

EVALUACIONES DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO EUROPEO Y AMERICANO. COHERENCIA CON LAS DEMANDAS SOCIALES

Honorio Salmerón Pérez

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Granada

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación se ha constituido progresivamente como una lógica que va más allá de una simple tecnología de medición y control. Se plantea como una herramienta para esclarecer el trabajo colectivo, y para crear una comunidad universitaria crítica y autocrítica, capaz de hacer de su autonomía una afirmación de identidad social. La evaluación es creadora de comunidad, porque debe permitir construir una reflexión común no sólo sobre la realización concreta de objetivos, sino también sobre las finalidades que los animan, que son las que dan sentido al quehacer colectivo de creación de conocimientos y de significaciones. Para hablar de creación de sentido colectivo es necesario hablar de proyecto colectivo, de proyecto de universidad. Ello implica contextualizar la evaluación en los fines de la institución que ella observa, juzga y orienta.

ZÚÑIGA, R. (1994. Universidad de Montreal, Quebec, Canadá) considera, que el desafío actual está en cómo evaluar la calidad en contextos en los que no están claros los objetivos o metas a alcanzar, a lo que denomina «desorientación universitaria». El suponer que las universidades saben hacia dónde van, reflexionan dinámicamente sobre su misión, para asegurarse de que se insertan en un momento histórico, en una sociedad dada, y que lo hacen de una forma que les permita derivar unas metas concretas y planes de acción, es una suposición que peca de generosa.

Esta desorientación se expresa en varios rasgos:

- En primer lugar, la autonomía real de la universidad merece un análisis crítico. Está cada vez mas claro que las fuentes de financiación son y serán cada vez más fuentes múltiples. Los gobiernos reducen progresivamente sus aportes e instauran sutilmente el discurso de «la universidad abierta», una universidad que escucha las voces de la comunidad, y sobre todo las del mercado, para definir su misión.
- En segundo lugar, para la evaluación de la calidad global, hace ya tiempo que hemos subordinado la evaluación interna a la evaluación como imagen pública, a los esfuerzos de nuestros administradores para asegurar la contribución económica del Estado.
- La universidad es cada vez más percibida vista como cualquier otra institución, y los privilegios que reivindica son cada vez más vistos como arcaísmos.
- El papel central que juega y puede jugar la evaluación en el quehacer universitario sería:
 - Como instrumento técnico de control interno, de responsabilidad y de imputabilidad.
 - Como instrumento de formación. Formación de intelectuales, de profesionales; formación de comunidad, de respuesta a una misión de sociedad.

La filosofía que emerge de la experiencia acreditadora americana, es contrastante con el panorama europeo. El continente europeo es heredero de la tradición centralista en materia de planeamiento educativo (sobre todo a partir de los 70), cuya expresión en el ámbito universitario significó la intervención del Estado en los asuntos académicos. Esta tendencia difiere de los procesos de autorregulación norteamericanos, por considerar a la institución universitaria como la única y legítima responsable del proyecto académico.

Las universidades pueden proponerse un perfil de calidad respetando la tradición y la propia dinámica institucional; no es necesario que las otras universidades del sistema (laicas o confesionales, públicas o privadas) alcancen el mismo resultado, porque pueden partir de otro tipo de definición de calidad. Lo que es fundamental es la coherencia entre la meta que cada universidad se propone alcanzar, los medios y los resultados obtenidos. Pero, ¿están claras esas metas?, ¿hay una meta o hay varias?, si son varias, ¿se contradicen entre sí?, ¿existen los recursos suficientes para conquistar dichas metas?, la formación de profesionales críticos, la formación de graduados con capacidad y habilidad para resolver su práctica profesional e insertarse en el medio laboral, la formación de investigadores, etc. ¿Constituyen todas ellas metas compatibles?

En este momento nuestra preocupación la centramos en la inserción laboral de titulados con competencias profesionales homologadas con sus colegas de la Unión Europea. En este sentido resaltamos dos disposiciones del Consejo de Europa al respecto:

Resolución del Consejo, de 5 de diciembre de 1994, sobre la calidad y atractivo de la Formación Profesional.

Diario Oficial nº C 374 de 30/12/1994 P. 0001- 0004.

