

Aproximación a la evaluación de un programa de "formación fuera del aula" en la Universidad

Miguel ORTEGA DE LA FUENTE

Universidad Francisco de Vitoria

Ana M^a SÁNCHEZ-CABEZUDO RODRÍGUEZ

E.I.P. Teresa Berganza

José Manuel GARCÍA RAMOS

Universidad Complutense de Madrid

Carmen DE LA CALLE MALDONADO DE GUEVARA

Universidad Francisco de Vitoria

Recibido: noviembre 2007

Aceptado: febrero 2008

Resumen

La actualidad de un mundo en constante cambio invita de una manera especial a los docentes de cualquier ámbito a buscar nuevas maneras de implicar al alumno en su propia formación, para acercarlo a la realidad más profunda del proceso educativo y poder sacar lo mejor de cada uno. El presente estudio nos muestra un programa que busca, a través de diferentes actividades fuera del aula, introducir al universitario, no en los paradigmas y enseñanzas propios de cada asignatura, sino en algo más general que está en la base de toda educación universitaria. Se trata de claves de sentido, como la búsqueda de la verdad, la síntesis de saberes, la formación integral y el servicio a la sociedad.

Palabras clave: Educación no reglada, clima escolar, motivaciones externas, dinamismos de acciones, relaciones y experiencias.

Abstract

The present time of a world in constant change invites of a special way to the educational ones of any scope, to look for new ways to imply the student. In order to be able to approach I tot the deepest reality of the educative process: to be able to remove the best thing from each one. The present case shows a program that looks for to us, through different activities outside the classroom, to introduce to the college student, not in the paradigms and own lessons of each subject, but in something more general than are in the base of all university education. One is keys like the search of the truth, the synthesis of knowledge's, the integral formation and the service to the society.

Key words: Education no regulated, scholastic climate, external motivations, dynamisms of actions, relations and experiences.

En los últimos años se ha comprobado como la enseñanza ha cambiado sus parámetros. La preparación intelectual, con un tipo de enseñanza en el que el interés, el esfuerzo y la necesidad de aprender estaban, en cierto modo, asegurados por el tipo de desarrollo y los valores de unidad que presentaba la sociedad española, se ha ido perdiendo. La sociedad que vivimos, que tiene una de sus claves en el cambio, en la ausencia de referentes profundos y de un claro relativismo en materia de valores, ha mostrado su influencia clara en el fenómeno educativo.

Sin pretender centrarse de manera exhaustiva en el tema de las causas, pues no es el fin de este estudio, si se puede afirmar desde la observación de los fenómenos algunas cuestiones: la falta de referentes ya mencionada y el relativismo imperante, ejercen una influencia sobre el modo de enfrentar los conocimientos del alumno. No es que sepa menos, quizás tenga más información que hace 20 o 30 años, pero no sabe cómo organizarla, falta un esquema interno de contenidos que den sentido a la información. A esto se puede unir el tema de una sociedad que en general, ve la formación académica y la vida universitaria como algo habitual, sin darle la valoración requerida y sin preguntarse el por qué de la misma. Nuestra sociedad también ha progresado y se encuentra sumida en profundos cambios en los niveles científicos y técnicos que han acaparado el ser y la preocupación de la persona dejando aparte la reflexión sobre ellos. No cabe duda de que el mundo actual nos proporciona grandes posibilidades, pero de que también ha desarrollado una cultura de la comodidad y de lo fácil que nos pueden llevar a una cultura de pereza y de falta de fines.

La formación universitaria, que ha sido durante muchos siglos baluarte de las naciones y lugar donde se formaban los más capaces para desarrollar después una sociedad organizada y mejor, parece haber perdido también el norte. Se ha pasado, según muchos, de una formación universitaria de cultura y que ayudaba a entender el mundo y su realidad de una manera racional, a una formación para un oficio, para una profesión, dando lugar a los nuevos bárbaros que ya comentaba Ortega (1946: 322) en su "Misión de la Universidad". Los cuatro grandes pilares sobre los que se apoyó la Universidad desde su inicio: la búsqueda de la verdad, la formación integral, la síntesis de saberes, y la vocación de servicio a la sociedad; parecen haberse hundido desde la época de la Institución Libre de Enseñanza.

Otros expertos, especialmente desde el ámbito de la psicología, y más concretamente desde la evolutiva, señalan además un retraso en la madurez, observando un alargamiento de la adolescencia hasta edades cercanas incluso a los 30 años, o como dice el propio Pinillos (1990: 174): "...cabe sospechar que en las postrimerías de la modernidad la adolescencia ha dejado o está dejando de ser una etapa del ciclo vital para convertirse en un modo de ser que amenaza por envolver a la totalidad del cuerpo social."

Como causas se señalan las mismas; la falta de una cultura de esfuerzo, la incapacidad para asumir riesgos y compromisos en virtud de un miedo al fracaso y de la imposibilidad casi siempre manifiesta de no haber sido capaces en la infancia de superar la capacidad de frustración.

Ante estas situaciones, que son las que nos tocan vivir, es necesario estudiar y plantear programas que puedan paliar, de alguna manera, estas deficiencias, con interés evidente para el alumno y para la sociedad. Las sociedades de hoy muestran su preocupación en este sentido a través de los programas de calidad.

