



VIENTO FAVORABLE. EVALUACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES

Miguel Ángel Santos Guerra

No hay viento favorable para un barco que va a la deriva.

Es frecuente la práctica de hacer proyectos educativos. Algunos de ellos tienen la noble preocupación de hacer frente a las exigencias de la diversidad cultural que ha de ser entendida como una riqueza y no como una maldición, como una oportunidad de enriquecimiento y no como una limitación, como una ocasión de encuentro y no como un campo de conflicto.

Pero elaborar, planificar y desarrollar proyectos no es identificable con la consecución automática de los logros deseados. Porque, como dicen Papagiannis et al. (1998), “muchas reformas, emprendidas para favorecer a los más desfavorecidos, el sistema las acaba convirtiendo en reformas que favorecen a los más favorecidos”. ¿Cómo enterarse de este cambio de orientación de las intenciones iniciales si no se analiza lo que sucede, si no se pone en cuestión el desarrollo del programa?

No hay viento favorable para un barco que va a la deriva. Y va a la deriva cuando no existen metas o cuando las metas propuestas se han modificado inopinadamente. Importa saber cuál es la meta deseada y cuál es el viento favorable que puede impulsar las velas en la dirección deseada.

A veces damos la impresión de tripulantes de una embarcación, extenuados por el trabajo de alimentación de la caldera, de limpieza del barco y de organización de actividades diversas pero que, cuando alguien pregunta por la dirección del barco, nadie tiene tiempo para comprobar cuál es el sentido de la ruta.

La rosa de los vientos se perdió hace mucho y no se encuentra el modo ni el tiempo necesario para buscarla y utilizarla adecuadamente. Pues bien, no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Voy a dividir este trabajo en dos partes complementarias. En la primera expondré algunas razones que ponen de manifiesto la necesidad de hacer la evaluación de programas educativos. En la segunda plantearé algunos principios que, a mi juicio, han de guiar la evaluación.

Razones de la necesidad de la evaluación de programas

Cualquiera de las razones, considerada aisladamente, sería suficiente para justificar la necesidad de la evaluación. Todas juntas potencian la importancia de ese proceso, que no debería ser considerado un añadido o un complemento de lujo sino una parte sustancial de la acción.

Debo reconocer que siempre que planteo esta cuestión me resulta más fácil entender las razones que justifican la necesidad de la evaluación que las que subyacen al hecho reiterado de omitirla. ¿Por qué, siendo tan lógica y tan necesaria esa exigencia, no se lleva a cabo? (Santos Guerra, 1993). No tiene sentido proponerse ir a un lugar si nunca vamos a poder saber si hemos llegado a él.

Más adelante plantearé algunos principios sobre la naturaleza del proceso que ahora trato de justificar. No defiendo cualquier tipo de

evaluación. Algunos de ellos no son solamente inocuos, sino que resultan perjudiciales.

Primera razón: Hay que prevenir las posibles desviaciones que sobrevienen a las intenciones de los planificadores y ejecutores del programa.

Existen riesgos de desviaciones que desvirtúan o pervierten las pretensiones iniciales. Hay mecanismos, ocultos a veces o quizás patentes, que tergiversan el planteamiento inicial. De modo que, aunque el programa esté bien concebido y bien planificado, acaba convirtiéndose en un obstáculo para la mejora de la realidad.

Las desviaciones pueden provenir de cambios que realizan quienes están llevando a la práctica el proyecto, de los destinatarios del mismo o de las malas condiciones que existen para llevarlo a buen puerto.

Por eso es necesaria la evaluación del proceso y el análisis de los resultados obtenidos. No basta la buena voluntad inicial, no es suficiente el buen planteamiento teórico y metodológico inicial. Es preciso analizar lo que sucede con su desarrollo.

Segunda razón: Hay que dar respuesta a la exigencia lógica de saber si lo que se ha propuesto está siendo conseguido.

No tiene mucho sentido proponerse llegar a una meta si nunca se plantea la exigencia de comprobar si se ha conseguido alcanzarla, decía más arriba. Tiene plena lógica el comprobar si aquello que se pretendía con el programa se ha conseguido o no. Y por qué. Sólo si hace evaluación se puede saber qué es lo que sucede con las pretensiones planteadas inicialmente.

Algunas veces se ponen en marcha programas porque “algo hay que hacer”, porque es políticamente rentable, porque está de moda

trabajar determinados campos educativos, porque hay que ocupar a los profesionales... No importa mucho conseguir fin alguno. El fin está en la puesta en marcha del programa.

