LA EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS APLICADA A LOS CENTROS ASOCIADOS DE LA UNED

Ramón Pérez Juste Catedrático UNED. España

1. FUNDAMENTOS

En el ámbito de la educación, la evaluación de lo que se ha dado en llamar rendimiento de los alumnos viene ocupando un puesto destacado

en la producción bibliográfica.

En nuestro país, la reforma pedagógica pretendida por la *Ley General de Educación*, de 1970, supuso el reconocimiento de la necesidad de evaluar las producciones escolares, evaluación que se diferenciaba del sistema anterior básicamente por poseer las notas de *continuidad*, *sistematicidad* e *integración* en el diseño educativo. Con ello se enfrentaba a la evaluación como algo puntual, generalmente final y sancionador y como una función radicalmente diferente de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La literatura pedagógica abogó, a la vez, por una concepción evaluadora de carácter eminentemente *orientador* y *facilitador* del éxito del alumnado, frente a la actuación predominantemente *selectiva* de los mejores, despreocupada de quienes no alcanzaban las metas y de las formas de actuación conducentes al éxito en nuevos intentos (Bloom y otros, 1981).

Del mismo modo se extendió la evaluación a objetivos de mayor entidad, a la par que de superior dificultad en su consecución y comprobación, tales como los propios de la *formación intelectual*, el *equilibrio*

personal o la capacidad para las relaciones humanas, en coherencia con los

planteamientos de una educación integral.

La concepción del rendimiento como relación entre posibilidades y logros efectivos abría de modo significativo el abanico del objeto de la evaluación. De centrarlo exclusivamente en el alumno, en concreto en sus logros o aprendizajes, se pasó a comprender la necesidad de poner en relación estas dimensiones con aquellas variables personales y ambientales que condicionaban, positiva o negativamente, los niveles de logro. Los modelos psicológicos pondrán en relación los resultados educativos con variables como las aptitudes, generales y/o específicas, ciertas dimensiones o factores de la personalidad, la motivación, las actitudes, el autoconcepto o el locus de control, por no citar sino los más significativos.

En el contexto sociológico, las condiciones ambientales del alumno, entre las que destacan claramente por su importancia las variables del

ámbito familiar, fueron, y son, analizadas con detenimiento.

En uno y otro caso, las conclusiones de la investigación resultan un tanto pesimistas a corto plazo como consecuencia de la dificultad existente para su modificación en el caso de ser negativas. En efecto, aunque los resultados de los programas de mejora de la inteligencia, por ejemplo, ofrecen algunas esperanzas, de todos es sabido que requieren intervenciones tempranas, persistentes y profundamente técnicas, lo que hace difícil llegar a todos los necesitados. Por otra parte, en el ámbito de lo social las modificaciones a introducir corresponden en gran medida a los poderes públicos, esto es, a instancias fuera del ámbito educativo, a lo que debe unirse unos efectos débiles a corto plazo.

La aceptación del principio de que el alumno rinde en función de sus posibilidades, personales y ambientales, no debería implicar que es a él y únicamente a él a quien se deben los resultados que logra. Sin duda alguna, la investigación sobre *eficacia docente* viene a reconocer la influencia que el profesor tiene sobre los resultados de sus alumnos, y ello tanto a través de su dimensión humana, personal, cuanto de la técnica, en cuanto dise-

ñador, ejecutor y evaluador de su diseño pedagógico.

En efecto, investigaciones y experiencias ponen de relieve, una y otra vez, el papel que juegan variables como la entrega, dedicación y disponibilidad del profesorado; pero, del mismo modo, el ejercicio profesional de la planificación, la motivación, la dirección y el estímulo del aprendizaje o la propia evaluación, contribuyen en medida más o menos elevada a los logros de sus alumnos.

No debe extrañar, por tanto, que la evaluación haya de extenderse a los *programas*, y ello tanto a nivel *micro*, de aula, a fin de identificar los aspectos que deben ser mejorados y potenciados, cuanto a escala *macro*, de centros o de sistemas educativos, tratando de descubrir dimensiones de eficacia, niveles de logro o variables que expliquen los resultados.

Con todo, los programas en sí mismos se desarrollan en *contextos* que pueden resultar facilitadores, indiferentes u obstaculizadores de los logros

programados. A fin de cuentas, cualquier institución educativa, de la escuela a la universidad, se crea, gestiona y actúa al servicio de unas determinadas metas que deberán conseguir los alumnos. Ello explica la conveniencia de someter a evaluación, también, a tales instituciones, a fin de comprobar en qué medida contribuyen a que su alumnado las consiga, a la vez que a facilitar la toma de decisiones para su mejora.

2. CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Como se ha podido ver, una razón para evaluar los centros, las instituciones educativas, radica en su condición de elementos al servicio del éxito del alumnado. Si tales instituciones fueran indiferentes, si no existiera relación entre sus características y los logros de los estudiantes, no tendría sentido, pedagógicamente hablando, la ingente tarea que supone abordar una empresa de tal envergadura.

Pero, a la vez, la conveniencia de evaluar radica en el sentido pedagógico de la evaluación que, lejos de quedarse en la constatación y valoración de unos hechos, de una realidad, de unos comportamientos, de

unas funciones..., avanza hasta la toma de decisiones de mejora.

Si bien en sentido estricto la evaluación tiene su elemento central en el *juicio de valor* que se emite sobre un objeto ¹, sea éste un programa, un alumno, el clima social de un aula o un centro educativo, la tendencia actual incluye la toma de decisiones como componente de la evaluación ². Así se manifiestan Stufflebeam y Shinkfield (1987), al definirla como:

«Un estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto» (p. 67).

Es más, cuando estudian lo que denominan *verdaderas evaluaciones* las caracterizan por su intención de «proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones» (pp. 72 s.).

El que se hable de clientes, aparte de ser explicable por la nacionalidad de los autores, tiene que ver con la modalidad de evaluación elegida, esto es, básicamente a que sea realizada desde fuera y por expertos, bien a

² De hecho, en algunos modelos alternativos de evaluación, tal como el denominado *iluminativo*, la toma de decisiones es la finalidad fundamental.

¹ El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation la define como el «enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto».

petición de los interesados, bien con finalidades científicas o de control —evaluación externa—, o desde dentro del sistema —evaluación interna—, por los propios implicados.

Como se puede apreciar, cualquier evaluación, incluida la de los centros educativos, exige en su base unos *datos*, una *información*, que posteriormente será *valorada* y trasladada en su caso a los interesados a fin

de facilitar su toma de decisiones (Pérez Juste, 1987).

Ahora bien, los *datos*, la *información* que ha de ser recogida, quedará facilitada o entorpecida por el nivel de *claridad* y de *precisión* existente en el cliente y/o en el evaluador en cuanto a lo que se desea evaluar, a las metas perseguidas y al enfoque desde el que se enfrenta el problema. En consecuencia, y como paso previo y fundamental, es esencial el planteamiento claro de los objetivos del trabajo, lo que ayudará no sólo a la identificación de las variables relevantes sino también de las opciones metodológicas, tanto de diseño cuanto de tratamiento de los datos.