Aproximación teórica a la calidad

Expertos en este tema como Schonberger (1982: 208), se refieren en estos términos: "...La calidad es como el arte. Todos la alaban, todos la reconocen cuando la ven, pero cada uno tiene su definición de lo que es". Pero de manera implícita podemos decir que la calidad es un atributo o propiedad que distingue a personas, bienes o servicios. Si nos fijamos en el campo de organización de instituciones la calidad se define de modos diferentes. Jurán, J.M. (1988, 29) la define como "la adecuación para el uso a que se destina". Tenner, A.R. y Detoro, I.J. (1992)¹ la consideran como "...estrategia que ofrece bienes y servicios que satisfagan completamente a los clientes externos e internos, atendiendo a sus expectativas explícitas".

El término calidad, ha tenido una clara evolución en la práctica. Se ha pasado de "calidad del producto" a la calidad en relación con la participación de los trabajadores y últimamente a la "satisfacción al cliente". También es verdad que en la actualidad se tiende a ver la calidad como un marco social o global y de cara a una institución universitaria, esto supone calidad en la educación, calidad en los servicios y trato de "calidad" para con los alumnos.

En España el modelo de calidad se configura dando los primeros pasos en el ámbito de la enseñanza con el planteamiento que hace la L.O.G.S.E. que en su preámbulo dice: "Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad, resulta en buena medida, de múltiples efectos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación." (Ley O. 1 /1990 de 3 de octubre.)

Sin embargo es difícil, como señala Orden (1987) expresar un concepto único de calidad en el ámbito de la docencia y ello, por varios motivos, entre los que destaca: la realidad compleja de la educación y su multidimensionalidad; la existencia de grandes diferencias entre las conceptualizaciones que sobre educación se ha dado, sus metas y procesos para llevarlas a cabo; la dificultad para medir la actividad del intelecto de los sujetos que se educan y por último el presupuesto del educador como ser libre, que hace que la elección sobre el tipo de modelo educativo o de enseñanza sea una cuestión personal, que no está incluida siempre en una trayectoria institucional determinada.

Definir la calidad de la educación es pues algo complejo, pues debe ser abordada desde una perspectiva amplia en la que tienen que considerarse tanto los recursos y objetivos, los procesos y los resultados, como el contexto en el que se incardina cada institución y del cual depende. La dificultad radica principalmente en determinar el patrón de calidad. Según Gento: "Una institución educativa de

¹ Citado por Gento, *Instituciones educativas para la calidad total*, (Madrid: Editorial La Muralla, S.A. 1996), pp. 11-12.

calidad sería aquella en la que sus alumnos progresan educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones posibles" (1996: 55).

El modelo de calidad más acorde con estos planteamientos se fundamenta en una concepción holística, en la que todas las actividades que se realizan en las instituciones educativas, contribuirían de manera integrada y dinámica a la calidad de la educación. Con esta perspectiva se habla de que la calidad total reside en "hacer bien lo correcto" (Rodríguez, S. 1995: 11). Este concepto supone centrarse en los procesos. Lo que lleva a plantear que en el fondo, la calidad se puede definir con un "estar conforme o en desacuerdo" con unos criterios establecidos; esto que parece simple, supone sin embargo el reconocimiento de lo que cada institución educativa tiene que hacer, es decir tener claro su perfil y sus objetivos para poder realizarlos con eficacia.

Refiriéndose a los fines de los centros de enseñanza universitaria para enmarcarla en los criterios de calidad, habría que volver a centrarse en los fines primordiales de la universidad, ya mencionados, y a los contenidos básicos que orientan la consecución de los mismos, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Ambos vienen representados por la culminación de cuatro procesos interrelacionados del aprendizaje del universitario:

1. *La formación integral* del alumno que le lleva al pleno desarrollo personal.
2. Su capacidad para integrar adecuadamente dentro de una estructura mental todos sus conocimientos tanto de su propia carrera como los adecuados para una visión adecuada de la realidad global. (*Síntesis de saberes*)
3. La predisposición básica de la cualidad de la inteligencia a preguntarse por la realidad de las cosas y a buscar la verdad de las mismas, a fin de mejorar y hacer avanzar tanto la ciencia como la técnica.
4. Su *preparación para la inserción en el mundo laboral* junto a la inquietud necesaria por mejorar el mundo que le rodea, ayudando a la sociedad a través de su puesto de trabajo.

En definitiva, no son sino las expectativas que la sociedad tiene sobre el sistema universitario, que se puede concretar en que realmente se contribuya a capacitar a los jóvenes para una actividad profesional, que se les prepare para una convivencia enriquecedora y responsable con los demás en todos los ámbitos (familiar, laboral, social...) y que les ayude a realizarse personalmente en todos los órdenes.

Una de las hipótesis que recoge e integra todos los elementos de la educación dentro del marco de la calidad es el modelo sistémico propuesto por Orden (1992) aplicado a la educación superior, si bien se ha adaptado a todos los niveles educativos. Hoy en día las tendencias en calidad educativa desembocan en la comprensión de modelos que integren todos los elementos intervinientes en la educación. Por eso podemos decir que esto nos lleva a modelos sistémicos, "... modelo que debe ser visto como significativo de una organización estructural y funcional de gran complejidad en la información de sus diversos elementos, en la que la interacción entre ellos puede modificar más o menos profundamente a estos elementos

y la totalidad puede hacer emerger, asimismo, cualidades y posibilidades en ellos." (Cobo, 1995: 362).

En el modelo propuesto por Orden (1992), se tratan de identificar las distintas relaciones que se dan entre los componentes de la educación universitaria: de entrada, de contexto, de proceso y de producto. Todos ellos son valorados en función de un conjunto de reglas, que derivan de un principio general: la calidad de la educación está definida por el conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de este modelo sistémico.