Cuando los programas están financiados con fondos públicos se produce un despilfarro inmorale, ya que existen necesidades apremiantes a las que debería dedicarse el dinero. Pero hay algo peor: que los programas se pongan en funcionamiento sólo para decir que se están realizando.

Tercera razón: Es necesario utilizar de forma responsable los fondos que se destinan a realizar programas educativos.

Es imprescindible conocer cuáles son las causas del éxito o del fracaso. Téngase en cuenta que la evaluación tiene un componente de comprobación (¿se está consiguiendo lo que se pretendía?) y otro de explicación (¿por qué motivos se ha conseguido o se ha dejado de conseguir lo que se pretendía?).

Usar responsablemente el dinero es una exigencia democrática. La evaluación nos permite conocer qué está pasando con el dinero invertido en un programa educativo que pretende desarrollar la interculturalidad.

La evaluación permitirá responder a esta indispensable pregunta: ¿está sirviendo para algo el dinero destinado a este programa educativo? ¿Qué evidencias permite responder afirmativa y negativamente? ¿Cuáles son las causas que llevan a la respuesta? ¿Qué rigor tiene la contestación?

Cuarta razón: Resulta conveniente conocer los mecanismos de desarrollo del programa y los logros que se van consiguiendo.

Es preciso conocer los procesos a través de los cuáles se persiguen los objetivos y, también, el grado de consecución de éstos. No

basta conseguir logros, pero es imprescindible preguntarse por ellos. La obtención de resultados no siempre es señal de que el programa se ha planteado adecuadamente. Por eso hago hincapié en la necesidad de conocer y definir los procesos.

Creo que nos equivocamos cuando sólo nos preocupan los resultados, pero también cuando no nos preocupan en absoluto. Digo esto porque el olvido de la consecución de logros perjudica especialmente a los más desfavorecidos.

También es importante analizar los efectos secundarios de los programas, es decir, todas aquellas consecuencias que se producen no como efecto directo y pretendido, sino como consecuencia subrepticia del modo de llevarlo a cabo.

Quinta razón: Es necesario mejorar las prácticas profesionales a través de decisiones provenientes de la comprensión que genera la evaluación.

La evaluación es una forma de mejorar lo que se está haciendo. No se evalúa por evaluar. No se evalúa por capricho. Una de las finalidades que persigue la evaluación es alcanzar un conocimiento que dé paso a la toma de decisiones eficaces.

Nadie discute la necesidad de cambio y mejora. Es más discutible la estrategia para alcanzar cambios profundos y duraderos. Si la decisión de cambio es externa e impuesta, es probable que se produzcan resistencias. Si la decisión proviene de la comprensión de los participantes, es más fácil que resulte eficaz.

Es positivo aprender de los errores y potenciar los aciertos que, sin duda, aparecerán en el transcurso de la ejecución del programa. Para descubrirlos se precisa un exigente proceso evaluador.

Sexta razón: Es necesario establecer controles democráticos, ascendentes y descendentes, que eviten la arbitrariedad, la inoperancia y el despilfarro.

Cuando se emplea dinero público para realizar programas, resulta imprescindible controlar el uso que se hace del mismo. Existiendo necesidades tan apremiantes, no es ético malgastarlo en proyectos inoperantes. La iniciativa de la evaluación puede ser descendente, es decir, surgir la iniciativa en la cúspide o ascendente, con origen en los destinatarios y en la comunidad social.

Algunos rechazan, creo que de forma poco lógica y poco justa, cualquier tipo de control. También puede buscarse la mejora a través de procesos de evaluación destinados a controlar el éxito de los programas, el cumplimiento de las tareas de los responsables o la actitud de los beneficiarios.

Ya lo apunté más arriba: existe el peligro (Santos Guerra, 1993) de poner en marcha programas solamente por el hecho de ponerlos, para decir que se han puesto o porque “algo hay que hacer”. Una vez realizados, poco importa lo que sucede con ellos.

Séptima razón: Conviene poner la lupa de la evaluación no sólo en el cumplimiento de las responsabilidades individuales sino en los compromisos de carácter colegiado que entraña el desarrollo de un programa.

Un programa no depende solamente de una persona. En él suelen tomar parte patrocinadores, evaluadores, profesionales y destinatarios. Puede fallar el programa por cualquiera de esos agentes.

Además, existen condiciones que hacen viable (dificultan o hacen imposible) el éxito del programa. Por eso diré más adelante que, al

hacer la evaluación, no sólo se tiene en cuenta la actuación de las personas. Hay que tener presentes las condiciones con las que cuentan quienes en él participan.