«...la política de formación profesional debería contribuir de manera importante a hacer efectiva la libre circulación y a estimular la movilidad de los trabajadores dentro del mercado interior europeo. No se trata únicamente de transmitir —competencias europeas—, sino asimismo de permitir que los certificados y títulos profesionales nacionales puedan utilizarse más allá de las fronteras en el mercado europeo del trabajo».

*** Recomendación del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior.**

Diario Oficial nº L 270 de 07/10/1998 P. 0056-0059

«Se pide que la Comunidad contribuya a ese esfuerzo continuo mediante el fomento de la cooperación entre los Estados miembros y apoyando y completando su acción, si fuere necesario, y respetando plenamente, al mismo tiempo, la responsabilidad de estos últimos en lo que se refiere al contenido de la enseñanza y a la organización de los sistemas educativos y de formación, así como su diversidad cultural y lingüística».

2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La condición fundamental de una institución universitaria es la de su calidad y su compromiso de mejorarla de manera constante. Cuando estas dos condiciones están garantizadas, se da una real presencia en el tejido social a través de los soportes de la docencia, investigación y extensión.

Como señala ASTIN (1996), la evaluación es una herramienta potencialmente poderosa para ayudarnos a construir un programa educativo más eficaz y eficiente ya que nos aporta estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje al ponernos de manifiesto las potencialidades y debilidades del programa de formación.

La planificación, implementación y evaluación de un programa universitario implica la participación activa y coordinada de grupos de personas que deben desarrollar tareas complejas interdependientes. La comunicación, participación y negociación son cuestiones fundamentales para el éxito del programa. Desde el punto de vista de la psicología organizacional, problemas de motivación, confianza, conflicto o comunicación pueden derivar en el éxito o fracaso del programa (REBOLLOSO Y MORTALE, 1996).

Cuando hablamos de «evaluación de programas de formación», nos estamos refiriendo al mismo tiempo a la efectividad y eficiencia de los planes de estudio. El resultado de la evaluación, en este caso de programas de formación universitaria, es un informe, a partir del cual se diseñarán las nuevas líneas estratégicas a seguir, las propuestas de mejora.

La mayoría de los informes de evaluación, señalan, a parte de los aspectos intrínsecos de cada institución evaluada, otras cuestiones de carácter global entre las que destacamos las siguientes:

- Promover una cultura sobre la función docente como un servicio social que exige a las instituciones y al profesorado plantear, enfocar y adaptar su trabajo

desde la perspectiva de las necesidades sociales al margen de sus intereses académicos personales.

SOLIMAN (1984) encontró en sus estudios realizados en la Universidad de Australia, que los profesores valoraban de la misma manera la investigación que la enseñanza, aunque reconocían que la investigación era una vía más fácil de promoción. Once años más tarde, MASSY & WILGER, 1995, demuestran que el personal académico considera mucho más importante su función investigadora que su función docente. Del mismo modo, MOORE & GARDNER'S (1992) en la Universidad del Estado de Michigan, encuentran que la mayoría de los académicos dedican un 35% a la docencia, un 26% a la investigación y el resto en otras actividades, poniendo de manifiesto, su interés en reducir el tiempo invertido en docencia y actividades administrativas.

- Establecer mecanismos de seguimiento de los graduados en su proceso de inserción profesional que no sólo nos informe sobre las expectativas del mercado de trabajo sino que también actúe como realimentación de los perfiles académicos y profesionales de las titulaciones.
- Generar políticas de racionalización de los recursos materiales y humanos disponibles a fin de evitar las ineficiencias y disfuncionalidades observadas.
- Intensificar los convenios e intercambios de la titulación con el contexto social y laboral próximo a fin de lograr una mayor proyección y vinculación de la institución universitaria con la sociedad.

El Libro Blanco de la Comisión Europea sobre «crecimiento, competitividad y empleo» (1993) destacaba ya la «necesidad en la adquisición de competencias no especializadas, sino transversales y con cada vez mayor formación base». Del mismo modo, la Comunicación relativa a la evaluación de la aplicación del Libro blanco «Enseñar a aprender: hacia la sociedad cognitiva» (29 de mayo de 1997), pone de manifiesto entre otros aspectos:

- Se considera que cualquier mejora en la educación y la formación, contribuye a reforzar el crecimiento y la competitividad de Europa; análisis compartido por todos, especialmente por los representantes de los empresarios.
- Se reconoce ampliamente la necesidad de mejorar la convergencia entre enseñanza general y profesional, así como de valorar la formación profesional en su conjunto.

