
TRABAJOS

Revista Investigación Educativa - Vol. 9 - n.º 17 - 1991 (P. 7-26)

EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ASOCIADOS DE LA U.N.E.D.*

por
Ramón Pérez Juste y colaboradores¹

I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La UNED es la Universidad española con un crecimiento desmesurado, crecimiento que no ha sido acompañado, al nivel experimentado por el del alumnado, por el de los recursos, humanos, económicos y tecnológicos.

Por contra, y merced a la iniciativa de entidades públicas y privadas, cuando no de personas particulares, ha logrado crear una amplia red de apoyo, capaz de reducir no sólo la distancia física sino la sensación misma de distancia; estamos hablando de los Centros Asociados (CA).

Según los Estatutos de la UNED, los CA son unidades de estructura académica de la misma «que sirven de apoyo a sus enseñanzas y promueven el progreso cultural de su entorno» (Art. 18).

A reserva de lo dispuesto en el Reglamento de Régimen Interior de cada CA, en cada uno deben darse el *Claustro Académico* y el *Consejo del Centro*, contando como órganos unipersonales el *Director*, el *Secretario* y los *Coordinadores*, encargados del buen funcionamiento de las *Divisiones* en que se agrupan las *Áreas tutoriales*, integradas por materias afines. Cada materia debería contar con un *profesor Tutor*.

Desde el punto de vista estrictamente académico la figura clave es la de los

* *Nota Redacción:* el presente trabajo se presentó como ponencia en el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa (Santiago de Compostela, septiembre 1988). Por razones ajenas a los autores, no fue incluido en el n.º 13 de la revista, número monográfico dedicado a las actas de dicho seminario.

¹ En la Sede Central colaboran en el trabajo los profesores E. De Lara Guijarro, A. Sebastián Ramos y J. R. Guillamón Fernández. Del mismo modo hay un amplio equipo de Profesores tutores que participan en la investigación y que, por el momento, no se relacionan por no hallarse cerrada la lista de comprometidos.

Profesores Tutores a los que estatutariamente se les encomienda la orientación del alumno en los estudios, la aclaración y explicaciones de las cuestiones relativas al contenido de la materia tutorizada y la información al Profesor responsable de la asignatura, en la Sede Central, del nivel de preparación de sus alumnos tutorizados (Art. 75).

Si bien los elementos estructurales y organizativos anteriores suponen un componente unificador, en el resto de los aspectos se da una gran *diversidad* organizativa, así como una fuerte *variabilidad* en cantidad, calidad y disponibilidad de servicios.

Por otra parte, su contribución al *rendimiento* de la UNED, aunque supuestamente relevante, es, hoy por hoy, desconocida; no obstante, eso sí, hay diferencias constatadas entre los resultados logrados por los alumnos de unos y otros CA. Precisamente el objeto general del presente trabajo se centra en este punto, pretendiendo arrojar alguna luz sobre los resultados de los CA, los factores más significativos implicados y los procesos que conducen a los logros de cada uno. Eso sí, dada la amplitud de la tarea, y ante el compromiso encomendado al Departamento de elaborar un *programa de orientación* para el alumnado del Curso de Acceso Directo para mayores de 25 años (CAD), la evaluación se centrará, en una primera etapa, en dicho curso.

II. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Son muchos los enfoques y formas de abordar la *evaluación* de una Institución. De entrada, cabe hacerlo en términos de auténtico *rendimiento* o, por el contrario, a partir de los *logros* o *resultados* alcanzados.

Cuando se centra la atención en los *resultados* es fácil apreciar, también, la existencia de reduccionismos, tales como:

- Limitarse al éxito académico, entendiendo por tal, por ejemplo, el % de los alumnos que alcanzan los patrones establecidos —suficiente, apto, aprobado—, sin considerar ciertos niveles conseguidos por aquéllos, eso sí, inferiores a los considerados mínimos (Tuckman, 1984).
- Centrarse en logros académicos, sin tomar en consideración otros ajenos al mismo, tales como la difusión cultural —propia de nuestros CA— o la *satisfacción* del alumnado².

Con todo, el mayor reduccionismo se da cuando, hablando de *rendimiento*, se tienen en cuenta únicamente las «salidas», los puros logros, sin contar ni con las «entradas» ni con las variables *condicionantes* —estimuladoras o reductoras, limi-

2 MORRISH, I. (1978) y STENHOUSE, L. (1984), coinciden en afirmar la necesidad de considerar la calidad misma de los objetivos pues, de no ser así, «el mejor modo de asegurar el «éxito» es mantener bajo el nivel de aspiración» (Stenhouses, p. 164).

tadoras— de aquéllos. En este sentido no se puede olvidar que el término *rendimiento* hace alusión a una relación entre *costos*, de todo tipo, y resultados útiles. El denominado entre nosotros *rendimiento satisfactorio*, tiene sentido justamente porque supone un juicio de valor sobre los logros teniendo en cuenta cuantas variables relevantes ayudan, u obstaculizan, su consecución.

Con todo el estudio evaluativo sobre el rendimiento de las Instituciones puede enfrentarse, también, como una identificación y análisis de las variables que, de modo más nítido, contribuyen a niveles de logro satisfactorios o, al menos, relativamente satisfactorios; en efecto, un enfoque tal, sobre permitir en adelante emitir ese juicio de valor —mediante la clasificación de los CA— sobre los resultados de las Instituciones semejantes, posibilita las *intervenciones eficaces* para su mejora.

Otro enfoque, complementario del anterior, puede consistir en el análisis de los *procesos* que concluyen en niveles de logro satisfactorios —o insatisfactorios— ya que facilita el descubrimiento de pautas, tendencias y secuencias. Los *modelos explicativos* pueden ser muy útiles en este contexto.

Creemos haber puesto de relieve que un estudio sobre la eficacia o el rendimiento de los centros educativos, en nuestro caso los CA de la UNED, admite diversos enfoques, y hasta puede encontrarse al servicio de objetivos muy diferentes, lo que puede condicionar la respuesta metodológica a utilizar.

Los objetivos del trabajo

Nuestro problema, centrado en la evaluación del rendimiento de los CA, pretende cubrir los siguientes *objetivos*:

1. Conocer la estructura, organización y características de los CA, si bien limitados al CAD.
2. Identificar las características, comportamientos, actitudes y valoración del personal de los CA, fundamentalmente de la dirección, secretaría, tutores y alumnos.
3. Identificar, de entre las variables hipotéticamente implicadas en los logros de los CA, aquéllas que mejor discriminan entre los clasificados, al menos, en las categorías de *alto* y *bajo* nivel de resultados.
4. Probar empíricamente una primera formulación de un modelo explicativo de los logros de los CA.