MODELO SISTÉMICO DE CALIDAD	
Contexto sociocultural y económico de la educación universitaria	
Necesidades, aspiraciones y expectativas sociales a las que corresponde la educación.	A <ul style="list-style-type: none"> - Buenos profesionales - Desarrollo tecnológico - Desarrollo económico, científico y cultural. - Mejora de la calidad de vida
B	
Metas y objetivos de la educación universitaria	
C	
Productos de la educación universitaria	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y capacidad de integrar saberes de los estudiantes. - Afán por la búsqueda de la verdad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. - Mejora de la vida social - Formar buenas personas - Incremento de la ciencia. 	
D	
Proceso de la educación Universitaria	
<ul style="list-style-type: none"> - Organizativos - Curriculares - Instructivos - Investigadores - Evaluativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Directivos y de liderazgo - Administrativos y gerenciales <li style="padding-left: 20px;">Recursos humanos <li style="padding-left: 20px;">Recursos económicos <li style="padding-left: 20px;">Recursos materiales
E	
Entradas en el sistema de educación universitaria	
Estudiantes y profesores: número y características	
Recursos asignados	

Tabla 1.

La calidad supone, lógicamente, la relación de coherencia de cada elemento con el resto, aunque pueda ser directa o indirectamente. Los criterios importantes que integran el concepto de calidad son: la *funcionalidad* (coherencia entre las entradas, procesos, productos y metas por un lado y expectativas y necesidades sociales por otro); la *eficacia* (coherencia entre producto, metas y objetivos) y la *eficiencia* (coherencia entre entradas y procesos).

a. Calidad y eficacia

Durante las últimas décadas se ha trabajado mucho en este campo; no obstante la carencia de teorías y modelos suficientemente desarrollados y validados sobre lo que podríamos llamar "centros eficaces" es, y al parecer seguirá siendo, una de las limitaciones más fuertes con las que la actualidad docente e investigadora se encuentra. Evidentemente, medir por qué ciertas cosas funcionan en educación y otras no desde parámetros puramente objetivos o numéricos es algo que se escapa a la pura ciencia empírica y entra de lleno en la reflexión pedagógica y educativa, donde es mucho más complejo expresar recetas y normas.

Scheerens, J. (1992) uno de los autores más preocupados por la formulación de esos modelos dentro de los investigadores europeos, formula su modelo explicativo de la eficacia de los centros y lo basa en los siguientes supuestos:

1. *Las relaciones multi-nivel.* Esto es, cómo las características del contexto influyen en las características del centro, o bien cómo los rasgos del mismo pueden ser facilitadores de condiciones para la instrucción efectiva a nivel del aula.

2. *Los efectos causales intermedios.* Incluye entre otros, el liderazgo instructivo como nivel influyente del rendimiento de los alumnos.

3. *Las relaciones recíprocas.* Esto es, las altas expectativas del profesorado sobre el rendimiento de los alumnos y su influencia en un reforzamiento real de sus rendimientos, y viceversa, los altos niveles de rendimiento aumentan las expectativas del profesorado.

En definitiva, las fórmulas mágicas para triunfar y los ajustes "sobre la marcha" no se apoyan sobre una base matemática de investigación, y además no parece que esto pueda pretenderse, pues sería caer en un determinismo absurdo y fácil. Cada universidad es única, los perfiles de los alumnos de las diversas titulaciones, el grupo en concreto, la calidad del personal docente, el tamaño del grupo, los recursos, etc.

No obstante, existe un buen número de analistas que han identificado ciertos caracteres comunes que hacen referencia a los procesos y describen algunas de las características de lo que hemos dado en llamar "escuelas eficaces".

b. Indicadores de eficacia

Mortimore, Sammons y Hillman, en su estudio "Características claves de las escuelas efectivas" (1998) hacen una revisión y un resumen de los factores determinantes de la efectividad escolar, con una base de escuelas seleccionadas como eficaces en alto grado o no eficaces. El estudio está elaborado por el International School effectiveness and Improvement Center que pertenece al Instituto de Educación de la Universidad de Londres y que se puede aplicar, en línea de principios, a la educación universitaria.

Los autores identifican once factores claves de eficacia:

1. Liderazgo: refiriéndose en este caso al propio liderazgo de los agentes formativos y gestores, empezando por el rector, decanos, profesorado. Esto incluye la transmisión de los valores y objetivos propios de la institución así como la gestión del cambio.

2. Visión y objetivos compartidos. Parece evidente que el hecho de que todos los agentes educativos y formativos compartan un mismo ideario, lo conozcan y lo amen es la gran clave de cara a los sistemas de evaluación, de motivación, de disciplina y que es lo que fomenta un verdadero trabajo colegiado.

3. Ambiente o clima de aprendizaje. La propuesta de un orden y tranquilidad que favorezca el estudio y en general el trabajo intelectual, limpieza, mantenimiento, espacios abiertos...

4. La enseñanza y el aprendizaje debe ser el centro de la actividad universitaria. Por obvio que parezca, es esencial que el fin de la vida universitaria se lleve a cabo. Para ello es importante la optimización de los tiempos con una adecuada reglamentación de los horarios, recuperar el énfasis por el nivel alto del trabajo de los alumnos, es decir una actitud de exigencia y de trabajo serio.

5. Enseñanza con propósito. Es decir con una búsqueda de estrategias y estilos claros que buscan la eficacia. Metodologías docentes apropiadas y contrastadas, lecciones estructuradas, actividades de desarrollo mental y crítico de los alumnos con clases prácticas, buscando la atención y el aprovechamiento de los alumnos.

