

Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes

LEONOR BUENDÍA EISMAN
Universidad de Granada

Resumen

En el presente artículo se realizan algunas reflexiones sobre los problemas que podemos encontrar en la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias. Se analiza el proceso de feminización, la financiación por indicadores, la equidad universitaria etc., y se termina con un breve análisis de esta problemática en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras Clave

Evaluación, calidad, universidad, indicadores, competencias.

Abstract

In the present article some reflections are realized on the problems that we find to find in the evaluation of the quality of the university institutions. The process is analyzed of feminización, the funding for indicators, the university equity etc., and it finishes with a brief analysis of this problematics in the Faculty of Sciences of the Education.

Keywords

Evaluation, quality, university, indicators, competitions.

Introducción

En todos los ámbitos de la vida, la calidad es el objetivo prioritario que marca el comienzo del siglo XXI para sustituir al objetivo de cantidad, que marcó el comienzo del anterior.

Hoy, superados los problemas de cantidad de alimentos, de puestos escolares, de universidades, de atención sanitaria, de autobuses, de coches, teléfonos etc., el problema se ha desplazado a la búsqueda de la calidad de vida, calidad de alimentos, calidad educativa etc.

La Universidad de mediados del siglo XX cumplía teóricamente sus objetivos y su balance era exitoso en el análisis de resultados o de funciones que se proponía. Formaba a un reducido número de jóvenes para su inserción en un ámbito de la vida laboral, y esto sin dificultades se conseguía. El plus de excelencia de la persona con estudios universitarios estaba asegurado, no solo por el ejercicio de la profesión sino por el reconocimiento social de tales estudios. Hoy con el acceso a

los estudios universitarios de gran parte de los jóvenes españoles, tales cuestiones han quedado desdibujadas. No siempre se trabaja en lo que te has formado, ni tampoco es reconocida la formación universitaria como única forma de acceder a los conocimientos que el mundo laboral demanda. Esto hace que nos planteemos el siguiente interrogante ¿cómo podemos hacer compatible universidad de masas y calidad universitaria? Paso analizar algunas cuestiones que me sugieren este interrogante antes de plantear los problemas de los indicadores de calidad en la Universidad actual.

La llamada Universidad de masas

La Universidad ha sido la institución educativa que mayores cambios ha experimentado en los últimos tiempos. De ser una institución de elite ha pasado a ser una institución de masas. La sociedad española tiene un porcentaje de estudiantes universitarios que la sitúan en un nivel de privilegio en comparación con otros países de la OCDE. A finales del siglo XX nos encontrábamos con un 27% de la población entre 18 y 21 años matriculados en la Universidad, esto suponía un 18% más que la media de la OCDE. Estos valores se mantenían en las edades comprendidas entre 22 y 25 años. En los últimos cursos este grupo de edad, ha pasado a tener un 17% más que la media de la OCDE. Es cierto que la tasa de crecimiento ha tocado techo, con la consiguiente estabilidad tanto de alumnos, por el descenso de natalidad, como del profesorado. La bajada de natalidad supone que si se conservan los 1,6 millones de puestos Universitarios actuales, con 340.000 nuevas personas matriculadas cada año, en el año 2015 más del 90% de la cohorte inicial podría matricularse en alguna universidad (de Miguel, 2000:124). Esto supondría una universalización de la universidad que socialmente nadie planifica y que de cumplirse cambiaría totalmente la estructura organizativa del trabajo.

Entre otros voy a destacar tres problemas o situaciones que merecerían la pena analizar en este proceso de universalización y de los que participan de lleno las Facultades de Educación:

- La importación de la feminización a la vida universitaria
- La relación matrículas/ éxito académico
- Disponibilidad de recursos para el desarrollo docente e investigador