Los dos primeros objetivos de la investigación son propios de un trabajo sencillamente *descriptivo*, puesto al servicio del conocimiento de una realidad sobre la que, hoy por hoy, no se posee suficiente información rigurosamente recogida.

El objetivo 3 se halla orientado a la clasificación de los CA para, posteriormente, y desde el propio Departamento convertido en entidad asesora, o desde los Órganos de Gobierno centrales o periféricos, facilitar la toma de decisiones pertinentes para su mejora.

El objetivo 4, por último, pretende identificar los resortes que deben ser pulsados cuando es preciso o se desea intervenir. Siempre que la realidad presente una cierta cadena causal no basta conocer lo que falla sino que es preciso averiguar las variables concatenadas, de cuya modificación cabe esperar una mejora, una reacción positiva que culmine en la optimización de los resultados pretendidos.

Hay, pues, fines meramente descriptivos; pero incluso en ellos subyace, como no podía ser menos en el ámbito de la Pedagogía, una preocupación por la intervención optimizadora de estructuras, comportamiento o actitudes, que redunden en una superior eficacia de las instituciones —CA— y en mejores resultados individuales. Como las intervenciones más eficaces son aquéllas que logran el consenso, la implicación activa y entusiasta de los afectados (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986), se puede afirmar que la investigación se orienta más al desarrollo del personal que a la responsabilización (BARTOLOMÉ, 1988), aunque esta dimensión nunca debería quedar olvidada por los profesionales de la Educación.

III. DISCUSIÓN METODOLÓGICA

En la evaluación de instituciones educativa, en este caso CA de la UNED, se plantean diversos problemas metodológicos que deben ser abordados; destacamos entre ellos las opciones entre enfoques globales —molares— o parciales —moleculares—; entre modelos aditivos o los más complejos, como los de carácter interactivo; entre los datos objetivos o subjetivos o, y éste viene muy ligado al anterior, entre la realidad y su percepción. Veamos.

Modelos globales frente a parciales

En general, los primeros pretenden una visión que abarque todas las dimensiones fundamentales de los centros, lo que conlleva una evidente generalidad y una notable reducción en cuanto a las variables a incluir; los segundos, por el contrario, pueden centrarse en aspectos concretos, tales como las relaciones en el aula, la organización o las características del alumno que inciden en el rendimiento. Sacrifican la generalidad a un estudio en profundidad, microscópico y más preciso.

Nuestra opción es en cierto modo mixta; es *global*, en cuanto que pretende incluir todas las variables consideradas relevantes para, en primer lugar, identificar las más discriminantes y, a continuación, contrastar una pauta explicativa de los logros; pero se hace parcial al reducir su ámbito de estudio a un curso concreto, el CAD, altamente específico y claramente diferente del resto.

La opción global, como veremos, implica notables problemas en la conceptualización y medición de las variables, problemas que podrían resolverse más fácilmente en un enfoque parcial, pero al precio de una descontextualización del aspecto considerado, lo que no es sino ir en contra de una de las características propias de estos modelos.

Modelos aditivos, mediadores o interactivos

Esta clasificación, debida a ANDERSON (1982), y referida a los modelos causales que, para BELTRÁN (1984), concitan el acuerdo entre investigadores sobre su importancia para la investigación sobre el clima escolar, refleja básicamente la preocupación de éstos por adecuar los diseños de los trabajos a la complejidad de la realidad educativa.

El enfoque *aditivo*, de gran tradición en nuestro ámbito, cuenta con la ventaja de una fácil formulación y de una interpretación accesible; sin embargo, son diversos los problemas que les afectan, entre los que cabe destacar la excesiva simplificación de la realidad compleja y las limitaciones metodológicas que han puesto de relieve diversos autores, algunos de nuestro propio ámbito (MATEO y RODRÍGUEZ ESPINAR, 1984).

Un superior grado de complejidad viene representado por los modelos *mediadores*, con la inclusión, entre las variables distales y el criterio o resultado, de una o varias variables próximas, a través de las cuales aquéllas ejercen su influjo sobre éste.

Sin duda, los modelos que más se acercan a la realidad humana educativa son los *interactivos*; en ellos se hace realidad no sólo el que todas las variables puedan ser a la vez dependientes o independientes, sino que no tiene por qué darse la unidireccionalidad prevista en los modelos mediadores. Con ello se consigue que el modelo se acerque a lo que en terminología de ARONSON y CARLSMITH (1968) se denomina *realismo mundano*.

En un primer momento hemos formulado un modelo con relaciones unidireccionales, modelo que podrá hacerse más complejo a partir de los resultados de los primeros estudios.

En este sentido, preferimos formular un modelo, fundamentado en la teoría y en los conocimientos disponibles, antes de someterlo a contrastación, de acuerdo con los planteamientos mayoritarios entre nosotros (MATEO y RODRÍGUEZ ESPINAR, 1984; TEJEDOR, 1985; DE LA ORDEN, 1985), en lugar de elaborarlo directamente a partir de los datos.

Indicadores objetivos o subjetivos

El problema es el de optar entre datos objetivos o fácilmente objetivables, como puede ser la titulación, el número de hijos o las horas de estudio semanales, o los correspondientes a variables que FERNÁNDEZ BALLESTEROS (1983) denominaría *psicosociales* y que, para RIVAS NAVARRO (1986) ejercen un influjo muy superior en la eficacia de la escuela. Como afirma FUENTES VICENTE, refiriéndose a las limitaciones de estudios como los de Coleman o similares.

«La preocupación por emplear variables de fácil medición, y que pudieran

ser manipulables más o menos directamente por la política educativa, había conducido a una selección de factores que no son necesariamente los que más contribuyen al logro de los objetivos de aprendizaje»³.

En nuestro deseo de evitar estos inconvenientes hemos procurado incluir, junto a tales variables cuando son necesarias, las que FERNÁNDEZ BALLESTEROS denominan *psicosociales* relativas a las relaciones interpersonales, y *conductuales*, especialmente las de respuesta cognitiva.

La realidad o su percepción

Ligado a lo anterior, si bien no identificable, se encuentra la opción entre el estudio centrado en la *realidad* investigada o en la *percepción* que de tal realidad poseen los miembros de las instituciones.

