura en la interacción, no solo en el grupo de iguales, sino respecto a otros grupos, atendiendo a: clase social, procedencia étnica, edad, creencias religiosas u otras; abrir posibilidades de experiencia y de expresión de nuevas emociones y sentimientos, tanto individuales como grupales.
 - *Más decisión para vivir sus propios modelos, con independencia de lo que digan los demás.* Se puede desarrollar esta autonomía en claves de igualdad, de coeducación. Son así mismos conscientes de las dificultades, barreras y trabas que se les van a presentar para ejercer esa autonomía, para avanzar en el proceso de cambio. Trabajar en la dirección de enseñar y ensayar estrategias para superar estas dificultades, es algo que ha de tenerse presente en el quehacer cotidiano de la enseñanza. Sus implicaciones: autonomía, seguridad e independencia; apoyo para ser sujetos activos de cambio; trabajar en la búsqueda de modelos diferentes; dar cabida a los deseos, sueños y utopías; desarrollo de proyectos profesionales y de vida.

- *Se reivindica la importancia de las emociones, de los sentimientos, en los proyectos profesionales y en los perfiles laborales.* Lo personal no es patrimonio exclusivo, en cuanto a su manifestación, de la vida privada. La comprensión, la ayuda mutua que se genera y/o vehicula en los sentimientos puede ser un elemento enriquecedor de la vida pública, a la vez que presenta, en igualdad de condiciones, en la vida privada, a hombres y mujeres. Implicaciones: desarrollo de la afectividad; reivindicación de su presencia en todas las dimensiones personales y sociales; superar la dicotomía genérica de la concepción y utilización de los sentimientos; superación de una educación para lo público y otra para lo privado.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto, insistir en la necesidad de que la escuela, en sentido amplio, intervenga de modo radical en la superación de las desigualdades. Potenciación de una educación no-sexista, en la que las diferencias sexuales no impliquen desigualdades para las mujeres y los hombres, basadas en la asignación de cualidades, capacidades y roles en función de la existencia de valores jerarquizados por un determinado sistema de género, en el doble sentido del currículo oculto y explícito.

Los profesionales de la educación tienen que ser conscientes del significado de la socialización en sus vidas, para comprender mejor la necesidad de responder a las cuestiones planteadas en relación a los sistemas de género, como sistemas de poder que construyen desigualdades y reconstruir su mismidad a través de nuevos aprendizajes. Así, los educadores descubren su doble juego: el de ser sufridoras/es de la interiorización de valores, creencias y normas para la adaptación, y por otra parte, de ser responsables del proceso educativo y de la superación de las desigualdades.

La intencionalidad del cambio en el contexto formalizado de la escuela, abre un nuevo marco en las relaciones interindividuales y colectivas entre los diferentes participantes de la comunidad educativa. La posibilidad de diseñar, con cierta autonomía el proyecto educativo del centro, puede ser un factor decisivo para aunar voluntades, crear consensos entre los distintos agentes educativos e ir superando las insuficiencias y disfuncionamientos de ese espacio social que es la escuela.

Las instancias educativas comprometidas en la búsqueda de una relación igualitaria generaran una reflexión crítica en el ámbito de la comunidad educativa, profesionales, padres, estudiantes, mediante debates y trabajo en grupo, que estimulará la autorreflexión crítica de los mismos sobre sus actitudes. Además podrán incrementar el papel de iniciativa tanto individual como colectiva en la esfera de las relaciones en el mundo del trabajo y en otros espacios de la vida.

Un mayor autoconocimiento de los procesos de socialización estimulará en chicas y chicos, el desarrollo de sus propias capacidades y la asunción de actitudes y de valores que configuren su autonomía e identidad. De aquí el interés en insistir en la necesidad de propiciar ámbitos de aprendizaje de valores y actitudes que aseguren una convivencia sobre las bases de la igualdad y respeto mutuo sin discriminación por razón de sexo, origen social o de aptitudes

Las escuelas organizadas sobre una base democrática, en las que, los escolares tuvieran la oportunidad de participar en todos los niveles de toma de decisiones mediante la discusión libre y abierta, podrán incidir en la construcción de nuevos valores y en la deconstrucción de la dicotomía que todavía se mantiene entre lo considerado «masculino» y lo «femenino».

A modo de síntesis y en referencia a ámbitos de experiencia que la escuela proporciona tanto a chicas como a chicos, diríamos que a ella le corresponde proporcionar un medio rico en relaciones personales, promover la interacción entre los compañeros/as para el aprendizaje en el grupo de iguales mediante proyectos participativos que contribuyan a desarrollar el sentido de la solidaridad y el sentido crítico. De modo que hay que incrementar mayor autonomía personal; favorecer espacios formativos y participativos desde la igualdad; reforzar y estimular factores motivacionales para el desarrollo integral de las personas, creando finalmente contextos de comunicación en los que se puedan desarrollar discursos públicos y privados.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbe, F. (1996). «Aspectos no escolares de la orientación: orientación y mujer», en *Acts del XI Congreso Nacional de Pedagogía*, Sociedad Española de pedagogía, UPV, Tomo I, pp. 321-334.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*, Alianza Editorial: Madrid.
- Connel, R.W. (1997). «La organización social de la masculinidad», en T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y Crisis*, Isis Internacional: Chile (31-48).
- (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*, Polity Press & Blackwells: Cambridge, Oxford.
- (1995). *Masculinities*, Polity: Cambridge.
- Del Valle, T. (1993). «Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio», *Kobie 6*, Diputación Foral de Vizcaya: Bilbao, pp. 5-16.
- Departamento De Educación, Universidades E Investigación. (1992). *Diseño Curricular base*, Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.
- Díez Mintegui, C. (1996). «Deporte y construcción de las relaciones de género» en *Gazeta de Antropología*, 12, pp. 93-100.
- (1996). *Relaciones de género en Donostialdea y en la Ribera de Navarra. Actividad laboral y cambio*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: Leioa.
- Espin, J. Et Al. (1996). *Análisis de recursos desde la perspectiva no sexista*, Alertes: Barcelona.
- Godelier, M. (1986). *La producción de grandes hombres: Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*, Akal/Universitaria: Madrid.
- Messner, M.A. (1992). *Power at play. Sports and the problem of masculinity*, Beacon press: Boston.
- Sage, G.H. (ED.), (1990). *Power and ideology in american sport*, Human Kinetics Books: Illinois.
- Thurén, B.M. (1993). *El poder generizado*, Instituto de Investigaciones Feministas: Madrid.

SIMPOSIO 6

CALIDAD DE LAS EVALUACIONES EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

COORDINADORA: *Leonor Buendía Eisman*

APORTACIONES:

Hacia una universidad de calidad

Leonor Buendía Eisman

Un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros docentes no universitarios

L. Buendía Eisman, B. García Lupión, D. González González, E. Hidalgo Díez y R. López Fuentes

La evaluación de programas de formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas

J.M. Jornet, M^aJ. Perales, J.M. Suárez, M^aA. Pérez Carbonell, I. Chiva, G. Ramos, J. González Such, P. Villanueva y P. Sánchez Delgado

Programas de mejora de la calidad en la universidad

L. Salvador Blanco

Pasado, presente y futuro de la evaluación en la Universidade da Coruña

Jesús Miguel Muñoz Cantero y M^a Paula Ríos de Deus

HACIA UNA UNIVERSIDAD DE CALIDAD

Leonor Buendía Eisman

Universidad de Granada

En todos los ámbitos de la vida la calidad es el objetivo prioritario que marca el comienzo del siglo XXI, para sustituir al objetivo de cantidad que marcó el comienzo del anterior.

Hoy, superados los problemas de cantidad de alimentos, de puestos escolares, de universidades, de atención sanitaria, de autobuses, de coches, teléfonos etc., el problema se ha desplazado a la búsqueda de la calidad de vida, calidad de alimentos, calidad educativa etc.

La Universidad de mediados del siglo XX cumplía teóricamente sus objetivos y su balance era exitoso en el análisis de resultados o de funciones que se proponía. Formaba a un reducido número de jóvenes para su inserción en un ámbito de la vida laboral, y esto sin dificultades se conseguía. El plus de excelencia de la persona con estudios universitarios estaba asegurado, no solo por el ejercicio de la profesión sino por el reconocimiento social de tales estudios. Hoy con el acceso a los estudios universitarios de gran parte de los jóvenes españoles, tales cuestiones han quedado desdibujadas. No siempre se trabaja en lo que te has formado, ni tampoco es reconocida la formación universitaria como única forma de acceder a los conocimientos que el mundo laboral demanda.

La Universidad ha sido la institución educativa que mayores cambios ha experimentado en los últimos tiempos. De ser una institución de élites ha pasado a ser una institución de masas.

La sociedad española tiene un porcentaje de estudiantes universitarios que la sitúan en un nivel de privilegio en comparación con otros países de la OCDE. A finales del siglo XX nos encontrábamos con un 27% de la población entre 18 y 21 años matriculados en la Universidad, esto suponía un 18% más que la media de la OCDE. Estos valores altos se mantenían en grupo comprendido entre 22 y 25 años. En este curso, este grupo de edad, ha pasado a tener un 17% más que la media de la OCDE. Es cierto que

la tasa de crecimiento ha tocado techo, con la consiguiente estabilidad tanto de alumnos, por el descenso de natalidad, como del profesorado. La bajada de natalidad supone que si se conservan los 1,6 millones de puestos Universitarios actuales, con 340.000 nuevas personas matriculadas cada año, en el año 2015 más del 90% de la cohorte inicial podría matricularse en alguna universidad (de Miguel, 2000: 124). Esto supondría una universalización de la universidad que socialmente nadie planifica y que de cumplirse cambiaría totalmente la estructura organizativa del trabajo.

No podemos hablar de cultura de la calidad sin hacer referencia a la evaluación. Y es que calidad y evaluación son dos elementos inseparables. Hablar de calidad conlleva hablar de evaluación ya que, la preocupación por la calidad ha llevado a la necesidad de evaluar. Desde esta cultura, la evaluación se ha convertido en el *transporte del siglo XXI* necesario para asegurar la calidad de las organizaciones. En este sentido podemos decir que aquellas organizaciones que apuesten por la calidad deberán *montarse en este medio de transporte* si es que realmente quieren llegar a ella, porque sino, ¿cómo podrán mejorar la calidad de sus procesos y productos si no los evalúan?

Desde este marco de referencia surge la presente simposia «*Calidad de las evaluaciones en diferentes niveles educativos*», como foro de encuentro de diferentes profesionales que en la actualidad están trabajando los siguientes temas:

- *Un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros docentes no universitarios.* Equipo: Buendía Eximan L., Hidalgo Díez, E., García Lupión B., González González, D., y López Fuentes, R. Universidad de Granada.
- *La Evaluación de Programas de Formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas.* Equipo: Jornet J.M., Perales M^a J., Suárez J.M., Pérez Carbonell M^a A., Chiva I., Ramos G., González Such J., Villanueva P., y Sánchez Delgado P. Universitat de Valencia.
- *Programas de mejora de la calidad en la universidad.* Salvador Blanco, L. Universidad de Cantabria.
- *Pasado, presente y futuro de la evaluación de la universidad da Coruña.* Equipo: Muñoz Cantero, J.M. Universidad da Coruña.

UN MODELO REFLEXIVO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS

L. Buendía Eisman, B. García Lupión, D. González González, E. Hidalgo Díez y R. López Fuentes

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la mejora de la calidad de los Centros Educativos es un tema que en los últimos años se viene considerando con asiduidad por diferentes autores (Buendía, 1996; Buendía y García, 2000; de la Orden, 1988; 2000; de Miguel, 1995; Gento, 1996; Hidalgo, González, López y García, 2000; Municio, 1993; Pérez y Martínez, 1989; Tejedor, 1994...), organismos (Junta de Andalucía, MEC,...), asociaciones (AENOR, EQNET, AFAQ, CISQ...) y entidades (Universidades).

Los enfoques que con mayor frecuencia se han utilizado para estimar la calidad de un centro educativo han sido los centrados en la eficacia, por un lado y por otro, en la mejora. En los últimos años surge la «gestión de la calidad» como alternativa integradora. Así lo concibe el MEC (1997), en su publicación *«El Modelo Europeo de Gestión de la Calidad*, cuando conceptualiza *«la gestión de la calidad como filosofía de gestión de las organizaciones, que constituye una referencia adecuada por su condición de paradigma que incluye valores, principios y procedimientos y porque es considerada en los ambientes especializados en el estudio de las organizaciones como la estrategia de progreso por excelencia para las próximas décadas»*.

En dicho modelo (EFQM) y mediante un proceso de autoevaluación, el centro educativo reflexiona sobre su situación respecto a nueve criterios propuestos. A partir de la autoevaluación los profesores, familia y alumnado del centro conocerán cuáles son puntos fuertes y también cuales son aquellas áreas donde se hace preciso implantar acciones de mejora.

En nuestro trabajo comenzamos detectando los fallos en dicho modelo y realizando un cuestionario propio con el que pretendíamos superar las deficiencias encontradas.

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO DEL MODELO EFQM (MEC, 1997)

La guía para la autoevaluación: *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad* publicada por el MEC (1997) consta de seis volúmenes entre los que se encuentra el cuestionario de diagnóstico. Partiendo de un análisis de dicho cuestionario por parte del profesorado de un centro concertado de Granada, realizamos una primera aproximación a dicho modelo.

Pedimos una autoevaluación a cada uno de los profesores/as de los siguientes criterios: liderazgo, planificación y estrategia, gestión del personal, recursos, procesos, resultados del centro y satisfacción del personal, a través del análisis de las cuestiones que constituían cada criterio. Cada profesor contestó 156 cuestiones, utilizando una escala con cuatro posibles opciones, que oscilan entre el «desacuerdo» hasta «total acuerdo».

Para determinar la utilidad del cuestionario, realizamos dos tipos de análisis. El primero de carácter cuantitativo, nos informó del nivel de respuesta de los profesores. Con el segundo, de carácter cualitativo, pretendíamos determinar las causas por las que no fueron contestadas algunas cuestiones. Las respuestas fueron analizadas con los programas SPSS 9.0 y el AQUAD 5.0.

El criterio que establecimos para determinar que una cuestión presentaba dificultades de comprensión, fue que no hubiera sido contestado por el 20% de los sujetos, como mínimo.

Como se puede observar en la tabla, con respecto a los criterios: liderazgo, gestión del personal, recursos y resultados del centro, el porcentaje de pérdida por no respuesta es muy elevado, por lo que exigía una reformulación o eliminación de todos aquellos ítems que no fueron contestados.

Partiendo de este primer acercamiento, comenzamos el análisis cualitativo de las distintas opiniones dadas por el profesorado sobre las dificultades que tuvieron a la hora de responder las cuestiones. Estas críticas las agrupamos en tres bloques:

a) Terminología

La principal queja del profesorado respecto al cuestionario de diagnóstico se refiere a la terminología que se utiliza en él. Frecuentemente se usan vocablos como: «liderazgo», «cliente», «proveedores», «procesos críticos»... que dificultan la identificación de los sujetos de las acciones, a la vez que hacen el cuestionario algo impersonal y poco cercano al profesor.

b) Información que se solicita

En el número de preguntas que no han sido contestadas ha tenido mucho que ver la información que se pretende recabar. El profesorado se queja de que se le preguntan aspectos que desconocen total o parcialmente (p. ej.: Se les pide que digan si los alumnos han superado las pruebas posteriores a la enseñanza en el centro) y que cuando responden lo tienen que hacer de manera especulativa, por lo que creen, piensan, suponen... (p. ej.: Se ha obtenido buen rendimiento de los recursos económicos). Esto

Criterios	No contestado (1)		Cuestiones Iniciales (2)	Cuestiones finales (3)	Pérdida (%) (4)
	Pregunta	Porcentaje			
1. Liderazgo	2	46,7	21	15	28,6
	5	20,0			
	11	46,7			
	12	40,0			
	18	53,3			
	19	46,7			
2. Planificación y estrategia	13	46,7	14	12	14,3
	14	40,0			
3. Gestión de personal	3	33,3	31	22	29,0
	6	46,7			
	7	46,7			
	8	46,7			
	16	40,0			
	19	26,7			
	22	53,3			
	25	40,0			
27	20,0				
4. Recursos	6	80,0	11	7	36,4
	7	66,7			
	9	33,3			
	11	20,0			
5. Procesos	1	26,7	28	24	14,3
	2	60,0			
	3	53,3			
	11	40,0			
7. Satisfacción personal	4	20,0	25	21	16,0
	14	20,0			
	15	46,7			
	16	26,7			
9. Resultados del centro	1	53,3	26	16	38,5
	2	60,0			
	3	66,7			
	6	40,0			
	7	33,3			
	8	26,7			
	13	40,0			
	15	26,7			
	16	53,3			
	22	33,3			

(1) Preguntas con alto porcentaje de respuesta en blanco; (2) Preguntas que componen el criterio; (3) Preguntas que quedan con un nivel de respuesta aceptable; (4) Porcentaje que suponen las preguntas eliminadas en el criterio.

está potenciado porque se realizan preguntas sobre aspectos ajenos al centro en el que trabajan, sobre si tienen determinadas instalaciones o sobre si se les oferta alguna posibilidad. Por ejemplo, un ítem hace referencia a la movilidad del profesorado en su puesto de trabajo cuando en el centro, objeto de esta investigación, al ser de carácter concertado no existe dicha posibilidad.

c) Construcción de las preguntas

Las opiniones sobre el cuestionario agrupadas en este bloque, abordan la utilización de preguntas muy generales y referidas al conjunto del centro en vez de, como manifiesta al menos la mitad del profesorado, centrarse en el sujeto. Así, no es lo mismo que se pregunte si «el equipo directivo valora y ayuda al personal a mejorar sus resultados» que preguntar al profesor si él recibe ayuda. Si se hubiera optado por la segunda con un simple análisis estadístico se conseguiría el mismo objetivo. También encontramos profesorado que manifiesta que la construcción de la pregunta es compleja o que puede ser ambigua: «los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son conocidos por todos»; «el equipo directivo evalúa y ayuda a mejorar los resultados»; «se armoniza el desarrollo de las destrezas y capacitación del personal con el desarrollo de la tecnología, con el fin de utilizarla específicamente»... Indudablemente cuestiones como éstas, cuando se tiene que responder a 156 preguntas, no facilitan la tarea. A esta confusión se añade la tendencia a valorar dos o más aspectos con una única pregunta («se han constituido grupos de prácticas y se han desarrollado con aprovechamiento»). A veces se da el caso contrario, cuestiones tan específicas que pierden su significación al preguntar, por ejemplo, se pretende conocer si se valora el trabajo del profesorado con un instrumento en particular, la encuesta.

A partir del análisis reflexivo de las cuestiones por parte del profesorado, y puesto que, detectamos ciertos problemas en cuanto a la comprensión de las formulaciones que se hacen de los criterios, considerados demasiado complejos por los sujetos que lo cumplieron, surgió la siguiente reformulación para adaptarlos a la realidad del centro:

- **Dinamización:** Es el comportamiento y la actuación del Equipo Directivo y del resto de responsables (coordinadores, jefes de departamento...) para guiar al centro educativo hacia la calidad.
- **Proyecto de centro:** Cómo el Centro planifica, formula, desarrolla, actualiza y revisa la estrategia a desarrollar en los diferentes procesos de la actividad en el centro educativo, para convertirla en planes y acciones que vayan encaminados a una mejora continua.
- **Recursos:** Se refiere a la gestión, utilización y conservación de los recursos de todo tipo que dispone el Centro.
- **Procesos:** Se refieren a cómo se identifican, gestionan y revisan los procesos y a cómo se corrigen, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades del Centro Educativo.
- **Satisfacción del personal:** Se refiere a qué consigue el Centro educativo respecto a la satisfacción de aquellos que prestan sus servicios en el Centro.

- **Satisfacción con el centro:** Satisfacción de padres/madres y alumnado por aquello que está logrando el centro educativo.
- **Impacto en la sociedad:** Qué consigue el centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y las expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular.
- **Resultados de los procesos del centro:** Qué consigue el centro educativo en relación con lo planificado en el Proyecto de Centro y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas del alumnado, familias, y, en general, de toda la comunidad educativa.

NECESIDAD DE ESTABLECER UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, el modelo que planteamos, iría en la línea de procurar:

- a) Que el proceso debe ser autorregulado por la reflexión crítica de todos los que configuran el centro educativo (profesorado, alumnado, padres/madres, personal laboral del centro y todo aquel que tenga o guarde alguna relación con el mismo), sin excluir la participación en el proceso de otros evaluadores, pues la revisión interna adquiere credibilidad en la medida que es contrastada externamente.
- b) Que en el proceso se deben conjugar tanto los datos obtenidos sobre el centro como los juicios que formulan los expertos externos.

Todo ello, por medio de una evaluación basada en juicios, frente a una evaluación basada en indicadores de rendimiento y de una evaluación de apoyo formativo frente a una evaluación sumativa o de decisión irrevocable.

Nuestro modelo se desarrollaría de acuerdo a las siguientes fases:

- Fase 1. Autoevaluación. Informe interno.
- Fase 2. Evaluación externa. Informe externo.
- Fase 3. Informe final.
- Fase 4. Plan de mejora.

Tratando de alcanzar las siguientes metas:

1. Establecer una cultura de evaluación y gestión de la calidad en el centro.
2. Desarrollar mecanismos y condiciones que permitan la mejora de la calidad del centro.
3. Implicar a todo el personal del centro educativo a que participe en el proceso.
4. Analizar tareas, proponer soluciones y ponerlas en práctica.

FASE DE AUTOEVALUACIÓN

Hemos establecido un proceso de reflexión con el profesorado, la familia y el alumnado, con el objeto de que sean ellos los que establezcan los indicadores sobre los que

más adelante hacer una nueva reflexión crítica para, definitivamente, junto con la evaluación externa, fase ésta aún sin realizar, poder detectar cuáles serían los puntos potencialmente fuertes y cuales las áreas de mejora. Con todo ello, habremos conseguido que el análisis evaluativo se haga de dentro hacia fuera con la participación y el consenso de los implicados, lo que llevaría a dotarlo de una mayor consistencia y credibilidad, así como, al ser considerado como algo propio realizado por todos, de un sentimiento de implicación que irá generando una necesidad de dicha evaluación y por lo tanto, una cultura de evaluación posteriormente.

El proceso seguido para realizar la autoevaluación ha sido el siguiente:

Fases	Agentes implicados
Definición de las dimensiones y subdimensiones.	Profesorado, familia, alumnado, expertos externos.
Validación de las dimensiones y subdimensiones	Expertos ajenos al centro
Validación de las áreas.	Profesorado, familia y alumnado.
Validación de los ítems.	Profesorado, familia y alumnado.
Aplicación del cuestionario de autoevaluación.	Profesorado, familia y alumnado
Análisis cuantitativo de los resultados.	Expertos externos.
Interpretación cualitativa de los datos	Profesorado, familia y alumnado
Redacción del informe de autoevaluación	Profesorado, familia y alumnado

1. Confección del cuestionario de autoevaluación: **Definición de dimensiones y subdimensiones.**

A continuación presentamos las dimensiones que configuran el modelo de autoevaluación y los agentes implicados para realizar la autoevaluación del centro.