La valoración supone la existencia de criterios y/o pautas de referencia que, para bien, deben ser precisos, relevantes y públicos. Básicamente cabe valorar una realidad por referencia a un ideal, esto es, a una determinada concepción teórica, o bien por relación con unos determinados niveles prefijados; no obstante, cabe tomar como marco de comparación un baremo o norma que permita situar a la institución objeto de consi-

deración en un determinado puesto u orden.

La información que ha de ser trasladada plantea, también, determinados problemas; se trata de decidir qué información se ha de transmitir, cómo aportarla y a quién se ha de dar. Naturalmente, las respuestas pueden variar según el paradigma en que se mueva el evaluador y los modelos que les son propios. Pero no serán ajenos a las respuestas la posición o rol del propio evaluador; es radicalmente diferente ser contratado para tal función, constituir parte del equipo de profesorado o actuar con total independencia, como ocurre en el caso de un evaluador en funciones de investigación evaluativa.

De algunos de estos aspectos trata nuestra propuesta de evaluación de

los Centros Asociados.

3. LOS CENTROS ASOCIADOS COMO OBJETO DE EVALUACIÓN

La estructura de la UNED, organizada en Sede Central y una amplia red de Centros Asociados, hace conveniente diferenciar uno y otro elemento, lo que no impide, salvo por limitaciones humanas, proceder a la evaluación conjunta de ambas dimensiones.

Los Centros Asociados (CA) participan en cierta medida de las características de los centros universitarios, pero, a la vez, presentan una gran

cantidad de elementos específicos y diferenciales que les distancian de un Colegio Universitario, de una Facultad o de una Escuela Técnica. Esta realidad exige al evaluador planteamientos específicos ya que no les son aplicables, sin más, los enfoques genéricos de aquéllos, tales como la tendencia a considerar el Departamento como unidad de análisis (Johnstone y otro, 1983); por contra, cobran especial relevancia la función tutorial, las relaciones con la Sede Central y los servicios, por no destacar sino los aspectos fundamentales.

Entre los aspectos diferenciales dignos de ser destacados se encuentran

los siguientes:

- La falta de autonomía de los CA en cuanto al diseño instructivo que habrán de seguir los alumnos. Los contenidos, objetivos, actividades y evaluación final son decididos desde la Sede Central; el nivel de participación tutorial en los Departamentos a tales efectos es, hoy por hoy, más bien algo personal, fruto del interés y de las relaciones humanas, que institucional.
- La voluntariedad para el alumno en cuanto a la participación en las actividades del CA, incluida su presencia física en el mismo, sustituible por la comunicación postal o telefónica. Cabe la total desvinculación, que puede o no ser compensada por una superior relación con la Sede Central.
- Las características mismas del alumnado, en gran medida con experiencia profesional incluso simultánea a los propios estudios, por lo que su tiempo puede verse mermado; a ello, en ocasiones, hay que añadir las responsabilidades familiares.
- El «status» mismo del profesorado tutor, muy variable en cuanto al tiempo que dedica al CA, a su experiencia docente —compatibilizada o no con la actividad profesional, que puede pertenecer al mismo ámbito o a otros radicalmente diferentes—, o a sus expectativas de ejercicio estable, funcionarial, de la docencia universitaria, con sus correspondientes implicaciones.
- Los servicios, básicamente diferentes de los habituales en la institución universitaria, pero de enorme trascendencia como elemento facilitador u obstaculizador del correcto desarrollo de los estudios frente a la tentación de abandono.

Todos estos y otros elementos diferenciales, deberán ser tomados en consideración al plantear el modelo evaluador. Por ello, junto a las cuestiones fundamentales propias de la evaluación de cualquier institución educativa, habrá que tener en cuenta las peculiares de la enseñanza superior

a distancia y, como acabamos de señalar, las específicas de estas instituciones peculiares, soporte y larga mano de la Sede Central.

4. CUESTIONES METODOLÓGICAS

El concepto de evaluación que mantenemos supone una actividad planificada y sistemática, meta muy difícil de lograr sin acudir a una metodología rigurosa. Sin embargo, y como no podía ser de otro modo, el ámbito de la evaluación de Centros no es ajeno a las polémicas metodológicas, por lo que puede ser enfrentado desde diferentes paradigmas, modelos, enfoques y técnicas. La consecuencia es que el evaluador ha de decidir si opta por una modalidad pura, en cuyo caso habrá de elegirla, o si prefiere una metodología ecléctica, como sugieren Stufflebean y Shinkfield (1987). La complejidad de las instituciones y el influjo que sobre los resultados supone no sólo la realidad sino su percepción, parecen aconsejar un acercamiento desde diferentes enfoques, lo que, por otra parte, confiere a los datos, a la información, una superior riqueza y matización.

Entre las opciones que debe llevar a cabo el evaluador al diseñar su proyecto se encuentran aquellas que configuran globalmente su propuesta (De Miguel, 1988). A destacar de entre ellas la toma de postura entre el enfoque abierto y el cerrado, que representa la elección entre una consideración más contextualizada o más autónoma de los centros; entre el racional y el social, que viene a confrontar la evaluación externa, más ligada a los productos de la actividad académica, y la interna, con una superior atención a los procesos; o, naturalmente, entre el cualitativo y el cuantitativo, según se conceda una superior importancia a la comprensión de los

fenómenos o a su explicación.

No obstante, es fácil comprender que no siempre estas opciones son radicales sino que pueden ser consideradas como los extremos de un *continuum*. Así, el enfoque *abierto*, en que las variables quedan contextualizadas, tendrá que tener siempre un límite; un centro escolar, por ejemplo un C.A., puede enmarcarse en la comunidad local en que se encuentra enclavado, pero también en la autonómica y, por no seguir, en la nacional, con lo que pueden explicarse diferencias con sus correspondientes ingleses de la *Open University*. Del mismo modo, y de puertas adentro, el modelo puede considerar *toda* la realidad del Centro, fijar su atención en las carreras de «letras», en las de «ciencias», o en los estudios de aula abierta o de formación permanente. Es más, la amplitud diversa a que nos referimos puede a su vez relacionarse con el hecho de, en todos los casos, considerar unidades completas, tal como el Curso de Acceso Directo, o, dentro de cada una, los aspectos más significativos, como la participación, el sistema de dirección o los servicios.

Algo similar podríamos mantener en relación con el enfoque *racional* frente al *social*; ninguna institución puede desentenderse de los objetivos para los que nace, para cuya consecución recibe aportaciones de todo tipo de la comunidad. Por tanto, siempre cabe exigírsele niveles de logro en los correspondientes resultados acordes con las ayudas recibidas; pero nunca los logros son independientes de los procesos, ni siquiera conviene olvidarse de éstos aun en el supuesto de resultados satisfactorios, ya que, de una parte, siempre se puede elevar el rendimiento, y, de otra, es posible mantenerlo sin pagar determinados precios, especialmente en el ámbito de las relaciones humanas.