Entendemos que la alternativa no tiene por qué ser excluyente, en el doble sentido de que determinados datos exigen de por sí una de las opciones y otros admiten ambas, siendo a veces conveniente proceder a procesos de *triangulación* (ANGUERA, 1986; BARTOLOMÉ, 1988).

Nosotros hemos optado por recoger información de diferentes fuentes —tutores, alumnos, «investigador»— allí donde la percepción era clave, ya que el influjo sobre los resultados se daría más por la forma en que los protagonistas *viven* la realidad que por la realidad misma; para ello nos hemos servido fundamentalmente del cuestionario como técnica de recogida de datos; pero hemos acudido a la constatación misma de los hechos en aquellos casos en que los datos estaban disponibles.

Los planteamientos anteriores, junto a las finalidades indicadas en el punto anterior, indican claramente nuestra posición integradora, probablemente por compartir posturas en este punto como las formuladas por FERNÁNDEZ BALLESTEROS (1982) al afirmar que las opciones anteriores son extremos de continuos que admiten grados y son «susceptibles de síntesis y transacción» (p. 33).

IV. LAS VARIABLES

De la consideración de los objetivos planteados fácilmente se desprende la necesidad de recoger datos del mayor número de variables relevantes posible. Deseamos conocer, con el mayor rigor y precisión, una determinada Institución y los elementos personales integrantes. Por otra parte, y para los dos últimos objetivos, no cabe en principio descartar de entre ellas algunas variables, ni siquiera

3 FUENTES VICENTE, A.: *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*, Madrid, Universidad Complutense, 1986, p. 23.

cuando haya alguna evidencia empírica previa en que basarse, dada la especificidad de la institución —CA— y del alumnado en que nos centramos.

La variables resultados

En el ámbito de la investigación esta variable funciona como dependiente o criterio (con las limitaciones obvias sobre el concepto de dependiente).

Si en el objetivo 1 no es sino una variable más, que nos permitirá conocer tanto el *nivel* de logros de los CA cuanto su *dispersión*, en el 3 es la que permite delimitar y definir apriorísticamente los grupos de *alto* y *bajo* nivel de logros; en el 4 se trata de la variable cuyo proceso de producción deseamos explicar.

En nuestro caso queda definida por varios indicadores; así, incluimos los % de *abandonos*, de alumnos *presentados*, de *presentados y aptos*, y de *repetidores*. Del mismo modo, se pretende conocer la *satisfacción* del alumnado de los CA, ya que esta variable influye positivamente en la persistencia frente al abandono en los estudios (AITKEN, 1982).

Por otra parte, la inclusión de la *satisfacción* se justifica por las características de nuestro alumnado, que permiten ciertos grados de satisfacción con el CA y su personal aún con resultados negativos en términos académicos. En efecto, su reconocimiento de niveles de entrada bajos, por una parte, y una cierta complicidad de los CA con su alumnado frente a la Sede Central y su profesorado, explicarían este hecho.

La misma *repetición* frente al *abandono*, aunque representa un fracaso en términos absolutos, y puede ser más un indicador de *persistencia* y de *tenacidad* del alumno que de cierto rendimiento, evidencia, o puede hacerlo, unos ciertos logros académicos, aunque sean insuficientes para el objetivo de superar el curso.

La medición de los primeros indicadores, aparte de valernos de los datos aportados por cada tutor —ítem 23 de su cuestionario, en adelante CA-T— 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 de las valoraciones atribuidas a los diversos servicios del CA.

Otras posibilidades, tales como las calificaciones o las ganancias entre el inicio y el final de curso, aunque no quedan descartadas, no son posibles en este momento.

El resto de variables

El conjunto de variables restantes se agrupa en macrovariables, dados los aspectos que las integran; se trata de las *características del alumnado*, las del *profesorado tutor*, 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 educativas se crean a su servicio y el rendimiento de éstas se mide, fundamentalmente, por medio de los resultados de aquéllos.

Por ello, si es necesario conocerlas para dar cumplimiento al objetivo 2, es imprescindible su consideración en los dos últimos objetivos. 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 logros.

Una buena clasificación de las características puede ser la de M. YELA, para quien un alumno rinde —y aquí está bien empleado el término—, según *puede, sabe y quiere*. El *poder* viene ligado a las *aptitudes* que, en nuestro estudio, y por dificultades insalvables, queda reducido a la autovaloración de la *aptitud intelectual* como universitario. El *saber* incluye aspectos 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 este alumnado, que van de COU sin Selectividad a estudios primario incompletos. La calificación media previa es importante desde que se admite como primer predictor el rendimiento —mejor, calificaciones— previo (ESCUADERO, 1981; TOURON, 1982). El cuestionario de alumnos (en adelante CA-A) incluye elementos sobre éste bloque en sus números 21, 22, 27, 28, 14, y 16.

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 en caso de ser negativos (SECADAS, 1952). Incluyen aspectos como el *grado de decisión* (ítem 17) el *nivel de aspiraciones o expectativas de logro* (18), los *motivos que impulsan al estudio* (24), la *tenacidad, confianza en el éxito y seguridad en sí mismo* (25). Del mismo modo incluimos una breve escala de 15 ítems, con 4 rangos cada una, debida a P. MORALES, sobre *actitud hacia el estudio*, y otra más breve, del mismo autor, sobre *lugar de control*; como se sabe, esta dimensión, cuando se trata de *control interno*, parece tener un efecto director similar o mayor que el de las *aptitudes* (NORD y otros 1974; WATKINS, 1979).

Sin embargo, aunque nos parece 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 aspectos como el *hábitat*, la *familia* y la *profesión*. Estudios sociológicos, como los informes FOESSA, obras clásicas en nuestro entorno, como la de GARCÍA YAGUÉ y LÁZARO (1971) o aportaciones fundamentales, como las de COLEMAN (1966), así lo evidencian.