3. ANÁLISIS DE ALGUNAS REALIDADES: INFORMES DE EVALUACIÓN

A continuación exponemos algunos informes seleccionando, de ellos, la información que creemos más oportuna dado el propósito de nuestra aportación:

- Dentro de los resultados de la Primera Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades llevado a cabo por el Consejo de Universidades de España, 1997, se pone ya de manifiesto la *disfuncionalidad de los planes*

de estudio:» Existe una gran disparidad de criterios en relación con la estructura del programa formativo de cada titulación que se pone de manifiesto por el desajuste entre la dimensión teórica y práctica de los planes, por la disparidad en los índices de optatividad, por la configuración de las materias de libre configuración, o por la falta de previsiones sobre los niveles formativos previos, etc...»

- En el mismo sentido, el estudio llevado a cabo por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales español y el Instituto Nacional de Empleo «El Mercado Laboral de los Titulados Universitarios», en 1996, que sigue una línea de continuidad —en sus aspectos principales— con otra publicación anterior del mismo título editada en 1994, ofrece datos y sugerencias para disminuir la preocupación, dentro del mundo universitario, sobre la capacidad real del mercado de trabajo para poder absorber la gran cantidad de estudiantes que cada año se gradúan. También sirve para poner de relieve el grado de adecuación que se está produciendo entre el sistema educativo —y sus políticas académicas— y el tejido empresarial. En este sentido, el estudio pone especialmente de manifiesto, *los desequilibrios o desajustes que se producen entre la formación académica que reciben los titulados y las exigencias de la oferta empresarial*

A continuación se exponen otros casos prácticos sobre informes de evaluación de formación universitaria:

- **«LA VISIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIO»**
Héctor Enrique Tamburini. FACULTAD DE INGENIERÍA, (1996). Universidad Nacional del Nordeste (Argentina).

— El documento constituye una de las ponencias referentes al «II Encuentro Interfacultades sobre Evaluación de la Calidad» celebrado durante el 29 de febrero y 1 de marzo en Resistencia (Argentina).

El análisis del Plan de Estudio de las carreras de ingeniería, indispensable en el Programa de Cambio Curricular, presenta los siguientes resultados:

PLAN DE ESTUDIO

Carreras	Responde a las necesidades y demandas actuales de la región y/o país?	
	SÍ	NO
Ingenie. En Construcción	76%	24%
Ingenie. Vías de Comunicación	61%	39%
Ingenie. Hidráulica	50%	50%
Ingeniería Civil	65%	35%
Ingenie Mecánica	58%	42%
Ingenie. Electromecánica	81%	19%

En este cuadro podemos observar que el porcentaje afirmativo es aceptable, no obstante, en muchos casos, los profesores consideran excesivos los conocimientos en detrimento de otros importantes, teniendo en cuenta, los acelerados cambios tecnológicos.

En cuanto al Perfil Profesional del actual egresado, el resultado muestra lo siguiente:

Carreras	Perfil profesional del actual egresado					
	Demanda de profesionales en su especialidad			Formac. Académica insuf. y/o no actualizada según avances cientif.-técnicos		
	Suficiente	Insufic.	No responde	Suficiente	Insufic.	No responde
Ingeniería en Construcción	40%	43%	17%	65%	30%	5%
Ingenie. Vías de Comunicc.	35%	50%	15%	65%	30%	5%
Ingeniería Hidráulica	30%	40%	30%	65%	30%	5%
Ingeniería Civil	35%	45%	20%	65%	30%	5%
Ingeniería Mecánica	30%	55%	15%	65%	30%	5%
Ingenie. Electromecánica	60%	30%	10%	65%	30%	5%

— Con respecto al perfil profesional del actual egresado, los docentes sostienen el mantenimiento de un perfil generalista, con fuerte formación básica con capacidad de ingenio para proyectar, construir y mantener todo tipo de obras civiles, percibir los cambios, en lo posible anticiparse a ellos, y con cierta formación humanística.

- **«INFORME DE EVALUACIÓN DE CALIDAD»**

FACULTAD DE ARQUITECTURA. UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, 1994.

Este informe refleja el resultado obtenido tras el proceso de evaluación de calidad llevado a cabo en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Cambridge cuyo resultado es «Excellent».