¿QUÉ HACE EL CENTRO?	
Dimensiones	Agentes
Dinamización	Profesorado
Proyecto de centro	Profesorado
Recursos	Profesorado
Procesos	Profesorado
¿QUÉ OBTIENE EL CENTRO?	
Dimensiones	Agentes
Satisfacción con el centro	Familia y alumnado
Satisfacción del profesorado	Profesorado
Impacto en la sociedad	Profesorado, familia y alumnado
Resultados de los procesos del centro.	Profesorado, familia y alumnado

- 2. Validación del cuestionario para el centro.** La validación se ha realizado por los expertos ajenos al centro (dimensiones y subdimensiones) y por los distintos estamentos del centro: profesorado, familia y alumnado (áreas e ítems). El proceso que se ha seguido es el siguiente:
- **Validación de las dimensiones.** Las dimensiones y subdimensiones han sido validadas por los expertos ajenos al centro.
 - **Validación de las áreas.** El criterio que se ha utilizado para la validación de áreas ha sido el grado de congruencia área/subdimensión, utilizando una escala de 1 a 4. Las áreas que han quedado por debajo del punto de corte, han sido eliminadas.
 - **Validación de los ítems.** El criterio que se ha utilizado para la validación de los ítems ha sido el grado de congruencia ítem/área, con una escala de 1 a 4. Aquellos ítems que están por debajo del punto de corte han sido eliminados.
- 3. Aplicación de los cuestionarios.** Una vez validados los cuestionarios se procedió a la cumplimentación de los mismos por parte del profesorado, alumnado y familias. A continuación presentamos el diseño del cuestionario de autoevaluación adaptado a la idiosincrasia del centro.

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO			
¿QUÉ HACEMOS?		¿QUÉ OBTENEMOS?	
Dimensiones	Ítems	Dimensiones	Ítems
Dinamización	39	Satisfacción con el centro	15
Proyecto de centro	39	Satisfacción del profesorado	15
Procesos	118	Impacto	7
Recursos	103	Resultados	19
TOTAL	299	TOTAL	41

CUESTIONARIO DIRIGIDO A FAMILIAS Y ALUMNADO	
Dimensiones	Ítems
Satisfacción con el centro	9
Impacto en la sociedad	7
Resultados	19
Total	35

4. **Análisis cuantitativo e interpretación cualitativa de los resultados.** El análisis ha sido realizado por el grupo de expertos externos, utilizando para ello el programa SPSS 10.0 y obteniendo la media, mediana, moda y la frecuencia. Los resultados obtenidos fueron facilitados al centro para que, a partir de estos, los distintos colectivos se implicaran en un proceso reflexivo mediante la interpretación cualitativa de los datos cuantitativos. De esta manera, hemos conseguido que tanto el profesorado como las familias y alumnado, puedan detectar sus puntos fuertes y áreas de mejora y reflexionar sobre estos.
5. **Redacción del informe de autoevaluación.** De la reflexión conjunta sobre el análisis obtenido y la interpretación realizada, surgen los informes de autoevaluación por parte del profesorado, alumnado y familia, con objeto de detectar aquellas áreas que necesitan un plan de mejora y aquellas otras en las que el centro es fuerte y debe potenciar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Ante lo establecido, pretendemos que el planteamiento de este modelo que hemos querido llamar reflexivo, por la importancia que este aspecto tiene al tratar de implantar una cultura de evaluación en el centro, consiga:

- Fomentar la autocrítica instructiva como base del proceso de implicación personal en la toma de decisiones.
- Acomodar la prestación del servicio a las necesidades del centro.
- Creación de equipos de trabajo fomentando la colaboración.
- Análisis y detección de los puntos fuertes y débiles en la gestión de calidad del centro.
- Sugerir propuestas de mejora desde la autorreflexión y autocrítica.
- Elaborar y establecer planes de mejora, así como la adquisición de compromisos a los diferentes niveles de implicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Buendía, L. (1996). «La investigación sobre evaluación educativa». *Revista de Investigación Educativa*. 14 (2).
- Buendía, L. y García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En GONZÁLEZ, T. (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- De La Orden, A. (1988). Calidad de los centros educativos, asunto para un Congreso. *Bordón*. 40, (2).
- De La Orden, A. (2000). Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa. En *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: G.E.U.
- De Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos de Sección. Educación* 8, 29-51.

- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La muralla.
- Hidalgo, E., González, D., López, R. y García, B. (2000). Hacia un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros educativos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 13, 5-20.
- Hidalgo, E., García, B., López, R. y González, D. (2000). Evaluación diagnóstica de un centro de primaria desde la reflexión del profesorado. *I Jornadas de medición y evaluación educativas*. Valencia: En prensa.
- Hidalgo, E., García, B., López, R. y González, D. (2000). Análisis del cuestionario de diagnóstico del modelo europeo de gestión de la calidad, por el profesorado de un centro de primaria. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de pedagogía*. Madrid: Actas del congreso.
- Junta de Andalucía (1998). *Evaluación de Centros Docentes. Plan de evaluación de centros Docentes de la Comunidad Autónoma Andaluza*. Junta de Andalucía.
- Ministerio De Educacion y Cultura (1997). *Modelo europeo de Gestión de la Calidad*. Madrid: MEC.
- Municio, P. (1993). El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros. *Bordón*, 45, (3), 351-363.
- Municio, P. (1993). Evaluación de programas, indicadores y cultura en las instituciones escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, enero-marzo, 7-23.
- Pérez, R. y Martínez, L. (1989). *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Tejedor, J.A. (1994). *Autonomía institucional de los Centros educativos: Presupuestos, organización, estrategias*. Universidad de Deusto (Bilbao).

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN: TIPOS DE PLANES Y ALGUNAS CUESTIONES METODOLÓGICAS

*J.M. Jornet, M^oJ. Perales, J.M. Suárez, M^oA. Pérez Carbonell, I. Chiva, G. Ramos, J. González Such,
P. Villanueva y P. Sánchez Delgado*

MIDE-Universitat de València

INTRODUCCIÓN

Del mismo modo que ha ocurrido en otros contextos educativos, en la Formación para el empleo la Evaluación de Programas se está constituyendo como uno de los instrumentos fundamentales para la mejora de su Calidad. No obstante, en este ámbito inciden una gran cantidad de factores, que deben ser tenidos en cuenta si se desea orientar de forma adecuada la evaluación. (Pérez Carbonell, 1999; Villanueva y Catalá, 1997; Marí, Perales y Villanueva, 1999).

Revisarlos, de forma sistemática y exhaustiva, excedería con mucho los límites razonables para esta presentación. Por ello, hemos optado por describir los tipos de planes de evaluación, tomando como criterio la Unidad de Análisis a que se refieren: personas, empresas, sociedad e Instituciones de Formación. Posteriormente, señalaremos los problemas que entendemos que son más relevantes en cuanto a sus implicaciones metodológicas, y que hemos identificado a partir de las diferentes experiencias que hemos venido realizando en este ámbito desde el Dpto. MIDE-UEVEG en los últimos años. (Jornet y Suárez, 1997; Perales, 2000; Jornet, Suárez y Perales, 2000).

LOS TIPOS DE PLANES DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

En trabajos anteriores hemos abordado la revisión de Planes de Evaluación tomado como referencia una dimensionanizalización basada en diferentes criterios (Objeto, Control y Finalidad de la Evaluación) y concepto de Calidad (que se contrasta en la Evaluación). Otro criterio de clasificación que puede tenerse en cuenta y que permite

graduar la tipología de Planes, es el relacionado con la Unidad sobre la que se producen Efectos de la Formación. Este criterio nos permite identificar seis tipos de Planes de Evaluación a través de la Formación Ocupacional y Continua. Existe, además, un séptimo tipo de Planes de Evaluación en el que no se analizan sus efectos, sino la propia institución que realiza la formación.

Unidad de Análisis: la Persona

Tipo I. Es el más frecuente de todos ellos. Se da tanto en el ámbito de la Formación Ocupacional como de la Continua. Se orienta a conocer el grado de satisfacción de alumnos y de formadores y/o coordinadores o gestores de formación. Se basa fundamentalmente en la utilización de cuestionarios de opinión aplicados al finalizar la Acción Formativa. En ellos se recoge información acerca de la organización de la Acción Formativa, infraestructuras y medios empleados, interés/utilidad de los contenidos, actuación docente y adecuación metodológico-didáctica. Puede ser utilizado por diversos agentes, según la situación formativa: el centro que imparte la formación, el departamento de formación de una empresa, o la institución que financia o aporta fondos para el desarrollo de la Acción Formativa. No tiene en cuenta la capacitación adquirida, ni su repercusión en el puesto de trabajo.

CUADRO 1
TIPOS DE PLANES DE EVALUACIÓN EN FUNCIÓN DE LA UNIDAD ANALIZADA

Características del Plan de Evaluación				
Tipo	Unidad de Análisis	Objeto	Fuentes	
I	Ev. de los efectos de la formación	Persona	Satisfacción	Alumnos y Profesores
II		Persona	Capacitación	Alumnos y Profesores
III		Persona	Utilización en el trabajo	Alumnos y Empleadores
IV		Empresa	Cambios en la Organización	Trabajadores
V		Empresa	Incremento de la Eficacia	Datos Estadísticos de la Empresa
VI		Sociedad	Impacto socioeconómico	Datos sociales
VII	Institución Formativa	Calidad de su gestión	Implicados en la Organización y Usuarios	

Tipo II. Es más frecuente en el ámbito de la Formación Continua que en el de la Ocupacional. Se utiliza siempre que se requiera una certificación del aprendizaje adquirido. Se dirige a valorar la capacitación adquirida como resultado de la Acción Formativa. Suele incluir, junto a pruebas de capacitación, estudios de casos, evaluaciones basadas en observación sobre simulaciones —medidas durante la realización del

programa—, así como informaciones relativas a la satisfacción acerca de la Acción, basadas en cuestionarios (Tipo I). Sus usuarios fundamentalmente suelen ser los departamentos de formación de las empresas, por lo que pueden estar implicados en la evaluación de la capacitación, junto a los formadores y los directivos. Aunque valore la capacitación, no incluye su repercusión en el puesto de trabajo.

Tipo III. Como en el caso anterior, es más frecuente en la Formación Continua que en la Ocupacional. Se dirige a evaluar el grado de transferencia del aprendizaje adquirido al puesto de trabajo, por lo que se basa en mediciones posteriores a la Acción Formativa (generalmente a corto y medio plazo, de tres a seis meses después de desarrollada). Suele incluir dos tipos de informaciones: a) relativas al incremento en la productividad, basadas en indicadores específicos de la cantidad y/o calidad del trabajo realizado, y b) relativas a elementos cualitativos del trabajo (clima, comunicación, satisfacción...), basadas en informaciones recogidas mediante cuestionarios y/o entrevistas con los propios trabajadores implicados, sus compañeros y directivos. En definitiva, se trata más de una valoración del Impacto de la Formación en el Puesto de Trabajo que de una medida de capacitación. El Plan de Evaluación requiere de la participación del departameto de la empresa que ha sido objeto de formación, si bien no se suele orientar como una auto-revisión. La evaluación la llevan a cabo el departamento de formación y/o agentes externos implicados en el proceso (consultores...).

Unidad de Análisis: la Empresa

Tipo IV. Es propio de la Formación Continua. Se trata de evaluar los cambios producidos en la organización como efecto del proceso de formación. Generalmente se orienta a elementos de gestión y organización, tales como el clima organizacional o la mejora en la eficiencia de los procesos, por lo que incluye medidas de diversa índole, tales como: datos de productividad, opiniones acerca de la organización y clima laborales, etc... Estas informaciones suelen ser posteriores a la realización de la Acción Formativa y se recogen a medio plazo (normalmente, al menos seis meses después de realizada). En grandes empresas, pueden incluirse este tipo de Planes en procesos de ajuste de la Organización global, por lo que pueden estar inmersos en estrategias más amplias de análisis de la misma. En estos casos, los Planes de Evaluación pueden formar parte de estudios organizacionales, en los que se analiza la eficiencia y/o eficacia diferencial de los procesos, tomando como referencia la comparación con otros grupos/departamentos (experimental/control), o internamente en su evolución (pre/post formación). En la Evaluación participan los propios implicados en la formación, el departamento objeto, y el de formación, así como suelen intervenir consultores externos, cuya actuación excede el terreno de la Formación.

Tipo V. Como en el caso anterior, es característico de la Formación Continua. Se trata de evaluar el impacto económico producido por la Acción Formativa, traducido en incremento de la eficacia empresarial. En definitiva se evalúa la rentabilidad de la inversión realizada en la Formación. Los indicadores en este caso necesariamente son estrictamente económicos basados en la relación coste-beneficio. Por ello, la información se recoge a medio plazo (al menos seis meses tras desarrollar la

Acción), o adecuándose a los ciclos o periodos económicos por los que anualmente transita la actividad empresarial. Es muy compleja de realizar, dada la gran cantidad de factores que inciden en la evolución de beneficios de cualquier empresa, por lo que es difícil segregar los cambios imputables a la Formación. Por ello, está poco extendida y, en todo caso, entra paulatinamente en procesos de gestión de grandes empresas.

Unidad de Análisis: la Sociedad

Tipo VI. En este epígrafe nos referimos a los Planes de Evaluación que tienen como finalidad evaluar el impacto social de la Formación. Constituyen un elemento de orientación sociopolítica y se justifican en función del control social que se realiza de los medios aportados mediante Programas específicos de actuación, para la dinamización socioeconómica. Por su extensión afecta tanto a Programas de Formación Ocupacional como a los de Continua. Se basan normalmente en medidas de Impacto, bien relativas a la mejora de la inserción socioprofesional de los colectivos a los que se han dirigido los programas (en el caso de la Formación Ocupacional), bien orientados a los sectores que han recibido un tratamiento de apoyo especial para su innovación (caso de la Formación Continua). Por ello, en el primer caso las informaciones se refieren a las personas —su grado de inserción—, mientras que en el segundo se suelen basar en opiniones de los empresarios acerca de la mejora del sector. En cualquier caso, las informaciones en ambos casos se toman con posterioridad a la realización de la Acción Formativa. En el caso de la valoración de la Inserción, a corto y medio plazo (de uno a seis meses o un año), mientras que en el caso de la mejora del sector objeto, con mediciones a medio-largo plazo (un año o más).

Unidad de Análisis: la Institución Formativa

Tipo VII. Esta opción rompe el discurso desarrollado hasta aquí respecto de las unidades a que afecta la Formación, dado que no se centra en los efectos de ésta, sino en las cualidades de las Instituciones que desarrollan la Formación. Su irrupción en este ámbito está vinculada a los siguientes factores: a) la desregulación del ámbito no-formal implica grandes dificultades para la toma de indicadores relacionados con la capacitación conseguida a través de las Acciones Formativas, por lo que el énfasis se sitúa en los procesos de gestión de la Formación, b) la Formación como elemento político de dinamización socioeconómica requiere de componentes de control social por lo que, ante las dificultades de evaluación del impacto real de los programas, se han ido desarrollando controles acerca de los requisitos que deben cumplir las instituciones que desarrollan estos procesos, fundamentalmente con financiación pública, y c) la política de mejora de la Calidad que ha ido extendiéndose en todos los sectores empresariales y sociales, ha impregnado también esta actividad. Los enfoques que inspiran estos procesos se basan en sistemas de acreditación, con aplicaciones de la Normativa ISO o del Modelo EFQM (Perales, 2000; Jornet, Suárez y Perales, 2000).

Las dificultades metodológicas para el desarrollo de estos procesos evaluativos son mayores en este ámbito que en el de la Educación Formal. Sus adaptaciones devienen de considerar *rasgos específicos de este tipo de Organizaciones*¹.

De igual manera, en su estructura y elementos funcionales, se pueden considerar características frecuentes las que enumeramos a continuación: *tienen un bajo nivel de formalización* (procedimientos y reglas muy generales, normalmente informales y no escritas), *su estructura de autoridad está dispersa y en red* (frente a la posibilidad de no concentración), *su estilo de liderazgo es colaborativo, delegativo y tolerante ante la ambigüedad* (frente a la jerarquía y autocracia), e *inciden en procesos formativos pero no otorgan títulos* (aunque sí certificaciones y diplomas) (como señala Gairín, 1999, siguiendo los planteamientos de Tomás, 1997).

Todo ello apunta hacia el hecho de que en este tipo de instituciones se orienten los procesos evaluativos enfatizando el carácter empresarial, sin prestar especial atención a los elementos pedagógicos. Con todo, al menos formalmente, los procesos a los que tienden se asimilan a los que se utilizan en las instituciones del ámbito formal, fundamentalmente estimulados por los procesos de demostración y mejora de la Calidad. Este tipo de procesos son alentados, tanto por la Administración —como principal cliente de este tipo de organizaciones— como por las mismas entidades privadas. El énfasis, en este caso, se sitúa en el análisis de la organización, sus componentes de gestión, sus infraestructuras, etc.

La finalidad del proceso de evaluación determina en gran medida los distintos componentes de la misma, pudiéndose identificar dos polos opuestos:

- «*Procesos como los de homologación, acreditación o certificación de Centros, se sitúan cercanos a usos sumativos o mixtos de la evaluación, y suelen realizarlos evaluadores externos*» (Perales, 2000: 140):
 - Se utilizan modelos como el EFQM, o basados en la ISO 9000, o bien protocolos propios diseñados según los objetivos del proceso de homologación.
 - Pueden responder a la demanda de la entidad financiadora (administración generalmente), o a una política de mercado, basada en ofrecer una imagen de calidad a partir de la certificación.
- «*En el otro extremo, los procesos orientados por las propias entidades como actuaciones de autorrevisión están orientados hacia la mejora e innovación institucional, y son llevados adelante por equipos mixtos o por evaluadores internos*» (Perales, 2000: 140):

1 Tomás (1997) identifica los siguientes elementos distintivos de las organizaciones de formación no formal: *no están sujetas a parámetros comunes*, (de este modo, cada organización es diferente: objetivos distintos, usuarios muy variados, tareas muy distintas, etc.), *suelen surgir de iniciativas de grupos o colectivos de la sociedad, sin vinculación inicial directa con la Administración, tienen una tecnología poco elaborada, tienen poco integrada la cultura evaluativa y el trabajo sistemático*. Suelen combinar trabajadores profesionales con voluntarios o personal no profesionalizado, *la tipología de profesionales es muy variada en cada centro*, lo que dificulta la ordenación de tareas y responsabilidades, *hay falta de formación organizativa, y buscan las soluciones organizativas a medida que se encuentran los problemas*.

- El Modelo EFQM puede adecuarse perfectamente a las expectativas y necesidades de estas entidades, aunque habitualmente utilizan diseños de evaluación emergentes, contruidos desde la propia entidad.

Entre estos casos extremos se sitúa toda la riqueza y la variedad de los distintos procesos evaluativos, con los matices derivados de su finalidad específica, y de cómo haya sido operativizada.

Finalmente, tan sólo una referencia a las Instituciones de Formación A Distancia. La evolución de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación han tenido un impacto sustancial en cuanto a las posibilidades de desarrollo de entornos virtuales de formación (Suárez et al. 1999; Sáez, 2000). Tanto en el ámbito escolar, como en el universitario y en el de las Instituciones No-Formales, las posibilidades de aplicación de este tipo de modalidades se incrementan cotidianamente (Belloch, 2000). El entorno de aprendizaje de este tipo de instituciones, su organización, recursos personales y materiales, etc... difieren sustancialmente de los habituales en las instituciones que desarrollan modalidades presenciales en Educación. Este tipo de cambios deben ser apoyados en procesos diagnósticos y evaluativos que orienten y ajusten los diseños de intervención. Es un ámbito emergente, que requiere de la atención de los profesionales de la Educación.

ALGUNOS PROBLEMAS METODOLÓGICOS DE LOS PLANES DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL Y CONTINUA

Los problemas metodológicos implicados en la Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua son múltiples y complejos dada la diversidad de efectos que puede tener ésta (tangibles e intangibles), sobre las diferentes Unidades en que actúa. Por este motivo, con el fin de señalar los que nos parecen más relevantes, los hemos agrupado en tres grandes núcleos: los relacionados con el *escenario* en que se produce la situación educativa, con la *modalidad* en que se produce la formación, y los derivados de la *finalidad/objetivo* de la evaluación y el uso de resultados. Los repasamos brevemente.

1. *Relacionados con el tipo de escenario en que se produce la situación educativa*

La Formación Ocupacional y Continua se produce en el ámbito No-Formal (ver Cuadro 2), de manera que es esencial a este tipo de escenario la falta de articulación en cuanto a planes de actuación, elementos de diseño curricular, componentes de acreditación, etc... No obstante, la oferta de Formación está fuertemente influida por la planificación política, que adopta el rol de elemento de Regulación de este ámbito. Por ello, imprime a la misma sus características esenciales: *Temporalidad* (los planes de formación basados en enfoques sociopolíticos, se realizan para un periodo determinado) y *Diversidad* (curricular, de colectivos a que se dirige, de instituciones que desarrollan la formación, de modalidades en que se produce, de efectos esperados —y unidades sobre las que se orientan—...).

Esta desregulación ha enfatizado la necesidad de procesos de Acreditación y/o Certificación, tanto de las personas a las que se dirige la Formación como de las instituciones

que la desarrollan. Así, una línea de actuación metodológica importante está siendo el diseño de sistemas y modelos para este propósito. La dificultad obviamente, más que en cuanto a los componentes puramente metodológicos, se sitúa en el ámbito de los referentes para el reconocimiento (estándares), especialmente en el caso de las personas. Esto es así, dado que se implica, junto a la diversidad curricular de las Acciones Formativas, la necesidad de tener en cuenta la experiencia laboral como elemento de formación. Subyace la idea de formación a lo largo de la vida y el reconocimiento del valor del trabajo como elemento formativo de modalidad abierta. En el caso de las instituciones, como hemos señalado, los estándares se extraen desde las normas ISO o el modelo EFQM.

Se puede hacer una referencia específica respecto a la identificación de estándares referentes a las personas que reciben la formación, que pueden ser analizadas, al menos, desde dos perspectivas: en sí mismas (satisfacción, capacitación, mejora y promoción personal...) y como recurso económico (Capital Humano dentro de una empresa, sector o sociedad). Optar por una u otra perspectiva afecta a la selección de indicadores que se utilizan en la evaluación así como a los estándares que se utilizan como criterio.