En relación con el primer punto, las Universidades han pasado de tener una matrícula eminentemente masculina a un porcentaje de mujeres matriculadas superiores a los hombres, sin que haya variado sustancialmente el porcentaje de mujeres en la toma de decisiones importantes, ni el número de puestos en los niveles más altos. Esto, que en principio puede ser tomado como una reivindicación feminista, sin dejar de serlo, quiere ir más allá. En estos momentos el 58% de las personas que terminan las carreras son mujeres, llegando en nuestra facultad al 89% en algunas especialidades. Si la tendencia continua, la estructura social y sobre todo de poder tendrá que cambiar. En la Universidad del 2004, la mayoría de las decisiones se siguen tomando sin participación de la mujer, se planifica sin la mujer y en esta estructura piramidal se le piden cuentas primordialmente a la mujer, que es la que en niveles inferiores de gestión lleva, mayoritariamente, a cabo los proyectos.

La mujer es mejor estudiante, o al menos presentan mayor porcentaje de éxito en el estudio, (Buendía y Olmedo, 2000) termina la carrera en menos años, pero obtiene trabajos peor pagados y sufre más paro. Sería conveniente analizar este proceso, evaluarlo y tenerlo en cuenta si queremos ser reflejo de una sociedad en la que habrá igual, o más, mujeres que hombres con estudios superiores.

Respecto a la relación matrículas/éxito académico, es evidente que el objetivo próximo, no será aumentar las matriculas sino conseguir mayor número de personas que terminen la carrera. No deja de sorprender que en algunas carreras técnicas se equipare mayor nivel de calidad a elevado número de suspensos, repetidores y abandonos. Según un informe de la OCDE el 60% de los hombres matriculados y el 75% de las mujeres acaban la carrera, el resto han supuesto un gasto a la sociedad que difícilmente se rentabilizará, por no hablar del desencanto, deterioro personal, frustraciones etc. de un grupo social que fracasa en las primeras decisiones autónomas que realiza. Esto no se lo puede permitir una sociedad moderna. El sistema universitario español suspende demasiado. Para comprobar esta afirmación no hay más que ver el resultado de nuestros estudiantes en las Universidades Europeas. Arquitectura, Medicina, Empresariales y Derecho (no he realizado el estudio en otras Facultades). El porcentaje de éxito de los alumnos con Erasmus es del 95%, lo que ha ocasionado una demanda fuerte de becas Erasmus en las carreras con mayores exigencias. Como la cuantía o ayuda de la beca es insuficiente, solo los estudiantes más pudientes las aceptan y superan

determinadas barreras de la universidad española, sacrificando con el elevado número de suspensos, una vez más, a las clases mas desfavorecidas. El problema, por lo tanto, en el momento actual, no es la cantidad de jóvenes que acceden a la universidad sino la cantidad de jóvenes que salen con la carrera terminada, la baja productividad de nuestro sistema universitario. Como dice de Jesús M. de Miguel(2000:126) *no se necesitan mas plazas universitarias, ni muchos mas profesores, sino conseguir que nuestras universidades públicas- las privadas ya lo están haciendo sean más exitosas*, equiparando el autor éxito académico con porcentaje de aprobados en las diferentes asignaturas.

Por último apuntaba la disponibilidad de recursos para el desarrollo docente e investigador.

En el interesante artículo citado anteriormente y aparecido a propósito del informe Universidad 2000, se realiza un estudio comparativo del gasto en enseñanza superior en España, otros países europeos y Estados Unidos. Si se comparan las inversiones del sector público en España con la OCDE encontramos que la proporción de gasto público en España es del 73%, solo un poco por encima del porcentaje medio de la OCDE que es del 69%. Pero hay que analizar este valor teniendo en cuenta que en Estados Unidos el gasto público es del 46%, por lo que hace descender en bastantes puntos el porcentaje medio. Si seguimos sin invertir en la Universidad pública y continua la tendencia actual de privatización nos estaremos alejando de nuestros vecinos Europeos (el sector público en enseñanza superior es en Francia del 91% y alcanza el 94% en Suecia; en Gran Bretaña hay una situación similar a la española, con un 70% de enseñanza superior con gasto público) para seguir cada vez mas un modelo americano donde el gasto público no llega ni a la mitad.