Por último, la situación no es distinta en la opción *cuantitativo-cualitativo*; aunque un evaluador pueda adscribirse básicamente a un paradigma, la realidad objeto de evaluación le puede conducir a enfocar en el marco del otro aspectos colaterales a su problema o hipótesis principal.

Al lado de estas opciones básicas el evaluador deberá tomar partido, o buscar posiciones de equilibrio, en otras menores pero sustancialmente ligadas a las anteriores. Así, deberá decidir si prefiere modelos generales, de tipo holístico o molar, o bien parciales, microscópicos o moleculares; si opta por niveles bajos o altos de inferencia en los indicadores de las variables; si centra su atención en datos objetivos o prefiere recoger la percepción que de la realidad poseen sus protagonistas; si es conveniente tomar una única fuente productora de datos o si prefiere el contraste que permiten varias; o, por último, y por no hacer la lista interminable, si analizará los datos según modelos sencillos, de carácter meramente descriptivo o aditivo, o si lo hace desde perspectivas más complejas, tales como los denominados mediadores o los de carácter interactivo en terminología de Anderson (1982).

Al igual que antes, las opciones no son tan dramáticas ni radicales, por lo que caben situaciones intermedias (Fernández Ballesteros, 1982). Así, si un modelo global paga con una mayor generalidad en los resultados, con un número menor de variables por cada aspecto y con un número de ítems por variable un tanto reducido, su aportación de una visión contextualizada del cada uno de sus grandes dimensiones, siempre cabe que tras la visión global que le caracteriza se plantee otro de carácter molecular para estudiar con más detalle aquella dimensión —ahora descontextualizada— que presente problemas o que sea susceptible de mejoras de mayor rentabilidad.

En cuanto a la opción entre realidad y percepción se da una situación similar. No todas las variables se prestan del mismo modo a una u otra posibilidad, ni ambas son igualmente relevantes en todos los casos. Así, la percepción de la dirección como autoritaria o como participativa puede ser más interesante, sobre todo si se da consenso mayoritario entre los implicados, que la existencia de un organigrama que no se cumple. Por contra, la constatación de niveles objetivos de logro, tales como número de abandonos, de aprobados o de repetidores puede ser sensiblemente

más adecuada que la opinión de la dirección sobre los niveles de rendimiento.

En cuanto a los niveles de inferencia de las variables la situación no es muy diferente. Es verdad que en muchas investigaciones evaluativas se ha acudido a indicadores de fácil medición, bien por su accesibilidad, bien por su facilidad de manipulación desde la política educativa (Fuentes, 1986) sin tener en cuenta que no eran precisamente las que representaban un mayor influjo sobre la eficacia de las instituciones (Rivas, 1986); en consecuencia parece más adecuado acudir a otras de carácter conductual y psicosocial en terminología de F. Ballesteros, pero sin rechazar indicadores objetivos que, en su caso, se consideren reveladores, como puede ser el número de horas de tutoria a la semana, el de clases presenciales o el de alumnos que realizan las tareas de evaluación continua (ejercicios de autocomprobación y pruebas a distancia).

En cuanto a los modelos de análisis hay algunas cosas manifiestas; el modelo elegido debe ser coherente con los objetivos o las hipótesis del trabajo evaluador; en consecuencia, es perfectamente posible que unos datos sean analizados a la vez desde modelos sencillos, descriptivos y/o correlacionales, y desde otros más complicados, como pueden ser el análisis discriminante o los modelos causales.

Entendemos que estas opciones pueden tomarse apriorísticamente, adscribiéndose el evaluador a un determinado paradigma, o bien a posteriori, seleccionando en cada caso la opción más acorde con los objetivos que le guían. Ahora bien, la peculiaridad que las instituciones educativas poseen, que les hace claramente diferentes de otro tipo de organizaciones, así como la complejidad que caracteriza el fenómeno humano educativo, nos hace preferir un modelo ecléctico, apostando en cada caso por la opción más acorde con los objetivos propuestos.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ASOCIADOS

La propuesta que sigue pretende ser coherente con los objetivos que, a continuación, se especifican y con la finalidad que nos guía. Siguiendo la terminología de Stufflebeam y Shinkfield, una de las finalidades fundamentales es la de *perfeccionamiento* de la institución, orientada al desarrollo del personal —directivos, tutores y alumnos— más que a la rendición de cuentas (Bartolomé, 1988), si bien reconociendo que esta dimensión no debería ser olvidada desde instancias diferentes de la pedagógica.

A. Los objetivos de la evaluación

Con el perfeccionamiento del personal del CA como telón de fondo, y, en definitiva, con la mejora de la institución como meta con los ojos puestos en su eficacia —medida básicamente como el *éxito* de sus alumnos—, los grandes objetivos propuestos son:

- Conocer la estructura, organización y características de los CA.
- Identificar las características, comportamientos, actitudes y valoración del personal de los CA, fundamentalmente de la dirección, secretaría, tutores y alumnos.
- Identificar, de entre las variables hipotéticamente implicadas en los logros de los CA, aquellas que mejor discriminan entre los clasificados en las categorías de alto y bajo nivel de resultados.
- Someter a contraste empírico una primera formulación de un modelo explicativo de los logros de los CA.

El aumento de tamaño de los centros en general, y de los CA en particular, así como las condiciones políticas de nuestro país, ha traído consigo una mayor complejidad organizativa (Municio, 1982), la necesidad de especialización de funciones y la conveniencia de participación, exigida por los Estatutos. En el caso de los CA, la diversidad de circunstancias de origen, de sus organismos rectores, de carreras y cursos tutelados, de actividades de extensión cultural organizadas, las peculiaridades organizativas y la variabilidad de medios y de recursos, parecen hacer aconsejable proponerse como meta inicial y básica el *conocimiento* de esa realidad plural, lo que podrá ser útil tanto a las autoridades académicas cuanto a la dirección de los diversos CA de cara a mejorar y enriquecer el propio con las aportaciones de los demás.

En función de los datos derivados de los dos primeros objetivos será posible tanto establecer una taxonomía de CA, con categorías tan nítidas como permitan los datos, cuanto realizar un diagnóstico de las carencias, debilidades, lagunas y limitaciones existentes. Esto, a nivel micro, de CA, permite contrastar las propias opiniones y valoraciones con las del resto del personal, cuyos efectos pueden ser a veces superiores a los de la propia realidad, siendo el punto de arranque de dinámicas internas de mejora, de implicación activa y entusiasta que, como mantienen Astin (1985), Newman y Boyer (1985) o Fernández Pérez (1987), se convierten en la mayor garantía de eficacia. A escala macro, del conjunto de CA, estos datos pueden ofrecer pautas ya experimentadas sobre cuya viabilidad deberán decidir los órganos representativos de cada CA. Del mismo modo, los

Organos de Gobierno de la Sede Central pueden encontrar en tales datos justificación para el establecimiento de prioridades y secuencias en la re-

solución de los problemas.

En cuanto al tercer objetivo es preciso reconocer que, hoy por hoy, la implicación de los CA en la eficacia de la UNED como unidad es algo tan indiscutible como desconocido e impreciso. Por otra parte hay razones para suponer que la eficacia presenta niveles claramente diferenciados entre Centros.