2. *Relacionados con la modalidad en que se produce la Formación*

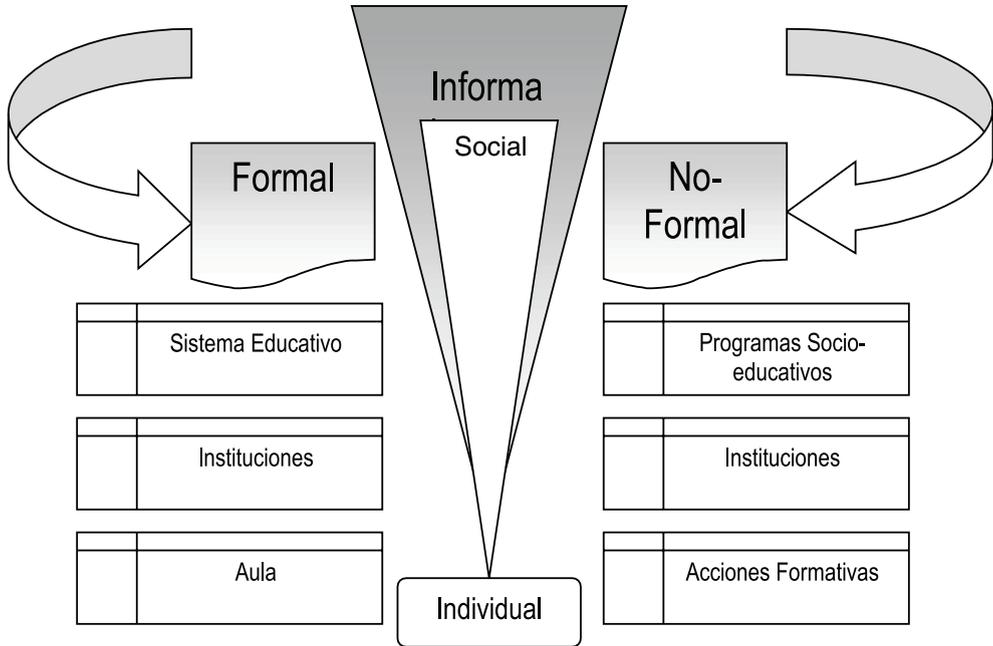
Como un elemento adicional que implica la expresión de la desregulación, encontramos la enorme variedad de situaciones educativas que se producen como Acciones Formativas. Desde los programas impartidos de forma presencial, hasta aquellos otros que se realizan de forma Abierta, inserta en actividades empresariales, o los programas de teleformación.

Esta diversidad de tipologías de ofertas de formación ha incidido de forma significativa en las soluciones evaluativas que se le han venido dando a este tipo de programas. De este modo, la solución más frecuente está siendo atender la calidad de la formación no desde el proceso que sigue en su desarrollo, sino en relación a elementos externos. De este modo, también desde estos factores, se deriva la evaluación de este tipo de programas hacia componentes relacionados con sus outputs, exceptuando las medidas de capacitación.

3. *Relacionados con la finalidad/objetivo de la Formación y la utilización de los resultados de la Evaluación*

Los objetivos de este tipo de formación no suelen vincularse a la formación en sí misma, sino que generalmente son traducidos desde la finalidad (política y/o económica) que justifica el plan de actuación. Por ello, suelen cifrarse en el entorno socioeconómico, bien como elementos tangibles (inserción socio-profesional, mejora del empleo, mejora de la productividad...), o como intangibles (mejora del capital humano, clima organizacional, recurso del sistema económico o de una empresa...). Ello implica que los elementos de evaluación de la Eficacia de este tipo de Programas se sitúen en la órbita de las evaluaciones del Impacto o Consecuencias de la Formación, es decir sobre elementos externos al proceso, y, por ello, vinculados con los elementos socio-económicos que se pretendían dinamizar.

CUADRO 2
 REPRESENTACIÓN DE LOS ESCENARIOS EN QUE SE IDENTIFICA LA SITUACIÓN
 EDUCATIVA (JORNET, 2001: 54)



Las peculiaridades metodológicas de los procesos de evaluación en la formación ocupacional y continua, derivadas de los escenarios, la modalidad y la finalidad de la misma, están teniendo como consecuencia el desarrollo de planes centrados especialmente en indicadores externos a la propia formación e indicadores de impacto (inserción laboral, mejora del clima laboral, de la productividad...). Esto es una evidencia contrastable en las diferentes experiencias que se están produciendo en nuestro contexto. A este respecto, y para concluir, hay que apuntar dos ideas fundamentales:

- Es necesario revisar los indicadores utilizados para la evaluación del impacto, desde perspectivas teóricas más sólidas, que aporten además el reconocimiento de la persona como globalidad, y no sólo como recurso económico (Carballo y Biecinto, 2001).
- Asimismo, se debería tender a enfatizar en la evaluación la atención a elementos internos de las Acciones Formativas, pues sobre ellos se sustenta la calidad de la formación. Entre ellos deberían incluirse tanto referentes del proceso formativo (por ejemplo la calidad pedagógica del diseño curricular, de la metodología didáctica, del profesorado, etc.) como del nivel de competencia adquirido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloch, C. (2000). Proyecto Docente y de Investigación: Tratamiento de la información educativa. Aplicaciones informáticas en Educación. Universitat de València. Inédito.
- Carballo, R. y Biecinto, Ch. (2001). Modelos de evaluación de la formación dentro de un contexto de calidad. Ponencia presentada en el Seminario *Metodologías y Herramientas para la evaluación de la Formación Continua*. Comisión Europea, Madrid, 30 de marzo de 2001.
- Gairín, J. (1999). La evaluación de instituciones de educación no formal. En: Jiménez B. (ed.): *La evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Jornet, J. y Suárez, J. (Coords.) (1997). Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua en la Comunidad Valenciana. Symposium presentado en el *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.
- Jornet, J. (2001). Proyecto Docente y de Investigación: Diagnóstico en Educación). Universitat de València. Inédito.
- Jornet, J.; Suárez, J. y Perales, M.J. (2000). Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19: 2.
- Marí, R.; Perales, M.J. y Villanueva, P. (1999). Funciones de la Orientación Ocupacional en la Formación Profesional Ocupacional. Una propuesta. En AIDIPE (comp.) *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: CEDMA.
- Perales, M.J. (2000). *Enfoques de Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua. Estudio de validación de un modelo*. Tesis Doctoral en prensa (en microficha). Universitat de València.
- Pérez Carbonell, A. (1999). Metodología de la Evaluación de Programas: Evaluación de Programas de Postgrado en la Universitat de Valencia. En CIDE: *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*. Madrid: MEC.
- Sáez, A. (2000). *Creación de un espacio virtual para la teleformación. Servicios de formación estructurada*. Tesis Doctoral en prensa (en microficha). Universitat de València.
- Villanueva, P. y Catalá, J.J. (1997). Formación Ocupacional. Aspectos diferenciales y políticas de empleo. En AIDIPE (comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.

PROGRAMAS DE MEJORA DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

L. Salvador Blanco

Director de la Unidad de Evaluación de la Calidad Institucional
Universidad de Cantabria

0. INTRODUCCIÓN

En el breve espacio de que disponemos, vamos a describir la experiencia de la Universidad de Cantabria para que el lector pueda situarse en el marco adecuado del debate, ya que dicha experiencia se desarrolla siguiendo los mismos patrones de la mayoría de las universidades y el contexto general del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). En la situación actual, el debate estaría incompleto si no incluyéramos los indicadores y la acreditación como temas de reciente aparición.

1. OBJETIVOS

El programa de calidad de la Universidad de Cantabria está delimitado por las coordenadas de mejora de la calidad y rendición de cuentas a la sociedad y se desarrolla como un proceso vivo, transparente y abierto a la participación de todos los colectivos en cada uno de los subprogramas y acciones concretas.

Los objetivos más importantes del programa son los siguientes:

- Promover la evaluación institucional de la calidad.
- Utilizar el marco, metodología, etc. del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) auspiciado por el Consejo de Universidades.
- Proporcionar al colectivo universitario y a la sociedad en general la información más relevante sobre la calidad de la Universidad de Cantabria.
- Dar la adecuada difusión al proceso de evaluación de modo que sea lo más participativo posible.

- Comprometerse a elaborar los informes finales que incluyan los puntos fuertes, los débiles y las estrategias de mejora pertinentes.
- Comprometerse a propiciar los recursos materiales y humanos que permitan la mejora por consolidación de los puntos fuertes y corrección de los débiles.

2. ACCIONES

2.1. Programa 1: Procedimiento de valoración de la actividad del profesorado.

Este programa tiene como objetivo «detectar la actividad realizada por el profesorado de forma precisa en todos los campos de la actividad universitaria: docencia, investigación y gestión». Para ello se ha desarrollado un procedimiento consistente en el establecimiento de una metodología de captación y tratamiento de datos sobre la actividad del profesorado, capaz de favorecer el análisis de su implementación y la extracción de las conclusiones sobre necesidades, posibilidades de utilización del procedimiento y niveles de rendimiento de la Universidad de Cantabria. El procedimiento se inició sobre las actividades del curso 96/97 y fue aprobado por la Junta de Gobierno de la Universidad, cada curso académico se va mejorando para ajustarse a la situación del momento.

2.2. Programa 2: Análisis de la calidad

Este programa se consta de dos líneas de actuación:

1. **Evaluación personal** de la actividad docente del profesorado y del desarrollo concreto de las asignaturas. Utilizando las metodologías más frecuentes y contrastadas (cuestionarios a los alumnos, autoinformes de los profesores, etc.) se recoge información cuyo análisis cristaliza en informes individuales sobre los profesores evaluados e informes globales sobre el conjunto de profesores, asignaturas evaluadas por centros y departamentos. Los primeros tienen un carácter confidencial y los segundos son públicos.
2. **Evaluación institucional** en el marco del Plan Nacional (PNECU). Se ha diseñado un proceso de evaluación trianual de manera que cada titulación de la Universidad pueda dedicar un año a la autoevaluación, otro a la mejora y, finalmente, otro a la evaluación del logro de las mejoras introducidas. Hasta el momento, catorce titulaciones están en proceso de mejora, 12 en proceso de autoevaluación (se ha emitido el autoinforme) lo que completa la totalidad de las titulaciones excepción hecha de Derecho y de las de reciente implantación. Dicha evaluación se ocupa de la enseñanza, investigación y gestión.

2.3. Programa 3: Mejora de la calidad

Este programa tiene un carácter transversal respecto a los anteriores y aporta unidad, globalidad y coherencia al conjunto. El Comité de Calidad de la Universidad centraliza todas las mejoras que se desprenden de los distintos programas y los deriva a

los órganos colegiados correspondientes (planificación docente, plan de formación, propuestas de mejora en la gestión).

3. RESULTADOS

3.1. Programa 1

Los resultados obtenidos por esta vía están siendo utilizados para la toma de decisiones sobre diversos temas, entre los que cabe citar los siguientes: reconocimiento de tramos docentes, reforma de la figura del profesorado asociado y creación de la de profesores en formación, plan de promoción del profesorado, resolución de incidencias de plantilla (sustituciones, licencias...), estudio de las necesidades generadas por la implantación de nuevos planes de estudios o la reforma de los ya existentes, contraste de la planificación docente elaborada por los departamentos con la realmente llevada a efecto, etc.

3.2. Programa 2

En el ámbito de la acción 1) los informes individuales que reciben los profesores posibilitan el establecimiento de estrategias de mejora personal, igualmente los autoinformes de los profesores contextualizan la actividad docente desarrollada. Los informes globales permiten detectar puntos débiles y necesidades a las que se ha pretendido dar respuesta con el Plan de Formación Didáctica del Profesorado.

En el contexto de la acción 2) hay un número considerable de puntos débiles que ya se han corregido mientras se estaba desarrollando el propio proceso de evaluación y el resto de los aspectos a mejorar han sido analizados por el Comité de Calidad de la Universidad que los ha derivado a los correspondientes Comités de Seguimiento creados al efecto. En la convocatoria actual del PNECU, el proceso se está cumpliendo en los términos de calendario y contenido previstos en la evaluación de la enseñanza, en la evaluación de la investigación (departamentos) nos estamos encontrando con bastantes dificultades y en el ámbito de la gestión se está haciendo un esfuerzo considerable para adaptar un sistema de gestión por objetivos al modelo EFQM.

3.3. Programa 3

En términos generales, por el momento se está respondiendo a las necesidades emanadas de los anteriores programas, se ha diseñado un plan de formación del profesorado universitario y se pretende establecer contratos-programa con las distintas unidades y en términos más globales con el Gobierno Regional.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El tema de la gestión de la calidad y, más en los sistemas de gestión pública, es altamente inestable. Para estabilizar la gestión de la calidad hay que aprovechar los requerimientos exter-

nos generalmente sociales y políticos, cada vez más explícitos, introducir elementos orgánicos que «profesionalicen» dicha gestión y establecer programas e incentivos que permitan, en primer lugar, abordar las mejoras necesarias y, en segundo lugar, recompensar el trabajo bien hecho.

En la Universidad de Cantabria estamos en uno de estos momentos de estabilización del programa con reciente cambio de equipo de gobierno cuya política en el tema de calidad se enmarca en este contexto.

Si nos situamos en el contexto general de desarrollo de la cultura de calidad en el ámbito universitario, habría que plantearse algunas cuestiones que pueden posibilitar el debate sobre el tema como las siguientes:

- Contexto general de los planes de calidad dirigidos a la mejora. La debilidad de los sistemas de calidad en los sistemas públicos.
- Estabilización de las unidades de gestión de calidad de lo más general a lo más concreto (Consejo de Universidades, agencias autonómicas... unidades concretas de las universidades).
- Establecimiento de la unidad de evaluación (titulación, departamento, servicios...), ¿se puede evaluar todo a la vez partiendo de la titulación como unidad de referencia?, ¿es posible evaluar las interacciones entre docencia, investigación y gestión o entre centros, departamentos y servicios?
- Ya nos hemos evaluado. Ahora ¿qué hacemos con los resultados? Seguimiento de los programas de mejora, financiación de los mismos mediante contratos-programa individuales o globales... planes estratégicos.
- ¿Es posible ligar la calidad a la financiación de manera significativa?
- ¿Se puede establecer un sistema de indicadores válidos y fiables?
- ¿Qué sistema de acreditación se va a promover y si va a estar vinculado a la calidad?
- Finalmente, ¿habrá un ranking de universidades?
- Por último y, permítasenos un lenguaje más provocativo, ¿cómo tiene que ser la relación prestantes/usuarios en la Universidad?, ¿los gestores y los alumnos deben decir a los profesores cómo tienen que hacer su trabajo o éstos son «libres» para determinar los objetivos y exigencias de su tarea? O, expresado en otros términos, ¿quién decide lo que es calidad?

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Jesús Miguel Muñoz Cantero

M^a Paula Ríos de Deus

Unidade Técnica de Avaliación
Universidade da Coruña

I. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

La Universidad Española, no ha quedado al margen de la corriente evaluadora y de sensibilización respecto a la cultura de la calidad (Informe Universidad 2000), que obsesivamente marca la actualidad, estableciéndose un interés creciente por ofrecer una mejora significativa y continua de los servicios que oferta (Buendía, 2000).

En 1991 se comienza, la realización de experiencias de evaluación, siguiendo las actuaciones que sobre esta materia se estaban realizando ya en otros países. El Consejo de Universidades eleva en ese mismo año propuestas de cooperación europea en materia de garantía de calidad, desarrollándose en el bienio 1992-1994, el programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, siendo su objetivo principal, poner a prueba una metodología de evaluación institucional inspirada en las experiencias internacionales. En 1994-1995 se implanta el Proyecto Piloto Europeo reuniendo en una misma orientación metodológica la evaluación de la enseñanza superior de 17 países participantes.

El tema de la evaluación de la calidad institucional, que al igual que De Miguel (1994), De la Orden (1995), García (2000), Congosto (2000), Cantón et al. (2001) la entendemos determinada por las correlaciones entre todos los elementos que interrelacionan en la institución educativa, se ha planteado desde el Consejo de Universidades, con el antecedente de que en algunos países de Europa (Holanda, Francia, Reino Unido, Dinamarca...) ya existían sistemas consolidados de evaluación (Buendía, 2000), aprobándose a tal efecto el «I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades» (PNECU) (1 de Diciembre de 1995) con una duración de 5 años, revisiones

anuales y participación de las universidades públicas y privadas. Incluyendo una Guía de evaluación, que sirve de orientación metodológica para realizar evaluación, tanto interna como externa.

El «II Plan de la Calidad de las Universidades» (RD 408/2001, de 20 de abril), vigente en la actualidad, continúa con acciones del Plan anterior, introduce nuevos objetivos para dotar a las Universidades, a las Administraciones Educativas y a los ciudadanos, de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación, ofreciendo una información validada y contrastada para la toma de decisiones.

Los objetivos del nuevo Plan engloban a los del antiguo, promocionando la creación de Agencias de Calidad en las Comunidades Autónomas, así como una Red Nacional de las mismas, coordinada por el Consejo de Universidades. Se establece un sistema de acreditación que garantiza la calidad a través de estándares internacionales, y la implantación de un sistema de información basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores.

Tiene una vigencia de 6 años revisable a través de convocatorias anuales. Los procesos serán de carácter cíclico y permanente, incluyendo técnicas de seguimiento y revisión de resultados.

En nuestra Comunidad Autónoma, siguiendo el objetivo, del II Plan, de promoción de agencias de calidad, nace la «Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia», siguiendo los pasos de las Agencias Catalana y Andaluza creadas en 1996.

La Agencia surge con la voluntad de servir a la sociedad, seguir las nuevas tendencias internacionales y las recomendaciones del Consejo de Europa en lo que a garantía de calidad de la enseñanza superior se refiere. Está compuesta por la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, Secretaría General de Investigación y Desarrollo, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de A Coruña y Universidad de Vigo.

Siendo sus objetivos:

- Desarrollo de los procesos de evaluación de la calidad de las universidades gallegas.
- Análisis de los resultados.
- Propuestas de servicios de mejora de los servicios que prestan.

2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

La Universidade da Coruña, siguiendo la línea y esfuerzo de otras universidades españolas para el control de la calidad de las instituciones universitarias se sumó al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en su segunda convocatoria (1998). Conscientes de la necesidad de avanzar en los sistemas de evaluación y, de salvaguardar la calidad de la enseñanza universitaria, así como la necesidad de una mejora continua en la docencia, investigación y gestión universitaria, se pusieron en marcha, dentro del referido Plan, programas de evaluación de la calidad en las siguientes convocatorias. Esta primera experiencia sirvió para, por un lado, acrecentar la cultura evaluativa dentro del propio contexto universitario y, por otro, solventar las grandes dificultades

surgidas como consecuencia de la cantidad de información (cuantitativa y cualitativa) que, de forma sistemática, se iba obteniendo sin adoptar ningún tipo de decisión.

A través de estos procesos de evaluación se detectan puntos débiles y fuertes que facilitan la mejora de la calidad de los servicios que la universidad presta a la sociedad y, permitiendo a los usuarios de estos servicios (así como a las entidades que contribuyen a su financiación) conocer, partiendo de una información objetiva, válida y fiable, el nivel de calidad alcanzado por la institución en general y, las titulaciones evaluadas, en particular.

La evaluación de la gestión de la calidad en nuestra universidad depende del Vicerrectorado de Innovación Tecnológica. Desde este Vicerrectorado se pone en marcha el Comité de Evaluación de la Universidad presidido por el Rector.

Para que este Comité pueda llevar a cabo sus funciones se crea la Unidad Técnica de Evaluación entre cuyas funciones principales podemos señalar las siguientes:

- Preparación de anteproyectos de trabajo para el propio Comité.
- Elaboración de memorias e informes a petición del Comité de Evaluación.
- Preparación de los materiales de trabajo exigidos en la Guía de Evaluación.
- Organización del proceso de aplicación de los protocolos de evaluación según indicaciones del Comité de Evaluación.

La Unidad Técnica recoge información de la «Gerencia de la Universidad» y de los «Servicios de Información y Estadística» (SEINFE), «Informáticos de Gestión» (SIX), «Bibliotecas» y «Obras y Equipamiento» que facilita a los diferentes comités de evaluación de los centros, para facilitar el proceso de autoevaluación.

Los diferentes proyectos temáticos presentados comprenden la enseñanza, investigación y los servicios universitarios directamente vinculados a las titulaciones evaluadas y se articularon conforme a lo establecido en la guía de evaluación, en cinco grandes fases: Autoevaluación, Evaluación Externa, Informe de Evaluación de la Titulación o Unidad evaluada, Informe de la Calidad de la Universidad y difusión de los resultados de la convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, de acuerdo con los principios aprobados por el Consejo de Universidades.

3. PASADO DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Consideramos pasado de la evaluación la participación de la UDC en las tres primeras convocatorias del I PNECU.

3.1. En la primera convocatoria del I PNECU (Orden de 21-2-96, BOE de 28-2-96) para el curso 1997-1998, la UDC participa presentando un Proyecto de Evaluación Global de la Universidad.

El Programa considera los siguientes objetivos:

- Determinar los problemas de la Institución para poner en marcha una mejora de la calidad de los servicios que presta.

- Fomentar en la Institución una cultura de la calidad que ayude a las personas que forman parte de ella a la mejora global de dicha institución.
- Proporcionar los indicadores de fiabilidad y validez de los instrumentos de análisis y seguimiento diseñados para realizar la evaluación.
- Proporcionar información a los usuarios e instituciones financiadoras de la institución sobre su calidad.

Siendo los más inmediatos:

- Crear un clima de apoyo para asegurar la viabilidad y la integridad global de la evaluación de la calidad de la investigación, de la docencia y de los servicios.
- Validar el procedimiento y los instrumentos necesarios que deben utilizarse en las distintas fases de evaluación global.

Se crea una Comisión de Seguimiento del Programa de Evaluación Institucional, cuyas funciones básicas son:

- Ejecutar el proyecto de evaluación presentado por la Universidad al Consejo de Universidades, una vez aprobado por dicho Consejo.
- Aprobar y remitir el Informe de Autoevaluación al Consejo de Universidades.
- Remitir el Comité Técnico del Plan Nacional el Informe de Evaluación Externa, con aquellas observaciones que considere oportunas.
- Redacción y aprobación definitiva del Informe de Final de Evaluación.
- Difusión de Resultados

Se trabaja en la creación de la Unidad Técnica de Evaluación que funcionará ejecutando el programa, siendo sus funciones:

- Preparar anteproyectos de trabajo por la Comisión de Seguimiento del Programa (Comité de Evaluación de la UDC).
- Elaborar las memorias de acuerdo a las directrices del PNECU y los acuerdos de la Comisión de Seguimiento.
- Preparar todos los materiales necesarios para cumplir los objetivos exigidos por el PNECU, así como los que indique la propia Comisión de Seguimiento de la UDC.
- Organizar todo el proceso de evaluación: entrega y recogida de encuestas, obtención de datos y su organización y depuración; realización de visitas a los Comités Técnicos de centro, de departamento y en otras unidades administrativas.

3.2. En la segunda convocatoria del I PNECU (Orden de 20-4-98, BOE de 28-4-98), para el curso 1998-1999, se presenta Proyecto temático para evaluar la titulación de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

Con esta titulación se inicia oficialmente la participación de nuestra Universidad en el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU).