El carácter colegiado de los programas exige la planificación compartida, la coordinación vertical y horizontal, la cooperación auténtica y el aprendizaje colectivo.

Octava razón: Es conveniente aprender de los aciertos y de los errores para orientar la planificación y el desarrollo de futuros programas.

El conocimiento de lo sucedido con el desarrollo de un programa permite aprender a la hora de plantear uno nuevo. La planificación, la información, la negociación, la exploración, la intervención, las condiciones, los tiempos, los medios, el ritmo, los conflictos, la redacción y devolución de los informes, las actitudes, las decisiones posteriores encaminadas a la mejora ofrecen el mejor camino para orientar la forma de actuar en la realización de un nuevo programa.

Cualquier organización (hoteles, empresas, aviones, cruceros, bibliotecas...) solicita de sus beneficiarios informes que permitan conocer cuáles son las deficiencias y los aciertos con el fin de mejorar el funcionamiento del mismo.

Resulta escandaloso comprobar cómo muchos errores se repiten de forma casi paciente. ¿Es que no se conocen? ¿Es que no importan? ¿Es que no se pueden evitar?

Novena razón: Los programas que se sostienen con fondos públicos deben producir una información que se ofrezca a la ciudadanía.

La ciudadanía debe conocer lo que sucede con los programas, ya que son de interés público. Por eso deben difundirse los informes, no sólo para que los conozcan y analicen los

beneficiarios del programa, sino para que sean objeto de conocimiento público.

Resulta obvio decir que para que haya informes debe haber previamente evaluaciones que den lugar a ellos. Informes que deben ser cortos, inteligibles y sustantivos.

Cuando la información procedente de la evaluación se entrega al poder y no existe un control democrático, el poder puede hacer lo que le parezca oportuno con los informes: puede silenciarlos, recortarlos, tergiversarlos, malinterpretarlos...

Criterios para realizar la evaluación de programas

La evaluación condiciona la forma de entender y de realizar los procesos que van a ser evaluados. Por eso es muy importante que estén clara, honesta e inteligentemente fijadas las finalidades y los criterios de la evaluación. Es conveniente, además, que los evaluados participen en el proceso de fijación de criterios, de aplicación y de discusión de los mismos. Formas defectuosas de concebir y de realizar la evaluación dan lugar a perversiones dañinas en el sistema.

Plantearé a continuación algunos criterios que, desde mi punto de vista, hay que tener en cuenta para realizar la evaluación de proyectos educativos.

Primer criterio: El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.

Una cosa es evaluación y otra, muy distinta, calificación. Una cosa es medición y otra evaluación. Los ingleses utilizan diversos términos para fenómenos distintos que aquí incluimos en el término evaluación. Al utilizar un solo término incluimos en él procesos de *assessment*, de

accountability, de *appraisal*, de *inspection*, de *self-evaluation*... Es indispensable respondernos previamente a esta cuestión: ¿A qué llamamos evaluación? ¿Cuál es su sentido y su finalidad? ¿Se trata fundamentalmente de saber quién es apto y quién no o de desarrollar procesos de competitividad bajo la excusa de que sirva de estímulo para la formación? ¿Lo más importante es hacer una clasificación sea cual sea el procedimiento, a costa de lo que sea?

Cuando no cargamos del mismo contenido semántico las palabras estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos. Cuando dos personas dicen que es preciso mejorar la evaluación, puede ser que se estén refiriendo a cambios diametralmente opuestos. Uno quiere más cuantificación, aplicación de criterios mecanizados, etc. El otro se refiere a la mayor participación del evaluado en la toma de decisiones sobre la evaluación. Con la misma frase se está refiriendo a concepciones y propuestas diferentes e, incluso, opuestas.

Segundo criterio: La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico

La evaluación, además de ser un proceso técnico, es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación. Sería peligroso (y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generasen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad... La evaluación no es un fenómeno aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad. En la

evaluación hay poder (que debe ponerse al servicio de las personas) y debe haber ética (House, 1994).

Los fines de la evaluación, las funciones que cumple, son múltiples. Desde una perspectiva ética se deben potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a los beneficiarios de la misma: dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar... Las funciones más pobres no deberían tener ningún peso en la práctica: clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...

Como el proceso de evaluación se desarrolla en un contexto amplio, hay que respetar las reglas del juego para que no sean perjudicados precisamente los que se atienen a ellas de forma fiel y coherente.