Por otra parte el gasto público regional (por comunidades autónomas) es alto y el local bajo y esto puede generar en el futuro diferencias regionales importantes.

Si la Universidad investiga mirando a su entorno, respondiendo a las demandas sociales y generando recursos que permitan una mejor explotación de los medios de esa comunidad, la institución será vista como necesaria y se invertirá en ella porque la inversión supondrá una repercusión social y económica importante. Una Universidad de Calidad pasa por ser también una Universidad rentable en términos económicos y sociales. En algunas Universidades de Andalucía se ha creado con acierto un Vicerrectorado de..... Al margen del nombre, lo que nos

parece de gran interés es el esfuerzo por conectar el trabajo empresarial y el mundo académico, investigar para generar riqueza, para dar respuesta a problemas sociales, para aumentar la calidad de vida, y todo esto se puede hacer cuando se conoce la realidad en la que se trabaja y se apuesta por ella. Las líneas prioritarias de I+D+I son tan amplias que recogen prácticamente todos los intereses de los grupos de investigación actuales, pero son los entes locales los que tendrán que apostar por los intereses de esa comunidad para compensar las desigualdades regionales en algunas áreas vinculadas con el bienestar social y la Educación.

Cuando se habla de financiación de la Universidad por indicadores de Rendimiento, o la acreditación de las titulaciones, se olvida la utilización de estas evaluaciones para otro objetivo socialmente más justo en una institución pública, como es el principio de equidad.

Este principio se puede aplicar desde la perspectiva del análisis global de la institución o desde el análisis comparativo entre centros.

En estos momentos la equidad social en la universidad, queda reducida a un sistema de becas y ayudas, que repercuten directamente en los estudiantes o familiares de estos, pero que no aportan nada a la Universidad receptora. En las Universidades, enclavadas en entornos sociales económicamente más pobres, no existe una partida presupuestaria para la inclusión de grupos marginados. Por ejemplo, en Granada o Almería no conozco ninguna financiación adicional para poder aprovechar el rico potencial humano de inmigrantes, la mayoría de ellos Licenciados en sus países de origen y que no acceden a estudios de doctorado, ni se incorporan a cursos formativos de postgrado por falta de medios. Los incentivos económicos que deberían existir para estos u otros grupos, ni se plantean. Como mucho, a la Universidad, las ayudas facilitadas como becas al estudiante, le supone un esfuerzo administrativo pero en ningún caso una mayor dotación económica, como ocurre con los proyectos de investigación del profesorado.

Otro aspecto de la equidad es el tratamiento dado a las instituciones cuando se aplican criterios homogéneos o indicadores estándares para evaluar la calidad y en función de ellos realizar la financiación.

Un tratamiento equitativo entre instituciones implicaría que cada universidad, para mejoras iguales en su financiación, tuviera requerimientos distintos en función de su posición relativa de partida (Villareal, 1999).

Solo a título de ejemplo cuando hace unos años se hablaba del poco peso de la investigación educativa en los resultados totales de la investi-

gación Universitaria, se ignoraba que la investigación educativa en España comenzó oficialmente en el 1950, cuando solo existía un Centro de investigación en Madrid y que funcionaba con dos o tres personas. Hasta 1969 no se creó una red permanente de centros dedicados a la investigación, innovación y formación del profesorado. Son: el C.E.N.I.D.E. como entidad central coordinadora y los I.C.E.S.

Hace sólo 50 años que comenzó a considerarse la investigación educativa y la formación del profesorado como algo que mereciera la pena invertir en ello. Si bien su historia es corta, los presupuestos para realizarla podrían calificarse de irrisorios.

Hasta el IV programa marco de I+D (1994-1998) no se empieza a considerar la educación como un ámbito de investigación específico y con dotación presupuestaria más significativa.

