

El Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado.

*Feli Arbizu
Clemente Lobato*

Universidad del País Vasco

En este trabajo presentamos algunos de los resultados de una investigación (Determinantes de las tareas de la función docente universitaria: una propuesta metodológica para configurar un modelo docente en la Universidad del País Vasco), subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación. La identificación de modelos de actuación docente que satisfagan las necesidades y expectativas de los alumnos constituye hoy más que nunca, una exigencia de nuestros sistemas de mejora institucional. Las corrientes de investigación que tiene como objeto el conocimiento del pensamiento y percepciones del profesorado y del alumnado, son sin duda, fuentes de información que nos ayudarán a comprender y mejorar nuestra realidad educativa. El alumno considera imprescindibles el desempeño de tareas docentes que conlleven el desarrollo de habilidades. y técnicas que le preparen para su futura profesión. Destaca el ámbito de la formación práctica. Exige el desarrollo de actividades motivadoras, participativas para el alumno, así como del fomento del estudio independiente. Y rechaza todas aquellas acciones encaminadas al fomento de la competitividad.

Palabras Clave: *Educación Superior. Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Estudiante.*

This paper is part of a wider research (Factors concerning university teaching tasks : a methodological proposal to develop a teaching model at the UPV/EHU) that the authors are currently developing at the University of the Basque Country (UPV/EHU), and which has been funded by the Vicechancellorship of Research. The main objectives are: to find out the degree of importance that students allocate to the teaching tasks within the teaching-learning process, To discover the degree of responsibility that the teaching staff is ready to assume in relation with their teaching tasks and to analyse the results and reach a series of proposals concerning the development of a teaching model for our university. The methodology used has been that of the opinion survey. A previously validated (Arbizu, 1994) questionnaire, which includes 130 assumed teaching tasks, has been passed to 6.547 students and 771 teachers belonging to 17 of the main teaching centres within the UPV/EHU. The conclusions show interesting aspects about the opinion that teachers and students have concerning the T-L process. All this put together enables us to suggest a group of proposals for the developing of a teaching model for our university.

Keywords: *Higher Education. Teaching-learning process . Student*

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Calidad Educativa Universitaria, se hace cada día más necesario y pertinente la realización de estudios e investigaciones que faciliten la consolidación de un cuerpo teórico, que permita orientar de la mejor manera posible la toma de decisiones en la intervención educativa universitaria. El profesorado es un elemento clave para la consecución de un cambio cualitativo en ella. Su papel de mediador por excelencia entre el estudiante y el conocimiento que éste ha de construir, le convierte en un protagonista privilegiado de todo proceso de innovación educativa.

Pero aún sigue existiendo en no pocos núcleos del ámbito universitario la consideración de que los profesores de la universidad son buenos enseñantes en la medida en que conocen su materia, dando por supuesto "que los restantes elementos necesarios para hacer con brillantez la propia tarea serían aprendidos por un proceso de socialización artesanal" como apunta un autor (Ibáñez-Martín, 200, p.461). Sin embargo son ya numerosas las investigaciones de los últimos años que han puesto de relieve el error de creer que la preparación y competencia pedagógica y didáctica no son propias del profesorado universitario. Mejorar la enseñanza debe en primer lugar servir para mejorar el aprendizaje, favoreciendo la adquisición de competencias en los estudiantes. Mejorar la enseñanza debe contribuir a aumentar la satisfacción tanto de los clientes como de los mismos profesionales, aumentando la confianza profesional y la motivación en el trabajo.

En el presente estudio presentamos algunos de los resultados obtenidos en una investigación realizada en la Universidad del País Vasco, subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación, titulada "Determinantes de las tareas de la función docente universitaria: una propuesta metodológica para configurar un modelo docente en la UPV/EHU". En nuestra investigación nos movemos en la perspectiva de la calidad universitaria, la identificación de modelos de actuación docente que satisfagan las necesidades y expectativas de los alumnos, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, del desarrollo profesional del profesorado universitario. Asimismo nuestro estudio se enmarca en una corriente de investigación que considera que el conocimiento del pensamiento y de las percepciones del profesorado y del alumnado es una importante fuente de información para conocer y comprender mejor diversos temas educativos (Trillo y Porto, 1999; Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestadt, 1982; Wittrock, 1989).