El diseño y estructura del plan de estudios cuenta con una amplia variación de métodos de enseñanza, incluyendo el uso de lugares y edificios reales. El volumen de conocimientos adquirido es amplio y muy completo, gracias a la labor, en profundidad, llevada a cabo por el Departamento encargado de las materias. Este intensivo programa de estudio está respaldado por las Escuelas de Arquitectura y por la avalada experiencia del personal involucrado.

Los programas de estudio están diseñados de tal manera que se logre en el estudiante un alto nivel de motivación y capacidad organizativa para llevar a cabo sus propios proyectos y

alcanzar sus objetivos durante la carrera. Para ello cuenta con una infraestructura de apoyo y asesoramiento permanente, no obstante, como consecuencia de la independencia en las unidades de estudio, los objetivos del proyecto de trabajo a alcanzar en las distintas etapas de la carrera del estudiante, no están claramente explícitos ni ampliamente desarrollados.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados, obtenidos en octubre de 1995 por el grupo de evaluadores de la Universidad de Cambridge, basados en el informe de evaluación externo, en el análisis interno y en indicadores estadísticos, revelan que la calidad en la educación recibida en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Cambridge, es «EXCELLENT».

Los objetivos a alcanzar en las distintas etapas del «proyecto de trabajo» de los estudiantes, no están muy definidos, no obstante, se cuenta ya con una amplia diversidad en la exploración de nuevas ideas y actitudes en el proyecto de trabajo.

- **«THE MACGILL UNIVERSITY VALUE ENGINEERING WORKSHOP» (Taller de Ingeniería de la Universidad McGill).**
FACULTAD DE INGENIERÍA. UNIVERSIDAD MCGILL (EEUU). 1994/95. INCE THOMSON.

El Departamento de Ingeniería Mecánica de la Universidad de McGill trabajó en un **curso práctico** «Value engineering» durante los pasados 22 años, donde la **cooperación industria-universidad** es única.

Este es el único curso universitario donde compañías representativas en el sector se sientan junto a estudiantes de ingeniería mecánica para resolver sus problemas en común.

La compañía expone un problema de la vida real que los estudiantes tratarán de resolver, a través de sus proyectos, de los cuales uno será seleccionado por la compañía para ser llevado a la práctica.

Las sesiones se llevaron a cabo durante cinco días a lo largo de cinco semanas, acumulando un total de 40 horas. Adicionalmente había una sesión práctica final para la presentación de los proyectos. El curso estaba tutelado por un profesor especialista y de avalada experiencia, perteneciente al Departamento de Ingeniería Mecánica, y por un grupo de expertos que comparten sus largos años de experiencia profesional con el grupo de estudiantes, aplicando los métodos de ingeniería en la resolución de problemas.

Comentarios del personal Participante:

«Nosotros llevamos a cabo el proceso de venta del proyecto durante cinco años. Esto nos convirtió en la mayor compañía en este tipo de negocios de Norte América». (Presidente, Air-dryin equipment manufacturer).

- «El mejor curso que he realizado. Realmente valoro la experiencia adquirida trabajando en el proyecto de industria». (estudiante que ha terminado el curso).
- «Me he divertido mucho trabajando con los estudiantes. Una gran experiencia. La sensación de que entra mucha energía en esto». (Personal especializado).

«EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO»

FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNNE (Universidad Nacional del Nordeste. Argentina). Diciembre de 1995. Patricia Núñez de Uberti y Sonia Alejandra Zidianakis.

El presente documento constituye otra de las ponencias celebradas durante el «II Encuentro Interfacultades sobre Evaluación de la Calidad» en la ciudad de Resistencia (Argentina).

La Facultad de Humanidades, estuvo desarrollando un proceso de autoevaluación, que en esta ocasión tenía como tema de análisis, la evaluación de los planes de estudio. En este aspecto, los propósitos institucionales evaluados se referían a:

1. Necesidad de la carrera y pertinencia de los planes de estudio.
2. Calidad de la formación brindada a los alumnos.

Para evaluar los propósitos se analizaron las condiciones existentes e inexistentes, que se estimaban necesarias para el nivel de logro óptimo de los mismos.

El primer propósito era: «Ofrecer carreras que por su nivel y contenido, satisfagan reales necesidades emergentes de las demandas sociales, científicas, económicas y culturales de la región, del país y de los proyectos y políticas de desarrollo y crecimiento que se promuevan».