Nuestra población específica, por lo general trabajadora y adulta, con responsabilidades familiares, en gran medida procedente 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—, hace necesario incluir un amplio bloque de ítems sobre el tema. Así, aparecen el estado civil (11), número de hijos (12), nivel económico propio y de las familias de origen y propia (5), nivel académico de los padres (recogido por MUKHERJEE (1958) como predictor), las condiciones ambientales de su lugar de estudio (10) y, muy importante, el nivel de *apoyo* familiar que recibe (7). En efecto, diversos trabajos realizados en el Departamento (GARCÍA ARETIO, 1985; GUILLAMÓN, GRANADOS, PÉREZ JUSTE), evidencian cómo uno de los elementos sentidos como más negativos, y conducentes al abandono, el de la *soledad*, la falta de ambiente universitario e, incluso, la carencia de apoyo familiar; el estudio por parte del padre o de la madre puede llegar a ser percibido 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, saber y querer— tienen una manifestación procesual, a lo largo del curso, como *estudiante*. En este sentido se recogen datos sobre su comportamiento en cuanto a *asistencia a clases* (ítem 26) y *convivencias* (29), al grado de cumplimiento de la *evaluación formativa* o pruebas a distancia (31), a la escucha de las *emisiones de radio* (32) y a las *consultas*, bien utilizando los servicios de la Sede Central (GARCÍA LLAMAS encuentra que el número de consultas es un predictor del rendimiento) bien las tutorías (33 y 34).

Para concluir, una referencia a tres nuevas variables, dos que pudiéramos denominar biográficas —edad y sexo— y una académica —estudios futuros—.

Es preciso tener en cuenta la *edad*, aunque todos son adultos, por el amplio rango existente en el curso (PÉREZ JUSTE y otros, 1988); si la mayoría se encuentra entre 25 y 29 años, ello no impide que haya un 13% entre 35 y 39, y que más de un 1,4% superen los 50 años.

En cuanto al *sexo* se da un predominio de varones (62%), y la mujer tiende al abandono en mayor grado, probablemente por su mayor implicación en las tareas del hogar y una superior responsabilización de los asuntos familiares. Nuestros datos coinciden con los de TINTO (PASCARELLA y otros, 1983) sobre sus efectos significativos directos en las decisiones de persistencia-abandono.

Por último, la carrera que desean estudiar. Como es lógico, dado el carácter de acceso a la Universidad, se da una gran dispersión, según nuestros datos piensan estudiar, de modo claramente mayoritario, Derecho (más del 39%), le sigue el bloque de Letras (34%) y de Económicas y Empresariales (14).

2. Características de los profesores tutores

Si el alumno influye en los resultados, no se puede afirmar otra cosa de quien

existe como tal para su servicio; el tutor es la figura destinada a *facilitar* el aprendizaje, haciendo de una disciplina científica una adecuada estructura de aprendizaje (BLOOM y cols., 1975).

Nos interesa conocer aspectos tales como su formación científica —*titulación*—, su *experiencia docente e investigadora* (ítems 1, 2 y 4 del CA-T), aunque a efectos predictivos tengan poca incidencia (RIVAS, 1986), así como el tipo de experiencia profesional, sobre todo si está ligada a la docencia, la educación en general o la futura vida profesional del alumno (3). Si estos indicadores lo serían de aspectos equivalentes, en los planteamientos de Yela, al *poder* y al *saber*, conviene reseñar, como propios del *querer*, a la *satisfacción* en el desempeño de sus funciones (5), el *interés* y la *entrega* (8), y la *dedicación* (9).

Al igual que en el caso del alumnado, estas variables vienen *condicionadas* por unos factores del contexto, del CA, que pueden potenciar o limitar sus efectos; hablamos del *numero de asignaturas tutorizadas*, aspecto éste complementado por su *grado de proximidad* o *afinidad* científica (18 y 19), el *tiempo* oficial de dedicación en relación con las asignaturas y alumnos (20) y su misma *distribución* entre las diferentes tareas (10), sin olvidar la *remuneración* que recibe y su misma valoración (21). Sobre este punto se recogen datos (ítem 7) por los investigadores (su cuestionario lo denominamos CA-I).

3. Los medios, el medio y su «clima»

El Centro Asociado como institución tiene una dimensión física, material, en términos de *espacios* y *servicios*. El valor condicionante de los medios es de todos conocido, sobre todo desde que se ha roto con el enfoque restrictivo de la atribución exclusiva de los logros escolares a las capacidades del alumnado y a la capacidad científico-pedagógica de los profesores.

Si bien el informe COLEMAN no parece concederles importancia, la Psicología ambiental y ecológica, con figuras como R. G. BARKER, M. PROHANSKY o U. BRONFENBRENER, destacan su valor. Beltrán (1984) afirma que el estudio del escenario educativo puede llegar a ser una de las grandes aportaciones de la Psicología de la Educación.

Su inclusión en el trabajo viene exigida por varios motivos; además de razones de metodología en el análisis de datos, los resultados de COLEMAN bien pueden deberse a que los medios disponibles en los centros sean 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 este punto en nuestros CA; interesa que tengamos muy claro no sólo la cantidad de recursos existentes sino que incide más en los logros, su nivel de utilización.

En este punto destacamos los espacios, tales como la *biblioteca*, los *seminarios*, las *aulas* para clases presenciales y para exámenes, la *Secretaría*, y dos que parecen

ser especialmente importantes: la *venta de libros* y la *cafetería*. La valoración de estos espacios se centra en su propia *existencia y uso*, en la *suficiencia* en función de la demanda, en la *calidad* —medida en términos de limpieza, visibilidad, audibilidad, ventilación, temperatura o ruido—, en disponibilidad de recursos, tales como pizarra, proyector, cassettes, o en la *adecuación* de los horarios, tanto por lo que hace a la cantidad de tiempo cuanto a su idoneidad. Los datos se recogen en los ítems 36 a 43 (CA-A) y en el 10 del CA-T.

También se recogen datos objetivos sobre los medios a través del CA-I; se refieren a las dimensiones de los espacios, al número de servicios y recursos, a las actividades organizadas por el CA, a su personal, a la matrícula y a la presencia del CA en la comunidad y viceversa. Cuando los datos lo permiten, se pregunta, también, por su suficiencia y calidad, naturalmente desde perspectivas subjetivas si bien independientes, al menos más independientes.

Por otra parte, sin necesidad de definirnos por la alternativa planteada por las posturas de MOOS —el clima como una dimensión del ambiente o medio— TAGIURI y ANDERSON —como concepto más comprensivo—, sí parece claro que el *clima humano*, por su propia naturaleza, influya más en los logros, académicos o no, que el puramente físico.

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 docente (PASCARELLA y otros, 1983). Se incluyen aspectos como la *actitud de servicio* o la *atención al alumno* y el *trato* en Secretaría (43.1), las relaciones en la cafetería (43.4), la actitud de servicio, la entrega y la dedicación de la Dirección (44) y la disponibilidad, confianza otorgada, trato y dedicación de los tutores (47). Si todos los ítems anteriores se refieren al CA-A, también, a través del CA-T, se recoge información complementaria de los tutores sobre su entrega, moral de éxito que transmiten y nivel de dedicación (8 y 9), sobre la dedicación de la Dirección y del equipo administrativo (10) o sobre su propia valoración del tiempo dedicado a *conocer* y a *relacionarse* con su alumnado (22).