6. Expectativas elevadas. Necesidad de plantear altos niveles de calidad que sean asequibles a través del rendimiento, no sólo en los alumnos, sino también de los profesores, directivos e incluso padres. Para ello es imprescindible fomentar las actividades de tipo intelectual, humanístico y técnico, la utilización del refuerzo y la propuesta continua de retos.

7. Reforzamiento positivo. A esto ayuda una disciplina clara y justa, que se obtiene a partir del sentido de pertenencia y la participación a través de reglas y control externo. Además hay que buscar factores de retroalimentación con los diversos componentes de la universidad pero de manera especial con los alumnos. El reconocimiento público del éxito académico y de otros aspectos de comportamiento positivo contribuye a la eficacia y dan claros resultados positivos.

8. Seguimiento de los avances. La información obtenida de los progresos de los alumnos es un mecanismo necesario para determinar cómo se están alcanzando las metas. Esto ayuda definitivamente al trabajo personal con los alumnos y transmite un mensaje claro de preocupación por la excelencia personal y académica.

9. Derechos y responsabilidades de los alumnos. Parece evidente que hoy se necesita una elevación de la autoestima del alumno si se quieren conseguir metas altas. Para ello es imprescindible que el alumnado universitario sea capaz de asumir adecuadas responsabilidades y compromisos dentro del ámbito universitario.

10. Formación continua y de calidad para el aprendizaje. Es evidente que la pasión de la propia universidad por su investigación personal y por renovar y

ampliar de una manera constante sus conocimientos, ayuda y transmite la ilusión por formarse a los alumnos.

11. Colaboración con las familias. Si bien este tema parece ser menos importante en la etapa universitaria, la colaboración con los padres de familia, la involucración de los mismos en alguna actividad y las jornadas de puertas abiertas son ayudas positivas a la calidad y eficacia de la vida universitaria.

Los propios autores reconocen haber basado su investigación, sobre todo, en resultados cognitivos del área de lenguaje y matemáticas y comentan la falta de estudios en los que se hayan trabajado otros valores socio-afectivos o trabajos fuera del aula. De aquí la importancia del trabajo realizado.

El modelo de Creemers (1994) de eficacia educativa, distingue entre los variables del currículo y "otras" variables. Vinculadas a esta idea de una relación formal entre lo que ocurre en el aula, entre las distintas aulas y entre el aula y la universidad, destacan los conceptos de coherencia, cohesión, constancia y superación. Las variables básicas al nivel del alumno, además de su aptitud y motivación, son el tiempo que dedica al aprendizaje y la oportunidad que necesita para conseguir sus metas. La educación en el aula proporciona el tiempo y la oportunidad para aprender. La calidad de la enseñanza contribuye a la eficacia de la educación, pero está influida por el tiempo y la oportunidad. En el nivel de la escuela y el nivel contextual, las variables relacionadas con el tiempo, la oportunidad y la calidad de la enseñanza, son determinantes en la eficacia de la enseñanza. Así todos los niveles están sincronizados y su interacción contribuye a los logros de los alumnos. Hay evidencia empírica, a veces clara y otras moderada, que demuestra la influencia, en los resultados de los alumnos, de la mayoría de los factores mencionados en el modelo a nivel aula (Creemers, 1994).

Los antecedentes de los alumnos, su motivación y sus aptitudes determinan su rendimiento. El tiempo no se define únicamente por la motivación del alumno, sino también por los factores universitarios y del aula. El tiempo dedicado en casa a la "tarea" (estudio, trabajo, lecturas, actividades...) es el tiempo en el que el alumno está participando en el proceso de aprendizaje, pero este tiempo tiene que estar lleno de oportunidades. Estas oportunidades tienen que ver con los materiales educativos, las experiencias y los ejercicios con los que el alumno puede adquirir conocimientos y destrezas.

c. El nivel de aula

Además de las variables de tiempo y de oportunidad, la calidad de la enseñanza determina los resultados de la educación. Basándose en teorías de investigación empíricas, es posible seleccionar características de los tres componentes de la calidad de la enseñanza en el aula: el currículo, los procedimientos de agrupamiento y el comportamiento del profesor.

No podemos dedicar más tiempo, en el presente estudio, a comentar los trabajos de Creemers y Scheerens, pero parece necesario reproducir sus modelos, aunque sea solamente a nivel gráfico.

Niveles	Componentes/características de calidad tiempo y oportunidad				Criterios formales para la eficacia
Contexto	<i>Calidad:</i> política enfocada la eficacia sistema: política de evaluación; sistema de formación y apoyo; financiación según resultados. <i>Tiempo:</i> orientación nacional para horarios; supervisión de horarios <i>Oportunidad:</i> orientación nacional del currículo				Coherencia Constancia
Supervisión	<i>Calidad educativa;</i> reglas y acuerdos sobre la enseñanza en el aula política de evaluación/sistema de evaluación. Calidad organizativa, política de coordinación, supervisión, profesionalización, cultura escolar que lleva a la eficacia. <i>Tiempo:</i> horarios, normas y acuerdos sobre el empleo del tiempo, entorno ordenado y tranquilo. <i>Oportunidad:</i> currículo escolar consenso sobre la misión, normas y acuerdos sobre como implementar el currículo escolar.				Escuela
Coherencia	<i>Calidad del currículo:</i> explicación y ordenación de metas y contenido estructura y calidad de contenido; organizadores previos, evaluación; enseñanza correctiva. Procedimientos de agrupación master y learning; agrupación según capacidades. <i>Comportamiento del profesor:</i> clima ordenado; deberes; altas expectativas: formulación clara de metas; estructuración del contenido; claridad de presentación; formulación de preguntas; ejercicios; evaluación; enseñanza correctiva				Coherencia
Supervisión Aula					
Alumno	Tiempo para aprender Oportunidad para aprender	Tiempo dedicado a la tarea Oportunidades utilizadas	Motivación	Aptitudes Antecedente sociales	Destrezas básicas. Destrezas de orden superior. Destrezas metacognitivas.