Para evaluar su nivel de logro se consideraron dos aspectos:

- *Necesidad* de la carrera en el medio, observada a través del nivel de absorción de los egresados. Para ello se realizaron encuestas a directivos de establecimientos secundarios, estatales y privados e Institutos Terciarios, y egresados de todas las carreras de la Facultad.
- *Pertinencia* de los planes de estudio, lo que se percibe por la formación de competencias necesarias para el futuro desempeño profesional. Para el análisis de cada plan se consideró su marco directriz (propósitos, avances del conocimiento científico, inclusión de todas las competencias profesionales necesarias), y las áreas curriculares que lo integran.

Las estrategias utilizadas para este análisis fueron: reuniones por Departamentos, y encuestas a docentes, egresados y alumnos.

El segundo propósito expresaba: «Posibilitar que todos los alumnos, al concluir los estudios de grado, alcancen los máximos niveles de logro y capacidades posibles en los diversos aspectos que configuran una formación de calidad». Esta calidad estaría definida por el desarrollo de competencias en el conocimiento disciplinar, en los sabe-

res y prácticas para el desempeño profesional, en la investigación y en lo relacionado con su adaptación a las demandas sociales y culturales.

Resultados obtenidos

Como síntesis de la evaluación de la Facultad, en relación con los propósitos mencionados, se destacó:

- * Suficiencia de ámbitos de absorción de egresados de la Facultad, según una primera aproximación realizada, en carreras como Profesorados de Letras, Filosofía, Historia y Geografía.
 - * Adecuación relación alumno-docente (un promedio de 26 alumnos por docente).
 - * Adecuada cantidad de docentes en los equipos de las cátedras.
 - * Adecuada participación de los equipos docentes.
 - * Adecuada actualización de los contenidos curriculares.
-
- **«IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES EN RIESGO DE USO DE ESTRATEGIAS INEFICACES DE ESTUDIO»**
UNIVERSITY OF EDINBURGH. CENTRE FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION. 1996. H. TAIT & ENTWISTLE

Existía evidencia por parte de varios estudios de que el inadecuado progreso y abandono de estudios, sobre todo durante el primer año de universidad, se debía a la carencia y/o inadecuado desarrollo de estrategias y habilidades de estudio apropiadas por parte del alumno.

En recientes estudios, se preguntó al personal de universidad y colegios de educación superior, sobre programas de asesoramiento y entrenamiento en la adquisición de habilidades dirigidas al estudiante; éstos respondían que lo lógico era que los estudiantes que accedían a la universidad estuvieran ya lo suficientemente cualificados como para realizar estudios superiores.

En un reciente documento desarrollado por personal académico, se proponía que las instituciones deberían crear un plan general sobre habilidades de estudio que dejara fuera de esta responsabilidad a la institución, facultad y departamentos. La información provista en dicho plan, sería discutida por los tutores de cada asignatura, por una parte para hacerla más inteligible, pero también para ofrecer consejos sobre aspectos específicos referentes a materias o cursos concretos.

En este estudio, realizado en la Universidad de Edinburgh, se utilizaron dos sistemas de recopilación de datos: por una parte se realizaron cuestionarios e inventarios con ítems específicos para el propósito del proyecto, y por otra parte se utilizó un programa informatizado diseñado para que los estudiantes lo utilizaran de manera individual y completaran así el inventario, y al mismo tiempo serviría para la recopilación, en una clase completa, de datos con información para identificar aquellos alumnos con debilidades en su método de estudio y que por lo tanto necesitarían ayuda.

Para evitar que se formara la creencia de que existe una sólo forma correcta de respuesta a las cuestiones, el «studyAdvisor» aconsejó tener en cuenta que el método de estudio utilizado depende tanto del propio estudiante como del curso o área de estudio de que se trate.

Conclusión:

El asesoramiento hasta ahora ofrecido a los estudiantes, en la adquisición de habilidades de estudio, ha sido criticado y nada efectivo, sobre todo porque aparece normalmente como un anexo carente de importancia de los estudios a realizar. Para que dicho asesoramiento fuera efectivo, en primer lugar habría de ser motivador para el alumno, ser presentado como una parte esencial del curso y al que puede acudir en cualquier momento.