Aún hoy, la necesidad de formación de los licenciados de todas las facultades para ser profesores, o para ser investigadores en Educación o sobre aspectos educativos, ambos objetivos prioritarios de nuestras Facultades, no se considera necesaria ni por la administración, que como mucho exige el CAP en Secundaria, ni por los propios profesores. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Y si importante es el papel del alumno a la hora de aprender, no menos importante es la del profesor como mediador y facilitador de este aprendizaje. Esto exige invertir en la formación de los profesores para dotarlos de competencias, "hacerlos competentes" para las tareas que este nuevo marco Europeo les tiene encomendadas. La equidad debe ser previa al establecimiento de criterios e indicadores de calidad. En un futuro, de no aplicar el principio de equidad en la dotación presupuestaria, las universidades con menor financiación, tendrán menos recursos y serán consideradas de menor calidad, las pobres serán más pobres y los ranking se realizarán engañosamente por calidad enmascarando un problema mayor que es la financiación insuficiente para conseguir cumplir con las propuestas de mejora y la superación de deficiencias. El problema de la Universidad Española es un problema de recursos. Con una Universidad barata difícilmente se podrá estar a la altura en calidad para poder competir en Europa.

Hacia un modelo de Calidad Universitaria basada en Indicadores

En todos los niveles de enseñanza, el concepto de calidad educativa, desde los órganos de poder político e incluso desde algunos ámbitos universitarios, va vinculado a indicadores, cuanto más cuantitativos mejor, respaldando las decisiones con estudios que avalan la necesidad de establecer la financiación de los Centros, en función de la consecución o no de tales estándares. Esto ha rodeado el concepto de evaluación de una aureola de "poder" y le ha dado un valor añadido que no hay institución educativa que no se proponga instalar la cultura de la evaluación en el Centro como un bien a conseguir. Pero generar una cultura de evaluación como proceso de mejora continua que permanezca en el Centro en años sucesivos, implica detectar los aspectos del centro que necesitan mejorar y aquellos otros que son potencialmente fuertes y relevantes tanto para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje como para la investigación y la gestión de los recursos. Para poner en marcha planes que permitan mejorar la calidad de la institución educativa, es preciso disponer de un modelo de autoevaluación que recoja todos aquellos aspectos que son relevantes en la vida del centro.

Las diferentes formas de evaluación de las instituciones educativas, que conocemos, responden fundamentalmente a dos modelos teóricos:

a) El racional- burocrático que conceptualiza los centros escolares como organizaciones formales, configuradas por una serie de características que pueden ser analizadas sistemáticamente y b) el modelo contextual comunitario, que considera las instituciones educativas como pequeñas sociedades o ecosistemas, poniendo énfasis en las interacciones que se establecen dentro de la organización. El modelo de análisis es lógicamente diferente. Desde el primer modelo teórico el análisis se hace en función de la producción o producto. Se analizan input, proceso, output, en una estructura jerárquica; los resultados obtenidos en un nivel concreto se hacen depender en gran medida del nivel superior. Aglutina todas las evaluaciones respaldadas por modelos lineales -causales que analizan pormenorizadamente las variables de entrada o los factores que tienen mayor incidencia en los resultados. Es la evaluación realizada para identificar centros eficaces de los no eficaces. El indicador último es el Rendimiento de los alumnos y ha sido el modelo mas utilizado en los centros no universitarios.

En el segundo modelo, la evaluación de un centro no puede hacer-

se al margen de las interacciones que se producen entre los diferentes agentes de la institución y entre esta y la sociedad. La calidad educativa esta condicionada por el tipo de relaciones que tienen lugar dentro de una institución; pone el énfasis en cómo mejorar los procesos interactivos internos con el fin de aumentar la calidad. Procura crear condiciones y desarrollar estrategias dentro de los centros que incidan directamente sobre ella. Los supuestos de los que parte cada institución no son transferibles, porque el contexto es la variable diferenciadora a partir de la cual se realiza el análisis. Este modelo surge desde las necesidades sentidas por los propios profesores de dar respuesta, desde su situación, a los problemas del entorno y del centro, sin necesidad de estándares comparativos para mejorarlos. Es igualmente el modelo asumido en algunos centros no universitarios.