Tabla 2. Modelo de eficacia escolar de Creemers (1994)

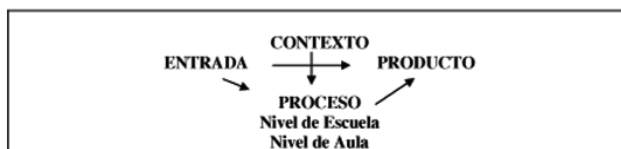


Tabla 3. Modelo integrado de un centro educativo según Scheerens, (1990)

d. Diseño de evaluación

De todo lo dicho hasta ahora nace la idea del mejoramiento continuo, como una manera de dirigirse hacia la excelencia. Se comienza por justificar el concepto de evaluación o control como medio de constatación de la consecución del nivel de calidad. Dicho de otro modo y en palabras de Scriven (1991: 14) "es imposible mejorar sin evaluar".

Uno de los rasgos que forma ya parte de la práctica habitual de los centros universitarios es la evaluación, cuyos resultados confieren reconocimiento y acreditación a las instituciones. Así las diversas formas de evaluación de la calidad deben entenderse como formas de respuesta a las exigencias internas de mejora, como elementos de juicio para la toma de decisiones y como forma de dar cuenta a la sociedad del rendimiento académico y de los recursos que ésta pone a su disposición. En este ámbito hemos trabajado el manual de Gracia Ramos (2000), el de Kerlinger (2001) y el de Morales (1988).

Cuando se determina el objeto de la evaluación se está señalando con precisión lo que se quiere conseguir; es decir estamos marcando las metas de la acción educativa y en buena parte, el camino para llegar a ellas. En consecuencia, a través de un programa de evaluación se concreta, habitualmente, un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación. En definitiva es el sistema de valores que los miembros de la sociedad han aceptado, el que condiciona los objetivos del sistema educativo y el enfoque evaluativo que en él se establezca.

Son muchos los caminos que pueden establecerse para esa evaluación, pero en todos ellos deben establecerse una serie de componentes o variables, entendidos como aspectos que pueden alcanzar diversos valores. Al medir la calidad de una institución educativa en términos de logros o resultados, Pérez, R. y Martínez, L. (1989) consideran dos grandes tipos de variables: las dependientes o de criterio y las independientes o predictivas.

Las primeras permiten determinar los indicadores que se utilizarán para medir la calidad. Se centran por tanto en el efecto que produce la institución. Las segundas, independientes, determinan la calidad de las instituciones.

La definición de evaluación puede ser múltiple; en el presente estudio se entiende como un proceso sistemático diseñado, intencional y técnicamente, de recogida, análisis e interpretación de información relevante, fiable y válida para describir las facetas concretas de la educación, que nos permita emitir un juicio valorativo en función de los criterios determinados para poder tomar decisiones acerca de dicha faceta.

Justificación del programa

El programa elegido para proponer a la comunidad científica del ámbito de la educación es el que se está realizando en la Universidad Francisco de Vitoria y que pretende mostrar que los alumnos que son capaces de comprometerse en un cierto tipo de actividades de carácter formativo fuera del aula, mejorarán sus resultados académicos y su nivel de satisfacción en la Universidad.

Se ha analizado ya la falta de compromiso y esfuerzo, al igual que la carencia de motivaciones con la que viene una buena parte del alumnado a la universidad. Ya se han señalado algunas de las causas: falta clara de fines, sociedad adormecida y fácil, cultura de la comodidad y del "todo vale", la Universidad se percibe como

una paso más en la vida educativa pero sin tener claro los fines de la misma, plan-teamiento adolescente de los alumnos...

Se necesita por tanto, según el apoyo teórico del presente trabajo, impulsar acciones que lleven a los alumnos a una toma de conciencia y de compromiso en su situación actual, como medio para su propio aprovechamiento y maduración personal. Por ello y con el debido permiso de la dirección de la Universidad y de las autoridades académicas, se ha comenzado el trabajo con un grupo de alumnos, del programa de actividades "fuera del aula". Es un programa voluntario que se ha propuesto a los alumnos de primero de periodismo de la Universidad, como grupo muestra.

Definición del programa y su contexto

a. Características de la Universidad.

- Situada en Pozuelo de Alarcón.
- Universidad privada, lo que en general nos da un perfil económico de clase media-alta y alta.
- Universidad media con algo más de 3000 alumnos.
- Se puede decir que es una Universidad joven en sentido de que funciona desde hace catorce años, sus fundadores y directivos son también gente joven.
- Es una Universidad Católica, que tiene un claro ideario basado en el huma-nismo cristiano y en el respeto a cualquier religión e ideología.

b. Características del programa.