1.- MARCO TEÓRICO

A lo largo de las últimas décadas venimos constatando una creciente preocupación por la calidad docente universitaria en los países occidentales (Cajide, 1994), que ha dado lugar a la práctica evaluadora de la docencia universitaria (Tejedor, 1993) entre otras intervenciones (Loyola et Tardiff, 2001).

Evaluar es sobre todo una apreciación, una estimación, según la percepción, de que un comportamiento concreto se ha realizado. La evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos de máximo interés y de numerosas iniciativas, si bien

la opinión de los estudiantes es la fuente principal de evaluación de la función docente del profesorado en la Educación Superior en la mayoría de las universidades norteamericanas, europeas y españolas (Bernard y Normand, 1998; Poissant, 1995; Tejedor, 1993)). En su trabajo Cashin (1995) llega a censar más de 1.500 referencias sobre la evaluación de la enseñanza realizada por estudiantes. El cuestionario cumplimentado por el alumnado es el medio de evaluación más extendido para llevar a cabo la evaluación de la docencia universitaria (Bernard et Bourque, 1999; Tejedor, 1993).

El alumno está en una situación privilegiada para proporcionar datos sobre ciertos aspectos del comportamiento docente al que sólo él tiene acceso directo, si bien pueden darse determinados aspectos problemáticos como sugiere Marsh en una investigación sobre la enseñanza universitaria en la que demuestra que "las puntuaciones otorgadas por los estudiantes son claramente multidimensionales, bastantes fiables, razonablemente válidas, relativamente contaminadas por las numerosas variables que se consideran fuentes potenciales de sesgo y valoradas como útiles por los alumnos, los profesores y los directores. Sin embargo los mismo resultados demuestran que, en parte, las puntuaciones de los alumnos pueden estar condicionadas por el efecto de halo, carecer de cierta fiabilidad, mostrar bajos niveles de acuerdo con algunos criterios de eficacia en la enseñanza, estar afectados por fuentes potenciales de sesgo y ser considerados con cierto escepticismos por los profesores como base de decisiones sobre ellos mismos" (1987, p. 369). Opinión confirmada también por Apodaca y Rodríguez (1999) que postulan la necesidad de controlar los diversos sesgos presentes.

No obstante, este procedimiento parece apoyarse en las conclusiones de investigaciones recientes tanto sobre la competencia del alumnado en definir las características de una buena enseñanza (Bernard, 1992) como por lo que concierne a su propio aprendizaje (Poissant, 1995).

En nuestro país, la evaluación de la docencia universitaria que se viene realizando en estos últimos años, sigue una línea de investigación que focaliza la calidad docente en el profesor y, en consecuencia, parte de la hipótesis de la existencia de un conjunto de características que definen a un buen docente (Marsh, 1990). Las dimensiones presentes en los diferentes cuestionarios que componen la función docente han sido analizadas en diferentes estudios (Arbizu, 1994; Corrales y otros, 1995; García Ramos, 1997a; Apodaca y Rodríguez, 1999) comprobando que existe cierto acuerdo sustancial en: el cumplimiento de obligaciones, la calidad y desarrollo del programa, la interacción con el alumnado, la metodología didáctica utilizada, la evaluación practicada... en la determinación de las mismas.

Las investigaciones realizadas a partir de los cuestionarios de opinión de los estudiantes han pretendido identificar, basadas fundamentalmente en técnicas de análisis factorial, perfiles diferenciales del profesorado (González Such y otros, 1999) e incluso llegar al perfil del buen profesor a partir de la calidad percibida por el alumnado (Cajide, 1994) y cotejada con la opinión del mismo profesorado sobre su competencia docente (García Ramos, 1997, 1997a).