En la Universidad, la mayoría de los estudios sobre calidad de las instituciones por indicadores, se han basado en el modelo input-output, olvidando el proceso o variables contextuales en los que tiene lugar la aplicación del modelo. La productividad o éxito viene determinada por la relación entre recursos que maneja y resultado final que obtiene. Admitiendo la posibilidad de medir los input (número de profesores, cantidad de instalaciones, número de matriculados) y manteniendo grandes reservas por la falta de homogeneidad en los criterios que se miden, el modelo presenta dos problemas importantes cuando nos referimos a la institución universitaria. El primero es considerar la Universidad *una caja negra* donde el contexto social en el que se lleva a cabo la docencia y la investigación, los recursos económicos de los alumnos de la Facultad que analizamos, los problemas sociales que demanda la comunidad, incluso la antigüedad (lo que supone recursos materiales y humanos diferentes) no se contemplan para evaluar el producto. El segundo problema es el tipo de producto que medimos. La actividad universitaria se dirige a la obtención conjunta de productos distintos (Villarreal, 1999). La mayoría de los trabajos solo miden los resultados de la enseñanza y de la investigación. Ya un primer paso se quiso dar con el reconocimiento de tramos docentes e investigadores que solo han servido para ignorar aún más la obligación de una buena docencia y dedicar la mayor parte del tiempo a la búsqueda de revistas de "prestigio" para conseguir el tramo investigador. Pero la investigación, cuyo objetivo debe ser el avance del conocimiento, es de difícil medición. Se buscan indicadores externos como los indicadores bibliométricos, no exentos de críticas (Johnes,

1988) y que la mayoría de las veces ha dado lugar a colegios invisibles de citas y al monopolio de las publicaciones.

El indicador más utilizado en la enseñanza ha sido el número de graduados que salen de las Facultades. Esto, que en principio se acepta como un indicador objetivo deberá contemplar que tipo de aprendizaje realizó el alumno, la posibilidad de adaptación de los conocimientos o versatilidad de los mismos para aplicarlos a situaciones nuevas, la preparación de los graduados para aprender, en una sociedad de conocimientos cambiantes, cada día a mayor velocidad. El hecho de que el producto de la Universidad sea multidimensional es uno de los grandes problemas para poder medir tales resultados. Los indicadores de rendimiento no deben ser más que un instrumento de apoyo para medir la calidad universitaria, un apoyo técnico, un medio que permita extraer informaciones, pero nunca valores únicos para realizar comparaciones y obtener los recursos. Desde esta perspectiva la financiación de la Universidad por cumplimiento de programas o cumplimiento de objetivos, no debería depender de un valor absoluto sino un intervalo suficientemente amplio para que las cuestiones vinculadas con indicadores cualitativos (variables contextuales y variables de proceso), introdujeran las variaciones oportunas para una mayor racionalidad en la financiación y en el establecimiento de criterios. El mayor avance en este sentido se ha realizado con los planes de calidad para la evaluación de las titulaciones universitarias.

Otro de los aspectos que más literatura están generando en el momento actual, es la evaluación de la calidad por el éxito laboral de los egresados y esto vinculado al desarrollo de competencias en cada perfil profesional. Sin lugar a duda la integración laboral es un excelente indicador de calidad; conseguir que las personas trabajen en aquello para lo que han sido formadas, es sin duda un objetivo prioritario para rentabilizar el esfuerzo económico, social y personal, pero en la sociedad actual, donde los conocimientos son cambiantes de manera vertiginosa y consecuentemente las competencias específicas de un perfil pueden ser en muy poco tiempo insuficientes, exige un énfasis especial en la consecución de competencias genéricas, que permitan a la persona adecuarse a los cambios (reconversión laboral) que se están produciendo.

El documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Febrero de 2003), establecía entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea, la coordinación de las políticas y normas legislativas de sus estados miembros en cuestiones relacionadas (...) con el progreso y

el bienestar social de los ciudadanos. El desarrollo de este objetivo ha favorecido la construcción del Espacio Europeo de Educación superior atendiendo a las siguientes prioridades¹:

- Los estudios tendrán mayor transparencia y serán comparables con beneficios para toda la sociedad, permitirá a los estudiantes a organizar la enseñanza en función de su aprendizaje.
- La introducción del crédito europeo, como unidad académica, permitirá valorar el volumen global de trabajo realizado por el alumno y no sólo las horas de clase.
- El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarán a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje del alumno
- El suplemento Europeo al título ayudará al reconocimiento más fácil y transparente, por parte de otras universidades y organismos Europeos, de la formación adquirida
- La estructura de las enseñanzas que se cursan y los niveles de los títulos, serán homogéneos en toda la Unión Europea, favoreciendo la movilidad y la integración laboral.

Estas prioridades van acompañadas de una serie de actuaciones (documentos de las Jornadas sobre el Reto Europeo de Educación Superior, celebradas en Granada del 1 al 3 de Octubre de 2003) entre las que destacamos: *Impulsar la cooperación Europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables*. Esta actuación nos sitúa de nuevo en la necesidad de definir criterios y de homologar formas de trabajar en el aula.

Retomando los documentos de la Convención de Salamanca, en el 2001, la calidad fue considerada *la base fundamental, la condición imprescindible para la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el Espacio Europeo de Educación Superior*². Esto implica que la compatibilidad, la movilidad y consiguientemente el empleo en este marco, exige una clara definición de los objetivos formativos de cada titulación y el desarrollo exhaustivo de destrezas y competencia para el establecimiento de perfiles que permitan el reconocimiento de titulaciones en todo el espacio Europeo.

1 Documentos de trabajo. Jornadas: El Reto Europeo en Educación Superior. Granada.

2 González, J. y Wagenaar, R (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno

Reflexionando sobre este marco de actuaciones, me voy a detener en la situación de las Facultades de Ciencias de la Educación por ser la más conocida para mí.

Evaluación de la Calidad en las Facultades de Ciencias de la Educación.

Si aplicáramos el modelo de centros eficaces o no eficaces, en las Facultades de Ciencias de la Educación, encontraríamos la siguiente situación: Partimos de unos centros en el que se imparten entre seis y siete Diplomaturas de Maestro en diferentes especialidades y dos Licenciaturas, una de ciclo completo (Pedagogía) y otra de segundo ciclo (Psicopedagogía). Esta variedad de titulaciones dificulta aún más la evaluación de la calidad de un centro a partir de productos. Si los resultados universitarios son multiproductos en una sola titulación, como apuntamos antes, la multidimensionalidad aumenta si en el Centro se imparten nueve titulaciones, con objetivos y fines distintos. Por otra parte, el primer indicador de calidad de un centro, desde el modelo de centros eficaces, debe ser el cumplimiento de objetivos formativos diseñados para una titulación. Si estos están mejor definidos en algunas especialidades de Magisterio no están tan claros en las dos Licenciaturas. Los puestos de trabajo de Pedagogos y Psicopedagogos no han sido suficientemente definidos, y por supuesto las funciones a realizar deberían venir determinadas por las competencias conseguidas durante la formación. La realidad en nuestras Facultades es bien distinta. En las titulaciones en las que el porcentaje de paro es grande y la opción más común es la oposición para ocupar un puesto en la administración, la especificación del trabajo viene definido por la propia administración, quedando las demandas sociales marginadas y siempre con la justificación política del legislador. El paro en estas carreras no es interpretado como un fracaso social ni un fracaso institucional. El paro es considerado un fracaso personal. Teóricamente todos los integrantes del grupo reciben la misma formación, todos deberían haber conseguido las mismas competencias, sin embargo sólo un pequeño porcentaje de personas trabajan para lo que han sido formadas.

Es evidente que el currículum oculto (socio-cultural) de los demandantes de empleo, juega un papel esencial (Blanch, 1990) y en determinados puestos de trabajo, como los ocupados por Pedagogos y Psico-

pedagogos, a veces tan importante como el conseguido en las mismas aulas Universitarias. Esto nos plantea la necesidad de contemplar las competencias genéricas como primordiales en determinados ámbitos laborales. De no ser así, no se explica la capacidad de adaptación a nuevos empleos, o el acceso a los nuevos conocimientos que estos profesionales realizan, a veces con temáticas muy distintas de lo que en principio se podría demandar con el currículo realizado.