Esta primera experiencia, totalmente positiva, ha sufrido las consecuencias propias de la tardía concienciación y participación activa de los diferentes colectivos de la titulación, principalmente en relación con la falta de correspondencia entre el tiempo planificado y el realmente empleado.

Los departamentos que se proponen evaluar son: «Métodos matemáticos y de representación», «Tecnología de la construcción» y «Proyectos arquitectónicos y urbanismo».

3.3. En la tercera convocatoria del I PNECU (Orden de 27-5-99, BOE de 27-5-99), para el curso 1999-2000, la UDC presenta Proyecto temático para evaluar las titulaciones de: Ingeniería Técnica Industrial: especialidad Electricidad, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Informática (Tabla I).

La evaluación viene marcada dentro de la línea que el equipo rectoral tiene para alcanzar, la mejora de la calidad de la enseñanza, investigación y servicios y, en consonancia con la solicitud que esta titulación realizara a la segunda convocatoria.

Con el fin de encauzar todos los esfuerzos en un sistema operativo y bajo la actuación del Comité de Evaluación de la Universidad y de la Unidad Técnica de Evaluación, se dispusieron los medios materiales y humanos para proceder a la evaluación de la titulación referenciada anteriormente.

La evaluación de la titulación de Informática no ha podido culminar el proceso en los plazos previstos, porque se llevó a cabo durante el año 2000, la división del departamento de Computación, mayoritario en la titulación, que generó un conjunto de circunstancias poco favorables para la reflexión sosegada, participativa, constructiva y profunda, precisa durante el proceso de Autoevaluación.

Concluido el proceso de división interna citado y puesto de manifiesto el interés en proseguir con la Autoevaluación, se trasladó el proceso a la 4ª convocatoria del I PNECU.

TABLA I
TITULACIONES EVALUADAS EN LA 3ª CONVOCATORIA

Titulaciones	Departamentos
Ingeniería Técnica Industrial: especialidad Electricidad.	— Ingeniería Industrial. — Física.
Ingeniería Industrial.	— Ingeniería Industrial II.
Ingeniería en Informática.	— Matemáticas. — Computación — Electrónica y Sistemas.

4. PRESENTE DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

El presente de la evaluación corresponde a la participación de la UDC en la 4ª convocatoria.

4.1. En la cuarta convocatoria del I PNECU (Orden de 19-5-00, BOE de 23-5-00), para el curso 2000-2001, la UDC presenta Proyecto para evaluar las titulaciones de Ciencias de la Salud: Enfermería (Ferrol), Fisioterapia y Terapia Ocupacional y de la Escuela Superior de Marina Civil: Máquinas Navales y Navegación Marítima. Además de incorporar, de la convocatoria anterior, la titulación de Ingeniería en Informática (Tabla II).

La Universidad, conciente de la necesidad de avanzar en los sistemas de evaluación y de salvaguardar la calidad de la enseñanza universitaria, propuso la evaluación de las titulaciones anteriormente mencionadas. La inclusión de las diplomaturas en Navegación Marítima y en Máquinas Navales, fue realizada por petición de la Escuela Superior de la Marina Civil, motivada fundamentalmente por lo establecido en el RD 2062/1999, de 30 de diciembre, por el que se regula el nivel mínimo de formación de profesiones marítimas (BOE 21-1-2000), respecto al cumplimiento de las normas de calidad y de competencia establecidas en el Convenio Internacional sobre Normas de Formación, Titulación y Guarda para la Gente del Mar (STCW-78/95).

TABLA II
TITULACIONES EVALUADAS EN LA 4^a CONVOCATORIA

Titulaciones	Departamentos
Enfermería (Ferrol)	— Ciencias de la Salud.
Fisioterapia	— Medicina y Fisioterapia.
Terapia Ocupacional	— Medicina.
Máquinas Navales	— Ciencias de la Navegación y de la Tierra. — Energía y Propulsión Marina.
Navegación Marítima	— Ciencias de la Navegación y de la Tierra. — Energía y Propulsión Marina.
Ingeniería en Informática.	— Matemáticas. — Computación — Electrónica y Sistemas.

5. FUTURO DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

El objetivo principal es concluir con los procesos actuales de evaluación, para presentar en la convocatoria del II Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades durante el curso 2001-2002. Evaluando las titulaciones de Ciencias de la Educación, Derecho, Sociología, Relaciones Laborales, Económicas y Empresariales (Licenciatura y diplomatura).

6. ACTUACIONES COMUNES Y CONCLUSIONES

A lo largo de los procesos de evaluación llevados a cabo en la UDC, la UTE ha realizado acciones comunes a todas las titulaciones, manteniéndose a disposición de los

Comités de Autoevaluación, proporcionándoles cuantos datos generales sobre la Universidad y la titulación han sido requeridos, así como para manifestar su punto de vista en determinadas interpretaciones de ciertos apartados de los protocolos de evaluación.

Se invitó, a los Comités de Autoevaluación de las titulaciones evaluadas en la 3ª convocatoria, a la Jornada de Formación Metodológica de Comités de Autoevaluación, celebrada el 5 de noviembre de 1999 en la Universidad de Vigo, con el título: Jornada de Formación en Técnicas de Evaluación a los miembros de los Comités de Autoevaluación de las Universidades Gallegas y a los Comités de la 4ª convocatoria a asistir a las Jornadas de Formación Metodológica para los Comités de Autoevaluación, celebradas en Santiago de Compostela los días 25 a 27 de octubre de 2000, enmarcadas en el II Congreso Internacional de Calidad Universitaria: Planes Estratégicos.

Se han puesto a disposición de las titulaciones, dípticos y posters informativos, sobre el momento de evaluación en el que se encontraban, para su difusión en los centros.

Examinados los informes de evaluación (autoinformes, informes de evaluación externa e informes finales), podemos extraer de todos ellos conclusiones comunes.

CONCLUSIONES DE LOS AUTOINFORMES

- Complejidad desproporcionada del proceso.
- Falta de recursos y personal necesario para la obtención, procesamiento y análisis de la información necesaria.
- Proceso valioso para el conocimiento de la situación de la titulación.
- Alta participación e implicación de los miembros de la comunidad en el proceso de autoevaluación.

CONCLUSIONES INFORMES DE EVALUACIÓN EXTERNA

- Considerable participación de los diferentes colectivos.
- Proceso interesante, correcto y eficaz para el conocimiento de la titulación y posterior toma de decisiones.
- Labor gratificante y constructiva
- Valoración muy positiva del proceso de autoevaluación.

CONCLUSIONES INFORME FINAL

- Proceso muy positivo, consiguiendo los objetivos, demostrando implicaciones interés, entrega y capacidad demostrada por Comités de Autoevaluación y Comités de Evaluación Externa.
- Proceso valiosos para el conocimiento de la titulación.
- Alta participación e implicación de la comunidad universitaria en la evaluación.

Las acciones realizadas para fomentar la calidad en la Universidad en general y en las titulaciones evaluadas en particular, han resultado positivas. Así se acredita en base a la aceptación y colaboración que, el conjunto de autoridades, personal docente, alumnado y PAS, han tenido hacia el proceso de evaluación.

La evaluación ha conseguido los objetivos generales establecidos en el I PNECU, lo que ha supuesto un aliciente y un reto más en el compromiso de esta Universidad por avanzar en la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Se ha observado que la mayoría de los miembros de los diferentes comités de evaluadores externos, realizan la consideración de la necesidad de que sea revisado el Informe de Autoevaluación antes de iniciarse el proceso de Evaluación Externa, consideración tomada en cuenta por el Consejo de Universidades, ya que en el II Plan de Calidad, una de las novedades es la revisión de los Autoinformes por parte de la UTE.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borrador del Proyecto De RD del Segundo Plan Nacional de Evaluación de La Calidad de Las Universidades. Web del Consejo de Universidades. 30/01/2001.
- Buendía Eisman, L. y García Lupión, B. (2000). «Evaluación Institucional y Mejora de la Calidad en la Enseñanza Superior». En González Ramírez, T. (Coord.) (2000). Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico. Málaga. Ediciones Aljibe. 203-225.
- Cantón, I. (coord.) (2001). La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva. Madrid. CCS.
- De Miguel, M. et al. (1994). Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria. Madrid. Escuela Española.
- De La Orden, A. (1995). «Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria». *Revista Galega de Psicopedagogía*. 6. 147-162.
- García Ramos, J. M. y Congosto Luna, E. (2000). «Evaluación y Calidad del Profesorado». En González Ramírez, T. (Coord.). Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico. Ed. Aljibe. Málaga. 127-157.
- Informe De Autoevaluación De La Titulación De Ingeniería De Caminos, Canales y Puertos.
- Informe de Autoevaluación de la Titulación de Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad en Electricidad.
- Informe de Autoevaluación de la Titulación de Ingeniería Industrial.
- Informe de Autoevaluación de la Titulación de Ingeniería en Informática.
- Informe de Autoevaluación de la Titulación de Enfermería.
- Informe de Autoevaluación de la Titulación de Terapia Ocupacional.
- Informe de Autoevaluación de la Titulación de Máquinas Navales.
- Informe de Autoevaluación de la Titulación de Navegación Marítima.
- Informe de Autoevaluación de la Titulación de Fisioterapia.
- Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

- Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad en Electricidad.
- Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Ingeniería Industrial.
- Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Ingeniería en Informática.
- Informe de Evaluación Externa de la Titulación Máquinas Navales.
- Informe de Evaluación Externa de la Titulación Navegación Marítima.
- Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Terapia Ocupacional.
- Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Enfermería.
- Informe Final de la Titulación de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.
- Informe Final de la Titulación de Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad en Electricidad.
- Informe Final de la Titulación de Ingeniería Industrial.
- Informe Final de la Titulación de Ingeniería en Informática.
- Informe Final de la Calidad de la Universidad II Convocatoria.
- Informe Final de la Calidad de la Universidad III Convocatoria.
- Informe Universidad 2000.
- Ley General del Sistema Educativo (1970)
- Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU). Ley 11/1983 de 25 de agosto. BOE del 1 de septiembre.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley 1/1990 de 3 de octubre. BOE del 4 de octubre.
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- Ley del Consejo Social de la Universidad y del Consejo Universitario de Galicia. Ley 5/1987 de 27 de mayo.
- Memoria de Proyecto Temático de Evaluación. 2ª Convocatoria (1998-1999).
- Memoria de Proyecto Temático de Evaluación. 3ª Convocatoria (1999-2000).
- Memoria de Proyecto Temático de Evaluación. 4ª Convocatoria (2000-2001).
- I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (1995). Guía de Evaluación. Consejo de Universidades. Secretaría General. Madrid.
- Proyecto de Evaluación Global de la Universidade da Coruña. 1ª Convocatoria (1997-1998).
- Proyecto de Evaluación Global de la Universidade da Coruña. 2ª Convocatoria (1998-1999).
- Proyecto de Evaluación Global de la Universidade da Coruña. 3ª Convocatoria (1999-2000).
- Proyecto de Evaluación Global de la Universidade da Coruña. 4ª Convocatoria (2000-2001).
- Real Decreto por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, 1947/1995, de 1 de Diciembre.
- Real Decreto de Regulación del Instituto Nacional de Calidad (Ince), 928/1993, de 18 de Junio.

SIMPOSIO 7

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

COORDINADOR: *Víctor Álvarez Rojo*

APORTACIONES:

Investigación sobre educación universitaria

*Víctor Álvarez Rojo, Pilar Azcárate Goded, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores,
Marisol Ibarra Saiz, Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Rodríguez Santero,
Ana Serradó Vallés y Andrés Valverde Macías*

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

*Víctor Álvarez Rojo, Pilar Azcárate Goded, Eduardo García Jiménez,
Javier Gil Flores, Marisol Ibarra Saiz, Gregorio Rodríguez Gómez,
Javier Rodríguez Santero, Ana Serradó Vallés y Andrés Valverde Macías*

Universidades de Sevilla y Cádiz

RESUMEN

En este trabajo recogemos las aportaciones realizadas a un symposium sobre investigación acerca de la Universidad. Bajo este tema común, se aglutinan diversos estudios y trabajos de investigación, cuyo contenido se describe. Los temas abordados son la cultura de los centros universitarios, las técnicas e instrumentos para la evaluación, y las estrategias para la mejora del aprendizaje.

ABSTRACT

This article presents some studys on higher education research. This work is a description about research projets on university culture, procedures of students evaluation and different ways of improve learning.

La universidad como ámbito de investigación educativa ha sido durante mucho tiempo y de forma harto paradójica un ámbito frecuentemente olvidado; paradójicamente, pues en él nos formamos y en él hemos ido ejerciendo durante muchos años nuestra actividad profesional. Y sin embargo, en la práctica ha sido considerado como un ambiente hostil a la indagación sobre aspectos didácticos, orientadores... y educativos en general. Esta percepción que los profesores universitarios de las diferentes disciplinas pedagógicas hemos tenido sobre la universidad como campo de investigación la hemos transmitido simultáneamente, seguramente de forma inconsciente, a los alumnos de nuestras titulaciones; porque no parece casual que los estu-

diantes, ante cualquier requerimiento en nuestras asignaturas (prácticas de diagnóstico, diseño de programas de orientación, construcción de instrumentos de evaluación, etc.) se dirijan casi exclusivamente a los ambientes no universitarios de la educación.

Este comportamiento de profesores y de alumnos, que duda cabe, no es tampoco gratuito. Todos conocemos la indiferencia, cuando no aversión manifiesta, que se muestra en no pocos centros universitarios por las cuestiones relacionadas con la enseñanza; y en los que tratar problemas didácticos, de evaluación, de formación pedagógica... supone arriesgarse a ser mirado con cierta conmiseración por grupos de profesores o equipos directivos preocupados fundamentalmente por la consecución y gestión de proyectos de investigación de decenas de millones de lo que sea (euros, mismo).

Sin embargo, esto puede no ser más que una excusa permanente para obviar el hecho de que nos resultaba más cómodo, por variadas razones, dirigirnos a niveles no universitarios. En ellos podíamos impresionar; difícilmente eran cuestionados nuestros planteamientos; el simple hecho de colaborar con nosotros era considerado como un mérito... independientemente de que los resultados carecieran de justificación social y tuvieran como único destino la superación de una formalidad académica.

Sin embargo, la universidad es un excelente campo abierto a la investigación educativa. Y esto se hace patente en cuanto nos acercamos a los centros a ofrecer a sus profesores algo valioso en los proyectos que apadrinamos; y cuando nos acercamos con respeto a sus prácticas de enseñanza y de gestión del binomio docencia-aprendizaje. Creo que estas son las dos condiciones esenciales para investigar en la universidad. Lo valioso de nuestras propuestas reside en su justificación social-profesional, es decir, en que respondan, de alguna manera, al mundo de preocupaciones de los docentes universitarios (problemas de docencia, de rendimiento de sus alumnos, etc.) y no exclusivamente a nuestras prioridades de investigación. El respeto a su experiencia en la acción docente es una norma básica cuando nos adentramos en contextos profesionales con pautas culturales de dilatada tradición y tan válidas en su contexto como en el nuestro las propias. Cuando esto ocurre, la respuesta de los profesores de los centros suele ser de auténtica calidad y dedicación.

Investigar sobre la enseñanza universitaria exige, por encima de todo, actitudes nuevas de las que destacaremos dos. La primera de ellas es la predisposición a aprender de colegas, a aceptar lecciones de iguales que ejercen con pareja legitimidad que nosotros su función docente y cuyos principios de actuación son tan justificables al menos como nuestras teorías. Y en segundo lugar, investigar en la universidad supone compartir tareas y responsabilidades de investigación con profesores que tienden a comprometerse en los proyectos de investigación y prefieren ser coinvestigadores antes que simples informantes, porque tienen algo que decir desde su experiencia.

Investigar en la universidad tiene, desde nuestro punto de vista, enormes ventajas para los que enseñamos en ella. De entre ellas destacaremos, en primer lugar, que es nuestro contexto de desarrollo profesional y, en tanto que tal, supone caminar por

terreno relativamente. En segundo lugar, que a pesar del rechazo inicial a las consideraciones pedagógicas («que distraen de la investigación, tarea para la que le hemos contratado a vd.», según palabras de un catedrático de un centro ‘científico’ a una profesora ‘excesivamente’ preocupada por la docencia) es receptiva a las propuestas que puedan optimizar la práctica docente. Que disponemos de amplias poblaciones de estudiantes y profesores próximas a nosotros y relativamente vírgenes en lo que a investigación pedagógica se refiere. Y finalmente, creemos que va a ser ventajoso investigar en la universidad porque la coyuntura histórica nos favorece; el rendimiento de cuentas en pro de la consecución de mayores estándares de calidad en las universidades —evaluación institucional— está empezando a cuestionar la docencia en las aulas (sus planteamientos, métodos, soportes didácticos...) y la atención brindada a los estudiantes fuera de ellas (sistemas de orientación, información, tutoría...), entre otras cosas. Puede que sea un buen momento para nosotros.

Es por ello que hemos planteado este symposium en el que se aglutinan diversos estudios y trabajos de investigación sobre la educación universitaria. El primero de ellos presenta un proyecto de investigación conjunto entre varias universidades españolas acerca de la cultura de los centros universitarios, integrando metodologías basadas en el estudio de casos y en los procedimientos de encuesta. La cultura de los centros constituye el marco desde el que deben entenderse las prácticas de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en cada contexto institucional. Sobre estos procesos de enseñanza-aprendizaje se centran el resto de los trabajos. De una parte, se aborda el diseño de nuevas estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que permitan una mejor valoración del grado de aprendizaje en la situación sociocultural actual, definida por la generalización de las nuevas tecnologías y el acceso a múltiples fuentes de información. En la misma línea, se encuentra la utilización de los portafolios como instrumentos para una evaluación más cercana a la regulación que a la calificación. Uno de los trabajos de este symposium muestra precisamente los resultados del análisis de los portafolios realizados por alumnos universitarios en su proceso formativo. Junto a los trabajos sobre evaluación del aprendizaje, se presentan estudios e investigaciones sobre diferentes estrategias para la mejora de ese aprendizaje: a) los apoyos que el profesorado ofrece para favorecer el aprendizaje, analizados a partir del registro de incidentes críticos por parte de una selección de profesores de la Universidad de Sevilla; b) la puesta en práctica de sistemas de orientación, asesoramiento y guía, según el cual alumnos de los últimos años de carrera orientan y guían a quienes se encuentran en sus primeros años en la institución, y c) el desarrollo de servicios y programas de orientación universitaria de calidad, capaces de atender a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos quienes presentan algún tipo de discapacidad.

I. ANÁLISIS DE LA CULTURA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO

Toda organización tiene unas características que la hacen diferente a otras instituciones similares que cumplen funciones comunes. Así, no percibimos lo mismo cuan-

do entramos en un centro educativo público o cuando lo hacemos en uno privado; cada centro concreto tiene sus propias normas y marcos de referencia. Y la universidad, pese a constituir un marco organizativo común para distintas facultades o escuelas, también es susceptible de manifestar una gran diversidad entre cada uno de sus centros. El componente específico, propio de cada organización, que explica y da sentido a todo lo que sucede dentro de ella, a pesar de ser una dimensión invisible, es lo que, en adelante, denominaremos como cultura de un centro.

La investigación que presentamos en este apartado, desarrollada bajo la dirección del profesor Víctor Álvarez de la Universidad de Sevilla, se centra en el estudio de la cultura de los centros de educación superior, dando por supuesto que es un elemento contextual básico para entender los valores, la organización, el funcionamiento, los procesos de comunicación y el modo en que se relacionan los elementos personales presentes en una institución. Se considera que la cultura de cada centro universitario configura contextos diferenciados en los que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje bien diversos.

Son múltiples las definiciones de cultura que aparecen en la literatura (Beres y Porterwood, 1979; Turnstall, 1983; Hargreaves, 1991 etc.). Santos Guerra (1992) la identifica con unos patrones de comportamiento, unas reglas establecidas, unos rituales elaborados, unas formas de pensamiento singulares y unos valores compartidos que un grupo mantiene como forma peculiar de relacionarse y organizarse. Básicamente, el concepto de cultura hace hincapié en modos de vida y en formas de pensamiento compartidos por un grupo.

La investigación que se presenta es una consecuencia de la experiencia acumulada en trabajos anteriores con profesores de diferentes centros universitarios (Álvarez y otros, 1999 y 2000). En ellos se obtuvo, además de los resultados específicos de cada proyecto, una sensación de enorme perplejidad ante las realidades tan diferentes descubiertas en centros universitarios que siempre se habían tenido tan cercanos. Se pensó que describir esas culturas sería una información muy útil para todos los que trabajamos en la universidad, pero sobre todo para la orientación de dos colectivos: los profesores noveles y los estudiantes.

Así pues, la idea-fuerza de esta investigación es la siguiente:

HIPÓTESIS GENERATRIZ DE LA INVESTIGACIÓN

En cada centro universitario se genera una cultura académica, organizativa y profesional propia que condiciona las relaciones humanas, la forma en que se entiende la docencia y el aprendizaje, el concepto del profesional que se quiere formar, los modelos en función de los cuales se gestiona el poder, así como los valores y las expectativas de las personas que trabajan o estudian en dicho centro. Cada centro universitario tiene una cultura propia, en parte condicionada por el tipo de saber que en él se transmite (ciencias sociales, naturales, humanas...), que es parte del acervo profesional de las personas que forman y son formadas en él.

Es decir, se persigue la identificación de las pautas culturales en torno 5 macrovariables:

1. La Formación
2. La investigación
3. Las relaciones
4. La organización
5. Valores, expectativas y creencias

Por lo que se refiere al tipo de investigación que se pretende realizar y dado el interés por captar el detalle y la idiosincrasia cultural propia de cada centro universitario, parece apropiado optar por una *metodología descriptiva mediante estudio de casos* en la que se pondrán en práctica estrategias cercanas a los *planteamientos etnográficos*. Los resultados obtenidos por esta vía convergerán con los alcanzados a través de una *metodología basada en procedimientos de encuesta*. Los procedimientos de recogida de datos previstos son los recogidos en el cuadro 1.

CUADRO 1
PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Procedimiento	Destinatarios
Grupos de discusión	1 Grupo de profesores 1 Grupo de alumnos
Entrevistas en profundidad	3 Profesores 3 Alumnos 3 Miembros del PAS + 1 coordinador del servicio
Observación	1 Junta de Facultad 1 Consejo de Departamento 1 Asamblea de estudiantes 2 Sesiones de clase en 1 ^{er} ciclo 2 Sesiones de clase en 2 ^o ciclo 2 Sesiones de clase en 3 ^{er} ciclo 3 Actos académicos (Tesis, Oposición a Titularidad y a Cátedra)
Jornadas de «sombra»	2 Jornadas con 2 profesores 2 Jornadas con 1 alumno
Cuestionarios de refrendo	1 Muestra de profesores 1 Muestra de alumnos
Análisis de documentos	Guía del estudiante Autoinforme-Memoria de autoevaluación (si la hubiera)

Finalmente resaltaremos otra de las características de este proyecto, su *carácter interuniversitario*. Inicialmente el proyecto ha sido acogido en tres universidades: la Universidad de Sevilla, que lidera la investigación, la Universidad de Alcalá y la Universidad Complutense.

2. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La Universidad española se ha enfrentado en los últimos años a la ingente tarea de reformar los planes de estudio de las distintas titulaciones. El Plan de Estudios de una titulación universitaria debe cumplir con dos requisitos fundamentales: en primer lugar, reflejar, a través de la definición del modelo de formación previsto, las necesidades de la sociedad respecto de los futuros titulados y, en segundo lugar, contener todos los elementos necesarios para garantizar la correcta programación de las actividades académicas que han de conducir a lograr los objetivos formativos previstos con la máxima eficacia y eficiencia (Aparicio, 1996).

Todos somos conscientes que hemos pasado de un sistema universitario de elite a un sistema de masas. Ello supone que los objetivos tradicionales de la Universidad han de reorientarse ante esta nueva situación (Ginés, 2000). La generalización de las nuevas tecnologías y el acceso a múltiples fuentes de información es una característica fundamental de esta nueva sociedad emergente, y ello suponen un nuevo reto para la formación de los universitarios. Dentro de este proceso formativo es de destacar la importancia que tiene la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

El aprendizaje del estudiante universitario, medido en términos de conocimientos y habilidades intelectuales, ha sido el objeto más popular de la evaluación educativa universitaria, y ha sufrido una transformación fundamental en los últimos veinte años. Así, las tendencias actuales se sitúan en torno a una evaluación basada en la explicitación de los criterios, la evaluación de los procesos, el carácter colaborativo, la corresponsabilidad del alumnado, su focalización en las competencias y capacidades y preocupada por los principales aprendizajes (Brown, Bull y Pendlebury, 1997).

Desde un planteamiento alternativo se produce un problema como es el de tener que abordar la evaluación con un mayor nivel de fiabilidad y validez, de calidad en definitiva, y que se centre en las competencias y capacidades del alumno, habida cuenta de la importancia que éstas tienen en su curriculum y de cara a un futuro desarrollo profesional. En definitiva, el reto radica en entender la evaluación desde una perspectiva global que informe sobre el grado y nivel de ejecución del alumno, adaptada a los estilos de aprendizaje universitario, utilizando múltiples métodos y técnicas y contextualizada a las peculiaridades y necesidades de una sociedad en profundo cambio.

Sobre la base de su experiencia los investigadores del Centro Nacional para la Investigación sobre la Evaluación, Criterios y Examinación de los Alumnos (*National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing-CRESST*) han desarrollado un modelo de aprendizaje basado en cinco tipos de aprendizaje (ver figura 1). Para cada una de las áreas de aprendizaje, los técnicos del CRESST vienen trabajando en la elaboración de un conjunto de especificaciones que sirven de orientación y ayuda

a la hora de llevar a cabo la evaluación. Estas especificaciones incluyen en cada caso las técnicas de evaluación, los tipos de materiales que se les aporta a los alumnos, los procedimientos de administración y los criterios de evaluación.

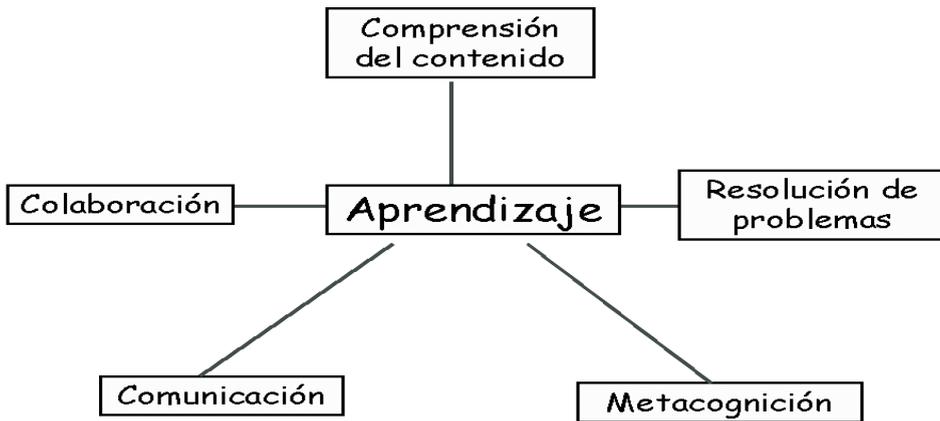


Figura 1
Modelo CRESST del aprendizaje (Baker, 1998: 40)

Sobre la base de este modelo la investigación realizada por los profesores Marisol Ibarra y Gregorio Rodríguez, de la Universidad de Cádiz, se centra en dos aspectos del mismo: la comunicación y la colaboración. En el presente trabajo se presentarán los primeros pasos que se vienen realizando con el objetivo fundamental de evaluar la capacidad de comunicación y colaboración en el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos universitarios en dos contextos diferentes como son los alumnos que asisten a Laboratorios Integrados, dentro de su proceso formativo como futuros químicos, y el de aquellos alumnos que estudian Diagnóstico en Educación, como parte de su formación como futuros Psicopedagogos.

La investigación realizada parte de las siguientes hipótesis metodológicas:

1. La evaluación del aprendizaje que realizan los alumnos en las aulas universitarias ha de interpretarse en términos de mejora de la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes universitarios.
2. La evaluación deseable en las aulas universitarias es aquella que se desarrolla según un modelo y unos recursos tecnológicos debidamente contrastados.
3. La construcción de modelos y tecnologías de evaluación de los aprendizajes de los alumnos universitarios responde a los criterios de coherencia, utilidad, practicabilidad, sostenibilidad, eficiencia y eficacia cuando se adecua a las necesidades de evaluación manifestadas por el profesorado y cuando se ajusta a las características de los planes de estudio.

La evaluación se desarrolla en un contexto y responde a las necesidades del mismo. Desconocer el modo en que la inclusión de prácticas afecta al desarrollo de los planes de estudio actuales de las Licenciatura de Química y Psicopedagogía, ignorar las demandas de modelos y tecnologías evaluativas que hacen los profesores y obviar los nuevos objetos de evaluación representados por las habilidades técnicas que desarrollan los alumnos en los laboratorios integrados, puede conducir a la generación de recursos evaluativos perfectamente separados de la realidad que trata de valorarse.

Para el contraste de estas hipótesis en la actualidad se está desarrollando un estudio de casos múltiples cuyos primeros resultados podremos obtener al finalizar el curso 2001/2002 y que esperamos sirvan para mejorar nuestras prácticas evaluativas en las aulas universitarias, permitiendo a su vez la incorporación de las nuevas tecnologías.

3. LOS PORTAFOLIOS COMO INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

En este apartado se presentan los resultados de una investigación en torno a la evolución del conocimiento profesional en el proceso de formación inicial de futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria, llevada a cabo por Pilar Azcárate y Ana Serradó en la Universidad de Cádiz. La investigación se realiza a partir del análisis del contenido de los Teaching Portfolios (en adelante TP: carpetas del proceso de enseñanza) usados como instrumentos para valorar la capacidad de elaboración del conocimiento profesional.

El modelo formativo desde el que se trabaja está orientado hacia un objetivo genérico que es conseguir que los futuros profesores sean capaces de *reflexionar en y sobre su práctica*: para descubrir, criticar y modificar los modelos, esquemas y creencias que subyacen a la misma y ser capaces de diseñar, desarrollar y modificar desde su propia interpretación, el currículum prescriptivo en los diferentes contextos y niveles de Educación Secundaria Obligatoria. Los estudiantes, ya licenciados, presentan inicialmente, un modelo implícito formado por un conocimiento de los contenidos matemáticos que han de enseñar y que ellos ya «conocen», así como un conocimiento «didáctico» vivido desde su experiencia como alumno (Azcárate, 1999). La intención de las investigadoras es movilizar esas ideas a través de la reflexión sobre su futura labor como profesores de matemáticas y los problemas que ha de afrontar. El intentar dar respuesta a problemas básicos a la hora de planificar la intervención como puede ser: ¿qué son las matemáticas?, ¿qué es enseñar? ¿qué es aprender?, etc., es una primera aproximación para que los futuros profesores expliciten su propio modelo didáctico. El instrumento utilizado para fomentar esta reflexión es la elaboración de un *teaching portfolio* a lo largo del curso de formación.

Varios autores han definido el concepto de TP, asociándolos a colecciones de documentos que representan las historias personales de los profesores, en nuestro caso futuros profesores. Un portafolio es una colección de trabajos de los estudiantes que va reflejando los esfuerzos individuales o grupales que permite mostrar evidencias de la reflexión que ellos realizan acerca de su propio trabajo, así como su evolución (Marina y cols. 2000).

Los documentos que configuran el TP son las actividades de reflexión que han realizado los estudiantes durante el curso (Serradó y Azcárate, 2000). Estas actividades de reflexión hacen referencia a cada uno de los diferentes contenidos desarrollados y pretenden dar respuesta a las tres preguntas planteadas con anterioridad. Los estudiantes a lo largo del proceso han de reflexionar en torno a informaciones relacionadas con una dimensión epistemológica, una cognitiva y una curricular.

- Con relación a la dimensión de carácter epistemológico, los futuros profesores han de reflexionar sobre: qué son las matemáticas, la finalidad formativa y utilitaria del conocimiento matemático, las diferencias entre las finalidades educativas y los objetivos curriculares de la Educación matemática, el papel de las capacidades en la organización del currículum, el significado de resolver problemas, la diferencia entre educar y enseñar matemáticas.
- En relación con la dimensión de carácter cognitivo, los futuros profesores han de reflexionar sobre: porqué existen dificultades de aprendizaje, la diferencia entre aprender matemáticas y aplicar matemáticas, la relación que se establece respecto al significado que adquiere la naturaleza de las matemáticas y el significado del aprendizaje, el papel que adquiere el profesor ante alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, las dificultades en el aprendizaje asociadas a las actitudes afectivas y emocionales, el proceso de superación de los errores.
- En relación con la dimensión de carácter curricular, el futuro profesor ha de reflexionar sobre las características del modelo tradicional de intervención, el significado de la planificación en la intervención, los diferentes modelos de intervención que reconocen, las características del modelo de intervención descrito propuesto por la LOGSE, la concreción de los contenidos de aprendizaje como resultado de la concepción social que se atribuye a la enseñanza, los tipos de relaciones que se pueden establecer entre profesores y alumnos, el uso de recursos educativos, el uso del libro de texto, las diferencias entre los modelos tradicionales de evaluación y el modelo propuesto por la LOGSE, el significado de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al usar el *teaching portfolio*, en primer lugar se presenta a los estudiantes un cuestionario que hace referencia a las tres dimensiones anteriores, para conocer las ideas creencias de los estudiantes sobre el significado de la práctica educativa. A partir de este cuestionario se seleccionan y formulan un conjunto de problemas didácticos asociados a las dimensiones. Posteriormente, los estudiantes deben buscar información, analizar y debatir individualmente y en grupos el problema planteado; reflexionar individualmente sobre el significado del problema propuesto e incorporar esta reflexión a su carpeta de documentos. A partir de los interrogantes que surgen a los estudiantes de estas reflexiones, se plantea un nuevo problema didáctico. Cada uno de los problemas didácticos se configura en un ciclo de trabajo (con un esquema metodológico idéntico). Cada uno de los ciclos asociado a un problema didáctico hace referencia al conocimiento de y sobre las matemáticas, al conocimiento sobre la enseñanza/aprendizaje y

al conocimiento práctico, y está relacionado con las tres dimensiones presentadas con anterioridad (Serradó, 2000).

Al finalizar el proceso formativo se elabora un portafolio de presentación a partir de las reflexiones que incorporan el portafolio de trabajo. Cada uno de los portafolios de presentación ha de incorporar exclusivamente las actividades de reflexión que les hayan permitido aprender. Además ha de incluir un índice que indique el motivo de elección de cada una de las actividades, y establecer un criterio de clasificación de estas actividades. Toda esta documentación es posteriormente analizada y evaluada.

El principal beneficio del uso del TP es su capacidad de contextualizar la educación y la consideración de las historias personales de los profesores (Tellez, 1996). Su uso, como enfoque alternativo de evaluación:

- Permite obtener información de primera mano sobre el aprendizaje de los futuros profesores en relación con los contenidos curriculares y sobre la capacidad de evolución de sus creencias y concepciones sobre la práctica educativa.
- Promueve el diálogo entre formadores y futuros profesores, permitiendo la toma de conciencia del proceso realizado a ambos.
- Permite, a ambos, disponer de información de todo el proceso de aprendizaje, no sólo del producto final.
- Enriquece el proceso evaluador en el sentido de que todas las actividades de reflexión que se realizan son objeto del mismo eliminando el riesgo de valoraciones simples. Aunque no puede ser considerado el único instrumento de evaluación.

La aplicación de estrategias de regulación del proceso de desarrollo profesional como la que se ha presentado requiere un rotundo cambio en la concepción que, sobre el término de formación y evaluación, aún sigue estando presente en las mentes de los formadores y futuros profesores.

4. APOYOS DEL PROFESORADO AL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. UN ANÁLISIS A PARTIR DEL REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS

La labor educativa del profesor universitario no se limita a la selección, organización y presentación de una serie de conceptos y procedimientos que se consideran básicos en el marco de las respectivas disciplinas académicas. A ello se unen actuaciones encuadradas dentro de la labor tutorial, que constituye un aspecto ineludible de su actuación.

En el estudio desarrollado por un grupo de profesores de la Universidad de Sevilla, se ha pedido a un grupo de docentes de esta misma Universidad que recogieran información sobre sus respuestas a demandas concretas formuladas por los alumnos dentro o fuera del aula. Teniendo en cuenta la dificultad para que los profesores compatibilicen sus tareas docentes con la elaboración de registros continuos de sus observaciones en clase, y teniendo en cuenta el tipo de información que se precisaba, se les propuso el registro de incidentes críticos. Un total de 33 profesores de las dife-

rentes áreas de enseñanza fueron invitados a participar en la recogida de datos, que tuvo lugar en el segundo cuatrimestre del curso académico 1998/99. Para el registro de los incidentes se les proporcionó un formato estructurado en el que se recogían la fecha, el observador (profesor participante), el centro universitario, la asignatura en la que se produce el incidente, el contexto, una descripción del incidente y una valoración que el profesor hace del mismo. Siguiendo el procedimiento descrito, se recogieron un total de 138 incidentes relatados y valorados por los profesores. El análisis se ha basado en una categorización en función del contexto en que se producen, de los aspectos docentes a los que van referidos y de las valoraciones realizadas. Por razones de espacio, se abordan aquí únicamente y de forma breve las categorías relativas al contenido de los incidentes.

En relación con la organización de la enseñanza, los incidentes críticos hacen referencia a los problemas originados por la variable tiempo, los derivados de la no asistencia a clase, la falta de nivel de conocimientos adecuados, el incumplimiento de las normas para realizar trabajos prácticos, la falta de materiales para las prácticas, la no realización de las actividades propuestas o la expresión de preferencias por determinadas formas de organización del trabajo discente. Como ejemplo, sirva el siguiente incidente sobre las demandas de los alumnos en relación a plazos de entrega de trabajos prácticos, ante el cual es apoyo del profesor se concreta en decisiones organizativas y recomendaciones sobre el uso de las tutorías.

Un grupo de alumnos me pide que retrasemos la fecha de presentación de las prácticas, ya que están angustiados porque dicen que no les da tiempo a terminarlas. [...] Yo en cambio respondo a la demanda de tiempo que me han hecho (tiempo que no confío que dediquen a las prácticas) con una oferta de más ayuda para quienes la necesitan. Así, dedico una sesión más de clases a trabajar con ellos y les insisto en que utilicen el horario de consulta. (IC 123)

Entre los incidentes relacionados con el desarrollo de la enseñanza se encuentran: ayudar a hacer una maqueta, facilitar la negociación en un grupo de trabajo, gestionar la participación de un grupo de familias en una encuesta, coordinar un grupo de docentes para clarificar principios de actuación de cara a la orientación de los alumnos en prácticas, ajustar el programa de la asignatura a las necesidades de los alumnos, despejar inquietudes e incertidumbres de los alumnos ante las dificultades encontradas en su procesos de aprendizaje, resolver dificultades de comprensión de quienes repiten curso, recomendar estrategias para el estudio de una asignatura, animar a los alumnos para que no abandonen una materia, etc.

Los incidentes relacionados con la actuación docente del profesorado describen problemas como la falta de adaptación a las necesidades del alumno, escasa solidez del contenido de lo enseñado, ausencia de principios y reglas de actuación claras para afrontar determinados problemas prácticos del campo de aplicación de una asignatura.

Respecto a la evaluación, se describen los problemas derivados de los procedimientos y criterios utilizados, de la revisión de exámenes, las peticiones para incrementar la

calificación, expresiones de desacuerdo con la calificación, o desconocimiento de fechas de las convocatorias. Un ejemplo de los apoyos ofrecidos puede ser el incidente que recogemos aquí, relacionado con la clarificación sobre aspectos relativos a la evaluación.

Una alumna, después de hacer públicas las notas del tercer parcial, pregunta si con las calificaciones obtenidas a lo largo del curso, teoría, problemas y prácticas puede aspirar a matrícula de honor en la asignatura, pues tiene intención de solicitar una beca y la nota es fundamental. Le indico que cuando realice el examen final pase de nuevo y le daré la información pertinente. En cualquier caso, también le recuerdo que se convocará una prueba especial para subir nota, en caso necesario. (IC 6)

Los incidentes relacionados con problemas personales y colectivos de los alumnos se centran en el cumplimiento de las exigencias académicas. Se relatan, entre otros, dificultades para compatibilizar trabajo y estudio, carencias formativas para abordar determinadas tareas, dificultades para hablar en público, responder a una prueba objetiva, expresarse por escrito, comprender el significado de un texto, problemas de relación entre alumnos, problemas de estrés derivados de la presión horaria y las exigencias académicas.

Una alumna me comenta que le es imposible examinarse el día de la convocatoria para el examen de Febrero, por un problema familiar. Una segunda alumna está en situación similar. Admito la posibilidad de fijar una segunda fecha de examen [...] haciéndola extensiva a aquellos compañeros que prefieran examinarse en esa segunda opción... (IC 78).

En síntesis, todos los incidentes registrados por los profesores reflejan que el papel de éste supera la mera transmisión de contenidos, ofreciendo múltiples vías de apoyo para facilitar el aprendizaje y para orientar académica o personalmente a los alumnos. Con ello vendría a constatarse el ejercicio de una verdadera función tutorial sobre los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos universitarios.

5. DESARROLLO DE UN SISTEMA DE ALUMNOS MENTORES EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

El paso por el primer curso en una titulación universitaria es un momento crítico para cualquier estudiante. De hecho, mientras para unos es el comienzo del desarrollo de su carrera profesional, para otros es el fin de su estancia en la Universidad. Así, debido a los desajustes que se producen en el paso de la Educación Secundaria a la Universidad, al establecimiento en algunas titulaciones de sistemas implícitos de selección interna y a la carencia de propuestas de acogida y apoyo a los que inician sus estudios en esa institución educativa, se ha convertido en habitual y nadie se extraña —dada la extensión y frecuencia del fenómeno— que un porcentaje significativo de estudiantes no logre el paso al segundo curso de la titulación y abandone sus estudios.

En otros contextos universitarios —sobre todo en Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia— se han establecido mecanismos que facilitan la incorporación del estudiante a la enseñanza superior. Entre estos mecanismos cabe citar los programas de estudiantes mentores, destinados precisamente a orientar académica, personal y profesionalmente a los recién incorporados a la universidad. Un mentor en palabras de Rey Carr (1999) es «simplemente alguien que te ayudó a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacer por tu cuenta».

Así, la mentorización por compañeros consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (afecto al mentor y alumno tutorizado), para ayudar a desarrollar conocimientos, habilidades y conductas en el nuevo alumnado, en el que los alumnos de cursos superiores tienen un papel fundamental. La mentorización por compañeros se apoya en dos premisas básicas, destinadas a subrayar la conexión entre lo académico-profesional y lo social: a) Los estudiantes están especialmente cualificados para ayudar a que otros estudiantes tengan éxito; b) Los estudiantes aprenden mejor en un ambiente de amistad, afecto y estímulo.

En el proyecto que aquí presentan Eduardo García y Andrés Valverde, de la Universidad de Sevilla, se pretende incorporar y, desde luego evaluar, un sistema de mentorización de compañeros en la Universidad de Sevilla. Concretamente, se pretende implantar el denominado *Sistema de Mentorización de Alumnos en la Universidad de Sevilla* (SIMUS). Está concebido como un servicio de ayuda, orientación relativa a aspectos académicos y sociales de estudiantes de los primeros cursos. SIMUS está dirigido a alumnos de primer curso matriculados en cualquiera de las titulaciones que ofrece en estos momentos la Universidad de Sevilla, que serán tutorizados por unos treinta mentores de cuarto o quinto cursos.

La relación entre mentores y profesores se articulará a partir de una asignatura de libre configuración de 9 créditos, que los mentores deben cursar y que formará parte de su currículum. En esta asignatura, los mentores recibirán la formación necesaria para desarrollar su labor y cuentan con un soporte —a través de Internet— en forma de materiales, consultas, seguimiento, etc. que pretende hacer más fácil su labor.

Este proyecto que se inicia con un proceso de sensibilización y culmina con la redacción de un informe tiene en el cuadro 2 su esquema de trabajo y temporalización previstos.

6. PROGRAMAS Y SERVICIOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DESTINADOS AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

En este último apartado, se incluye una reflexión del profesor Javier Rodríguez, de la Universidad de Sevilla, sobre el desarrollo de servicios y programas de orientación universitaria capaces de atender a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos quienes presentan algún tipo de discapacidad. La creciente presencia de este tipo de alumnos en el ámbito universitario supone una razón más para el desarrollo de servicios y programas de orientación universitaria de calidad capaces de dar una respuesta adecuada.