Los fines que persigue la evaluación en base a las opiniones de los estudian-

tes, realizada en numerosas universidades, son de corte formativo y administrativo. Por un lado, la evaluación tiene una finalidad formativa: se pretende que el docente tenga una información inmediata de su evaluación por parte de sus estudiantes, que le permita replantear su intervención docente tanto en sus elementos estrictamente didácticos como personales, de cara a mejorar los efectos de la misma, la calidad de la formación de los estudiantes. Según Centra (1993), la evaluación por parte de los estudiantes puede jugar un rol en la mejora de la enseñanza si satisface los cuatro criterios siguientes: el profesor debe adquirir una nueva información a partir de las evaluaciones, dar importancia a esta información, saber cómo hacer para mejorar y estar motivado para la consecución de dichas mejoras. Por tanto, la evaluación no sólo debe aportar una información nueva que debe ser valorada, sino que también debe suscitar la motivación al cambio.

En este sentido como sostiene Tejedor (1993), el procedimiento de evaluación del profesorado a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes y convenientemente complementado con otras fuentes de información, como por ejemplo el Departamento, puede resultar de gran valor formativo para la mejora de la labor docente del profesorado universitario como para establecer procesos de formación continua del mismo, por parte de las instancias universitarias. Sin embargo no son muchas las universidades que ofrecen recursos a sus profesorado a fin de ayudarles a mejorar su enseñanza. Además son muy escasos los estudios del impacto de las evaluaciones que permitan verificar la incidencia de las mismas y el logro de sus objetivos. L. Salvador (2001) trata de descubrir cómo cambia el comportamiento docente de los profesores tras recibir los informes que reflejan la opinión de los alumnos y concluye que se ha incrementado la calidad de la docencia por el descenso del número de profesores valorados negativamente, aunque también hayan descendido los valorados positivamente en algunos aspectos (Worthington, 2002).

La segunda finalidad es administrativa: la evaluación es utilizada en vistas a la promoción, permanencia y renovación de contrato sobre todo en las universidades anglosajonas (Centra, 1993, Thivierge y Bernard, 1996), así como a la asignación de incentivos económicos.

2. – METODOLOGÍA

Es preciso señalar que la metodología utilizada en la investigación general está basada en otra investigación anterior desarrollada por la profesora Feli Arbizu (1994). A partir de un modelo teórico de función docente la autora elaboró un cuestionario con el objeto de reconocer las percepciones de los protagonistas de la docencia -alumnado y profesorado- de nuestra Universidad que fue aplicado en los 17 de los principales centros entre los años 1993 y 2000.

Definimos las categorías en los siguientes términos:

- Importancia: el valor que se concede a una conducta.
- Realización: la ejecución de una tarea o función llevada a cabo por alguien.
- Necesidad: la discrepancia existente entre la situación dada y la deseada del

desarrollo educacional (Tejedor, 1990). Discrepancia entre la forma en cómo son las cosas realmente y la forma en que deberían ser (exigencia), podrían ser (posibilidades reales) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) (Zabalza, 1991).

La operativización del concepto de necesidad en el alumnado, se ha hecho restando al grado de importancia otorgado a cada tarea docente, el grado en que consideran que sus profesores han realizado cada una de ellas.

$$\text{NECESIDAD ALUMNADO} = \text{IMPORTANCIA} - \text{REALIZACION}$$

2.1.- Objetivos

En primer lugar los objetivos que nos hemos propuesto en el presente trabajo podrían formularse en estos términos:

- 1.- Identificar el grado de importancia concedido por los estudiantes a las tareas docentes para la mejora del proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- 2.- Conocer la percepción del estudiante respecto a la realización de las tareas docentes por parte del profesorado.
- 3.- Determinar el grado de necesidad de los estudiantes respecto a las tareas docentes.