Esto, que en principio puede ser considerado como un indicador de baja calidad: “formamos e invertimos sin saber para que”, es positivo desde la perspectiva del conocimiento cambiante o “conocimiento herramienta” para la inserción laboral en la sociedad actual. El porcentaje de paro de nuestros licenciados está por debajo de la media de las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades. Es importante destacar la importancia de la formación que impartimos para que los alumnos accedan a un abanico de trabajos de difícil acomodación desde otros itinerarios formativos.

Sólo a título de ejemplo de la variedad en las temáticas tratadas en estas titulaciones, comento los trabajos de investigación del programa de Doctorado de Pedagogía y Psicopedagogía presentados para la obtención de la suficiencia investigadora:

- Aulas del Mar en Andalucía
- Fundamentación teórica de la Educación en las personas mayores
- Usos y creencias sobre las nuevas tecnologías de las personas mayores
- La educación ambiental en la provincia de Jaén
- El concepto de información desde una perspectiva interdisciplinar
- La formación psicopedagógica del profesorado de música en Conservatorios.

Los proyectos que los alumnos de Pedagogía desarrollaron en actividades prácticas, vinculados a iniciativas de autoempleo fueron:

- Asesoramiento educativo en la Red
- Mediador para la resolución de conflictos familiares
- Aulas para la recuperación de materias escolares (asesoramiento en el estudio)
- Centro para el cuidado y atención de niños en horarios ininterrumpidos

Estos son algunos de los trabajos presentados, otros, incluso, con títulos aún más alejados de lo que en principio se demandaría a un Pedagogo; pero la realidad viene a demostrarnos que la pluralidad y versatilidad de contenidos, y preparar para aprender y saber reconvertir la formación recibida en las demandas del mundo laboral, es un indicador positivo de calidad, como mostraron las consultas realizadas para el proyecto Tuning³, para identificar las competencias y destrezas genéricas tanto por parte de los graduados como de los empleadores. La Universidad de nuestros días se caracteriza por ser una universidad de conocimiento cambiante. Como aporta el informe de dicho proyecto, la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente. Las Facultades de Educación debemos ser punta de lanza en estos aspectos y creo que estamos en ello.

Bibliografía

- Aleman, R. (1999). Indicadores de calidad docente: ¿café para todos? Ponencia presentada en el seminario: *Indicadores en la Universidad: Información y decisiones*. León. 9 al 11 de Junio
- Buendía, L y García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En T. González. *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. (pp. 202-226). Sevilla: Aljibe.
- Buendía, L y Olmedo, E. (2000). Estrategias de Aprendizaje y Procesos de Evaluación en la Educación Universitaria. *Bordón* 52, 2, 151-163.
- Blanch J.M. (1990). Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social. Barcelona: PPU.
- Colas, P. (2000). Evaluación Educativa: panorama científico y nuevos retos. En T. González. *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. (pp. 25-47). Sevilla: Aljibe.
- De Miguel, J. (2000). Reinventando la Universidad. *Gestión y análisis de Políticas Públicas*, 17/18, 119-157.
- De Miguel, M. (1999). *Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica*. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Jhones, G. (1988): Research performance indicators in the university sector. *Higher Education Quarterly*, 42, 1, 54-71
- Luxan, J.M. (1998): *Política y reforma universitaria*. Barcelona Cedecs

3 The project Tuning. Puede consultarse en la página web:

www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm

Riu, F.(2003):*Calidad para todos*. Barcelona: Edebé

Universidad Autónoma de Barcelona (1998). *Contrato programa 1998-2001. Un compromiso para la mejora de la calidad de la universidad pública*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona

Villarreal, E. (1999). La utilización de indicadores de rendimiento en la financiación de la educación superior. Ponencia presentada en el seminario: *Indicadores en la Universidad: Información y decisiones*. León.