- Establecer un mecanismo operativo para que los alumnos tengan un alto nivel participativo en las actividades de la Universidad y se comprometan seriamente con las actividades que elijan.
- Buscar el desarrollo de la madurez personal en coherencia con el cumpli-miento de los fines de la Institución Universitaria, en los alumnos que se apunten.
- Desarrollar una cultura de motivación hacia su vida actual: estudiantes de universidad, poniendo medios adecuados para maximizar su rendimiento académico.

c. Objetivo general

- Conocer en qué medida el programa de formación "fuera del aula" es un ele-mento esencial y favorecedor del rendimiento académico y de la madurez del alumno que se ha implicado en estas actividades y determinar si esto tiene o no influencia en el grupo, suponiendo esto un avance en el desarro-llo de los objetivos de la Universidad.

d. Objetivos específicos

- Definir en qué medida se ha conseguido un mejor clima de disposición hacia la actividad propiamente académica en los alumnos participantes.
- Valorar si el programa ha tenido también influencia en los alumnos que no participaban del mismo.
- Valorar si el programa ha conseguido que alumnos no vinculados al programa hayan solicitado su inclusión en el mismo.
- Estimar si los profesores y la Universidad han percibido la implantación de dicho programa.

Un estudio exploratorio

a. La muestra y sus características (grupo)

Grupo de primer curso de periodismo.

53 alumnos en la clase de Lengua.

47 con la asignatura de lengua matriculada por primera vez.

El coordinador del programa les imparte la asignatura de Lengua.

Edades comprendidas entre los 18 y los 22 años.

Para 35 de ellos es su primer curso en la Universidad.

El grupo de alumnos que tiene que cursar todas las asignaturas de primero son 45.

b. Descripción de variables e instrumentos

Evaluación, a través de un cuestionario, que defina qué nivel de conocimiento tienen sobre lo que es la vida universitaria y su motivación general hacia la misma.

Evaluación de nivel de conocimiento de la actividad universitaria y de las motivaciones de los alumnos que no se implicaron en el programa de otro grupo, (en este caso primero de Comunicación Audiovisual y primero de Publicidad) que no participaban en el programa.

Se utilizará: Entrevista para la evaluación de las motivaciones, de las capacidades y de las estructuras cognitivas subyacentes.

Evaluación de la noción de universidad y de "ser universitario" a través de la escala de disposición conductual.

Esta dimensión se evaluará a través de una escala tipo Likert de seis categorías de respuesta. La escala constará de 16 ítems, que pretende medir la predisposición del alumno a participar en situaciones o actividades fuera del aula. Una vez obtenidos los cuestionarios cada ítem se puntúa de 1 a 6.

Evaluar el nivel de conocimiento que se tiene o no de este programa en los alumnos de primero de otras dos titulaciones universitarias.

Evaluar el resultado académico concreto y compararlos con los del grupo de primero de Publicidad, Comunicación Audiovisual y con los de primero de Periodismo de los dos cursos anteriores.

Por último evaluar el nivel de satisfacción en los alumnos de primero de Periodismo de este año y compararlos con el de los primeros de Publicidad y Comunicación Audiovisual.

c. Descripción del procedimiento

Se ha utilizado, como ya se ha dicho, el grupo de primero de periodismo para este estudio exploratorio. Para ello se esperó a que los alumnos se encuentren ya con un cierto nivel de adaptación a la vida universitaria. Por este motivo en la segunda quincena de noviembre se pone en conocimiento de los alumnos que, con el fin de vivir más plenamente la Universidad se inician, para ese grupo, las siguientes actividades, todas ellas voluntarias y que obviamente no tienen ninguna incidencia en las notas de las asignaturas.

Las actividades que se proponen son

Grupo de análisis de textos.

Grupo de reflexión sobre el sentido de la propia vida y las grandes preguntas del ser humano.

Grupo de estudio.

Camino de Santiago de cuatro días.

Curso de verano de cinco días.

d. Procesos

Posteriormente a la invitación se comienza a trabajar de manera independiente con cada actividad. Los alumnos se apuntan a una u otra actividad con los siguientes resultados:

Grupo de análisis de textos. Asistencia media 18 alumnos. (se desarrollaron en total 10 sesiones)

Grupo de reflexión sobre el sentido de la propia vida y las grandes preguntas del ser humano. Asistencia media: 12 alumnos. (16 sesiones)

Grupo de estudio. Asistencia media: 21 alumnos. (12 sesiones en enero-febrero y 15 en mayo)

Camino de Santiago de cuatro días. Asistencia: 17 alumnos

Curso de verano de cinco días. Asistencia 9 alumnos.

Hay 29 alumnos que participan como mínimo en una actividad del programa.

e. Resultados

1. Observación directa

Podemos señalar algunos resultados que consideramos relevantes, con respecto a los alumnos participantes en el programa, si bien tenemos que decir que el tipo de observación se ha hecho de una manera general, y observando sólo detalladamente lo relativo a las motivaciones de los alumnos y su actitud de aprovechamiento de la vida universitaria:

- Actitud positiva en relación a la vida universitaria.
- Motivaciones de tipo personal que se dirigen al entorno de su mejora como personas en campos de valores y de actitudes.
- Interés por aprovechar bien la vida universitaria, intentando participar en ella de una manera activa, además de en las clases.
- En general, salvo alguna excepción, nos encontramos con un grupo de relación social fácil, con buena actitud comunicativa con sus compañeros y que conforme se van integrando en las actividades del programa van creando mayores lazos entre ellos.
- Hay siete alumnos que participan en las cinco actividades.
- Hay sólo cuatro alumnos que sólo participan en una actividad.
- Niveles sociales similares.
- Niveles culturales diferentes, pero que tienden a unificarse en las propias actividades.
- Hay que valorar positivamente el tiempo dedicado por los alumnos al programa y la capacidad de implicación en el mismo, sobre todo a través de la organización del Camino de Santiago.