Los estudios sobre escuelas eficaces, línea fecunda de investigación a partir de los primeros años setenta ³ han ido poniendo de relieve los factores de eficacia de estas instituciones; sin embargo, aunque pueden iluminar el camino, sus resultados no son, no pueden ser, sin más, trasladables a una institución tan peculiar como los CA. Parece, eso sí, conveniente, identificar los factores de eficacia, los que llevan al alumnado de la UNED al éxito, a fin de delimitar aquellos en que el CA se encuentra implicado; con ellos como base, la toma de decisiones de mejora será, a priori, más ajustada.

Nuestro cuarto objetivo parece más ambicioso y pretende ser un paso más allá del anterior, ya que trata de identificar los resortes que deben ser pulsados cuando sea preciso intervenir para lograr la mejora. Siempre que la realidad suponga una determinada cadena causal no será suficiente identificar los puntos débiles o las carencias; la eficacia en las decisiones será superior si se conocen las variables concatenadas, ya que será sobre ellas donde habrá que concentrar esfuerzos y recursos para que, como conse-

cuencia, se produzcan las mejoras deseadas.

Dar respuesta o solución a estas cuatro grandes metas es posible en la medida en que optamos por modelos *globales*, holísticos, en que todas las variables significativas se incluyen en el estudio. No obstante, la metodología para cada uno será diferente, en especial en el caso de los dos últimos. La selección de la muestra de CA y los modelos de análisis estadístico representan dos elementos diferenciales.

B. Las variables

Los CA son algo más, mucho más, que los espacios que los acogen, aunque éstos puedan tener repercusiones sobre los logros, sobre todo cuando se encuentren por debajo de unos determinados mínimos.

³ Sobre esta línea de investigación se pueden destacar los trabajos de Edmons (1982), Brookover y cols., (1979), Mackenzie (1983), Purkey y Smith (1983), Murphy y cols. (1985). El lector puede encontrar dos buenas síntesis en español, en FUENTES VICENTE, A. (1986): *Procesos funcionales y eficacia de la escuela*, Madrid, Universidad Complutense; y en RIVAS NAVARRO, M. (1986): «Factores de eficacia escolar; una línea de investigación didáctica», en *Bordón*, n.º 264, pp. 693-707.

En consecuencia, y dados los objetivos propuestos, no podemos limitar los datos a tales variables, ni siquiera a aquellas ligadas directamente al Centro, como sus servicios y recursos, la dirección o el profesorado; será preciso ampliar el abanico hasta incluir determinadas variables «de entrada», correspondientes al alumnado y su contexto, así como a otras de «proceso», ligadas a los aspectos funcionales y organizativos. Se trata, por una parte, de poder explicar la mayor cantidad de varianza de la eficacia de los CA, limitando al mínimo el término de error, y, de otra, de poder atribuir a cada variable, sea o no responsabilidad del CA, el peso que le corresponda.

Los planteamientos eclécticos justifican la inclusión de variables del ámbito psicológico al lado de las propias de modelos sociológicos, peda-

gógicos y meramente didácticos.

Teniendo en cuenta que los dos últimos objetivos suponen la existencia de una variable *criterio* o, con las precisiones necesarias, dependiente, al lado de otras predictoras o independientes, las variables incluidas en nuestra propuesta se presentan de acuerdo con tal clasificación.

VARIABLE CRITERIO: LOS RESULTADOS

En el objetivo 1 esta variable es una más, que permitirá conocer tanto el nivel cuanto la dispersión en los logros de los diversos CA. Sin embargo, en el caso del objetivo 3 nos permitirá delimitar y definir, apriorísticamente, las dos grandes categorías de CA, de alto y bajo nivel de rendimiento; en cuanto al último objetivo, se trata de aquella variable cuyo proceso de «producción» deseamos explicar.

Operativamente hablando, la variable queda definida por los siguientes indicadores: porcentaje de abandonos, de alumnos presentados, de presentados y aptos, y de repetidores. Del mismo modo se pretende conocer la satisfacción del alumnado ya que esta variable influye positivamente en la

persistencia frente al abandono de los estudios (Aitken, 1982).

Por otra parte, la inclusión de la satisfacción se justifica por las características de nuestro alumnado, que permiten grados diferentes de satisfacción con los CA aun en el caso de resultados negativos en términos académicos. En efecto, el reconocimiento por el alumnado de niveles de entrada bajos, de carencias en técnicas de estudio y trabajo intelectual, la existencia de una cierta «complicidad» entre alumnado y CA ante la Sede Central y la posibilidad de relación personal presencial frente a la mediada en el caso de los profesores de Madrid, explicarían el hecho.

La misma *repetición* frente al *abandono*, aunque represente un fracaso en término absolutos y pueda ser más un indicador de *persistencia* y de *tenacidad* del alumno que de cierto rendimiento, evidencia, o puede ha-

cerlo, unos determinados logros académicos aunque fueran insuficientes

para superar el curso.

La medición de los primeros indicadores, aparte de basarse en los datos solicitados a cada tutor, se lleva a cabo por puro recuento, aunque no se descarta la elaboración de un *índice* integrador. La satisfacción es un valor numérico, obtenido aditivamente a partir de las valoraciones atribuidas por el alumnado a los diversos servicios del CA.

EL RESTO DE LAS VARIABLES

Las demás variables se presentan agrupadas constituyendo auténticas macrovariables, en torno a las siguientes dimensiones: características del alumnado, de los profesores tutores, del medio y su «clima», de los factores organizativos, del clima social y educativo en aulas y tutorías y de la forma de trabajo de los alumnos.

1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

Sin duda la variable *alumnado* es fundamental en cualquier tema educativo; los alumnos son el elemento clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las instituciones se crean a su servicio y su rendimiento se mide, fundamentalmente, por medio de los resultados o logros que alcanzan.

Por ello, si es necesario conocerlas para dar cumplimiento al objetivo 2, es imprescindible su consideración en los dos últimos. En el 3 porque, sin duda, los *resultados* del alumno están influidos por sus propias características, con independencia de que aparezcan o no en las funciones discriminantes; y en el 4, porque postulamos un modelo en que influyen *directa* e *indirectamente* en sus niveles de logro.

Una buena clasificación de tales características puede ser la de Yela (1968), para quien el alumno *rinde* —y aquí sí está bien empleado el término— según *puede*, *sabe y quiere*. El *poder* viene ligado a las *aptitudes* que, en nuestra propuesta, se miden inicialmente, y a reserva de otras posibilidades más completas y satisfactorias ⁴, a través de la autoevaluación de la aptitud intelectual como universitario. El *saber* incluye aspectos

⁴ En trabajo paralelo se pretende pasar pruebas sobre inteligencia general y aptitudes mentales primarias básicas.

como los hábitos de estudio, las técnicas de trabajo intelectual, los conceptos básicos de las asignaturas, y el nivel académico previo, junto a la calificación media de los estudios anteriores.