CUADRO 2
TEMPORALIZACIÓN Y ESQUEMA DE TRABAJO PARA EL PROYECTO DE
IMPLANTACIÓN DEL SIMUS

FASES	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
FASE A: Diseño y desarrollo del SIMUS	1. Sensibilización y captación de participantes.	Mayo-Junio del 2001
	2. Creación del SIMUS.	Abril-Septiembre del 2001
	3. Formación de mentores.	Octubre-Noviembre del 2001
	4. Desarrollo del SIMUS.	Diciembre del 2001-Junio del 2002
FASE B: Plan de Evaluación.	1. Revisión de la literatura.	Marzo- Abril de 2001
1. <i>Evaluación de Necesidades</i>	2. Cuestionario a mentorados: detección de necesidades (titulación e individuales)	
2. <i>Evaluación del Diseño.</i>	1. Escala de valoración por jueces.	Septiembre del 2001
3. <i>Evaluación del Proceso o Implementación.</i>	1. Entrevista de grupos: mentores, mentorizados y profesores-tutores.	Dos por trimestre desde Noviembre de 2001-Junio 2002
	2. Observación de las sesiones	Dos por trimestre desde Noviembre de 2001-Junio 2002
4. <i>Evaluación de Resultados.</i>	1. Evaluación de reacciones (postests de eval. De necesidades de los mentorando)	Junio del 2002
	2. Evaluación de las tareas propias del SIMUS: aprendizajes	Junio del 2002
5. <i>Evaluación del Impacto.</i>	1. Evaluación de reacciones en todos los agentes implicados y entrevistas a profesores de 1º.	Septiembre Octubre del 2002
	2. Evaluación de tareas (prospectiva)	Septiembre Octubre del 2002
	3. En la titulación	Septiembre Octubre del 2002
FASE C: Elaboración y Redacción del Informe.	1. Valoración de los resultados de la fase B.	Octubre- Diciembre del 2002
	2. Elaboración de la Memoria final de informe del proyecto de investigación.	Enero-Marzo del 2003

En cuanto a la *acción orientadora en el nivel superior del Sistema*, debemos comenzar indicando cómo cada año se vienen repitiendo entre el alumnado universitario situaciones problemáticas relacionadas con dificultades de integración y adaptación al medio, falta de criterios al elegir asignaturas optativas, escasas expectativas de desarrollo profesional, carencia de habilidades intelectuales y sociales...

La entrada en la Universidad sitúa al alumno ante una encrucijada difícil de resolver, que actualmente aún se complica más con el sistema de créditos, la opcionalidad, la distribución cuatrimestral de materias y la movilidad de estudiantes por Europa. Todo este conjunto de necesidades justifican la existencia de servicios y programas de orientación para el alumnado que han venido desarrollándose fundamentalmente desde finales de los ochenta en las universidades españolas, tras un largo periodo en el que la acción orientadora había quedado relegada a los niveles no universitarios, pese a la presencia de necesidades manifiestas en el nivel superior.

Desde finales de los ochenta y durante toda la última década, encontramos, junto al desarrollo de programas y servicios, un importante auge en cuanto al número de conferencias, symposiums y congresos nacionales e internacionales en torno a la orientación universitaria. Un ejemplo claro de este tipo de encuentros son los organizados por el Forum Europeo de Orientación Académica (FEDORA), asociación de profesionales de la orientación universitaria que se han venido reuniendo para exponer y compartir preocupaciones y experiencias, elaborar teorías y modelos de intervención y diseñar programas y metodologías de trabajo.

Pese al desarrollo que se empieza a notar en el ámbito nacional, nos encontramos tras la estela vanguardista de contextos como el norteamericano, cuyo proceso de desarrollo en la materia que nos ocupa podría muy bien fijarse en la primera mitad de siglo.

En lo referente a la *atención y asesoramiento de las personas discapacitadas en el nivel superior del Sistema Educativo*, hemos de comentar que este nivel ha sido, durante largo tiempo, el más excluyente y segregador, en cuanto a la integración de alumnos con discapacidad se refiere, de cuantos componen el Sistema Educativo. Hasta bien entrados los años 90 resultaba casi excepcional encontrar información sobre personas con discapacidad que accedieran a los estudios superiores. Esto podría deberse, entre otras muchas razones, a que, durante mucho tiempo, la institución y el profesorado han trasladado el problema al alumnado, obligándole a llevar consigo la solución a las necesidades que por su discapacidad planteaba. Actualmente, puede observarse cómo su acceso a la Universidad es un hecho cada vez más frecuente, al igual que ha ocurrido en otros ámbitos de la sociedad, como el laboral o el jurídico.

Ante la presencia cada vez mayor de alumnos con discapacidad, la Universidad debe desempeñar un papel decisivo para asegurar, tanto el acceso generalizado a los recursos, como un uso equivalente de los mismos. Todos los alumnos necesitan ser provistos de los medios y recursos necesarios para su pleno desarrollo. Debido a la obvia necesidad, al menos para algunos, de garantizar la igualdad de oportunidades de los alumnos con discapacidad, los servicios de asesoramiento y apoyo dirigidos a estas personas suponen, hoy por hoy, un importantísimo apartado dentro de la orientación universitaria. La atención de este colectivo está despertando tantísimo interés que la Unión Europea mediante el programa Helios II, a mediados de los 90, plantea la

organización de un grupo de trabajo (grupo XIII) dentro de su división sobre la Integración Educativa, con objeto de recoger diferentes iniciativas europeas sobre integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores.

Las necesidades de los sujetos con discapacidad en el ámbito universitario, pese a su relativa actualidad, han sido ampliamente estudiadas por multitud de autores (Alcantud, 1997; García, 1999). Aunque presentan una gran diversidad debido a las características personales de los sujetos, podrían resumirse en:

- Superación de barreras arquitectónicas (mobiliario y estructuras)
- Superación de barreras que impiden el proceso de comunicación (entender y expresarse con claridad).
- Dificultades de desplazamiento al centro y de éste al hogar.
- Necesidades de índole personal y social.
- Necesidades de índole vocacional-profesional.
- Necesidades de índole académico.

Como puede observarse, a rasgos generales, las necesidades de las personas con discapacidad, salvo por las barreras arquitectónicas, de desplazamiento y de comunicación, no distan excesivamente de las que podría tener cualquier otro alumno, necesitan orientación académica, vocacional-profesional, social y personal. Como afirma Rocabert, (1997), la orientación de alumnos con discapacidad no es distinta a la de los demás, simplemente es más compleja.

Pese a que se ha hecho referencia a los alumnos discapacitados como un grupo con unas determinadas características, no deben hacerse extensivas las mismas problemáticas a todos y cada uno de ellos. Cada alumno universitario, presente una discapacidad o no, cuenta con unas necesidades particulares que la Institución, a través de sus distintos servicios, ha de ser capaz de satisfacer. Como se comentaba anteriormente, los servicios de orientación universitaria en el contexto nacional son de reciente actualidad, se van instaurando y desarrollando poco a poco. Es por ello, por lo que podría afirmarse que aún no cuentan con el nivel de integración y organización suficiente como para atender a todas y cada una de las necesidades que pueda presentar el alumnado, estableciéndose, en su defecto, servicios paralelos para solventar las problemáticas de cierto tipo de alumnos, entre ellos los discapacitados. Para el logro de una verdadera integración, el proceso de normalización requiere que los servicios sean comunes, aunque las acciones sean diferentes en función de las necesidades particulares de los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud, F. (1997a). Universidad y diversidad. En Alcantud, F. *Universidad y diversidad*. Valencia; pp. 29-45.
- Álvarez, V. y otros (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones/ICE.

- Álvarez, V. y otros (2000). *Propuestas de profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Vicerrectorado de Calidad/ICE.
- Aparicio Izquierdo, F. (1996). *La influencia del plan de estudios en la calidad de las enseñanzas universitarias*. Actas del congreso «La Calidad por y para El Hombre». Asociación Española para la Calidad. Madrid.
- Azcárate, P. (1999). «Estrategias metodológicas para la formación de maestros». En Carrillo y Climent (Ed): *Modelos de formación de Maestros en Matemáticas*. Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Baker, E. (1998). *Model-Based Performance Assessment*. CSE Technical Report nº 465. Los Angeles, CA: CRESST/University of California-Los Angeles.
- Bastidas, J.A. (1996). «The teaching Portfolio: A tool to Become a Reflective Teacher». En *Forum*, vol. 34, nº 3, 24 pp. <http://e.usia.gov/forum/vols/vol34/no3/p24.htm>.
- Beres, M.E. y Porterwood, J.D. (1979). Explaining cultural differences in perceived role-of work: An international cross-cultural study, en G. England y otros (Eds.), *Organizational functioning in a cross cultural perspective*. Kent State University Press, Kent.
- Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Doolittle, P. (1994). «Teacher Portfolio Assessment». <http://ericae.net/edo/ED385608.htm>.
- García, C. (1999). Necesidades educativas en la Universidad. Secretariado de acceso. Programa Pórtico. *Actas de las VI Jornadas Sobre el Acceso a la Universidad*. Sevilla; pp. 83-101.
- Hargreaves, A. (1991). Cultures of teaching, en I. Goodson y S. Ball (Edit.) *Teachers' lives*. New York, Routledge
- Marina, L.; Martinello y Gillian, E. y Cook, H. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Rocobert, E. (1997). Asesoramiento vocacional en la universidad dirigido a estudiantes con discapacidades sensoriales y motóricas. Revisión teórica. En Alcántud, F. *Universidad y diversidad*. Valencia; pp. 59-66.
- Santos, M.A. (1992). Cultura y poder en la organización escolar, en Grupo de Investigación Didáctica, *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, 159-190.
- Serradó, A. (2000). *Proyecto docente inédito*. Universidad de Cádiz.
- Serradó, A. y Azcárate, P. (2000). «Didáctica de las Matemáticas». En Azcárate, Ibarra y Navarrete (Ed): *El Profesorado de Secundaria: Materiales para la Formación Inicial*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Tellez, K. (1996). «Autentic Assessment». En Sikula (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. (705-720).
- Turnstall, W.B. (1983). Cultural transmission at AT&T, en *Sloan Management Review*, 9.

SIMPOSIO 8

EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

COORDINADORA: Mercedes González Sanmamed

APORTACIONES:

La innovación en la Universidad
Joaquín Gairín Sallán

La evaluación institucional universitaria. Una nueva cultura de la evaluación
en un contexto de cambio
Joan Mateo

Evaluación, formación e innovación en la Universidad: el triángulo estratégico
de la calidad
Mercedes González Sanmamed

Formación del profesorado universitario
Miguel A. Zabalza Beraza

LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD*

Joaquín Gairín Sallán

Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y formas de actuación en relación a las necesidades del entorno. La innovación que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente en diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, individuos más adaptados) y con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar.

La innovación educativa, curricular u organizativa se puede plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación.

Abordar el problema no puede soslayar la necesidad de enfocarlo desde una perspectiva más amplia que la pedagógica, por entender que la innovación es un proceso social, que también interesa a la sociología (al entenderlo como fenómeno que se desarrolla en organizaciones), la psicología social (referenciando lo personal, el conflicto y la importancia de la comunicación), la antropología (que la traduce como lo que conviene hacer por el bien común en una cultura determinada), la economía política (interesado en los recursos para el cambio), etc. Sea como sea, trataremos de acercarlo a la realidad universitaria a partir de unas reflexiones previas.

* Congreso AIDIPE, La Coruña, Septiembre 2001.

ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

Las actuaciones se justifican en la medida en que procuran, aunque no lo consigan, el cambio en la realidad. Hablamos de mejora cuando el cambio se considera necesario y aporta un «plus positivo» respecto a lo existente.

La búsqueda de la mejora se ha tratado de conseguir tradicionalmente a partir de iniciativas del sistema educativo, mediante propuestas generales, de carácter estructural y con sentido homogeneizador que no permiten las respuestas diferenciales que las realidades concretas exigen; también, a partir de actuaciones particulares, de acuerdo a problemas específicos, primando, en consecuencia una mayor preocupación por lo procesual y contextualizado.

Las aspiraciones formativas concretas y las necesidades sociales no siempre han sido coherentes, como tampoco las concreciones que se han realizado. Ello explica como, al lado de avances notables en la escolarización, formación del profesorado, elaboración de materiales curriculares, autonomía institucional, etc., se reconocen reformas tecnocráticas que no logran cambiar las prácticas docentes, déficits en la atención a la diversidad, desmotivación y proletarización del profesorado, promoción de sistemas escolares paralelos, etc.

Toda **Reforma** puede así identificarse con un intento de llevar a cabo modificaciones a cambios que se consideran necesarios. Su intención es buena pero su realización suele ser insuficiente si no tiene en cuenta la necesidad de acompañarse de pequeñas reformas (**innovaciones**) que se sitúan a nivel de profesorado y de los centros formativos. Reforma de los sistemas e innovaciones en las instituciones deberían conjugarse pero también se pueden dar independientemente.

A través de las innovaciones buscamos cambios estables que persigan la mejora, aunque no siempre la consigan. La mejora no sólo se refiere al resultado, también interesa el proceso, sirviendo su búsqueda permanente como excusa para fomentar el debate, la reflexión y el diálogo entre profesionales e instituciones y para ayudar a las personas y organizaciones a ser mejores. Aquí reside el verdadero sentido de calidad que acompaña al proceso que comentamos.

Las transformaciones que buscamos deben ser reales y, en este sentido, serán válidas si tienen una incidencia real en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluyen también un compromiso ético, necesario por tratar con procesos que permiten diversidad de orientaciones y por centrarse en un objeto, la formación, lleno de valores.

La innovación centrada en las personas consideradas individualmente no genera resultados positivos, al disipar sus esfuerzos en realidades que no siempre están preparadas o son favorables. Así, llegamos a considerar que se produce una transformación profunda si logramos cambiar la cultura personal y modificar el contexto en el que se actúa. El cambio del contexto es la garantía del cambio estable y transformador que pretendemos.

La dificultad real de abordar con éxito procesos de innovación reside en su complejidad. Claramente puede verse su carácter multidimensional si se considera que cualquier innovación se puede abordar desde diferentes enfoques paradigmáticos y modelos (sistémico, ecológico, cognitivo, dialéctico,...), aplicarse a variadas dimensio-

nes (curricular, organizativa, personal,...), implicar a varios agentes (usuarios, directivos, técnicos,...), desarrollarse a partir de varias fases (planteamiento, implementación, evaluación, adopción y diseminación) y con variadas estrategias (comunidades de prácticas, comunidades discursivas, comunidades de aprendizaje, redes profesionales, formación institucional, desarrollo colaborativo,...).

LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La urgencia de potenciar innovaciones está asumida de manera generalizada. Los cambios son exigidos como respuesta a cambios socio-culturales y económicos, pero también otros propios del contexto administrativo (Declaración de Bolonia, por ejemplo). La respuesta incluye, como mínimo, una revisión de las funciones de la universidad, la puesta en práctica de nuevos modelos y formas de organizar la enseñanza y un cambio de rol del profesor. Conlleva referencias necesarias a implicación activa de la universidad en los debates sociales, aprendizaje activo, recurrente y compartido, orientación individualizada de los estudiantes, incorporación de las nuevas tecnologías, atención a competencias, profesorado acreditado, docentes internacionales, etc.

Los cambios a introducir deben también dar respuesta a supuestos y viejos dilemas que afectan a la estructura de la universidad: orientación humboltiana-napoleónica, adaptada-reguladora del mercado, masificada-de masas, de formación-institución social; también, a problemas existentes: adecuación a demandas, armonización europea, transformación interna de programas y estructuras organizativas, etc.

En definitiva, apoyar una nueva visión que supondría, según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, avanzar en: igualdad de acceso; fortalecer la participación y promoción del acceso a las mujeres; promocionar el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia a las demandas de la sociedad; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; medios educativos innovadores que potencien el pensamiento crítico y la creatividad; y protagonismo reconocido de los profesores y estudiantes.

La puesta en acción de esa visión supone reforzar los procesos de evaluación de la calidad, considerar el potencial y desafíos de la tecnología, reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior y fomentar la puesta en común de los conocimientos teórico y prácticos. Algunos informes últimos sobre la universidad o propuestas varias van en el mismo sentido.

La existencia de incertidumbres no supone desorientación. Sabemos a donde vamos, aunque reconocemos que hay cosas que no funcionan. El problema es, en todo caso, descubrir lo que mejor funciona. Las propuestas de mejora actuales son muchas respecto a la situación de ella universidad en años anteriores pero poco significativas en el conjunto de la universidad española. Se generan normalmente aisladas y a iniciativa de uno o varios profesores, escasamente se institucionalizan y son muy poco generalizables.

Encontramos variadas propuestas en formación del profesorado (programas para profesores noveles, formación en centros, talleres de formación,...), algunas en el uso de nuevas tecnologías aplicadas (simulaciones, prácticas, teleconferencias,...), pocas en temas curriculares (tutoría, metodologías no presenciales, evaluación personalizada, prácticas dirigidas a captar estudiantes,...) y nulas en temáticas como: análisis de las necesidades de los estudiantes, el ciclo de vida profesional de los docentes, la organización académica (comisiones, coordinación de docencia, gestión de departamentos,...). La situación no excluye la existencia de propuestas creativas como las relacionadas con la creación de una web para consultas del profesorado, fichas sobre innovaciones docentes, el libro del profesor, etc.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Interesa resaltar las cuestiones que conocemos sobre el cambio. Desgraciadamente, hemos aprendido más de porque fracasan los cambios de cómo hacer que funcionen. Algunos conocimientos convencionales sobre el cambio educativo pueden presentarse en forma de decálogo:

1. Cada contexto organizativo es una realidad particular.
2. Los centros formativos son, esencialmente, instituciones más conservadoras que otras organizaciones.
3. Una educación renovada no puede hacerse al margen de la implicación personal de los afectados.
4. Toda innovación es válida si se centra y garantiza procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.
5. La importancia del profesor/a como profesional y miembro de un equipo.
6. Es preferible comenzar por pequeños cambios.
7. Los procesos de resistencia al cambio son inevitables.
8. Las instituciones más innovadoras son las que mantienen un mayor contacto con la sociedad. Necesidad de que exista un compromiso social con el proceso de mejora emprendido.
9. Importancia de que existan planes y un método de trabajo.
10. Necesidad de implantar cambios prescriptivamente si no es posible hacerlo de otra manera.

Se trata de crear una cultura favorable al cambio que mediante la reflexión, planificación y evaluación de impacto procure promover la coherencia entre propósitos internos y cambios externos.

Refuerza esta idea algunas conclusiones referidas a la responsabilidad de las innovaciones y los valores culturales de los contextos presentadas por el Observatorio europeo de las innovaciones en Educación y Formación realizado en el año 2000:

- Las innovaciones son el resultado de compromisos externos e internos.
- La innovación se abre camino en el marco de cada cultura.

- Adquiere más interés las innovaciones planteadas en aquellas materias o áreas que son más valoradas. Así, es más difícil que se valore la innovación en optativas, enseñanza profesional que en matemáticas.
- Si los asesores ejercen la función que se les solicita, tienen tiempo y preparación pueden ser imprescindibles en procesos de cambio.
- No está claro que los sindicatos sirvan a la innovación, pueden obstaculizarla o potenciarla. Proporcionan formación, pero defienden intereses y derechos individuales y colectivos que a veces obstaculizan los proyectos de innovación.

Otra concreción la podemos encontrar en variedad de informes (Informe Delors, Informes del BIBE, Conferencias Interparlamentarias Unión Europea-América latina,...) y otras aportaciones sobre prospectiva educativa que se han realizado y publicado sobre el presente y futuro de la educación universitaria y no universitaria. Hacen referencia, entre otras cuestiones, a:

- *Las instituciones formativas como comunidades de aprendizaje.* La institución universitaria ha sido y sigue siendo una concreción a nivel escolar de modelos de producción y gestión económica: el currículo fragmentado en compartimentos estancos, los horarios rígidos, la estructura vertical, los principios de autoridad, etc. son una buena prueba de ello. Las comunidades de aprendizaje son una propuesta alternativa que merece la pena explorar. Parten de un concepto de educación integradora, participativa y permanente: integradora al considerar a todos los miembros de la comunidad educativa; participativa, al tratar de conjugar en el proceso de aprendizaje lo que sucede en el aula, en la calle y en el domicilio; y permanente, por estar abierta a cualquier edad.
- *Reforzamiento de la figura del profesor/a.* Las expectativas de la sociedad sobre la educación han cambiado y, con ellas, una mayor exigencia a los profesores. Pareciera que los problemas sociales (encontrar trabajo, generar ciudadanos críticos, atender y administrar la diversidad, etc.) se plantean tan sólo como problemas formativos, recargando sobre el profesor la pesada carga de ser la «conciencia de la sociedad», sin que por ello se cambien sus condiciones de trabajo, se mejore su formación o se potencie su valoración social.
- *Cambios de los objetivos en las instituciones formativas.* Los anteriores factores y otros, así como los relacionados con la demografía, justifican ampliamente la necesidad de replantear el sentido y funcionalidad de la universidad. Esta definición que parece esencial choca, sin embargo y a menudo, con una falta de consenso social sobre lo que se quiere y espera de estas instituciones.
- *Modificaciones curriculares.* Las nuevas concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la incorporación de nuevas materias curriculares, el desarrollo de fuentes de información alternativas al libro de texto, etc. exigen de nuevos diseños curriculares que tengan en cuenta las formas de acceso al conocimiento y la globalidad de este.
- *La importancia de adquirir competencias comunicativas.* Tradicionalmente, el desarrollo de las habilidades académicas y de las habilidades prácticas se ha basa-

do en aspectos teleológicos (¿qué debemos hacer para alcanzar un determinado resultado?) y ha olvidado la importancia de los procesos comunicativos. La existencia de una sociedad de la información hace estratégico el potenciar las habilidades comunicativas y conseguir que los ciudadanos participen más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.

- *Replanteamiento de la implicación de la administración educativa.* Los procesos de descentralización y de autonomía institucional exigen una revisión del papel de las autoridades y de las instituciones. Por una parte, se trata de reforzar su papel de promotor y de soporte de las innovaciones; por otra, de implicarse de una manera activa en la promoción del consenso sobre educación, potenciando la coherencia general, reforzando las visiones de futuro y evitando así la mera función reguladora del mercado que a menudo se adopta.

Más operativamente, señalamos que algunas de las condiciones más mencionadas hablan insistentemente de: sensibilidad de la dirección por el cambio, consenso entre los hombres clave, comunicación de los objetivos propuestos, formación del personal, flexibilidad de las personas involucradas, pensamiento positivo, aceptación del riesgo, fortalecimiento de los símbolos y acciones de la nueva cultura.

Muchas de las cuestiones planteadas se vinculan directamente con el desarrollo profesional del profesorado universitario y con las unidades que lo posibilitan. Por una parte, cabe entender que la actuación del profesor no puede abordarse independientemente de la organización en la que trabaja, de las funciones que realiza y de las condiciones que le acompañan. Por otra parte, el Departamento constituye el contexto idóneo para promover procesos de reflexión, formación e investigación aplicada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, claramente vinculados a la profesionalización de los docentes.

Finalmente, señalar la imposibilidad de promover investigación aplicada sobre la enseñanza universitaria sin considerar los procesos evaluativos y las necesidades formativos que se vinculan a ambos.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA. UNA NUEVA CULTURA DE LA EVALUACIÓN EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

Joan Mateo

Universitat de Barcelona

EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

Tal como nos recuerda la UNESCO (2000), la educación superior ha adquirido en las últimas décadas, un papel sin precedentes en la sociedad como referente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político y sin embargo se vive la inquietante sensación que, en la actualidad, la realidad transita a mayor velocidad que la capacidad organizativa del sistema universitario para acoplarse a ella.