2.2.- La Muestra

La muestra utilizada en esta investigación ha sido de 6547 alumnos correspondientes a 17 centros de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Tabla 1: Distribución de la muestra de alumnos y su representación porcentual con respecto a la población total

| CENTRO | Alumnos | % sobre la población |
|-----------------------------------|-------------|----------------------|
| F. de PSICOLOGIA | 244 | 17,4% |
| E.T.S. de ARQUITECTURA | 149 | 17,5% |
| E.U. de IngenieríaTéc. Ind. de SS | 364 | 17,5% |
| F. CIENCIAS | 841 | 17,5% |
| F. deBELLAS ARTES | 304 | 17,4% |
| F. de CC.ECONOMICAS | 1260 | 17,5% |
| F. de MEDICINA | 184 | 17,6% |
| E.T.S. de INGENIEROS de BI | 705 | 17,5% |
| E.U. de EMPRESARIALES de BI | 1051 | 35,7% |
| E.U. de ENFERMERIA de BI | 106 | 17,7% |
| E.U. de REL. LABORALES | 400 | 17,4% |
| E.U. de IngenieríaTéc. Ind. de BI | 353 | 17,7% |
| E.T.S. de NAUTICA | 54 | 17,4% |
| E.U. de PROFESORADO de VI | 70 | 17,5% |
| F. de FARMACIA | 174 | 17,6% |
| E.U. de EMPRESARIALES de VI | 62 | 17,5% |
| F. de INFORMATICA | 228 | 17,5% |
| TOTAL MUESTRA | 6547 | 19% |

Tabla 2: Representación de la muestra total según el tipo de centro

| Tipo de centro | % |
|-----------------------------|------|
| Escuelas Técnica Superiores | 14,2 |
| Facultades | 50,3 |
| Escuelas Universitarias | 35,5 |

Tabla 3 Representación de la muestra total según las áreas de conocimiento

| Áreasde conocimiento | % |
|----------------------|------|
| Tecnológicas | 28,6 |
| Experimentales | 13,5 |
| CC. de la Salud | 8,3 |
| CC.Sociales | 45,3 |
| CC.Humanas | 4,4 |

Tabla 4:Distribución de la muestra de alumnos por curso¹

| CURSO | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
|---------------|-------|-------|-------|------|------|------|
| Nº de alumnos | 2181 | 1497 | 1576 | 560 | 650 | 83 |
| Total=6547 | 33,3% | 22,9% | 24,1% | 8,5% | 9,9% | 1,3% |

2.3.- El Instrumento

La técnica más habitual en los estudios de identificación de necesidades, resulta ser la del cuestionario. Esta técnica, de fácil aplicación, permite recoger la opinión de sectores de población bastante amplios, a la vez que proporciona datos críticos y útiles siempre que la secuencia de aplicación sea la correcta.(Chacón, Barron y Lozano, 1989;Fink y Kosekoff, 1984). Por ello la encuestación ha sido la metodología utilizada para recoger los puntos de vista de los agentes intervinientes en el proceso docente universitario: alumnos y profesores.

El instrumento, un cuestionario dirigido tanto al alumnado como al profesorado, estaba compuesto por 130 supuestas tareas que conforman la función docente universitaria. Aquí únicamente nos referiremos a 50 de ellas, las referidas al proceso de Enseñanza-Aprendizaje

En torno a cada una de las cuestiones los alumnos debían contestar a dos preguntas:

- 1) sobre el *grado de importancia* que conceden a cada una de las tareas que se señalan en el cuestionario.
- 2) sobre el *grado en que consideran que sus profesores realizan dichas tareas*.

¹ La selección de la muestra en el caso de los alumnos se realizó de un modo proporcional por curso en cada una de las titulaciones.

Ejemplo:

| <i>Importancia</i> | | | <i>Realización</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-------|---|--------------------|-------|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Nada | Mucha | | No | Mucho | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 72.-Muestre a los alumnos la utilidad que tiene para su futura formación la asignatura que imparte o un tema determinado de la misma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Los índices de fiabilidad del instrumento utilizado son muy altos. En lo que respecta al desarrollo del Proceso de E-A en la escala de Importancia (alumnos) y Responsabilidad (profesores) el Alpha es de .9323. Para la escala de realización fue de .9302 y para la escala de necesidad de .9341. En cuanto al Alpha de las 9 subfunciones que la constituyen están entre .8451 la más alta y la .5763 la más baja.