4. Aspectos organizativos

Los aspectos organizativos reciben una notable valoración, tanto a nivel de aula como de centro por parte de los estudiosos del tema (MACXENZIE, 1983; FERNÁNDEZ BALLESTEROS, 1983; RIVAS, 1986, FUENTES VICENTE, 1986).

Focalizando nuestro trabajo en el *centro* —CA— hemos recogido datos referidos a las siguientes dimensiones: Dirección, Secretaría, funcionamiento del centro, y distribución del presupuesto.

Sobre la Dirección interesa conocer tanto la valoración de su eficacia cuanto el enfoque —personal-colegiada, y autoritaria-participativa—; un indicador interesante es la satisfacción con la *participación*, estudiantil y tutorial al que hay que añadir las veces que reúne el Patronato. Los datos responden a los ítems 44 a 46 del CA-A, 13 y 14 del CA-T, y 8.4 del CA-I.

En torno a Secretaría se solicitan valoraciones sobre su eficacia y calidad en temas como la venta de libros, la información al alumnado o, un indicador de relieve, el momento del curso en que los tutores reciben las listas de sus alumnos (ítem 11, los demás datos, en los ítems 43.1, 2 y 3 del CA-A). Pero estos datos no pueden quedar al margen de otros como la cantidad de personal administrativo y de servicios existente y su suficiencia o no (4 del CA-I), el horario de apertura del centro y de los servicios existentes (37 del CA-A) o la facilidad ofrecida a tutores para la comunicación postal y telefónica (12 del CA-T).

En el ámbito del presupuesto interesa conocer no sólo su volumen en términos absolutos y relativos, sino la especificación de la forma de pago a los tutores —muy variada—, en la que evidencia estilos organizativos que priman unas u otras variables y, más aún, unos u otros comportamientos tutoriales. Del mismo modo, incluimos aquí algo que tiene que ver con el equipo directivo; se trata de su capacidad para lograr colaboraciones, de diversa índole, por parte de entidades públicas y privadas, a lo que no es ajeno el estilo retraído o abierto del equipo, capaz de lograr espacios abiertos de difusión de la labor del CA en prensa, radio y otros (ítems 6 del CA-I).

Una última cuestión en este punto se refiere a las *actividades* que se organizan por el equipo directivo, íntimamente relacionado tanto con el estilo de trabajo cuanto con los medios que han sabido captar; en este punto interesa conocer tanto su número y variedad cuanto su calidad científico-técnica y la asistencia media lograda, indicador de su valía y de la presencia del CA en su comunidad (CA-I n.º 3). De manera especial interesa la valoración sobre la organización o no de *jornadas de orientación*, previas a la matricula, por su utilidad y necesidad (PÉREZ JUSTE y otros, 1988) y su incidencia en las decisiones de abandono.

5. *Clima social y educativo en clase y en 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* el elemento fundamental, nuclear, de los CA (PÉREZ JUSTE y otros).

Las características de este alumnado hacen de las clases presenciales principal servicio de los CA, con lo que la calidad científica, didáctica y humana de los tutores se elevan a la categoría de fundamentales.

El clima socio-educativo en el aula

Los estudios sobre escuelas eficaces (FUENTES VICENTE, RIVAS, 1986) han puesto de relieve en nuestro país los resultados fundamentales, ligados como se sabe a aspectos del diseño instructivo —objetivos, evaluación formativa—, altas expectativas o relaciones entre alumnos y profesores (PURKEY y SMITH, 1983; MAC-

KENZIE, 1983). Nuestros propios datos (PÉREZ JUSTE, GUILLAMÓN; GRANADOS), inciden en la importancia concedida por nuestro alumnado a los objetivos, la evaluación formativa, el apoyo tutorial o la tarea tutorial, por no citar sino los más importantes.

Por ello hemos querido 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, 1983) cuanto desde el diseño educativo de las mismas.

Así, se incluyen en el CA-A ítems (48 a 51) sobre la valoración que realizan los alumnos sobre la capacidad docente (habilidad didáctica para la explicación, motivación o creación de expectativas de éxito) de sus tutores, sobre la *ayuda* que les prestan y sobre las respuestas dadas a las consultas; recordemos el valor predictivo del éxito encontrado por GARCÍA LLAMAS (1985) para esta dimensión.

La información es contrastada desde el propio profesorado, que valora su actuación docente, su capacidad para motivar, para establecer relaciones humanas y para crear una moral de éxito (ítems 8 y 15). Acudir a ambas fuentes así como en el futuro (nos referimos a la segunda etapa de la investigación) al juicio independiente de un observador imparcial, es una exigencia de las limitaciones de fiabilidad y validez puestas de relieve, entre otros, por BEAN y LENNOX (1985).

Por otra parte, y con ligeras modificaciones, el clima social del aula es medido, además, mediante el cuestionario, editado por TEA, de MOOS y TRICKETT.

El clima socio-educativo en las tutorías

Los datos de que disponemos (MARTÍNEZ MEDIANO, 1985) nos permiten saber que aunque el tutor dedica una gran parte de su tiempo a las clases presenciales, la aclaración de dudas, la ayuda en las dificultades, ocupan una gran parte de su tiempo. En las tutorías en despachos y seminarios el contacto entre tutores y alumnos es más cercano, directo y personal, incluso por el número de alumnos —más reducido—; en consecuencia, son las características personales de alumnos y tutores, junto a las habilidades didácticas y motivadores de éstos, las que hacen de esta modalidad de actuación algo útil y eficaz o, por el contrario, hasta innecesario.

Los datos de que disponemos (GARCÍA ARETIO, 1985; GUILLAMÓN, GRANADOS y PÉREZ JUSTE, inéditos) parecen evidenciar una notable satisfacción general del alumnado con la ayuda recibida del tutor, muy superior a la experimentada respecto de los servicios prestados por el profesor de la Sede Central. Todavía más, los alumnos que han abandonado (GUILLAMÓN, GRANADOS) reconocen la baja utilización de estos servicios, lo que bien puede ser un factor de tal abandono.