La inclusión del *nivel académico* de entrada está sobradamente justificada por la diversidad de situaciones de nuestro alumnado, que van del COU con selectividad a quienes, ingresando a través del curso de acceso para mayores de 25 años, lo hacen con niveles incluso inferiores al antiguo bachillerato elemental. La *calificación media* previa es importante desde que se admite como predictor primero del rendimiento —mejor, de las

calificaciones— (Touron, 1982; Escudero, 1981).

El querer incluye toda una serie de características ligadas a la personalidad, ámbito éste que si bien parece tener poca incidencia como predictor, sus efectos pueden llegar a anular los del resto de factores caso de resultar manifiestamente negativos (Secadas, 1952). Incluye aspectos tales como el grado de decisión de acabar los estudios, el nivel de aspiraciones, las expectativas de logro, los motivos que impulsan al estudio, la tenacidad, la confianza en el éxito o la seguridad en sí mismo. Del mismo modo, al lado de estos aspectos recogidos vía cuestionario, se incluyen la actitud hacia el estudio y el locus de control, medidos con dos breves escalas de P. Morales ⁵. Como se sabe, el locus interno parece poseer un efecto predictor notable, en algunos casos similar al de las aptitudes (Nord y otros, 1974; Watkins, 1979).

Sin embargo, aunque nos parezca que los logros académicos dependen fundamentalmente de las características personales, sabemos del papel condicionante que pueden jugar variables que pudiéramos agrupar bajo el rótulo de sociológicas, en el que podemos incluir el hábitat, la familia y la profesión. Estudios sociológicos como los informes FOESSA, obras clásicas de nuestro entorno, como la de García Yagüe y Lázaro (1971) o aportaciones fundamentales como las de Coleman (1966 y siguientes), así lo evidencian.

Nuestra población específica de alumnos, por lo general trabajadora y adulta, con responsabilidades familiares, en gran medida proveniente de familias con no muchos recursos y con niveles académicos bajos, con serias dificultades para asistir regularmente a centros universitarios convencionales —entre las que destaca la *distancia* desde su lugar de residencia—, hacen necesario incluir un amplio bloque de ítems sobre este aspecto. Así aparecen elementos en el cuestionario sobre estado civil, número de hijos, nivel económico propio y de la familia de origen, nivel académico de los padres ⁶, condiciones ambientales del lugar de estudio y, muy importante,

⁵ MORALES, P. (1987): Problemas metodológicos en la medición de actitudes, Madrid, Universidad Complutense.

⁶ Esta variable fue recogida como predictora por Mukherjee, en 1958, en su obra «Characteristics of Honor Graduates of the University of Nebraska», que aparece en *Dissertation Abstracts*, Vol. 18, pp. 499-500.

el nivel de apoyo familiar que recibe. En efecto, diversos trabajos realizados en el Departamento (García Aretio, 1985; Guillamón, Granados y Pérez Juste, inéditos) evidencian cómo uno de los elementos sentidos como más negativos, y conducentes al abandono, es el de la soledad, la falta de ambiente universitario e, incluso, la carencia de apoyo familiar; y es que el compromiso en el estudio por el padre o la madre puede ser percibido por el resto de los miembros de la unidad familiar como una amenaza para la presencia activa en el hogar e, incluso, para el disfrute del tiempo libre.

Naturalmente, las características del alumno a que hicimos referencia —poder, querer y saber— tienen una manifestación procesual, a lo largo del curso, en cuanto estudiante, en gran medida consecuencia de todo lo anterior. Así, es preciso recoger datos sobre la asistencia a clases y a tutorías, a las convivencias con el profesorado de la Sede Central, sobre el grado en que se cumple con la denominada evaluación formativa (Scriven, 1967) o en que escuchan las emisiones radiofónicas; una dimensión importante es la realización de consultas que puede llegar a convertirse en predictor del rendimiento (García Llamas, 1985).

Los datos sobre edad y sexo, aparte de ser clásicos en los estudios a fin de determinar pautas diferenciales, tienen en nuestra propuesta un sentido especial al reconocer con los de Pascarella y otros (1983) su rela-

ción con las decisiones de persistencia-abandono.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES TUTORES

Según los Estatutos de la UNED, los CA son unidades de su estructura académica «que sirven de apoyo a sus enseñanzas y promueven el progreso cultural de su entorno» (Art. 18), tareas en que los profesores tutores son el elemento humano clave, facilitado en mayor o menor medida por una adecuada organización y la existencia de los servicios y recursos pertinentes. Y no puede ser de otro modo ya que el tutor es la figura clave, destinada a facilitar el aprendizaje, haciendo de una disciplina científica una

estructura capaz de ser aprendida (Bloom y otros, 1981).

Nos interesa conocer en relación con esta macrovariable aspectos tales como su formación científica —titulación— su experiencia docente e investigadora —aunque a efectos predictivos tengan poca incidencia (Rivas, 1986)— así como el tipo de experiencia profesional para apreciar si está o no ligada a la docencia, a la educación o, en general, a la vida profesional futura del alumnado. Si estos factores, en terminología de Yela, se corresponderían con el saber y con el poder, conviene reseñar como propios del querer la satisfacción en el desempeño de sus funciones, el interés y la entrega a la tarea así como el nivel de dedicación.

Al igual que ocurre con el alumnado, el efecto de tales variables viene

condicionado por los factores del contexto del propio CA, que pueden potenciar o limitar su influjo; nos referimos al número de asignaturas tutorizadas, que debe ser complementado por el grado de proximidad o de afinidad científica de las mismas, el tiempo oficial de dedicación en relación con el número de asignaturas y de alumnos así como su distribución entre las diferentes tareas o funciones tutoriales, sin olvidar la remuneración percibida y la estructura de la misma.

3. LOS MEDIOS, EL MEDIO Y SU «CLIMA»

El CA como institución presenta una dimensión física, material, en términos de espacios y de servicios. Su valor condicionante, reconocido generalmente, de modo especial cuando no cubre las mínimas necesidades, no lo fue siempre, sobre todo cuando predominó una explicación psicológica de los resultados unida a una visión voluntarista por parte del profesorado. Sin dejar, como se ha señalado, de reconocer el valor de ambos bloques explicativos, conviene al menos hipotetizar la implicación del material y de los servicios de los CA, aunque del informe Coleman no se siga

un gran valor.

En cuanto al *medio*, es para algunos (Beltrán, 1984) una de las grandes aportaciones de la Psicología de la Educación. Su inclusión en el modelo viene exigida por varios motivos; además de razones de metodología en el análisis de datos, los resultados del informe Coleman bien pudieran deberse a que los medios disponibles en los diversos centros fueran esencialmente los mismos (falta de dispersión) o a que cubrieran las necesidades mínimas, por encima de las cuales su influjo desaparece o se reduce notablemente; por otra parte, en nuestro caso no tenemos constancia rigurosa de la variabilidad existente en nuestros CA; por último, es preciso conocer no sólo los recursos existentes sino su nivel real de utilización.