Tercer criterio: La evaluación tiene, entre otros, un componente corroborador y otro atributivo

La evaluación trata de comprobar el aprendizaje realizado, pero también suele explicar por qué no se ha producido. Esta explicación suele atribuir la causa de la ausencia de aprendizaje en exclusiva al evaluado: no ha sido suficientemente trabajador, no es inteligente, no tiene base, no presta atención, no está motivado... Existen causas atribuibles al evaluado, claro está. Pero, ¿todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el profesor, en los gobernantes que generan las normas y conceden los medios, en la forma de hacer la evaluación? Cuando un programa falla (componente comprobador) se atribuye la causa a diferentes factores (componente explicativo). Algunas veces se realiza esta atribución de forma poco exigente. Por ejemplo: la causa del fracaso es que los destinatarios del programa no estaban interesados (sin haberlo confirmado rigurosamente).

No todo lo que ha dejado de aprender o de cambiar el beneficiario es responsabilidad suya. De ahí que la evaluación tenga que ser holística. Si solamente tiene en cuenta la actitud, el esfuerzo y el logro del evaluado corre el riesgo de convertirse en una fuerza domesticadora y falsificadora de la realidad.

Cuarto criterio: Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.

No se puede meter en casilleros simples una realidad muy compleja. No es posible reducir con rigor a un número el trabajo realizado por un profesional.

Para que exista rigor se requiere la utilización de métodos diversos. La observación puede resultar engañosa si no disponemos de la explicación del interesado. La entrevista puede ser escasamente válida si no contrastamos lo que dice el entrevistado con lo que realmente hace.

Sería deseable que interviniesen distintos evaluadores ya que en el proceso evaluador existen muchos factores subjetivos condicionantes. La valoración que dos personas hacen del mismo hecho, del mismo trabajo, de la misma frase, pueden ser diferentes. El contraste de opinión favorece el rigor.

Quinto criterio: La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones: sobre la sociedad, sobre la institución universitaria, sobre la acción profesional... Podríamos decir a alguien: "Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e, incluso, de persona) eres".

La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga *a posteriori*, ya

que el evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación. Este hecho es tan potente que, a veces, se hace más importante superar la evaluación que el aprendizaje mismo. De ahí la importancia de concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora.

Es cierto que los ejes de la sociedad neoliberal introducen peligrosos elementos en las prácticas profesionales (obsesión por la eficacia, individualismo, competitividad, relativismo moral, conformismo social...), por lo que el proceso de evaluación tendrá que obedecer a directrices que sean sensibles a los valores.

Sexto criterio: El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador

¿Qué es lo que hay que evaluar en un programa? ¿Solamente la consecución del logro propuesto? Importa mucho ver qué cambios ha propiciado en las actitudes y en las concepciones de los participantes.

El aprendizaje incluye muchas facetas, no todas igualmente evaluables. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que el dominio de una destreza. La comprobación de ambos aprendizajes exige métodos diferentes.

El hincapié que se ha hecho en la evaluación de conocimientos ha operado en detrimento de otras dimensiones del aprendizaje que todos consideramos teóricamente importantes. ¿Cómo no tener en cuenta la disposición para un trabajo cooperativo? ¿Cómo olvidarse de la actitud ética hacia la tarea y hacia las personas?

Séptimo criterio: La evaluación ha de estar atenta a los procesos, no sólo a los resultados

Se adultera el verdadero sentido de la evaluación cuando se buscan exclusivamente resulta-

dos, olvidando los procesos conducentes a su consecución. No digo que no importen los resultados, sino que no es lo único que importa.

Cuando existe obsesión por la eficacia se corre el riesgo de olvidar la naturaleza moral de los medios. Es fácil que se entre en la dinámica del “todo vale”, del “cada uno a lo suyo” y del “sálvese el que pueda”.

Por otra parte, la búsqueda exclusiva de resultados hace olvidar dimensiones más cualitativas de los procesos de trabajo y de las relaciones interpersonales.

Octavo criterio: La evaluación tiene que servir para el aprendizaje y la mejora

La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar sino que ha de utilizarse para comprender y aprender.

En las instituciones en las que se evalúa mucho y se cambia poco, algo falla. Porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio.

¿Quién puede aprender a través de la evaluación? Los evaluados, los evaluadores y la institución. Una comprobación de que se está aprendiendo es que se modifican algunos enfoques y actividades. Si la evaluación es una actividad ciega, no servirá para aprender. Pondré un ejemplo: si disparamos a una diana con los ojos vendados y nos dicen que lo hacemos mal, pero no sabemos por qué, seguiremos lanzando de manera difícilmente mejorable. Sin embargo, si vemos dónde ha dado exactamente el disparo y por qué hemos fallado, podremos mejorar (Santos Guerra, 2003).