En consecuencia, se incluyen elementos a valorar tales como: el *interés* y la *utilidad* de las respuestas a las consultas; las características de los tutores, como su disponibilidad, confianza, trato, dedicación y capacidad para ilusionar (ítems 47 y 51).

Los datos son contrastados desde la perspectiva de los propios tutores, a los que se pregunta por su dedicación, trato y competencia para las relaciones personales, y por el valor que conceden al tiempo «gastado» en conocer y relacionarse con sus alumnos (ítems 17 y 22).

6. La forma de trabajo académico del alumnado

En definitiva, toda la tarea facilitadora que lleve a cabo el profesor tutor, y el de la Sede Central a través del diseño instructivo, no evitan que, al final, el aprendizaje sea una tarea individual, personal, facilitado o no por la ayuda entre iguales.

Los datos en este punto no son del todo claros, y parecen evidenciar estilos personales como explicativos de las inconsistencias; con todo, en nuestro caso, determinadas circunstancias tales como el *horario de trabajo*, *tiempo de dedicación al estudio* y *distancia* al CA, podrían explicarlas. 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, del metanálisis de JOHNSON (1980) parece derivarse una relación positiva entre aprendizaje y trabajo cooperativo, y nuestros propios datos señalan —como ya se ha indicado— que la percepción de soledad y de aislamiento del ambiente universitario son considerados 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, 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 idea sobre el que debería dedicar, así como sobre su *grado de concentración* (22); sobre sus preferencias —estudio independiente o en equipo (52)— y sobre las ventajas e inconvenientes de una y otra modalidad de trabajo (53 y 54).

A los tutores se les solicita información tanto sobre su propio modo de trabajo —individual o en equipo—, lo que puede ser un indicador de la valoración personal, y del estímulo que realizan hacia el trabajo en equipo de sus alumnos (7).

V. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Presentamos a continuación las principales etapas del proyecto, la muestra sobre la que se centra inicialmente el estudio, los instrumentos de recogida de datos y las previsiones de análisis de datos.

Etapas

El trabajo se prevé a realizar en cuatro etapas fundamentales, la primera de las cuales es la recogida en el presente informe. Se caracteriza por ser exploratoria y por la modalidad de selección de la muestra, totalmente incidental, basada en la disponibilidad de determinados tutores como colaboradores en el proyecto.

En esta primera etapa se han llevado a cabo las siguientes tareas:

- Primera definición del problema, sobre la base de la consulta bibliográfica, de la experiencia y de la información recogida. A esta etapa han contribuido los trabajos del Departamento sobre el CAD, en los que han intervenido activamente los profesores Sebastián Ramos, Guillamón y el autor del presente trabajo, con 589 alumnos, 158 tutores y 18 directores de CA; a ello hay que añadir los datos del profesor Guillamón con alumnos de CAD que han abandonado sin éxito.
- Reunión con profesores tutores de Ciencias de la Educación y algunos de CAD que, voluntariamente, manifestaron su deseo de participar en el trabajo. La reunión celebrada en marzo del 88, tuvo como objeto discutir el anteproyecto, analizar las variables y discutir el modelo explicativo.
- Elaboración definitiva de los instrumentos de recogida de datos.
- Recogida de datos en los CA que decidieron participar; se ha realizado a lo largo del mes de mayo, aunque, en este momento, algunos no los han enviado todavía. La fecha venía impuesta por la necesidad de que el alumnado hubiera adquirido una experiencia suficiente sobre los temas que se le preguntaban; no obstante, la proximidad de las pruebas presenciales (4 y 11 de junio) ha podido suponer alguna dificultad para tal recogida e, incluso, para la matización de las respuestas.
- La próxima fase consistirá en el tratamiento de los datos. Para el objetivo 3 habrá que constituir los grupos extremos, en función del rendimiento que obtengan en la pasada convocatoria y en la de septiembre.

En la segunda etapa del proyecto, se seleccionarán previamente, en función del rendimiento previo, los CA que se situarán como de *altos* y *bajos* resultados; es decir, se tratará de una muestra intencionada. El proyecto, ya en fase de realización, supone como elemento diferencial la presencia como *observador* de la investigadora, estando en proyecto la grabación de sesiones de aula, y la recogida de datos no sólo sobre la base de cuestionarios sino de *entrevistas*.

En la fase tercera procuramos lograr la replicación de la primera, si bien desde criterios de representatividad de los CA seleccionados.

Por último, la cuota tiene como meta generalizar el procedimiento para el resto de estudios, reglados y no reglados, de la UNED.

La muestra

Como ya se ha indicado, los CA que participan en este estudio lo son no por selección aleatoria o de otro tipo con vistas a alguna representatividad, sino por la existencia en los mismos de algún profesor tutor, en la mayoría de los casos de Ciencias de la Educación, dispuesto a participar como investigador en la recogida de datos tras su intervención en la formulación definitiva del proyecto.

Los CA aludidos son, por orden alfabético:

Algeciras	Jaén (Úbeda)
Barbastro	Palencia
Calatayud	Palma de Mallorca
Cartagena	Teruel
Ceuta	Talavera de la Reina
Denia	Vergara
Burgos	Valencia
Gijón	Villarreal (Castellón)
La Seo de Urgell	Madrid

Los instrumentos de recogida de datos

Como ya se ha indicado, se han construido dos *cuestionarios*, el CA-A, destinado a los alumnos del CAD, integrado por 60 ítems, y el CA-T, para ser contestado por los profesores tutores, que consta de 25.

El CA-A incluye en su estructura el *contexto* del alumno (12 ítems), su *situación al comienzo del CAD* (10 ítems), sus *características personales* (3 ítems), su *actuación en el curso* (29 ítems), y un apartado final no ligado a la presente investigación sino colateralmente, en torno a la posibilidad de un sistema de *orientación previa a la matrícula* e iniciativas del alumnado para la mejora del CAD.

El CA-T recoge *datos personales* (9 ítems), del Centro Asociado (5 ítems), de su *actuación técnica* (9 ítems), y de sus iniciativas para la mejora del CAD.

En ambos casos se trata de instrumentos en que los sujetos *marcan* su opción o *valoran*, en este caso entre 1, la mínima, y 5 o puntuación máxima. Los apartados finales de ambos cuestionarios son de respuesta abierta.

Además de los cuestionarios, los alumnos han contestado *la escala de clima social (CES)*, de MOOS y TRICKETT, con ligeras modificaciones, que consta de nueve subescalas: *implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación*; del mismo modo han cumplimentado la escala *LC - 1* sobre *lugar de control* y la *E - 1*, sobre *actitud hacia el estudio*, de P. MORALES.