Sin embargo, esto sólo es posible si el personal académico está lo suficientemente familiarizado con el tipo de asesoramiento que debe dar. Por lo tanto, no hay que olvidar que instituciones, facultades y departamentos son igualmente responsables de ofrecer ayuda a los estudiantes que lo necesiten.

El programa informatizado llevado a cabo en este estudio, ayudaría al personal académico a identificar a los estudiantes que pueden necesitar ayuda, pero los estudiantes por su parte, han de acostumbrarse a utilizar el StudyAdvisor, no sólo una vez sino regularmente.

En muchos lugares, el mismo personal académico, puso de manifiesto que era necesario no sólo reforzar/reformar los programas de orientación, sino también los programas de formación, para lograr que los estudiantes desarrollasen el valor potencial que supone la mejora de sus habilidades de estudio.

- **«EXIGENCIAS DEL TRABAJO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE ALUMNOS Y PROFESORES BIEN EVALUADOS»**
UNIVERSIDAD DE SEVILLA. CURSO 1998/99. Informe 2000.
Profs: Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez.

El estudio refleja las exigencias encontradas en una investigación realizada, durante el curso 98/99, con profesores y alumnos bien valorados de la Universidad de Sevilla y con una muestra extraída del conjunto de los docentes y discentes de esa universidad.

En este trabajo se prestó especial atención a las opiniones que profesores y estudiantes tienen sobre los factores que afectan al rendimiento discente.

La progresiva implantación de nuevos planes de estudios en la práctica totalidad de las universidades y titulaciones, ha significado en general un incremento de la dedicación y de la cuota de trabajo personal de los alumnos.

En este marco de referencia, el éxito del alumno dependerá en gran medida de su capacidad para adaptarse a las exigencias académicas universitarias y de los métodos de trabajo con los que aborda el estudio de las diferentes materias.

De acuerdo con esta idea, los expositores arriba mencionados desarrollaron el siguiente estudio, cuyos objetivos fueron identificar las principales exigencias académicas que se plantean a los alumnos universitarios.

A partir de las opiniones y experiencias personales reveladas por alumnado y profesorado, se obtuvieron una serie de dimensiones o categorías a cerca de las habilidades, capacidades o actitudes que exige el trabajo universitario.

De la información extraída se puede concluir que *estudiar en la universidad implica una serie de requerimientos básicos* (en la que profesores y alumnado coinciden):

1. Manejo de conocimientos:

- Adquirir / manipular a niveles básicos los contenidos del temario impartidos por el profesor: recuerdo y relación con otros conocimientos.
- Planificar y realizar trabajos (monográficos, sobre temas de clase, etc.)

2. Desarrollo de habilidades generales:

- Capacidad de razonar y de expresarse de palabra y por escrito.
- Capacidad para analizar críticamente la realidad.
- Capacidad para obtener información de forma autónoma: en centros de documentación o de los propios profesores.

3. Desarrollo de Actitudes:

- Vocación ante una profesión o campo profesional.
- Motivación, dedicación y responsabilidad respecto a lo que es el trabajo diario de un estudiante.
- Organización del estudio.

Conclusión:

Es necesaria una *reforma en cuanto a los programas de orientación universitaria* se refiere. Esto implica necesariamente dos primeros aspectos:

- La necesidad de desmitificar las características de una acción orientadora en la universidad.
Dicha acción es muy similar a la del nivel educativo anterior (secundaria).
- Se desprende de estos mismos datos que la *orientación universitaria no puede plantearse sin tener en cuenta a los profesores*. No será posible orientar a los estudiantes para un aprendizaje «diferente», «para acudir a la universidad con otras expectativas»...si no se orienta simultáneamente al profesorado para que enseñe y exija cosas distintas a las tradicionales.

4. CONCLUSIONES

La función esencial de la evaluación, en el aspecto que nos preocupa, es la mejora de las realidades a las que se aplica, (PÉREZ JUSTE 1997), pero puede y debe generar una comprensión más profunda del objeto o campo específico al que hace referencia una intervención, lo cual significa que nos aporta «*conocimientos*» y, en esa medida contribuye al progreso científico, (DE MIGUEL 1999). Cabe por tanto considerar que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso evaluativo —independientemente de dónde se lleve a cabo— sea mejorar la realidad donde se aplica y generar la comprensión y explicación de los problemas sociales de la misma, lo cual significa resaltar la dimensión investigadora implícita en toda evaluación (CHELIMSKY, 1997) haciendo un esfuerzo por clarificar las relaciones entre las necesidades sociales y las soluciones propuestas, entre la teoría que justifican los programas y los diseños que se formulan, entre la lógica que se utiliza para su implementación y el contexto real de la intervención.