En la base del cambio se sitúan fenómenos complejos e interrelacionados que adoptan en este espacio de modernidad nuevos significados. Así la revolución digital, el continuo crecimiento y la rápida obsolescencia del conocimiento, la globalización y la nueva organización del trabajo, entre otros, incrementan de forma continua y acelerada la sofisticación de la sociedad y nos plantean con urgencia la necesidad de nuevos discursos para tratar de interpretar las nuevas realidades.

En este nuevo marco, las universidades se muestran desorientadas no se escucha realmente su voz y son fuertemente cuestionadas siendo objeto de innumerables críticas. La fractura entre formación y mercado laboral, investigación y sistema productivo y el vertiginoso crecimiento de sus costes han colocado al sistema universitario en el ojo del huracán.

Por otro lado, la desvinculación entre la enseñanza superior y el resto de las enseñanzas es también motivo de duras críticas. La educación superior, lo quiera o no, forma parte de un sistema integrado, que comienza en la infancia y continua a lo largo de toda la vida y la contribución de la educación superior al desarrollo de todo el sistema educativo debe constituir una prioridad en los modelos sociales más avanzados.

UN NUEVO PARADIGMA ORGANIZATIVO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La creciente complejidad del nuevo escenario social y la propia sofisticación interna de las universidades (crecimiento estructural, masificación, diversificación de su misión, fragmentación disciplinar, corporativismo, etc.) provocan la necesidad de explorar nuevas fórmulas de gestión que faciliten su desarrollo y garanticen niveles sostenidos y sostenibles de calidad.

La gestión de la calidad de las universidades pasa inevitablemente por el desarrollo de su autonomía institucional e implica necesariamente potenciar los procesos de autorregulación (Neave y Van Vaught, 1991).

Es en este contexto donde aparece la necesidad de iniciar un cambio de paradigma organizativo en las universidades y a proceder a implantar la evaluación institucional como fórmula de autorregulación y de rendición de cuentas. La información evaluativa es determinante en la retroalimentación de los procesos de gestión de la calidad, de reflexión, de desarrollo institucional y de generación de nuevos valores.

En la base del nuevo paradigma subyacen los cuatro principios que exponemos a continuación (Hutmacher, 1999):

- *La primacía de las finalidades.* Que exige que las decisiones y la acción, se orienten conforme a la voluntad de alcanzar los objetivos establecidos en todos los niveles del sistema, desde el aula hasta los niveles político-estratégicos.
- *El principio de la imputabilidad.* Según el cual los agentes de todos los niveles del sistema deben responder sistemáticamente del grado de logro de los objetivos.
- *El principio de subsidiariedad.* Que plantea que las decisiones se han de tomar en el mismo nivel donde se produce su implantación, y únicamente se delegan a un nivel superior de responsabilidad, si no es posible alcanzar los objetivos de otra manera.
- *El principio de auto-organización y de desarrollo continuo.* Que establece que los sistemas y sus componentes nunca están absolutamente fijados, sino que están en continua transformación, bien sea por la propia retroalimentación o bien forzados por el entorno.

UNA NUEVO CONCEPTO DE CALIDAD

Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, conviene reconceptualizar el término calidad ampliando decididamente su dominio, así se señala (2000, pp. 30-31) que «la calidad de la educación superior es un concepto multidimensional, que ha de incluir todas las funciones y actividades: programas académicos y de enseñanza, investigación y becas, personal, estudiantes, infraestructuras y entorno académico, siendo necesario prestar una atención especial al fomento del conocimiento mediante la investigación».

Las instituciones de educación superior se han de comprometer a pasar por evaluaciones internas y externas transparentes, llevadas a término de forma abierta por espe-

cialistas independientes. No obstante hay que tener siempre en cuenta los contextos institucionales, nacionales y regionales específicos para tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad.

UNA NUEVA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Todos estos cambios implican también un nuevo enfoque para la evaluación, que afectará a su naturaleza y a su papel en el proceso de construcción y desarrollo de la calidad.

En primer lugar implica una extensión importante de los mecanismos de evaluación a todos los niveles del sistema universitario. Por otro lado, esta extensión se acompaña de un cambio de orientación que ya no se dirigirá tanto hacia la sanción, la clasificación o a la selección como hacia la búsqueda, análisis y uso intensivo y extensivo de la información evaluativa en los procesos de gestión de la mejora continua de la Universidad.

A su vez las nuevas exigencias de calidad precisan previamente que esta sea definida y para ello deberá ser debatida, concretada y operativizada en la antesala de la planificación estratégica. El plan estratégico constituirá el espacio fundamental de encuentro de los diferentes «inputs» que lo deberán alimentar para que su ejecución sea viable y facilite la progresión hacia una calidad participada, asumida y sostenible.

La información evaluativa constituirá la aportación clave y nuclear para entender la realidad educativa, y el plan estratégico facilitará el uso intensivo y extensivo del conocimiento evaluativo generado a lo largo del proceso evaluador y servirá para vehicular eficaz y eficientemente los procesos de mejora.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. UN ENFOQUE COMPRENSIVO, UNA NUEVA REFERENCIA Y UN MODELO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

La evaluación institucional constituye una nueva propuesta estructural que pretende el desarrollo de la institución a partir de la integración conjunta de la evaluación, la innovación y la mejora continuada.

Según la AQSUC (2000, p. 7-8), la evaluación institucional es «un proceso mediante el cual se pretende dar apoyo a la mejora continuada como garantía de la calidad y desarrollo de la institución. Es por tanto una forma de constatar el cumplimiento de los objetivos de la institución, analizando simultáneamente los medios y los resultados. Es un proceso relativo y multidimensional caracterizado por su gran flexibilidad y adaptabilidad al contexto e institución que se evalúa».

Los procesos de evaluación institucional han de contribuir a garantizar:

- La calidad de un sistema de masas que adoptará dos perspectivas: a) la igualdad en el tratamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la igualdad de oportunidades y la equivalencia en la calidad de los programas. b) Estimular la propia identidad de cada universidad aplicando una financiación selectiva.

- La eficacia y la eficiencia en la aplicación de las inversiones en la educación superior.
- El cumplimiento de los estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y la competitividad internacional.
- Satisfacer las demandas de formación de la sociedad.
- Que las universidades cumplan su misión, que formulado en otros términos supone el crear una cultura de responsabilidad hacia la sociedad.
- Crear una cultura interna y externa de calidad.

EL MODELO EVALUATIVO INSTITUCIONAL

El modelo de evaluación institucional tiene como núcleo fundamental la evaluación interna o proceso de autoevaluación. Las fases externa y el uso de indicadores se consideran complementarios.

La fase de evaluación interna se inicia con la recogida y sistematización de la información de la unidad de análisis. El autoestudio es elaborado por el Comité Interno nombrado al efecto por la Institución, el cual integrará la información obtenida con nuevas observaciones, opiniones y valoraciones generales durante el propio proceso de evaluación interna. El autoestudio debe reunir las siguientes propiedades:

- Apoyarse sobre evidencias de calidad.
- Ser fruto de un proceso de participación.
- Tener un consenso amplio de la comunidad correspondiente a la unidad evaluada.
- Proponer acciones de mejora pertinentes para superar los puntos débiles detectados.

La fase de evaluación externa se inicia con el estudio y análisis del autoestudio. El Comité Externo propuesto por el Consejo de Universidades o la correspondiente agencia o unidad autonómica, realizará una visita, durante la que recogerá nuevas observaciones, opiniones o valoraciones y emitirá con todo el material su informe externo.

La síntesis de las dos fases dará lugar el Informe de Evaluación Final que deberá tener la difusión pertinente y servirá de guía básica en todos los procesos de innovación y de cambio de la Institución.

EVALUACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

El proceso evaluativo ha de permitir:

- Establecer el nexo crítico y razonado entre la práctica existente y un nivel de calidad determinado.
- Fundamentar los criterios de calidad perseguida.
- Formular la conexión entre la nueva práctica y los objetivos de calidad previstos para la Institución.

En correcto proceso de desarrollo institucional ha de reunir las siguientes características:

- Ha de ser coherente con la evaluación realizada.
- Fundamentado en la pertinencia y en la calidad de las evidencias aportadas.
- Contextualizado al momento y situación de la unidad evaluada.
- Realista.
- Viable-factible para producir los efectos deseados a corto y medio plazo.
- Priorizado y consensuado entre el mayor número de personas posibles.
- Creativo para aportar nuevas soluciones a viejos y reiterados problemas.
- Sistematizado en su diseño.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA INNOVACIÓN

Es absolutamente ingenuo el pensar que las mejoras se derivan directamente del proceso evaluativo. Para que se produzcan es necesario activar y considerar dos elementos:

- El contexto institucional.
- Los agentes de decisión.

El contexto institucional es el ámbito mediador de toda innovación o mejora, pero para que este se active deberá previamente haber diseñado su modelo de calidad, su plan estratégico y su plan de acción.

En otro orden de cosas es totalmente necesario que los órganos institucionales de decisión se impliquen en los procesos de innovación y cambio, y es del todo impropio el crear canales paralelos de gestión de los mismos, recurrir a ellos es condenar cualquier innovación a una vida efímera.

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO COMO ÁMBITO PREFERENTE DE ACCIÓN INSTITUCIONAL

Existe la convicción que detrás de cualquier mejora substantiva de la calidad de la institución universitaria subyace la mejora de la actividad del profesorado. Por todo ello establecer la conexión racional entre el desarrollo de la institución y el desarrollo profesional del profesorado constituye un paso previo determinante. A su vez el desarrollo del profesor se retroalimenta de su proceso evaluativo.

La calidad educativa de una institución depende en gran medida de la calidad de la docencia y para que esta esté relacionado con la calidad del profesorado, será preciso establecer previamente el marco conceptual en el que se fundan dinámicamente los intereses y necesidades individuales e institucionales.

Sólo desde la evaluación institucional es posible parametrizar los referentes que nos ayudarán a valorar la calidad del profesorado.

ACCIONES BÁSICAS PARA PROMOVER EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Basados en los principios expresados en el apartado anterior, podemos sintetizar en los siguientes las fases fundamentales a seguir en un proceso de evaluación del profesorado (Stronge, 1997):

- Establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos.
- Enfatización de la comunicación sistemática.
- Creación de un clima favorecedor de la evaluación.
- Garantía en la aplicación técnica del sistema evaluativo.
- Uso de múltiples fuentes de datos.

EVALUACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

El desarrollo profesional constituye un concepto amplio que engloba y dota de nuevos significados a otros preexistentes (formación del profesorado, promoción, aplicación de recursos docentes, etc.), y constituye una de las consecuencias lógicas de la evaluación.

Siguiendo los principios desarrollados por el National Staff Development Council (1995, a, b y c), pasamos a exponer dos de sus ideas básicas:

Por desarrollo profesional se entiende como un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución y no únicamente al profesorado, aún es más a toda la comunidad educativa, lo cual compromete a todas las personas que tengan algún tipo directo o indirecto de impacto en la docencia, como también sus aspectos organizativos e incluso a los recursos que se aplican.

Estamos frente a un modelo que entiende que el desarrollo profesional es un compromiso global de la institución y que todos aquellos elementos que intervienen favoreciendo la mejora profesional de las actuaciones en la institución son objeto de atención en las acciones de desarrollo profesional.

La segunda aportación es que no deberemos circunscribir las intervenciones para el desarrollo profesional a los procesos de formación presencial personal o de grupo del profesorado, sino que en el desarrollo profesional se avanza y se realiza fundamentalmente a través de la propia práctica profesional y afectando a todas sus partes.

La evaluación institucional y la del profesorado substantivan respectiva e interactivamente los procesos de desarrollo de la institución y de desarrollo profesional de sus docentes. Son actividades que deben contemplarse interrelacionadas y mutuamente comprometidas. A su vez dotan de significado acciones puntuales como puedan ser los procesos de mejora de la institución o de formación del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

AQSUC (2000). *Quaderns d'autoformació: Comité intern*. Barcelona. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

- Hutmacher, W. (1999). «L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees» en **Avaluació i Educació**, pp. 15-34. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.
- Mateo, J. (2000). **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. Barcelona. Horsori.
- Mateo, J. et al. (1999). «Institutional evaluation in Europe, a case study: The University of Barcelona», en **Concepts and applications of systemics, cybernetics and informatics. World multiconference. Vol. VIII, Section dedicated to Higher Education Evaluation**, pp. 416-426.

National Staff Development Council:

- 1995 a. in cooperation with the National Association of Elementary School Principals. **Standars for staff development (Elementary school ed.)**. Oxford, Oh. Author.
 - 1995 b. in cooperation with the National Association of Secondary School Principals. **Standars for staff development (High school ed.)**. Oxford, Oh. Author.
 - 1995 c. **Standars for staff development (middle school ed.)**. Oxford, Oh. Author.
- Neave, G. y Van Vaught, F.A. (1991). **Prometeus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe**. Oxford. Pergamon Press.
- Stronge, J.H. (1997). **Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice**. Thousands Oaks, Ca. Corwin Press, Inc.
- UNESCO (2000). **L'educació superior en el segle XXI. Conferència mundial sobre l'educació superior. UNESCO, Paris, Octubre de 1998**. Barcelona. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, Unesco i Càtedra Unesco de gestió de l'ensenyament superior.

EVALUACIÓN, FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: EL TRIÁNGULO ESTRATÉGICO DE LA CALIDAD

Mercedes González Sanmamed

Universidad de A Coruña

I. INTRODUCCIÓN

La peculiaridad organizativa y funcional de las universidades ha llevado a diversos autores a definir las como organizaciones escasamente cohesionadas e incluso como anarquías organizadas (De Miguel, 1989, 1995a, 1995b; Escudero, 1989, 1993). Efectivamente, estamos ante una institución en la que coexisten objetivos, preocupaciones, expectativas e intereses contradictorios; en la que intervienen multiplicidad de actores con motivaciones diferentes, y en la que se desarrollan funciones diversas que hacen especialmente complejo y multidimensional el estudio y análisis de la naturaleza de la universidad y, más aún, la definición de la calidad en el marco de la enseñanza superior.

A pesar de las dificultades reseñadas y teniendo en cuenta el concepto polivalente de calidad que debemos manejar al referirnos a las instituciones universitarias, nos proponemos argumentar la necesidad de combinar e integrar tres procesos —*evaluación, formación e innovación*— que en algunas de nuestras universidades todavía no hemos abordado o lo hemos hecho de forma independiente o con relaciones débiles y vulnerables.

En estos últimos años se han hecho importantes esfuerzos —a nivel institucional, económico, de investigación y teorización— en torno al significado, propósitos, modelos, mecanismos y estrategias de la evaluación de la enseñanza universitaria. También ha aumentado cuantitativa y cualitativamente la preocupación por la formación del profesorado de la universidad, que se ha materializado tanto en planes específicos de apoyo a la docencia universitaria como en la oferta de cursos, talleres, conferencias, etc., dirigidas a la formación inicial y al desarrollo profesional de los docentes univer-

sitarios. Respecto a la innovación en la universidad hay que reconocer que se le ha prestado menos atención y sólo recientemente se han diseñado acciones dirigidas a fomentar su desarrollo en el ámbito universitario.

A través de las experiencias, estudios e investigaciones en las que han participado los tres ponentes invitados en este simposium, vamos a reseñar y valorar algunas de las iniciativas que se están desarrollando sobre la evaluación, la formación y la innovación en nuestras universidades, sobre todo aquéllas en las que se interrelacionen estos procesos o, al menos, se establezcan vínculos tanto a nivel de diseño (al formular los objetivos que se persiguen, concretar los mecanismos y procesos que se van articular y prever la utilidad de los resultados) como en el desarrollo específico de cada programa y en la operativización de sus efectos.

2. EVALUACIÓN Y FORMACIÓN ORIENTADAS A LA MEJORA

La evaluación nos permite obtener información sobre los fenómenos, procesos y agentes que estamos estudiando. Pero la cuestión fundamental reside en ¿qué vamos hacer con esos datos?, ¿cómo y para qué vamos a utilizar la información que hemos obtenido?, ¿sólo nos importa describir o, en el mejor de los casos, comprender lo que estamos estudiando?, ¿es posible y deseable propiciar algún tipo de intervención a partir del conocimiento que hemos obtenido?... Éstas son sólo algunas de las reflexiones básicas que aparecen en cualquier manual sobre evaluación. Sin embargo, ¿qué sucede cuando nos planteamos la evaluación de la enseñanza universitaria?, o de manera más directa —como seguramente hemos escuchado más de una vez en las reuniones de los diversos órganos colegiados de la universidad—: ¿para que sirve la evaluación de la docencia universitaria y, en particular, la evaluación del profesorado universitario?

2.1. Evaluación y formación integradas

Esta es la situación en algunas de nuestras universidades: distintas instituciones, distintos agentes y distintos programas se ocupan, de forma independiente y a veces inconexa, de la evaluación y de la formación del profesorado. Las razones de esta separación son fundamentalmente históricas o de tradición: se trata de iniciativas que se han puesto en marcha en diferentes momentos y que responden a estrategias y exigencias político-administrativas particulares. Pero aún así, y a pesar de que el peso de la rutina suele ser difícil de vencer, sólo en la medida en que se establezcan puentes entre ambos procesos —tanto en su diseño y desarrollo como, sobre todo, en el impacto de sus resultados— resultarán útiles, creíbles y defendibles ante la comunidad universitaria.

El uso de los datos de la evaluación comporta decisiones de carácter ético, político, administrativo, profesional,... De ahí que exceda las competencias de los equipos que se encargan del proceso evaluador y recaiga en otros órganos de la institución. Entendemos que «quienes ostentan los cargos de responsabilidad en las instituciones están obligados a usar la información generada a partir de un proceso de evaluación institu-

cional para promover cambios, a fin de que la comunidad universitaria pueda percibir con claridad una relación entre evaluación y mejora» (De Miguel, 1995a, p. 64).

En diversos trabajos sobre la evaluación de la enseñanza universitaria —tanto de carácter teórico como de revisión de experiencias dentro y fuera de nuestro contexto— se repite una idea que representa a la vez una preocupación y una exigencia: la información obtenida a través de la evaluación debe suscitar la creación de mecanismos de formación y asesoramiento al profesorado para ayudarle a superar las dificultades y deficiencias detectadas (Escudero, 1993; Rodríguez Espinar, 1993; Tejedor, 1993).

2.2. Evaluación y formación integradas

Lo que verdaderamente interesa tanto a la institución como a los usuarios es que se subsanen las deficiencias detectadas a través de la evaluación. Por lo tanto, si queremos rentabilizar el esfuerzo que supone la evaluación tendremos que diseñar y desarrollar aquellas actuaciones que permitan avanzar hacia la mejora de los procesos de enseñanza universitaria. En el caso concreto de la evaluación del docente universitario, las carencias, necesidades y problemas que se detectan a lo largo del proceso evaluador exigen una respuesta concreta y decisiva de la institución dirigida a favorecer la formación y desarrollo profesional de sus docentes. Diremos incluso que el profesorado universitario «tiene derecho» a recibir apoyo y a que se atiendan las deficiencias y problemáticas que padece. Estamos de acuerdo con la afirmación publicada hace más de una década de que «la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado universitario implica la voluntad institucional de poner los medios pertinentes para que puedan emprenderse las acciones formativas necesarias para la mejora de la función evaluada. La simple burocratización de la evaluación lleva implícita no sólo la negación de su objetivo, sino también, la ineficacia de la misma» (Benedito et al., 1989).

Como hemos señalado anteriormente, tenemos constancia de que la mayoría de las universidades se están preocupando por la formación de sus profesores y en consecuencia disponen de una oferta formativa más o menos amplia y diversificada: ¿Cuáles son las bases de ese diseño de formación?, ¿desde qué criterios se adoptan unas u otras actividades?, ¿de qué manera se tienen en cuenta los destinatarios de esta formación?, ¿se realiza una detección de necesidades específica y/o se tienen en cuenta los resultados del proceso evaluador de la institución universitaria?...

Plantear la evaluación y la formación de los docentes universitarios como procesos independientes y ajenos, repercute negativamente en la credibilidad y legitimidad de ambas, tanto hacia el exterior (en la imagen que se ofrece de la institución) como hacia el interior (en las valoraciones, actitudes y compromisos de los implicados, tanto estudiantes como profesores y gestores). La vinculación entre evaluación y formación implica la consideración de ambos procesos como mecanismos de desarrollo organizativo y de desarrollo profesional docente. Entendemos que la universidad debe comprometerse en el desarrollo de programas que posibiliten la mejora individual y colectiva de su personal docente. Por lo tanto, resulta imprescindible pensar en unas políticas de formación del profesorado universitario de carácter descentralizado, flexi-

bles y abiertas desde las que se pueda responder a las demandas de colectivos específicos y diseñar ofertas de interés general sobre los diversos componentes de la didáctica universitaria (planificación, diseño de materiales en diversos formatos, evaluación de los aprendizajes, motivación del alumnado...). En cualquier caso, habrá que asumir la idea, ya clásica, de que los programas de formación deben atender tanto a las necesidades-demandas personales como a las derivadas del sistema y la institución, sobre todo cuando —como ahora— están sufriendo profundos cambios en sus estructuras, en sus formas de organización y gobierno, y en sus modos de funcionamiento (Brew, 1995; Davis, 1998; Imberón, 2000; Zabalza, 2000a).

También el profesor individualmente puede y debe tomar iniciativas encaminadas a su mejora docente. Efectivamente, los resultados de las encuestas en las que se refleja la valoración de los estudiantes sobre la docencia recibida puede motivar hacia la indagación sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus aspectos metodológicos, curriculares y/o organizativos; en lo que constituiría el inicio de un proceso de innovación, o mejor diríamos de formación-innovación.

3. EVALUACIÓN E INNOVACIÓN ORIENTADAS AL DESARROLLO INSTITUCIONAL

Los enfoques de autorrevisión institucional derivan de modelos orientados al cambio desde los que se exige una visión holística respetuosa con el contexto socio-cultural de referencia. El propósito de la evaluación será determinar las áreas deficitarias y las actuaciones prioritarias que se deben acometer para la innovación y la mejora institucional. Para ello es preciso dinamizar los respectivos componentes estructurales y funcionales de la institución y conseguir que tales iniciativas perduren y se consoliden, integrándose en la cultura de la propia organización. Frente a este carácter formativo de la evaluación institucional ligada al cambio, se presentan los enfoques institucionales de rendición de cuentas, cuyos propósitos se asocian a decisiones sobre la planificación y distribución de recursos y la acreditación. En cualquier caso, se pueden combinar ambos enfoques y proponer evaluaciones en las que además de los procesos de autorrevisión se incorporen análisis con finalidad sumativa.

Podría identificarse el Departamento como la unidad organizativa en la que apoyar el desarrollo profesional de su profesorado y desde aquí avanzar hacia el desarrollo organizativo y curricular en atención a las funciones que le son propias. Efectivamente, la revisión departamental puede resultar una vía prometedora para la evaluación formativa: a partir de la detección de sus dificultades estructurales, organizativas, funcionales..., así como de las necesidades —de carácter metodológico, curricular, epistemológico...— de los docentes, se dispondrá de la información necesaria y del compromiso imprescindible para pensar y diseñar innovaciones orientadas a la mejora. Como señalaba Fullan (1994), las organizaciones no cambian solas, las cambian las personas que viven en ellas. Un análisis del papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia puede encontrarse en el artículo de Zabalza (2000b). A esta temática se dedicó también una de las mesas de trabajo desarrolladas en el I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria (Gairín y Ferreres, 2000).