2. Resultados académicos

- De los alumnos participantes hay 11 que no han suspendido ninguna asignatura sobre 14 del total de la clase. (78,5 %).

- De los 47 alumnos en primera matrícula, hay un total de 120 asignaturas suspendidas lo que nos proporciona un total de 2,55 asignaturas suspendidas por alumno.
- Del grupo de 29 participantes en programa fuera del aula hay un total de 23 asignaturas suspendidas lo que supone un 0,79 asignaturas suspendidas por alumno.
- De los 18 alumnos que no han asistido a ninguna de las actividades hay un total de 197 suspensos lo que supone una media de 10,94 asignaturas por alumno.
- Estos resultados son de Septiembre de 2007 y tienen en cuenta el curso académico 2006 - 2007.

3. Otros resultados

- Se observa un crecimiento en el conocimiento de los objetivos fundamentales de la actividad universitaria.
- No se observa una mejora relevante en el conocimiento de la actividad universitaria en los alumnos no asistentes al programa.
- Con respecto a los alumnos de primero de otras titulaciones (primero de Comunicación Audiovisual y primero de Publicidad), se observa una leve mejora, en cuanto al conocimiento de la actividad universitaria, pero mucho menor que en los alumnos de primero de periodismo participantes en el programa.
- El conocimiento del programa de "formación fuera del aula" en estas dos titulaciones es de un 33,2% del 74% de los alumnos que respondieron el cuestionario de Comunicación Audiovisual y Publicidad.
- El resultado de las entrevistas a profesores, los cuestionarios finalmente no se aplicaron, que voluntariamente accedieron reflejan una incidencia positiva del programa en los alumnos que participaron en el mismo de primero de Periodismo.
- En cuanto al resultado de los académico comparativo con primero de Comunicación Audiovisual y primero de Publicidad obtuvimos los siguientes resultados, (a septiembre de 2007):
- Primero de Comunicación Audiovisual: un total de 59 alumnos con asignaturas en primera matrícula, con 215 asignaturas suspendidas, lo que supone una media de 3,64 asignaturas suspendidas por alumno.
- Primero de Publicidad: un total de 33 alumnos con asignaturas en primera matrícula, con 152 asignaturas suspendidas, lo que supone una media de 4,60 asignaturas suspendidas por alumno.

En cuanto a relación a con los años anteriores:

- Alumnos que cursaron primero de Periodismo en el curso 2005-2006 (resultados a septiembre de 2006): 43 alumnos en primera matrícula con un total de 123 asignaturas suspendidas, supone una media de 2,86 asignaturas suspendidas por alumno.
- Alumnos que cursaron primero de Periodismo en el curso 2004-2005 (resultados a septiembre de 2005): 39 alumnos con asignaturas en primera matrícula con un total de 131 asignaturas suspendidas, supone una media de 3,35 asignaturas suspendidas por alumno.
- Con respecto al nivel de satisfacción general de la vida universitaria de los alumnos de primero de Periodismo, es de un 4,70 en escala de 1 a 6. Frente a un 4,08 en primero de Comunicación Audiovisual y un 3,46 en primero de Publicidad.
- En relación a la noción de universidad y de "ser universitario" los resultados del grupo de participantes en las actividades son los siguientes(cuestionario de 16 ítems de seis categorías evaluadas de 6 a 1: (sobre 20 cuestionarios)

Ítem	Media	Moda	Desviación
La universidad es un lugar para aprender la profesión	3,7	3	0,97872097
La universidad ayuda al alumno en la medida en que él se implique	4,2	4	1,00524938
Es necesario participar en actividades fuera del aula	4,7	5	1,08093527
Basta con acudir a las clases	4,1	4	0,96790604
Lo único importante son las notas	4,6	5	0,94032469
Las asignaturas me abren a buscar la verdad	4,5	4	1,35724179
He mejorado mis motivaciones como universitario	4,65	5	1,13670808
Lo más importante es relacionar conocimientos	4,55	4	1,05006265
Es un lugar donde profesores y alumnos buscan la verdad	4,5	5	0,76088591
Sólo tiene sentido acompañada de una vocación social	4,7	4	1,03109548
Hay otras cosas como las amistades que he hecho que son muy importantes	4,7	5	0,47016235
La cultura general es algo que debe promover la universidad	4,9	5	0,78806893
He mejorado mi capacidad de análisis de las situaciones	4,9	5	0,96790604
He mejorado en mi sentido crítico hacia lo que vivo	4,6	4	0,68055705
Me ha ayudado a ser más responsable en mis obligaciones	4,85	4	0,8127277
Me ha ayudado a ser más responsable en mis estudios	4,7	5	0,7326951

Conclusiones y prospectiva

Se quiere resaltar en el presente escrito, lo necesario del estudio y desarrollo de programas de mejora del rendimiento académico a través de experiencias docentes en actividades "fuera del aula" en la Universidad. De hecho, puede considerarse que la reforma que busca el Espacio Europeo de Educación Superior, tiene una dirección que va en este sentido. Hasta ahora la mayoría de estas actividades educativas se han hecho efectivas en la enseñanza primaria y en la media. Además, como se ha tratado de mostrar, existe toda una dinámica de estudios de la reflexión pedagógica que lo avala.

En un mundo en el que la necesidad educativa es cada vez mayor, para poder hacer frente a los retos de una gran cantidad de saberes, que parecen cada día más dispersos y poco cohesionados, la calidad de la formación universitaria debe ser una preocupación constante de todos los que se dedican de una u otra forma a la universidad.