Noveno criterio: La evaluación ha de estar contextualizada

Cuando se realiza una evaluación hay que tener en cuenta que no sólo existen personas.

También hay que tener en cuenta las condiciones en las que éstas trabajan. Es decir, que hay espacios, tiempos, estructuras, materiales, disposiciones...

A veces, cuando se evalúa, se pretende comparar lo incomparable. No hay nada más injusto que aplicar el mismo criterio de evaluación a quienes partes de condiciones radicalmente diferentes.

La evaluación de programas exigen tener en cuenta el contexto en el que se realizan. El contexto amplio y el cercano. Y también el contexto histórico que exige tener en cuenta qué es lo que se ha hecho antes.

Décimo criterio: La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado

Cuando se convierte la evaluación en un acto individualista existe un doble peligro: El primero se refiere al hecho de que cada evaluador tiene sus criterios, sus concepciones y sus actitudes que aplica sin compartirlas con nadie. Ni él aprende ni los demás mejoran. El segundo consiste en que cada evaluado tiene que afrontar la evaluación como una actividad individualista que sólo depende de él. Con un agravante: al convertirse los compañeros en competidores, pueden producirse hechos lesivos de la lealtad. Se pretende ser mejor que los otros, no el mejor de sí mismo. Se produce una competitividad que bloquea el aprendizaje compartido y mina el clima ético de la institución.

Desde esta perspectiva individualista lo que pase con los demás poco importa. Cada uno va a lo suyo sin que existan planteamientos y preocupaciones sociales. Es un error que empobrece la evaluación y la institución en general.

La evaluación puede (debe) convertirse en una plataforma de debate que ayude a la institución a mejorar las prácticas que realiza. Esto

supone una actitud interrogativa que pone en cuestión la práctica y una actitud dialogante que conduce al debate sobre su sentido y mejora. Poner en tela de juicio la práctica, reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla pone en el camino de la mejora.

Como esa práctica tiene elementos que dependen del contexto organizativo y de la gestión, habrá que exigir a los responsables las condiciones que sean necesarias para que la mejora sea posible. La evaluación, por consiguiente, es una cuestión de todos y para todos. No debe ser una práctica conducente al individualismo y a la competitividad.

Undécimo criterio: Es importante hacer metaevaluación, es decir evaluar las evaluaciones.

Resulta decisivo, por congruente y eficaz, someter a un análisis riguroso el proceso de evaluación. Se pueden cometer abusos que se enraízan en las instituciones y, aunque evidentes para todos, nadie les pone fin. Se perpetúan los errores y los perjuicios en unas instituciones que no aprenden, que repiten sus rutinas de manera lamentable.

La rigidez de la institución, la falta de diálogo entre autoridades que deciden y prácticos que hacen las actividades de formación, conduce al desaliento y a la inercia.

Someter la evaluación a una metaevaluación ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace. Si el cambio viene solamente desde las prescripciones que proceden de la jerarquía y no desde la comprensión y las exigencias de los profesionales que la practican, habrá dificultades graves para conseguir una mejora profunda.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata. Madrid.

BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Alauda-Anaya. Madrid.

CANO GARCIA, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Editorial La Muralla. Madrid.

CASANOVA, M.A. (1997): *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla. Madrid.

DE MIGUEL, M. y Otros (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades. Secretaría General. Madrid.

HOUSE, E. (1997): *Evaluación, ética y poder*. Ed. Morata. Madrid.

JIMÉNEZ, B. (Ed.): (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Editorial Síntesis. Barcelona.

PAPAGIANNIS, G. J. et al. (1998): "Hacia una economía política de la innovación educativa". En *Educación y sociedad*. Nº 5.

ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Editorial Narcea. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de centros escolares*. Ed. Akal. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Archidona.

SANTOS GUERRA, M. A. y PRADOS TORRES, D. (1996): *Evaluación externa de la formación de médicos residentes o el arte de cambiar a través del conocimiento*. Semfyc. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1998): *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M. A., (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Ed. La Muralla. Madrid.

SIMONS, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Ed. Morata. Madrid.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD A. J (1993): *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Editorial Paidós / MEC. Barcelona.



Miguel Ángel Santos Guerra
Catedrático de la Universidad de Málaga