Estamos de acuerdo en que el desarrollo profesional del profesorado universitario no puede abordarse independientemente de la organización en la que trabaja ni de las funciones que realiza: «El desarrollo del profesorado universitario debe ser más que el desarrollo de la enseñanza, más que el desarrollo personal, evidentemente mucho más de lo que puede conseguir cualquier tratamiento parcial de la lista total de funciones del profesorado. Debe considerarse en el sentido más holístico posible y debe estar relacionado con el desarrollo de la organización y con los temas generales con los que se enfrentan las instituciones» (Good y Wilburn, 1989, pp. 1958-1959).

Parece pues, que la calidad de la enseñanza no depende sólo de la actuación individual del profesorado, sino que se precisan unas «condiciones de contexto» tanto de carácter formal y administrativo —que en muchos casos serían imprescindibles— como de tipo cultural, que posibiliten, promuevan y alienten espacios y tiempos para repensar en profundidad las metas, los procesos y los resultados que se van alcanzando —no sólo a nivel retórico sino desde una mirada atenta a la realidad cotidiana, con sus paradojas y contradicciones—. Podría resultar ilustradora la siguiente propuesta: «Un programa de desarrollo profesional puede incluir componentes de desarrollo didáctico (diagnóstico de habilidades, formación en métodos de enseñanza nuevos y tradicionales, desarrollo curricular), desarrollo personal (planificación de carrera, orientación, entrenamiento de habilidades interpersonales) y desarrollo organizativo (desarrollo administrativo, resolución de problemas, toma de decisiones)» (Main, 1989, p. 1978). ¿Estaríamos entonces abriendo camino a la innovación, y construyendo nuevas perspectivas respecto a la evaluación y la formación en la enseñanza universitaria?

4. FORMACIÓN E INNOVACIÓN ORIENTADAS AL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

Es de todos conocido y sobradamente denunciado que en el sistema de acceso a la enseñanza en la universidad ni se exige una formación específica para ser profesor ni se valora especialmente en caso de poseerla. De ahí que el docente universitario se vea obligado a asumir sus responsabilidades docentes sin el apoyo ni los recursos que le proporcionaría haber participado en una actividad formativa sobre metodología de enseñanza en la universidad, los procesos de evaluación, la planificación...

Santos Guerra (1993, 2000) y Fernández Pérez (1992) han expuesto y comentado en diversos trabajos ciertas paradojas y patologías de la enseñanza universitaria, explicitando alguno de los mitos sobre los que se asienta y desvelando ciertos vicios y rutinas que la caracterizan. No vamos a repetirlos aquí, pero podemos pensar que como cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje participa de los problemas y dificultades que se derivan de que alguien en un contexto determinado enseñe unos contenidos y alguien los aprenda. Pero además de estas características comunes, la enseñanza universitaria presenta unos rasgos particulares que podríamos articular desde la consideración de, al menos, cuatro ejes: la universidad como escenario específico y especializado de formación; el análisis de los contenidos, metodologías y recursos que configuran dicha práctica formativa; la reflexión en torno a la problemática del profe-

sorado universitario, su identidad, sus funciones y sus procesos de desarrollo profesional y la caracterización de los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje (Zabalza, 1993). Las innovaciones pueden propiciarse o frenarse desde cada uno de estos ámbitos o en las relaciones que pueden establecerse entre ellos. De ahí lo difícil que puede resultar arbitrar proyectos de innovación globales, con coherencia interna y perspectivas de continuidad.

Efectivamente, las universidades no son instituciones que podamos tildar de innovadoras: prefieren mantenerse en la tradición y sólo reaccionan ante la presión del medio científico, cultural económico y social. De Miguel (1995a) analiza los factores que inciden en la adopción de procesos de innovación en la universidad tanto los derivados de las políticas universitarias como los que podríamos denominar factores internos de la propia institución. De entre todos los condicionantes que pueden incidir en la innovación, suelen identificarse como decisivos los referidos a la cultura de la organización y a los agentes que van a intervenir. Serán las personas que trabajan, aprenden y se relacionan en la institución, en sus diversos puestos de responsabilidad, quienes finalmente habrán de crear los marcos apropiados, establecer los recursos y mecanismos necesarios, y disponer de la planificación y los apoyos precisos para generar, acompañar y dar continuidad a ese proceso de transformación cultural constancial a cualquier innovación.

Hemos de tener en cuenta que el concepto de innovación y su ubicación en el ámbito universitario resulta ambiguo y difuso: es necesario abordar una concreción y delimitación de lo que entendemos por innovación en nuestro contexto particular para establecer las bases sobre las que se va dar cobertura a tales iniciativas. Respecto al diseño y proceso de innovación conviene decidir si se van a proponer esquemas más o menos estables y rígidos o en atención a las particularidades de cada sección, unidad o servicio se permitirán propuestas más abiertas. También habrá que dedicar una reflexión a los productos que se esperan de la innovación y como implantarlos y darles proyección.

Si se asume la innovación como un objetivo prioritario de la institución se deben arbitrar todos aquellos mecanismos y condiciones que contribuyan a diseminar e impulsar tales iniciativas. Los procesos de innovación no pueden depender sólo del interés, del esfuerzo y el voluntarismo del profesorado. La innovación comporta cambios a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Es necesario establecer los cauces desde los que se van a cubrir las necesidades y exigencias que comporta un proyecto de innovación para cada uno de los aspectos citados, teniendo en cuenta, además, que la innovación no puede plantearse al margen de la vida del centro y del aula: se trata de un proceso dinámico que va afectar tanto a la enseñanza y el curriculum como a la organización y funcionamiento de las instituciones.

Nos preguntamos si sería útil, e incluso necesario, diseñar propuestas formativas dirigidas a fomentar, apoyar y dinamizar la cultura de la innovación en la universidad: ¿Sería la formación un antídoto eficaz contra las resistencias y dificultades que sufren los procesos de innovación? La perspectiva de orientar la formación desde y hacia la innovación puede suponer un cambio en los planteamientos formativos que sin duda repercutirá favorablemente en el desarrollo profesional docente y contri-

buirá al desarrollo curricular y organizativo de la institución. Las ofertas formativas actuales se caracterizan por ser fragmentarias y aisladas del contexto inmediato: en algunos casos se trata de un planteamiento superficial, periférico y de escasa implicación institucional. La formación tiene un carácter voluntario y será cada docente de forma individual el que decide formarse. No existe ninguna reglamentación legal que explicita la obligatoriedad ni las coordenadas en las que se debe inscribir. La apuesta por la innovación implica necesariamente la creación de estructuras de apoyo entre las que ocuparía un lugar destacado las iniciativas de formación que contribuirían a minimizar los problemas que pueden aparecer en las distintas fases de la innovación: iniciación-implementación-difusión y adopción. Nos parece que «la formación debe actuar sobre las personas y los contextos (procesos de comunicación, estructurales, políticos, de relaciones de poder, de toma de decisiones, de autonomía compartida...) para pensar innovaciones de ámbito institucional» (Imbernón, 2000, p. 42).

Se trataría entonces de avanzar hacia modelos de formación de carácter colaborativo a través de los que se propiciara el diálogo profesional, la observación entre compañeros, la elaboración de materiales curriculares o la investigación-acción, desde los que se podrían articular proyectos de innovación vinculados a la indagación sobre la docencia y/o en torno a las condiciones organizativas e institucionales en las que ésta se desarrolla.

5. REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Seguramente estaremos todos de acuerdo en las siguientes reflexiones e indagaciones con las que queremos abrir el debate y repensar nuestras posiciones teóricas y empíricas y analizar nuestras prácticas en torno a los procesos de evaluación, formación e innovación en la enseñanza universitaria:

- Todo plan de evaluación-formación-innovación debe tener carácter comprensivo y continuidad temporal.
- Necesitamos más recursos humanos y materiales para ampliar nuestra experiencia y nuestro conocimiento en los procesos de evaluación-formación e innovación que desarrollamos en nuestras universidades.
- El impulso institucional y el apoyo desde los diversos órganos e instituciones universitarias es determinante no sólo de la recepción y el desarrollo de las propuestas, sino también del éxito que se va alcanzar.
- Lo importante sería que tales procesos de evaluación-formación-innovación dejaran de tener carácter extraordinario y se instalaran en la cultura profesional e institucional universitaria.

Llevamos ya cierto tiempo reflexionando sobre lo qué hacemos y cómo lo estamos haciendo, experimentando programas e iniciativas dirigidas a conocer y/o mejorar los procesos y funciones que caracterizan a nuestras universidades. Está claro que este proceso de autorrevisión y autoanálisis es ya imparable. Una vez más,

este Congreso nos ha brindado la oportunidad de reunirnos, comparar y contrastar nuestros presupuestos, compartir nuestros éxitos y diseccionar algunas de nuestras pequeñas y grandes adversidades —quizás incluso fracasos— en el ámbito de la enseñanza universitaria. Ofrecemos seguidamente, a modo de preguntas, algunas de las preocupaciones e intereses que ponen en evidencia que estamos ante un territorio complejo, difícil y en ciertas zonas oscuro, de reciente exploración y con un futuro cautivador:

- ¿Qué hemos aprendido a partir de los estudios realizados y de nuestra propia experiencia sobre la evaluación de la enseñanza universitaria?
- ¿De qué manera podríamos vincular evaluación y formación para legitimar y enriquecer ambos procesos?
- ¿Qué implicaciones o consecuencias supondría en el contexto general de la universidad española —y particular de nuestras universidades— relacionar evaluación y formación?
- ¿De qué manera podemos generar procesos de innovación en la universidad a partir de la evaluación institucional?
- ¿Bajo qué requisitos y condiciones se pueden propiciar y sostener procesos de innovación en la enseñanza universitaria?
- ¿De qué manera podría fomentarse desde la formación una cultura de la innovación en la universidad?

BIBLIOGRAFÍA

- Benedito, V. (1993). «Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria, pp. 231-262.
- Benedito, V. et al. (1989). «La evaluación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, 290, pp. 279-291.
- Benedito, V. et al. (1991). *La formación del profesorado universitario*. Informe de la Subdirección General de Formación del Profesorado y Dirección General de Universidades. Madrid, MEC.
- Brew, A. (1995). *Directions in Staff Development*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Cruz Tomé, M.A. De La (2000). «Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 19-35.
- Davis, J.L. (1998). «The shift from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in the Twenty-First Century». *Higher Educational in Europe*, 23 (3), pp. 307-316.
- De Miguel, M. (1989). «Modelos de investigación sobre organizaciones educativas». *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), pp. 21-56.
- De Miguel, M. (1995a). «Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias». *Revista de Educación*, 308, pp. 63-80.

- De Miguel, M. (1995b). «Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior». *Revista de Educación*, 306, pp. 427-453.
- De Miguel, M. (2000). «Los objetivos formativos de la enseñanza universitaria». Ponencia presentada al *I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*, Santiago de Compostela.
- Dunkin, M.J. y Barnes, J. (1986). «Research on teaching in Higher Education». En Witrock, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, MacMillan Publishing Company.
- Escudero, T. (1989). «Aproximación pragmática a la evaluación en la universidad». *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), pp. 93-112.
- Escudero, T. (1993). «Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 5-62.
- Fernández Pérez, M. (1992). «Patología didáctica de la enseñanza universitaria». *Revista de Enseñanza Universitaria*, 4, pp. 49-62.
- Fullan, M. (1994). *Change forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres, Falmer Press.
- Gairin, J. y Ferreres, V. (2000). El papel de las estructuras organizativas (centros y departamentos en la mejora de la calidad de la universidad. Ponencia presentada al *I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*, Santiago de Compostela.
- Gellert, C. (Ed.) (1999). *Innovation and Adaptation in Higher Education*. Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (1997). «El profesorado universitario: reflexiones en torno a su formación y desarrollo profesional». *Adaxe*, 13, pp. 85-101.
- Good, H.M. y Wilburn, M. (1989). «Educación superior: desarrollo del profesorado universitario». En HUSEN, T. (Ed.): *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vol. IV. Barcelona, Vicens-Vives, pp. 1955-1959.
- Imbernon, F. (2000). «Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 37-46.
- Main, A.N. (1989). «Educación superior: formación del profesorado universitario para la enseñanza». En HUSEN, T. (Ed.): *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vol. IV. Barcelona, Vicens-Vives, pp. 1978-1982.
- Mateo, J. (1989). «La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión». En *Consideraciones metodológicas sobre evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Servei de Formació Permanent de la Univesidad de Valencia.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). «Evaluación e innovación universitaria ¿por qué y para qué?». En AA.VV.: *La pedagogía universitaria: un repte a l'Ensenyament Superior*. Barcelona, Horsori, pp. 17-26.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 113-136.

- Santos Guerra, M.A. (1993). «Profesor/profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 263-292.
- Santos Guerra, M.A. (2000). «La organización de la enseñanza en la universidad». Ponencia presentada al *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- Tejedor, F.J. (1993). «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 87-112.
- Zabalza, M.A. (1993). «Los procesos de innovación en la enseñanza universitaria». *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (1), pp. 25-52.
- Zabalza, M.A. (2000a). «Formación del docente universitario». En SANTOS REGO, M.A.. (Ed.): *A Educación en perspectiva. Homenaje al profesor Lisardo Doval*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (2000b). «El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 47-66.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Miguel A. Zabalza Beraza

Universidade de Santiago de Compostela

Aunque no estamos ante un tema nuevo (*La formación del profesorado universitario*) no cabe duda que sí estamos ante una lectura nueva de ese compromiso. Durante los últimos años han sido muchas las universidades (incluidas algunas españolas, aunque no todas) que han tratado de romper el viejo prejuicio de que los profesores y profesoras de universidad no necesitan formación y, si la necesitan, se la procurarán por su propia cuenta.

Los diversos *Informes sobre la Universidad* que han ido apareciendo en los últimos años (incluido el Informe Bricall) hacen especial hincapié en que resulta poco viable un proyecto de renovación de la universidad o de mejora de la calidad de sus prestaciones que no pase por una decidida política de formación del profesorado. Formación entendida en todos los ámbitos de actuación del personal universitario (docencia, investigación y gestión) pero especialmente en el de la docencia que es el que ha permanecido en una posición más «invisible» hasta la actualidad.

Los cambios notables en las tomas de postura que se están produciendo con respecto a este tema tienen un doble marco de referencia que les da sentido:

a) cambios en el escenario institucional de la Educación Superior

Son muchas las cosas que han cambiado en la Educación Superior durante estos últimos años que han repercutido de forma sustantiva en como las universidades organizan sus recursos y actualizan sus propuestas formativas. Mención especial merecen, en ese sentido, desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes hasta la reducción de fondos; desde la generalización de una nueva y presionante cultura de la calidad hasta la incorporación de nuevos estudios y nuevas orientaciones en la formación de los estudiantes (fundamentalmente el paso de una orientación centrada en la enseñanza a una

orientación basada en el aprendizaje¹). Y todo ello sin dejar de mencionar el importante impacto ocasionado con la incorporación masiva del mundo de las nuevas tecnologías y de la enseñanza a distancia.

b) cambios en el propio papel a ejercer por el profesorado.

Aunque en las percepciones de algunos profesores (e incluso en su actuación), el papel del profesor/a universitario siga siendo el mismo de siempre, no cabe duda que estamos ante una fuerte transformación tanto de las características en sí del profesorado (con una presencia amplia de profesorado asociado y a tiempo parcial) como de las demandas que se hacen a los profesores. Demandas que se dirigen no solamente a los ámbitos de la docencia y la investigación sino también a los de la gestión y, últimamente, incluso al mundo de los «business» y al de las relaciones interinstitucionales (para desarrollar las prácticas en empresas, convenios de cooperación, programas de inducción en el empleo, etc.).

A partir de estos cambios, que analizaré más detenidamente en la sesión de trabajo, se nos plantean cuestiones relevantes (más bien conjuntos de cuestiones agrupadas en diversos ámbitos de actuación) en el diseño y desarrollo de políticas de formación del profesorado que sean acordes a dichos cambios.

Quisiera analizar estos retos en términos de **dilemas**²: los dilemas que debe afrontar en la actualidad la formación del profesorado universitario, sobre todo en lo que se refiere en su formación para el ejercicio de la docencia. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado universitario debe afrontar cuando menos los siguientes dilemas:

a) Cuestiones relativas al propio sentido y relevancia de la formación: ¿formación por qué?

No es pequeño reto éste de justificar el sentido y valor de la formación. Existen muchos prejuicios con relación a esta cuestión. Existe, sobre todo, una tradición y una cultura institucional en las que se han ido consolidando ideas que cuestionan la importancia de la docencia (su existencia como factor significativo en la formación de los estudiantes), su articulación técnica (no existe una ciencia de la enseñanza, se dice, la enseñanza es un arte que se aprende a medida que se lleva

1 Tan importante resulta este cambio de perspectiva que la Revista oficial de la UNESCO para la Enseñanza Superior le acaba de dedicar un número monográfico para analizar las diversas consecuencias que esta nueva orientación proyecta sobre el sentido y la función formadora de la Universidad. Véase *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, nº 3, 1998.

2 Me parece adecuada la idea de **dilema** porque estamos, sin duda, ante cuestiones que no tienen una solución lineal y única. No caben recetas universales para intentar resolver el objetivo de la formación del profesorado. Y así, las diversas opciones por las que se puede optar en ese proceso, traen siempre consigo cierta incertidumbre y efectos colaterales. Se trata pues de dilemas que deben ser resueltos buscando el equilibrio entre las alternativas disponibles y/o aquel tipo de propuesta que se acomode mejor a las características de cada institución.

a cabo) o su identidad como conjunto de competencias específicas que el profesorado universitario está llamado a poseer (no es la docencia sino la investigación la que dota de calidad a los docentes, tanto mejor docente se será cuanto mejor investigado se llegue a ser). Si, por todo ello, la docencia no constituye un elemento demasiado importante en el desarrollo de la actividad universitaria del profesorado, carece de lógica hacer esfuerzos importantes para ofrecer o exigir un nivel de formación en docencia.

Y, aún cuando, se acepte la importancia de la formación para la docencia (afortunadamente, cada vez existe un consenso más amplio sobre el papel fundamental de la docencia en la actuación de las instituciones universitarias) siguen permaneciendo serias divergencias en cuanto a su articulación. Me gustaría hacer referencia a las siguientes:

- el dilema entre una formación para el desarrollo personal o una formación para la resolución de las necesidades de la institución
- el dilema entre la obligatoriedad y la voluntariedad de la formación (la difícil relación entre libertad de cátedra y formación)
- el dilema entre la motivación intrínseca y la motivación por el reconocimiento (los efectos de la formación en la carrera docente)

b) Cuestiones relativas al contenido de la formación: ¿formación sobre qué?

Incluso aunque se acepte la necesidad de formación para el ejercicio profesional de la docencia universitaria (es difícil concebir hoy día ningún espacio profesional para el que no se requiera una formación constante) seguirá subsistiendo el problema del contenido de esa formación. En la universidad resulta obvia la necesidad de «formarse» (en el sentido formal y activo del término) en el ámbito de la investigación, por ejemplo. Ese es el papel que habitualmente se concede a los cursos de doctorado y a la tesis doctoral. Pero resultan más difíciles de concretar los posibles contenidos de la formación para la docencia. ¿En qué nos hemos de formar los profesores universitarios?

- el dilema entre una formación generalista o una más específica y vinculada a su propia área de conocimientos.
- el dilema de la «pedagogización» vs. la disciplinariedad de la formación.
- el dilema entre formación para la docencia y formación para la investigación (e incluso, la formación para la investigación sobre la docencia).
- la formación para tareas de gestión, de relaciones externas, etc.

c) Cuestiones referidas a los destinatarios de la formación: ¿formación para quiénes?

La presencia de profesorado de diversa condición y características en la universidad problematiza las modalidades de formación que se les puedan ofrecer. Por

lo general, las universidades han priorizado al profesorado novel como destinatario de la formación. Pero eso no hace sino dejar inalterada la «cultura» institucional general en lo que se refiere al sentimiento de que la formación para la docencia no es realmente necesaria. La experiencia noruega que ha convertido en obligatoria una formación de dos años ha permitido la presencia en los grupos y talleres de formación de catedráticos con recién ingresados en la profesión logrando un clima de formación mucho más eficaz y estimulante.

- el dilema de la formación sólo para noveles o la formación para todos.
- la problemática específica de cara a la formación del profesorado asociado y a tiempo parcial.
- la formación exclusiva para académicos frente a una formación conjunta para el personal de la universidad en general (incluyendo administrativos, personal de gerencia, etc.).

d) Cuestiones referidas a los agentes de la formación: ¿quién debe impartirla?

La formación para la docencia viene muy condicionada por el background académico y profesional de las personas encargadas de impartirla. Con frecuencia, el profesorado de las diversas especialidades rechaza una pedagogización (o psicologización) excesiva de la formación y reclama un tipo de formación más contextual, impartido por profesores/as de sus respectivas áreas y con experiencia como docentes de contenidos similares a los suyos. Esto es, buscan más la experiencia que la doctrina.

- el debate sobre las competencias de los formadores.
- la formación con personal propio o ajeno (la dificultad de ser profeta en la propia tierra).
- el dilema de la profesionalización de los formadores.

e) Cuestiones relativas a la organización de la formación: ¿qué formatos y metodologías resultan más eficaces?

Las políticas de formación para la docencia puestas en marcha por las diversas universidades resultan aún titubeantes (salvo contadas y meritorias experiencias) en cuanto a la forma de plantear y llevar a cabo la formación. Siguen predominando los formatos clásicos de cursos cortos y ofrecidos de forma atomizada y sin una estructura o graduación interna que les dote de continuidad y sistematicidad. El trabajo con proyectos a medio plazo (en forma de talleres, experiencias supervisadas, cursos formalizados de duración amplia, portafolios, etc.) es aún escasos.

- el dilema entre la formación basada en los sujetos o la formación basada en los grupos o unidades funcionales.
- el dilema entre iniciativas de formación a corto plazo (cursos, talleres, etc.) y las iniciativas a medio-largo plazo (programas, sistemas de acreditación específica, etc.)
- las diversas modalidades de formación y sus aportaciones.

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País E-mail:..... Teléfono

Coste de la inscripción:

- Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- Números sueltos: 2.500 ptas.
- Indicar n.º deseado:
- Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío (Fecha y Firma)
- América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

INSTITUCIONAL

- Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

N.º de cuenta N.º de libreta

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.....

Provincia E-mail:..... Teléfono ().....

Deseo asociarme desde el día de de 20.....

DPTO. TRABAJO **CENTRO TRABAJO**.....

Situación profesional Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).