

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.

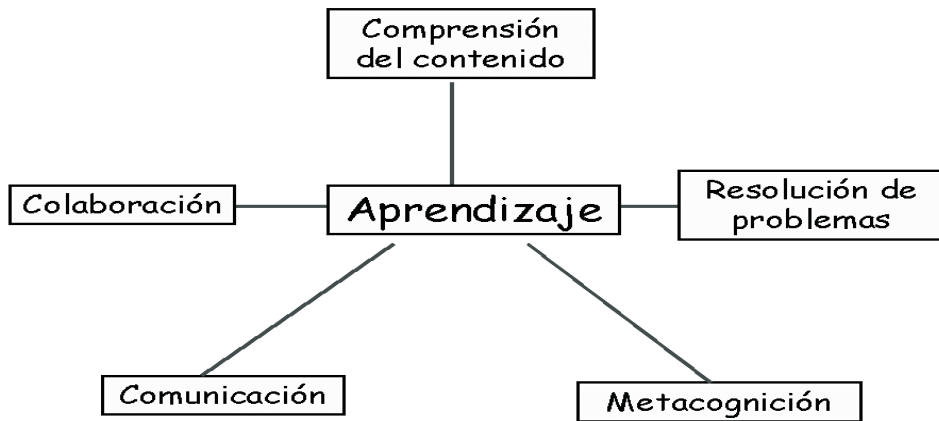


Figura 1
Modelo CRESST del aprendizaje (Baker, 1998: 40)

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 portfolio 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.
- Rocabert, 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.