La docencia no siempre facilita la comprensión del funcionamiento de los problemas globales que tiene el mundo, ni prepara adecuadamente y de una forma útil y práctica para la vida.

— Si uno de los objetivos fundamentales de la Universidad es preparar al estudiante para su incorporación al mercado laboral, a una sociedad en continuo proceso de transformación, a una multiculturalidad, a la internacionalización de la oferta y la demanda, etc., es la misma Universidad la primera que ha de captar todo lo que ocurre fuera para tomar las medidas necesarias de adaptación y transmisión a los estudiantes. Esto implica una *revisión continua de los Programas de Formación*, entendidos como finalidad de los procesos evaluativos.

— Al hablar de Programas de Formación, desde un punto de vista didáctico, entendemos que dicha formación no sólo se refiere a la asimilación de unos contenidos que mayoritariamente son teóricos, sino que dicha formación ha de suponer la adquisición de capacidades y competencias, lo que implica aumentar la formación en entornos naturales-reales.

— Estas capacidades y competencias deben ser *concretas*, específicas de una materia o titulación determinada, desarrolladas dentro de un buen programa de formación teórico-práctico y también, deben *globales-transversales* es decir, aquellas que preparan en aspectos más generales pero de vital importancia para el desarrollo de la carrera como pueden ser: conocimientos informáticos, movilidad intercultural, actitudes y capacidades para asumir responsabilidades y tomar decisiones, etc.

Para ello nos atrevemos a formular algunas propuestas de mejora que entre otra muchas podrían ser:

- Desarrollar estudios sobre las demandas del medio en relación con las ofertas académicas de la Universidad teniendo en cuenta las demandas del ámbito productivo para orientar los cambios.

- Ofrecer programas de formación práctica que estén actualizados y fomentar la colaboración Universidad/Empresa en todas las titulaciones.
- Fomentar los intercambios y cooperación interuniversitaria, tanto a nivel nacional como internacional, así como en cursos de grado, posgrado y prácticas profesionales en orden a la percepción directa de la homologación de la cualificación profesional de los titulados en otros países.
- Antes de iniciar la implementación de cualquier programa es conveniente estudiar las circunstancias concretas del contexto educativo en el que se va desarrollar y del contexto sociolaboral como referente potencial.
- Fomentar el desarrollo de programas de orientación adoptando modelos que se constituyan en sistemas de orientación distribuidos a lo largo y ancho de la estructura orgánica de la propia universidad en donde las funciones de orientación se corresponsabilicen entre los gabinetes de orientación universitarios, centrales y de cada centro, los departamentos, el profesorado y demás personal antes, durante y después de la realización de los estudios universitarios.
- Proporcionar a los estudiantes estrategias y habilidades generales para el empleo, su adaptación y promoción, así como el conocimiento, exploración y toma de decisiones en relación a la carrera (proceso formativo de la persona a lo largo de su vida).

Es interesante mencionar, para terminar, la adopción de modelos educativos que potencien la Transferencia del aprendizaje con vistas a conseguir una integración entre lo académico y lo profesional.

LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO

«Cuando se encuentre en los albores de su segundo milenio la universidad, en tanto que entidad corpórea, no se parecerá mucho a lo que hasta hoy ha sido si, verdaderamente continua existiendo de forma reconocible». (Gerhard Casper, Presidente de la Universidad de Stanford. 1995.

La Universidad no puede mantenerse al margen de un entorno que se encuentra en constante evolución y transformación, esto crea la necesidad de un replanteamiento pedagógico cada vez más abierto. Pero, si como dice Barnett, 1997, la universidad está inmersa en una sociedad que requiere un continuo reajuste, lo cual parece bastante estresante, la posibilidad de establecer un equilibrio (en cuanto a programas de formación, orientación, planes de estudio, prácticas...), es cuando menos difícil.

De las aportaciones del profesor RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (2000), se deduce la necesidad de intentar desarrollar un modelo formativo impartido desde y en la universidad que promueva un tipo de competencias básicas, impregnadas de un componente crítico. Su finalidad será facilitar en los estudiantes una cierta relativización dirigida a asumir la flexibilidad suficiente, para estar abiertos a la innovación y el avance científico, consiguiendo un reajuste y adaptación constantes, ante una sociedad en permanente evolución.