En este punto se analizan los espacios como la biblioteca, los seminarios y aulas para clases presenciales y exámenes, la Secretaría, la venta de libros, y la cafetería como lugar de encuentro facilitador de relaciones personales, de estímulo mutuo y de colaboración entre alumnos, además de facilitador de relaciones entre alumnos y tutores. La valoración de los espacios y servicios se efectúa sobre la base de su existencia y uso; de la suficiencia en función de la demanda; de la calidad, medida en términos de limpieza, visibilidad, audibilidad, ventilación, temperatura o ruido; de la disponibilidad e, incluso, de la adecuación de los horarios tanto en cantidad cuanto en idoneidad.

Por otra parte, y al margen de que el *clima* sea una dimensión del ambiente, postura defendida por Moos, o un concepto más comprensivo (Tagiuri y Anderson) sí parece claro que el *clima humano*, por su propia

naturaleza, tiñe el medio de afectividad, positiva o negativa, con influjos

innegables en los logros, académicos o no, del alumnado.

En consecuencia, y referido al CA en general, es decir, no a las aulas y seminarios, se pone aquí énfasis en las *relaciones humanas* más allá de la pura actividad académica (Pascarella y otros, 1983). Se incluyen aspectos como la *actitud de servicio* o la *atención al alumno* y el *trato* en Secretaría, las relaciones informales, la actitud de servicio y la dedicación de los tutores. Es más, se considera conveniente conocer la *valoración* que se concede, desde las instancias rectoras y desde el profesorado, al tiempo dedicado a conocer y relacionarse con los alumnos.

4. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

La dimensión organizativa recibe una elevada valoración en el ámbito de las escuelas eficaces (Mackenzie, 1983) en cuanto a su implicación en los niveles de logro. Focalizando nuestro trabajo en los CA, pretendemos recoger datos referentes a la Dirección, la Secretaría, el funcionamiento del CA y la distribución del presupuesto.

Sobre la Dirección interesa conocer tanto la valoración de su eficacia cuando su modalidad, sea personal o colegiada, o bien autoritaria o participativa. Un indicador interesante puede ser la satisfacción mostrada por profesores tutores y alumnos con el tipo y nivel de *participación* existente.

En torno a la Secretaría interesan valoraciones sobre su eficacia y calidad en temas como venta de libros, información al alumnado o momento del curso en que los tutores reciben el listado de sus alumnos. Naturalmente, datos como el número de administrativos y su nivel de dedicación pueden explicar desde la insuficiencia de los servicios —horarios— hasta las facilidades o dificultades experimentadas por los tutores para la comunicación con los alumnos o con los respectivos profesores de las asignaturas tuteladas.

En el ámbito de los presupuestos interesa conocer no tanto su volumen en términos absolutos y relativos cuanto aspectos como la forma de pago a los tutores, manifestación empírica de una forma de organización que puede tener repercusiones en los comportamientos tutoriales. En relación con este punto se encuentran aspectos como la capacidad del equipo directivo para allegar recursos y colaboraciones de diversa índole o para disponer de espacios abiertos a la difusión de la labor del CA que le incardinen en la Comunidad como algo propio que hay que defender, apoyar y estimular.

Un último aspecto se refiere a las actividades organizadas por el equipo directivo en cumplimiento de los Estatutos; indicadores como su número y variedad, su calidad científico-técnica o el nivel de asistencia logrado

pueden ser de gran utilidad para nuestros propósitos. De interés especial podríamos calificar la realización de actividades específicas para el alumnado, tales como la organización o no de actividades *orientadoras*, previas a la matrícula, y la capacitación en *técnicas de trabajo intelectual*, de gran necesidad y utilidad (Pérez Juste y otros, 1988).

5. CLIMA SOCIAL Y EDUCATIVO EN CLASES Y TUTORÍAS

Si el medio condiciona, especialmente si es reducido en espacios, tiempo o recursos, si el efecto condicionante puede ser incrementado o reducido por el clima que el equipo humano sea capaz de crear, no cabe duda de que es el *aula* y la *tutoría*, elemento nuclear de los CA, el marco en que dicho clima cobra una especial importancia. En efecto, es en ambas situaciones donde la calidad científica, didáctica y humana de los tutores alcanza todo su relieve e influencia.

El clima socioeducativo en el aula

Los estudios ya referenciados sobre escuelas eficaces han puesto de relieve en nuestro país los resultados fundamentales, ligados como se sabe a aspectos como el diseño instructivo —objetivos, evaluación formativa—, altas expectativas o relaciones entre alumnos y profesores. Nuestros propios datos inciden en la importancia concedida por nuestro alumnado a la formulación expresa de los objetivos y su conocimiento por los estudiantes, la evaluación formativa o continua —ejercicios de autocomprobación y pruebas a distancia—, el apoyo tutorial o las funciones de orientación, por no citar sino los elementos fundamentales.

En consecuencia, pretendemos analizar las clases presenciales, tanto desde el clima social «sensu strictu» según formulaciones como las de Moos y Tricket (1979), de Pelechano (1979) o de Fernández Ballesteros (1982 y

1983), cuanto desde el diseño pedagógico de las mismas.

Así, disponemos de ítems sobre la valoración de los alumnos respecto a la capacidad docente —habilidad didáctica para la explicación, motivación, creación de expectativas de éxito— de los tutores, sobre la ayuda que prestan y sobre las respuestas dadas a las consultas. Esta información es contrastada con datos del propio profesorado, que se autovalora en tales dimensiones, al igual que con los obtenidos por un observador imparcial, lo que es exigido por las limitaciones de fiabilidad y validez de aquéllos, puestas de relieve, entre otros, por Bean y Lennox (1985).

El clima social se apreciará en la conceptuación realizada básicamente por Moos y Tricket, con las oportunas adaptaciones, como consecuencia de la disponibilidad del correspondiente instrumento de recogida de datos.

El clima socioeducativo de las tutorías

Los datos de que disponemos (Martínez Mediano, 1985) nos hacen saber que, aparte de las clases presenciales, los profesores dedican gran parte de su tiempo a la aclaración de dudas, la ayuda en las dificultades y las relaciones humanas. La tutoría, sea grupal o individual, realizada en despachos y seminarios, permite una relación más directa y personal, por lo que son las características personales de alumnos y tutores, y las habilidades didácticas y motivadoras de éstos, las que hacen de esta modalidad de actuación algo útil y eficaz o, por el contrario, incluso innecesario.

Nuestros datos (García Aretio, 1985; Guillamón, Granados y Pérez Juste, inéditos) parecen evidenciar una notable satisfacción general del alumnado con la ayuda proporcionada por sus tutores, muy superior a la experimentada con el profesorado de la Sede Central. Es más, alumnos que han abandonado reconocen la baja utilización de los servicios tutoriales (Guillamón, Granados, inéditos), lo que bien podría haber contribuido

a tal decisión.

En consecuencia se incluyen como necesarios datos sobre el interés y la utilidad de las tutorías y de las respuestas recibidas a las consultas, así como la valoración de las características de los tutores tales como su disponibilidad, confianza, trato, dedicación y capacidad para ilusionar. Los datos se solicitan tanto a los propios tutores cuanto al alumnado.

6. LA FORMA DE TRABAJO ACADÉMICO DEL ALUMNO

En definitiva, toda la tarea facilitadora que lleve a cabo el profesor tutor, al igual que el de la Sede Central a través del diseño instructivo, no evitan que, al final, el aprendizaje sea una actividad individual, personal,

facilitada o no por la ayuda entre iguales.