Por último, los investigadores —tutores colaboradores— han recogido datos en

una especie de *inventario* en que aparecen los siguientes apartados: *Espacios*, sobre los que se pide su número, los m², la calidad y suficiencia; los *servicios*, con datos de número, calidad y suficiencia; las *actividades*, incluyendo datos sobre su n.º, calidad media y asistencia media; el *personal*, incluyendo su número y horas semanales de dedicación, así como la suficiencia de ambos aspectos; el *alumnado*, con datos sobre los alumnos matriculados por carreras, y los examinados y aprobados en febrero, junio y septiembre; la *presencia del CA en la Comunidad*, el *presupuesto y distribución de los recursos* y *cuestiones varias*, entre las que aparecen datos difícilmente incluíbles en un único bloque.

Previsión de análisis de datos

Los objetivos 1 y 2 exigen los clásicos análisis descriptivos, tratando de conocer tanto el *nivel* —posición o tendencia central— cuanto la *variabilidad* existente en los recursos, espacios y servicios, de una parte, y en las características de alumnos y tutores de otra.

El objetivo 3.º se pretende resolver mediante un *análisis discriminante*; con ello podremos conocer las variables que mejor definen los grupos extremos de estos CA en sus logros y, si se dan indicios de representatividad de la muestra de CA, proceder a clasificar el resto de CA en uno u otro grupo en función de las variables discriminantes.

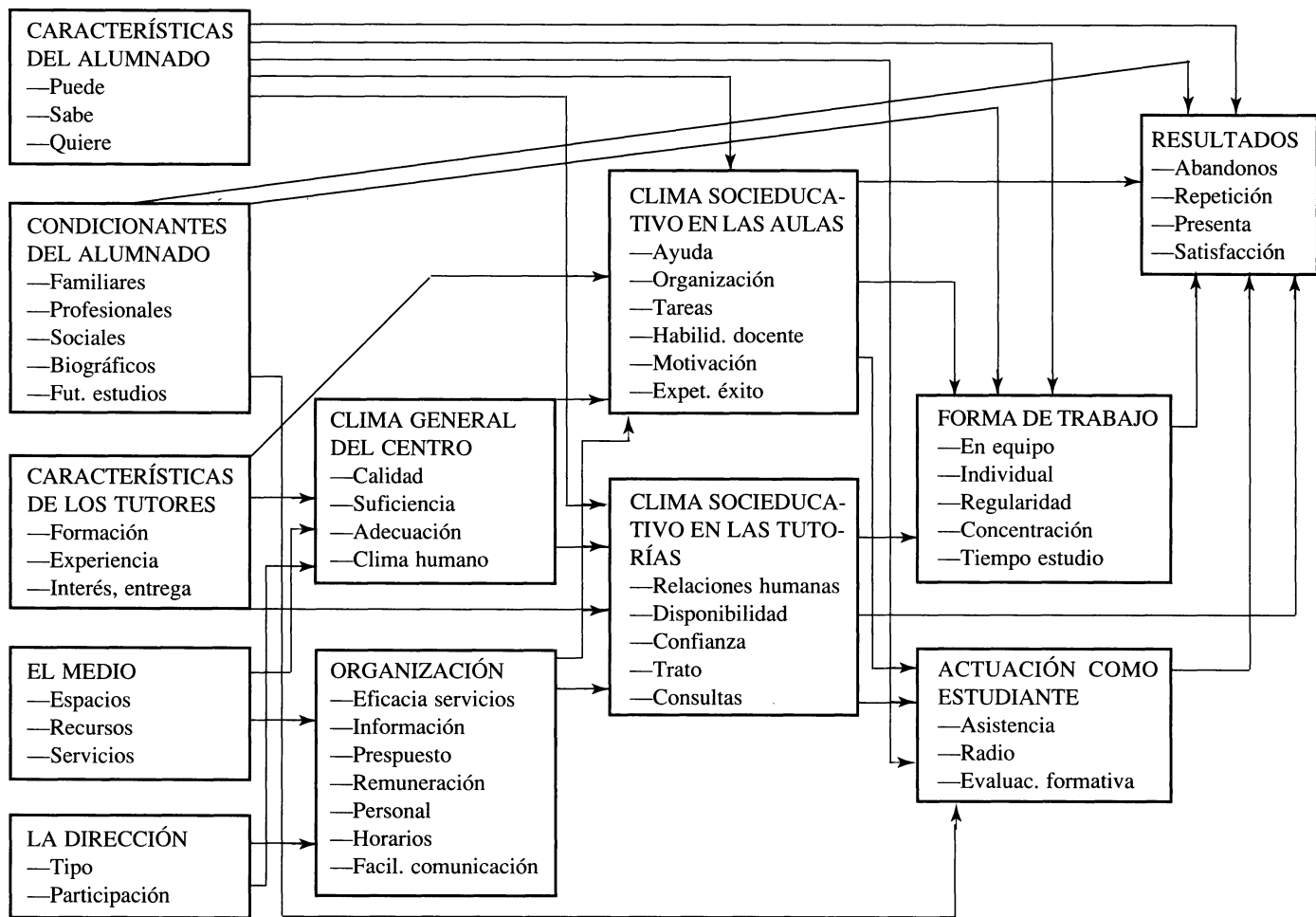
El objetivo 4 supondrá fundamentalmente el contraste empírico del modelo explicativo, de carácter estructural, mediante un *path analysis*.

VI. EL MODELO PROPUESTO

Con todas las limitaciones inherentes al caso, si bien sobre la base de la bibliografía consultada, nuestra experiencia y conocimiento de los CA, y los datos de investigaciones previas en el Departamento, hemos elaborado un modelo estructural, de tipo global, en que se recogen las relaciones «causales» hipotetizadas entre el conjunto de variables anteriormente definidas y las variables *resultados*.

La complejidad de las variables, factores, es tal que no se descartan contrastes sobre modelos parciales, a partir de la definición realizada de las macrovariables.

Dadas las dificultades de la empresa y la falta de teoría suficientemente estructurada, nuestro planteamiento lo consideramos como un primer acercamiento, que, eso sí, consideramos racionalmente verosímil, a una realidad compleja, planteamiento que, previsiblemente, deberemos modificar en función de nueva teoría y de los propios resultados de nuestro trabajo en los objetivos restantes.