La demanda explícita a la universidad, por parte de las instituciones sociales en las cuales se integrarán los futuros profesionales, se concreta no tanto en un conocimiento excesivamente focalizado y especializado, sino más especialmente en el desarrollo de competencias relativas a *saber, saber ser, saber estar, saber aprender*; competencias éstas que en opinión de ECHEVERRÍA (1997) raramente se potencian en la universidad sino es a través de una perspectiva orientadora de la formación.

Esta tendencia, no sólo implica una renovación en las instituciones, sino que obliga al individuo a auto-reformarse permanentemente o mejor aún a formarse a lo largo de toda la vida. Esto nos lleva a la idea de «estudiante independiente, con un sistema de aprendizaje autónomo».

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2000): *Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad*. Universidad de Sevilla. En Salmerón, H. & López Palomo, V.L. (Coords): «Orientación Educativa en las Universidades». Granada. Geu.
- Apodaca, P. & Lobato, C. (1997): «*Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*». Barcelona: Laertes.
- Bricall, J. y Otros. (2000). «*Informe Universidad 2000*». Documento elaborado por encargo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Comisión de la Comunidades Europeas. (1997): «*Cooperación Europea en Materia de Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior*». Bruselas. Cuadernos IRC (Revista de información sobre calidad en la universidad). «*Lineamientos generales del proceso de evaluación institucional*», «*El camino hacia el progreso*».
- Consejo de Universidades (1997): «*Informe sobre la Evaluación de la Calidad de las Universidades*». Secretaría General.
- Consejo de Universidades (1999). «*Guía de Evaluación para el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*». Secretaría General.
- Cuadernos IRC (Revista de información sobre calidad en la universidad). «*Lineamientos generales del proceso de evaluación institucional*», «*El camino hacia el progreso*».
- HEFCE (Grupo de Evaluación). (1994/95): «*Quality Assessment Report*». University of Cambridge. Architecture. Cambridge (England).
- Husbands, C. (1997): «*Variations in student's evaluations of teacher's lecturing in different courses on which they lecture*». London school of Economics and Political Science. Rev. Higher Education. London (England).
- Instituto Nacional de Empleo y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1996): «*El mercado laboral de los titulados universitarios*». Servicio del Observatorio Ocupacional, cofinanciado por el Fondo Social Europeo.
- Johnston, R. (1998): «*The University of the future: Boyer revisited*». Rev. Higher education, nº 36, 253-272. Departament of Education. University of Bath, UK.
- NUEC (National University Evaluation Council). (1997): «*Dividing Evaluation of Overcrowded Universities*». Evaluation in the Italian University System.

- Núñez de Uberti, P. & Zidianakis, S.A. (1995): «Evaluación de los Planes de Estudio». Facultad de Humanidades. Ponencia dentro del «II Encuentro Interfacultades sobre la evaluación de la calidad». Secretaría General del planeamiento. Resistencia (Argentina).
- Pérez Juste, R. (1997): *Evaluación de Programas*. En Salmerón Pérez, H. coord.: *Evaluación Educativa*. Granada. Geu:
- Rodríguez Diéguez, A. (2000): «Objetivos de la Educación para la Carrera en le ámbito Universitario». Universidad de Sevilla. En Salmerón, H. & López Palomo, V.L. (Coords.): «Orientación Educativa en las Universidades». Granada. Geu
- Rodríguez, M.L. (Coord.), Rodríguez, A., Romero, S., Padilla, T., Pereira, M. (1995): «Educación para la carrera y diseño curricular». Universitat de Barcelona.
- Soliman, I. & Soliman, H. (1997): «Academic workload». University of New England. Edit. Journal Oxford. Australia.
- Tait, H. & Entwistle. (1996): Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh. Higher Education.
- Tamburini, H. E. (1995): «La visión de los docentes sobre el plan de estudio». Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional del Nordeste. «II Encuentro Interfacultades sobre la evaluación de la calidad». Secretaría General del Planeamiento. Sistema de Evaluación Permanente. (1996). Resistencia (Argentina).
- Vince Thomson. Department of Mechanical Engineering. (1994): «Value Engineering at MCGILL University». McGill University. EEUU.