Los datos en este punto no son del todo claros y parecen evidenciar estilos personales como posibles explicaciones de las inconsistencias; con todo, en nuestro caso, determinadas circunstancias como el horario de trabajo, el tiempo de dedicación al estudio y la distancia misma al CA podrían justificarlas; Mackenzie (1983), sitúa entre los elementos centrales de la eficacia de los Centros la actividad cooperativa y de grupos en clase

a la vez que nombra expresamente el énfasis en el estudio y trabajo en casa entre los elementos facilitadores. Por otra parte, el metaanálisis de Johnson (1980) parece indicar una relación positiva entre aprendizaje y trabajo cooperativo, y nuestros propios datos destacan que la percepción de soledad y aislamiento del ambiente universitario son considerados como los inconvenientes fundamentales de nuestra modalidad de enseñanza (García Aretio, 1985).

Todo parece indicar que el trabajo en equipo refuerza lazos humanos, crea ambiente de estudio, permite el mutuo apoyo y facilita las tareas como consecuencia de la división del trabajo; por contra, exige más tiempo—lo que menos tienen nuestros alumnos (Pérez Juste y otros, 1988)— y no evita que, después, deba darse el trabajo personal, independiente.

En torno a esta variable recogemos información, procedente del alumnado, sobre el tiempo y regularidad en el estudio, complementado con su opinión sobre el que debería dedicar, sobre su grado de concentración, sobre las preferencias por el estudio individual o en equipo y sobre las ventajas e inconvenientes que atribuyen a una y otra modalidad.

Del mismo modo, se recaba de los tutores información sobre su propio modo de trabajo y sobre el estímulo que realizan hacia una u otra moda-

lidad de estudio por parte de los alumnos.

C. Instrumentos de recogida de datos

Se han construido dos *cuestionarios*, destinados el primero a los alumnos (CA-A) y el segundo a tutores (CA-T), integrados por 60 y 25 ítems respectivamente. Tales instrumentos, en su versión inicial, están concebidos para enfrentar la evaluación de los CA desde la perspectiva del Curso de Acceso Directo. Junto a ellos se cuenta con un *inventario* para la recogida de datos por el evaluador como elemento imparcial.

La base de estos instrumentos son los trabajos del Departamento ⁷ que han aportado datos sobre cerca de 600 alumnos del curso de acceso, 158 tutores y 18 directores, a los que hay que unir los correspondientes a alumnos que abandonaron tanto el curso de acceso, recogidos por el profesor Guillamón, cuanto otros estudios, que fueron recopilados por la profesora Granados.

El CA-A incluye en su estructura el contexto del alumno, su situación al inicio de los estudios, sus características personales, su actuación en el

⁷ Están activamente implicados los profesores Sebastián Ramos, Guillamón Fernández, Granados y De Lara Guijarro.

curso y la valoración que les merece la organización de actividades orientadoras.

El CA-T incluye datos personales, del CA y de su actuación técnica, al lado de las iniciativas para la mejora del sistema.

El inventario se centra en datos sobre los espacios, servicios, actividades, personal, alumnado —matrículas, aprobados y examinados—, presencia del CA en la comunidad, presupuesto y distribución de recursos.

Ya se ha hecho referencia a las escalas de actitud hacia el estudio, el locus de control o el clima social, así como al intento, si fuera posible, de llevar a cabo una medida de las aptitudes.

D. Diseño y procedimiento

La propuesta presentada se concibe básicamente como un trabajo expost-facto, esto es, como una recogida de datos en relación con las variables aludidas, una vez que sus pretendidos efectos sobre la variable criterio ya se han producido, con lo que no ha lugar a un control de variables propio de los estudios de carácter experimental.

Se pretende que la recogida de datos sea en colaboración con profe-

sores tutores ligados al Departamento en tareas de investigación.

Los objetivos 1, 2 y 4 requieren una muestra representativa de CA. El objetivo 3, la selección de CA por encima y debajo del rendimiento medio en, al menos, una desviación típica.

Por otra parte, el cuarto objetivo exige la elaboración de un modelo estructural que establezca las relaciones pretendidas, hipotetizadas, entre las variables que hemos definido. El modelo se presenta a continuación.

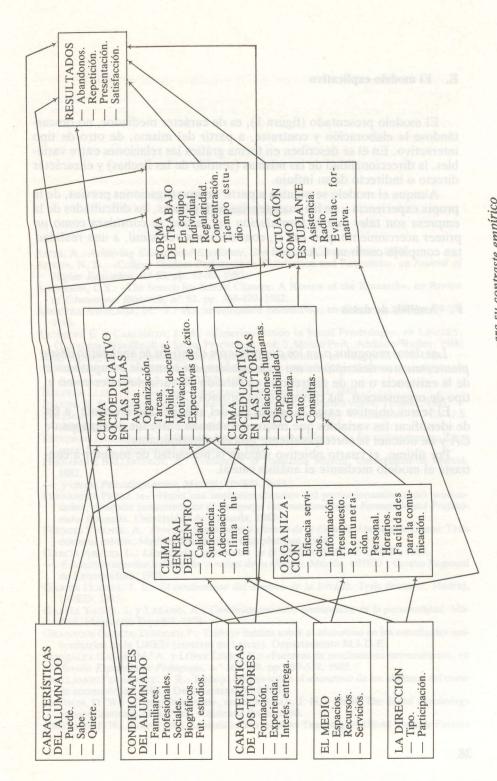


Figura 1. Modelo estructural propuesto para su contraste empírico

E. El modelo explicativo

El modelo presentado (figura 1), es de carácter mediador, no descartándose la elaboración y contraste, a partir del mismo, de otro de tipo interactivo. En él se describen en forma gráfica las relaciones entre variables, la direccionalidad de las mismas (sentido de las flechas) y el carácter directo o indirecto de su influjo.

Aunque el modelo se plantea a partir de investigaciones previas, de la propia experiencia y de las cuasi teorías pedagógicas, las dificultades de la empresa son tales que la formulación del mismo se considera como un primer acercamiento que, eso sí, consideramos verosímil, a una realidad tan compleja como un CA.

F. Análisis de datos

Los datos recogidos para los dos primeros objetivos se analizarán desde planteamientos descriptivos uni y bivariables, así como de comprobación de la existencia o no de diferencias en función de variables tales como el tipo de organización, las carreras o los propios CA.

El tercer objetivo exige la aplicación del análisis discriminante, a fin de identificar las variables que mejor diferencian entre los dos grupos de CA y de obtener la correspondiente función discriminante.

Por último, el cuarto objetivo supone la necesidad de someter a con-

traste el modelo mediante el análisis causal.



BIBLIOGRAFÍA

ASTIN, A.: Achieving Educational Excellence, San Francisco, Jossey-Bass, 1980.

AITKÉN, N. D.: «College Student Performance. Satisfaction and Retention», en *Journal of Higher Education*, n.º 53, pp. 32-50, 1982.