REFERENCIAS

- AITKEN, N. D. (1982): «College Student Performance. Satisfaction and Retention», en *Journal of Higher Education*, n.º 53, pp. 32-50.
- ANDERSON, C. S. (1982): «The search for school climate: A review of the research. En *Review of Educational Research*, n.º 52, pp. 368-420.
- ANGUERA ARGILAGA, M.ª T. (1986): «La investigación cualitativa», en *Educación*, n.º 10, pp. 23-50.
- ARONSON, E. y CARLSMITH, J. M. (1968): «Experimentation in Social Psychology», en LINDZEY, G. y otros. *Handbook of Social Psychology*, vol. 2, Menlo Park, Addison-Wesley.
- BARTOLOMÉ, M. (1986): «La investigación cooperativa», en *Educación*, n.º 10, pp. 51 a 78.
- (1988): «Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros educativos», en *Bordón*, Vol. 40, n.º 2, pp. 257-292.
- BELTRÁN LLERA, J. (1984): *Psicología Educativa*, Madrid, UNED.
- BLOOM, E.S. y otros (1981): *Evaluación del aprendizaje*, Vol. I, Buenos Aires, Troquel.
- COLEMAN, J. S. y otros (1966): *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., U.S. Department of H.E.W., Office Education.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1981): *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios*, Zaragoza, I.C.E. Universidad de Zaragoza.
- FERNANDÉZ BALLESTEROS, R. (1982): *Evaluación de contextos*, Murcia, Universidad de Murcia.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y otros (1983): *Psicodiagnóstico*, Madrid, UNED.
- FUENTES VICENTE, A. (1986): *Procesos funcionales y eficacia de la Escuela. Un modelo causal*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense.
- GARCÍA ARETIO, L. (1985): *Licenciados extremeños de la UNED*, Badajoz, UNED.
- (1986): *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*, Mérida, UNED y Centro Regional de Extremadura.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1985): *El rendimiento del alumno de la UNED*, Tesis doctoral, Madrid, UNED.
- GARCÍA YAGUE, J. y LÁZARO, A. (1971): *Condicionamientos ambientales de la personalidad*, Madrid, Magisterio Español.
- JOHNSON, D.W. (1980): «Group Processes». En McMILLAN, J. H. y otros: *The Social Psychology School Learning*, New York, Academic Press.
- GRANADOS GARCÍA-TENORIO, P.: Trabajo inédito sobre el abandono en los estudiantes universitarios de la UNED (carreras de Letras). Departamento MIDE.
- GONZÁLEZ GALÁN, M.ª A. y LÓPEZ LÓPEZ, E. (1985): «Factores de rendimiento universitario». En *Revista Española de Pedagogía*, n.º 169-170, pp. 497-519.
- GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J. R.: Trabajo inédito sobre el abandono de los alumnos del curso de acceso de la UNED. Departamento MIDE.
- MACKENZIE, D. E. (1983): «Research for School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends», en *Educational Researcher*, n.º 12, 4, pp. 5-17.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1985): *La práctica tutorial en la universidad a distancia*, Memoria de licenciatura, Madrid, UNED.
- MATEO, J. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1984): «Precisiones y limitaciones explicativas en los métodos correlacionales. Alternativas metodológicas», en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 2, n.º 2, pp. 103-132.
- MOOS, R. (1974): *Evaluating treatment environments: A social ecologic approach*, New York, Wiley and Sons.
- (1974): *The Social Climate Scales: An Overview*, Palo Alto, Consulting Psychological Press.
- MOOS, R. y TRICKETT, E. (1974): *Classroom Environment Scale Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologists Pres.
- MORALES, P. (1987): *Problemas metodológicos en la medición de actitudes*, Madrid, Universidad Complutense.

- MORRISH, I. (1973): *Cambio e innovación en la enseñanza*, Salamanca, Anaya.
- MUKHERJEE, C. (1958): «Characteristics of Honor Graduates of the University of Nebraska», en *Dissertation Abstracts*, Vol. 18, pp. 499-500.
- NORD, y otros (1974): «Locus of control and aptitude test scores as predictors of academic achievement», en *Journal of Educational Psychology*, Vol.66, n.º 6, pp. 956-961.
- ORDEN HOZ, A. de la (1985): «Análisis causal», en *Investigación Educativa*, Diccionario de Ciencias de la Educación, Madrid, Anaya.
- PASCARELLA, E.T. y otros (1983): «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.
- PELECHANO, V. (1979): *Psicología educativa comunitaria*, Valencia Alfaplus.
- 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. *Análisis y valoración del modelo español de educación superior a distancia*.
- PURKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1983): «Effective Schools: A Review», en *The Elementary School Journal*, Vol. 3, n. 83, pp. 427-452.
- RIVAS NAVARRO, M. (1986): «Factores de eficacia escolar; una línea de investigación didáctica», en *Bordón*, n.º 264, pp. 693-707.
- SECADAS MARCOS, F. (1952): «Factores de personalidad y rendimiento escolar», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 37, pp. 77-86.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (1985): «Índices», en ORDEN HOZ, A. de la: *Diccionario de Ciencias de la Educación, Investigación Educativa*, Madrid, Anaya.
- TEJEDOR, F. J. (1985): «Modelos estructurales en la investigación pedagógica», Ponencia en el Seminario sobre *Nuevos Modelos de Investigación Educativa*, Madrid.
- TEJEDOR, F. J. y otros (1987): «Predicción del rendimiento académico en el Curso de Orientación Universitaria», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 175, pp. 103-124.
- WATKINS, D. y ASTILLA, E. (1980): «Intelective and non Intelective predictors of academic achievement at a Filipino University», en *Educational and Psychological Measurement*, n.º 40.

RESUMEN

Los objetivos de esta investigación responden a la preocupación de los autores por la eficacia de las estructuras institucionales y de los resultados personales de los Centros Asociados de la U.N.E.D. Después de los necesarios estudios descriptivos que muestran la realidad de los Centros Asociados en sus parámetros más significativos, se propone un modelo estructural de tipo global, en el que se recogen las relaciones «causales» hipotetizadas entre el conjunto de variables significativas del contexto y las variables resultado.

ABSTRACT

The aims of that research fits the authors concern for the efficiency of institutional structures and for the personel results of the Associates Centers of the UNED (The Spanish Open University). After the necessary descriptive studies which show the reality of the Associates Centers, inside of its more significative parameters, the work proposes an estructural model of global type. The model reports the causal relationships, previocsly hy pothesized between the conjunct of significant context variables and the result variable.