3.-RESULTADOS

Hay que recordar que la aportación que presentamos no pretende abordar la totalidad de la función docente, sino una parte de ella, la que denominamos “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje” y que definimos como aquella serie de acciones que el profesor ejecuta frente a los alumnos y que tiene como objeto el desarrollo del aprendizaje. La función “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje” es, sin duda alguna, compleja. Las diferentes tareas que las componen se han agrupado en torno a una serie de factores (análisis factorial confirmatorio) que hemos denominado subfunciones: Información, Instrucción, Adaptabilidad, Motivación, Enseñanza de la Investigación, Burocracia, Prácticas y Tutorías.

A través de la “Subfunción de Información”, el profesor informará a sus alumnos de cómo se va a desarrollar el programa de la asignatura. También explicará las normas que ha establecido, etc.

Mediante la “Subfunción de Instrucción”, el profesor desarrollará su asignatura situándola en el contexto de toda la carrera y relacionándola con el resto de las asignaturas. Del mismo modo, cuidará del desarrollo de la asignatura en todos los aspectos:

El profesorado, no solamente desarrollará las actividades requeridas para lograr los objetivos marcados para su asignatura, sino que deberá intentar adaptar -“Subfunción Adaptabilidad”- dichas actividades, en la medida de lo posible, a las necesidades del alumno. Esto supone marcar un ritmo de aprendizaje teniendo en cuenta la dificultad o importancia de algunos temas, adaptar horarios, métodos y actividades a las necesidades del alumno.

En la misma medida será necesario que considere la “Motivación” como una de las acciones que debe desarrollar. No es necesario recalcar el peso que la motivación tiene en el aprendizaje. La preocupación por motivar al alumnado va creciendo entre el profesorado universitario.

En el ámbito universitario, la “Enseñanza de la Investigación” se convierte en una de las acciones primordiales y características de este nivel. En el caso del profesor universitario, la investigación y la docencia se complementan. Ello implica que

el profesor aporte los resultados de sus investigaciones y enseñe a los alumnos a investigar, haciendo que se integre en alguna de ellas y animándolo para que desarrolle investigaciones. En otro orden de cosas, debemos considerar que todas estas acciones docentes que el profesor lleva a cabo conllevan la necesidad de desarrollar otras de índole “Burocrático”, como es la presentación de programas, cumplimentación de documentos y el desarrollo de otras acciones de tipo administrativo cuando el profesor ocupa algún cargo.

Hemos hecho alusión a la serie de acciones que el profesor desarrolla con el alumno. Sin embargo, es preciso tener en cuenta aquéllas que no siempre se desarrollan en el recinto del aula. En este sentido debemos destacar las “Prácticas”. Las mismas pueden estructurarse dentro del recinto universitario o fuera en centros laborales. Además de las prácticas específicas de cada titulación, es preciso considerar la vertiente práctica que puede y debe tener cualquier asignatura o materia.

Finalmente, las “Tutorías” han sido consideradas como el tipo de acciones que permiten establecer una relación más personal entre el alumno y el profesor de cara a la mejora del aprendizaje. Es una de las acciones tradicionalmente consideradas y que, incluso, está marcada en la legislación. Cada profesor, entre sus competencias, tiene asignadas unas horas semanales de su carga laboral para el desarrollo de la misma. Desde nuestro punto de vista, ello supone, no sólo estar presente en el despacho en las horas marcadas, sino establecer una dinámica tutorial que permita al alumno ir desarrollando su estudio independiente, resolver situaciones de diferente índole (docente, investigador, organizativo) con los alumnos, orientar al alumno que lo necesita, buscar los medios para que se solucionen problemas determinados de algunos alumnos, etc.

Los resultados globales han sido expuestos en la Tabla 5, donde en la primera columna se presentan cada una de las 50 tareas, seguidas de la subfunción a la que pertenecen. En la segunda, reflejamos los grados de importancia que el alumnado otorga a cada una de las tareas y subfunciones. En la tercera, la percepción que el alumnado tiene sobre los grados de realización por parte del profesor de las tareas y subfunciones. Finalmente, en la cuarta columna presentamos los grados de necesidad de los estudiantes sobre las tareas y subfunciones que componen esta compleja función.