Anderson, C.S.: «The Search for School Climate: A Review of the Research», en Review of Educational Research, n.º 52, pp. 368-420, 1982.

Anguera Argilaga, M.ª T.: «La investigación cualitativa», en *Educar*, n.º10, pp. 23-50, 1986

Aronson, E. y Carlsmith, J. M.: «Experimentation in Social Psychology», en Lindzey, G. y otros: *Handbook of Social Psychology*, vol. 2, Menlo Park, Addison-Wesley, 1968.

BARTOLOMÉ, M.: «La investigación cooperativa», en *Educar*, n.º 10, pp. 51 a 78, 1986.
—: «Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros educativos», en *Bordón*, vol. 40, n.º 2, pp. 257-292, 1988.

BELTRÁN LLERA, J.: Psicología Educacional, Madrid, UNED, 1984.

BLOOM, B. S. y otros: Evaluación del aprendizaje, vol. I, Buenos Aires, Troquel, 1981. COLEMAN, J. S. y otros: Equality of Educational Opportunity, Washington, D. C., U.S.

Department of H.E.W., Office Education, 1966.

ESCUDERO ESCORZA, T.: Selectividad y rendimiento académico de los universitarios, Zaragoza, I.C.E. Universidad de Zaragoza, 1981.

Fernández Ballesteros, A.: Evaluación de contextos, Murcia, Universidad de Murcia, 1982.

-: y otros: Psicodiagnóstico, Madrid; UNED, 1983.

Fernández Pérez. M.: «Hacia una institucionalización del perfeccionamiento del profesorado», ponencia presentada en el *Congrego Internacional sobre Formación del Profesorado*, Granada, Universidad de Granada, 1987.

FUENTES VICENTE, A.: Procesos funcionales y eficacia de la Escuela. Un modelo causal, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense, 1986.

GARCÍA ARETIO, L.: Licenciados extremeños de la UNED, Badajoz, UNED, 1985.

—: Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia, Mérida, UNED y Centro Regional de Extremadura, 1986.

GARCÍA LLAMAS, J. L.: El rendimiento del alumno de la UNED, Tesis doctoral, Madrid, UNED, 1985.

GARCÍA YAGÜE, J, y LAZARO, A.: Condicionamientos ambientales de la personalidad, Madrid, Magisterio Español, 1971.

GRANADOS GARCÍA-TENORIO, P.: Trabajo inédito sobre el abandono en los estudiantes universitarios de la UNED (carreras de Letras). Departamento M.I.D.E.

González Galán, M.ª A. y López López, E.: «Factores de rendimiento universitario», en Revista Española de Pedagogía, n.º 169-170, pp. 497-519, 1985.

GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J. R.: Trabajo inédito sobre el *abandono* de los alumnos del curso de acceso de la UNED. Departamento M.I.D.E.

JOHNSON, D. W.: «Group Processes», en McMillan, J. H. y otros: The Social Psychology School Learning, New York, Academic Press, 1980.

JOHSTONE, J. N., y otro: «An Analysis of Perceptions Teaching Staffhold towards Factors

Useful for Evaluating an Institution of Higher Education», en Higher Education, n.°12, pp. 215-228, 1983.

MACKENZIE, D. E.: «Research for School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends», en *Educational Researcher*, n.º12, 4, pp. 5-17, 1983.

MARTINEZ MEDIANO, C.: La práctica tutorial en la universidad a distancia, Memoria de licenciatura, Madrid, UNED, 1985.

MATEO, J. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: «Precisiones y limitaciones explicativas en los métodos correlacionales. Alternativas metodológicas», en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 2, n.º 2, pp. 103-132, 1984.

MIGUEL, M. de: «Modelos de investigación sobre organizaciones educativas», conferencia en el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa, Santiago de Compostela, 1988.

Moos, R.: Evaluating treatment environments: A social ecological approach, New York, Wiley and Sons, 1974.

—: The Social Climate Scales: An Overvview, Palo Alto, Consulting Psychological Press, 1974.

—: y TRICKETT, E.: Classroom Environmet Scale Manual, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1974.

MORALES, P.: Problemas metodológicos en la medición de actitudes, Madrid, Universidad Complutense, 1987.

MORRISH, I.: Cambio e innovación en la enseñanza, Salamanca, Anaya, 1978.

MUKHERJEE, C.: «Characteristics of Honor Graduates of the University of Nebraska», en *Dissertation Abstracts*, vol. 18, pp. 499-500, 1958.

MUNICIO FERNÁNDEZ, P.: La influencia del tamaño del centro en diversas variables organizativas, Madrid, Universidad Complutense, 1982.

Murphy, J. y otros: «School Effectiveness: Checking Progress and Assumptions and Developing a Role for State and Federal Government», en *Teacher College Record*, n. 86, 4, pp. 615-642, 1985.

NORD, W. R. y otros: «Locus of control and aptitude test scores as predictors of academic achievement», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 66, n. 6, pp. 956-961, 1974. ORDEN HOZ, A. de la: «Análisis causal», en *Investigación Educativa*, *Diccionario de Ciencias*

de la Educación, Madrid, Anaya, 1985.

PASCARELLA, E. T. y otros: «A Test and Reconceptualization of a Theoretical Model of College Withdrawal in a Commuter Institution Setting», en *Sociology of Education*, vol. 56, pp. 88-100, 1983.

PELECHANO, V.: Psicología educativa comunitaria, Valencia Alfaplus, 1979.

PÉREZ JUSTE, R. y otros: La función tutorial en el acceso a la UNED. Necesidad y valoración. Comunicación presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante, 1988.

—: Trabajos inéditos en torno a la línea de investigación Analisis y valoración del modelo español de educación superior a distancia.

-: Évaluación de logros escolares, Madrid, UNED, 1987.

Purkey, S. C., y Smith, M. S.: «Effective Schools: A Review», en *The Elementary School Journal*, vol. 3, n.° 83, pp. 427-452, 1983.

RIVAS NAVARRO, M.: «Factores de eficacia escolar; una línea de investigación didáctica», en *Bordón*, n.º 264, pp. 693-707, 1986.

SECADAS MARCOS, F.: «Factores de personalidad y rendimiento escolar», en Revista Española de Pedagogía, n.º 37, pp. 77-86, 1952.

STENHOUSE, L.: Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata, 1984.

TEJEDOR TEJEDOR, F. J.: «Indices», en Orden Hoz, A. de la: Diccionario de Ciencias de la Educación, Investigación Educativa, Madrid, Anaya, 1985.

Tejedor, F. J.: «Modelos estructurales en la investigación pedagógica», Ponencia en el Seminario sobre *Nuevos modelos de Investigación Educativa*, Madrid, 1985.

Touron, J.: Factores del rendimiento académico en la Universidad, Pamplona, EUNSA, 1982.

Touron, J. y otros: «Predicción del rendimiento académico en el Curso de Orientación Universitaria», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 175, pp. 103-124, 1987.

WATKINS, D. y ASTILLA, E.: «Intelective and non Intelective predictors of academic achievement at a Filipo University», en *Educational and Psychological Measurement*, n.°40, 1980.