Además el propio mercado exige esta calidad y en cierto modo debe ser no sólo una exigencia externa sino una preocupación que brota de la definición misma de la esencia de la Universidad.

Desde luego, la calidad va unida a unos criterios de eficacia que para ser evaluables deben ser concretados en objetivos y deben poder medirse. Para ello se necesita bajar al nivel de concreción más básico de la vida universitaria, lo que se puede llamar nivel de aula. Dentro de este nivel se propone un programa concreto,

teniendo en cuenta el diseño de evaluación del mismo desde el principio. Y para eso se hecho la justificación del programa y se ha circunscrito al ámbito de lo que se ha dado en llamar clima escolar.

El presente estudio exploratorio, refleja la utilidad del programa y el grado de incidencia que puede llegar a tener en el momento en que esté plenamente desarrollado y se perfilen los instrumentos de medida.

Además este estudio muestra suficientemente, si bien de manera aún intuitiva, que se logra fomentar la actividad intelectual y por tanto el compromiso universitario de los participantes en el mismo.

Todo ello sugiere y requiere estudios rigurosos y afinados en su metodología de investigación de corte experimental y de campo en torno a lo que sería propiamente la evaluación, y la medida de los efectos de este programa o programas semejantes.

Para ello se hace preciso trabajar sobre un conocimiento de escalas de valor que sirvan de marco de referencia para conseguir que el programa muestre con precisión y fiabilidad su eficacia en la consecución de resultados que optimicen, no sólo el rendimiento académico sino además otras variables tan valiosas como él: actitudes responsables, comprometidas y solidarias, a la par que exitosas de cara al futuro desempeño profesional y personal.

Referencias bibliográficas

- BAMELA ENGO-TJEGA, R. (2001). Educación: integración o multiculturalismo. *Aprender para el futuro: educación a favor de la dignidad humana*. 105-110
- COBO SUERO, J. (1995). El reto de la calidad en la educación. *Revista de educación*. 308, 353-373.
- CREEMERS, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- ENTWISLE, D., ALEXANDER, K., PALLAS, A. y CADIGAN, D. The emergent academic self-image of first grades: Its response to social structure. *Child development*, 58, 1190-1206.
- GARCÍA RAMOS, José M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla S.A.
- KERLINGER, Fred y LEE, Howard. (2001) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
- MORALES, Pedro (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián: Trátalo.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P. y HILLMAN, J. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos de la Biblioteca de Actualización del Maestro. Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

- DE LA ORDEN HOZ, A. (1992). Calidad y evaluación de la docencia universitaria. *Actas del Congreso Internacional de Universidades "La universidad ante el V Centenario"*. Madrid: Complutense. 531-551.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1946): *La misión de la universidad*, Buenos Aires: Rev. de Occidente, vol. IV.
- PINILLOS, J.L. (1990). *La adolescencia en las postrimerías de la modernidad*. Madrid: Psicopatología.
- RODRIGO, M. y PALACIOS, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. Sanz F y Castellano y J.A. Delgado (Eds.) *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs
- SCHEERENS, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61-80.
- SCHEERENS, J. (2001). Monitoring school effectiveness in developing countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), 359-384.
- SCRIVEN, M. (1991). The dependence of teacher development on teacher evaluation. En Huges, P. (ed.), *Teacher's Professional Development*. Australia: ACER.
- SCHONBERGER, Richard J. (1982). *Manufactura de Clase Mundial para el Nuevo Siglo*. México: Limusa.

Correspondencia con los autores:

Miguel Ortega de la Fuente
Universidad Francisco de Vitoria

Ana M^a Sánchez-Cabezudo Rodríguez
C.E.I.P. Teresa Berganza

José Manuel García Ramos
Universidad Complutense de Madrid

Carmen de la Calle Maldonado de Guevara
Universidad Francisco de Vitoria

CUESTIONARIOS APLICADOS - ALUMNOS

Evalúe de 1 a 6 las siguientes frases en virtud de lo que usted esté más (6) o menos (1) de acuerdo, después de la experiencia tenida en alguna de las actividades del programa de "formación fuera del aula".

La universidad es un lugar para aprender la profesión
La universidad ayuda al alumno en la medida en que él se implique
Es necesario participar en actividades fuera del aula
Basta con acudir a las clases
Lo único importante son las notas
Las asignaturas me abren a buscar la verdad
He mejorado mis motivaciones como universitario
Lo más importante es relacionar conocimientos
Es un lugar donde profesores y alumnos buscan la verdad
Sólo tiene sentido acompañada de una vocación social
Hay otras cosas como las amistades que he hecho que son muy importantes
La cultura general es algo que debe promover la universidad
He mejorado mi capacidad de análisis de las situaciones
He mejorado en mi sentido crítico hacia lo que vivo
Me ha ayudado a ser más responsable en mis obligaciones
Me ha ayudado a ser más responsable en mis estudios

CUESTIONARIOS ABIERTO

Intente responder de manera concisa pero clara las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo valora su experiencia universitaria?
- 2- ¿Considera que ha habido una evolución en la percepción de la Universidad a lo largo de este curso?
- 3- Si es el caso ¿A qué cree que se ha debido este cambio?
- 4- ¿En qué actividad/des del programa de formación "fuera del aula" ha participado?
- 5- ¿Qué es lo que más le ha gustado de la/s experiencia/s?
- 6- ¿Qué ha echado en falta?
- 7- ¿Qué es lo que más le ha ayudado del programa?
- 8- ¿Considera que en general el programa es útil?
- 9- Haga las sugerencias que considere de cara a próximos cursos.