Tabla 5: Percepciones del alumnado respecto a importancia y realización de las tareas docentes de la función Enseñanza-Aprendizaje

| Ítems: Tareas de la función Enseñanza-Aprendizaje | Importancia | Realización | Necesidad |
|---|-------------|-------------|-------------|
| 37.-Explicar al alumno de antemano su programación, señalándole: los objetivos que tiene que lograr, las actividades y métodos que se van a usar, la distribución del tiempo, así como los criterios de calificación. | 6,94 | 4,32 | 2,62 |
| 38.-Antes de comenzar la clase, aclarar las dudas de los temas anteriores. | 6,7 | 3,4 | 3,3 |
| 39.-Establecer con claridad las normas y trabajos a realizar. | 6,76 | 4,37 | 2,39 |
| Subfunción. INFORMACIÓN | 6,85 | 4,36 | 2,77 |
| 40.-Relacionar la asignatura con otras, así como los diversos aspectos de la asignatura entre sí. | 6,55 | 3,69 | 2,86 |
| 41.-Relacionar la teoría con la práctica. | 7,29 | 4,13 | 3,15 |

| | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|
| 42.-Impartir el programa completo pese a que haya dificultades. | 4 | 5,45 | -1,45 |
| 43.-Organizar las actividades que permiten a los alumnos desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para la profesión a la que van a acceder. | 7,21 | 2,94 | 4,27 |
| 44.-Impartir la mayor materia posible, aunque los alumnos no sigan el ritmo. | 2,37 | 5,3 | -2,93 |
| 45.-Exponer los temas en clase con claridad. | 7,59 | 4,14 | 3,45 |
| 46.-Utilizar en sus clases otros métodos además de la clase magistral. | 6,66 | 3,03 | 3,63 |
| 47.-Utilizar uno o varios libros de texto, apuntes, trabajos,...como base de orientación de contenidos. | 6,26 | 4,33 | 1,94 |
| 48.-Ayudar al alumno a documentarse. | 6,73 | 4,05 | 2,68 |
| 49.-Enseñar al alumno a trabajar autónomamente. | 6,42 | 3,23 | 3,2 |
| 50.-Enseñar a los alumnos a reflexionar. | 6,74 | 3,08 | 3,67 |
| 51.-Enseñar al alumno a utilizar con confianza los aparatos, medios técnicos, bibliografía, repertorios,.... | 6,65 | 2,97 | 3,68 |
| 52.-Controlar y coordinar el que los alumnos se responsabilicen de esos medios, etc.... | 5,99 | 3,38 | 2,61 |
| Subfunción. INSTRUCCIÓN | 6,19 | 3,82 | 2,36 |
| 53.-Adecuar el ritmo de aprendizaje en cada clase y a lo largo del curso. | 6,62 | 3,34 | 3,28 |
| 54.-Aplicar métodos de enseñanza que ayuden al alumno a superar dificultades. | 7 | 2,86 | 4,15 |
| 55.-Mantener un ritmo de enseñanza constante a lo largo del curso. | 5,37 | 4,32 | 1,06 |
| 56.-Cumplir los horarios establecidos. | 6,35 | 4,99 | 1,37 |
| 57.-Adaptar los horarios a las necesidades de los alumnos. | 6,21 | 3,26 | 2,96 |
| 58.-Adecuar las actividades a las necesidades de los alumnos. | 6,61 | 3,23 | 3,38 |
| 59.-Dedicar más tiempo a los temas más difíciles o importantes. | 7,29 | 3,91 | 3,38 |
| 60.-Proponer debates en clase para analizar situaciones relacionadas con la materia. | 5,75 | 2,25 | 3,51 |
| 61.-Posibilitar el realizar actividades alternativas o complementarias a las clases. | 6,34 | 2,42 | 3,92 |
| Subfunción. ADAPTABILIDAD | 6,37 | 3,4 | 3 |
| 62.-Motivar al alumno a través de diferentes medios. | 6,63 | 2,49 | 4,15 |
| 63.-Hacer que el alumno participe (preguntando, aportando ideas, dando su opinión..). | 6,36 | 3,7 | 2,66 |
| 64.-Mostrar a los alumnos la utilidad que tiene la asignatura o un tema de la misma para su formación. | 6,83 | 3,37 | 3,46 |
| 65.-Establecer un ambiente positivo en clase. | 7,2 | 3,86 | 3,34 |
| 66.-Dar al alumno, confianza y seguridad en su aprendizaje. | 6,95 | 3,19 | 3,77 |
| Subfunción. MOTIVACIÓN | 6,79 | 3,32 | 3,47 |
| 67.-Fomentar la competitividad. | 3,88 | 3,62 | 0,26 |
| 68.-Moderar las intervenciones y los trabajos de grupo en clase. | 5,18 | 3,38 | 1,79 |
| 69.-Mantener el orden y la disciplina en clase. | 5,99 | 5,36 | 0,63 |
| 70.-Enseñar a investigar y a usar el material de investigación. | 6,78 | 2,9 | 3,89 |
| 71.-Fomentar la disciplina de investigación colaborativa, más que la individualista. | 6,35 | 3,07 | 3,29 |
| 72.-Demostrar cómo investiga, presentando resultados de sus investigaciones en clase. | 5,94 | 2,21 | 3,74 |
| 73.-Fomentar que los alumnos colaboren en sus investigaciones. | 5,85 | 2,04 | 3,81 |
| 74.-Publicar los resultados de la investigación conjuntamente con los alumnos que han participado en ella | 5,74 | 2,12 | 3,6 |

| | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|
| 75.-Confeccionar material de apoyo (textos, diapositivas, esquemas...) para sus clases. | 6,76 | 3,65 | 3,11 |
| Subfunción. ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN | 6,24 | 2,67 | 3,57 |
| 76.-Presentar programaciones completas para que estén a disposición de los (alumnos, profesores,...). | 6,63 | 4,28 | 2,35 |
| 77.-Si el profesor comparte su docencia con algún cargo, cumplir las funciones que le exija el cargo, sin descuidar lo primordial que es la Función Docente. | 6,99 | 4,19 | 2,81 |
| Subfunción. BUROCRACIA | 6,81 | 4,24 | 2,57 |
| 78.-Organizar visitas a lugares de interés profesional para los alumnos (empresas, laboratorios, museos,...). | 6,92 | 1,89 | 5,03 |
| 79.-Organizar prácticas dentro de la Universidad. | 7,21 | 3,36 | 3,85 |
| 80.-Organizar prácticas en centros laborales. | 7,3 | 2,22 | 5,09 |
| Subfunción. PRÁCTICAS | 7,14 | 2,49 | 4,66 |
| 81.-Organizar seminarios o grupos de trabajo sobre un tema de interés para un grupo interesado o para toda la clase, siendo él u otro el que lo imparta o dirija. | 6,44 | 2,58 | 3,87 |
| 82.-Estar presente en su despacho en las horas de tutoría. | 7,2 | 4,92 | 2,28 |
| 83.-Organizar un sistema de enseñanza tutorizado como sistema complementario o alternativo al de las clases (trabajo personal del alumno). | 6,19 | 3,25 | 2,94 |
| 84.-Reunirse con los alumnos para solucionar temas de índole docente, investigador u organizativo. | 6,17 | 2,51 | 3,66 |
| 85.-Atender al alumno si puede y si no orientarlo hacia otro que lo pueda ayudar. | 6,91 | 3,55 | 3,36 |
| 86.-Animar a que el alumno haga uso del sistema tutorial. | 6,57 | 4,22 | 2,35 |
| Subfunción. TUTORIAS | 6,61 | 3,69 | 2,92 |

En los Gráficos 1 y 2, presentamos de un modo visual (diáfano, descriptivo, explícito) los datos referidos a los niveles de importancia que los alumnos otorgan a cada una de las tareas y subfunciones, así como su percepción sobre el grado de cumplimiento de las mismas por parte del profesorado.

Grafico 1. Grados de importacia y realizaciòn de las subfunciones y tareas del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

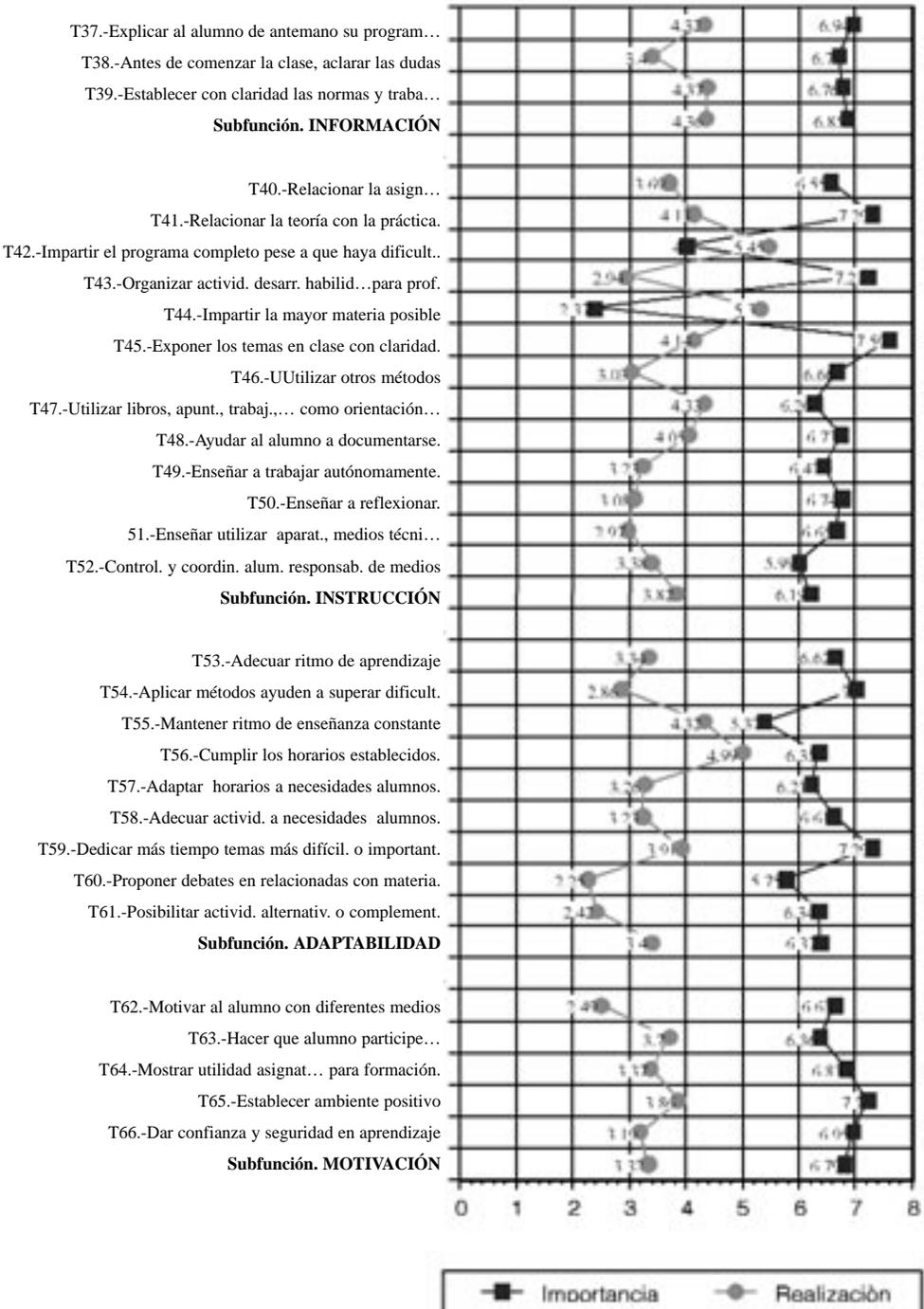
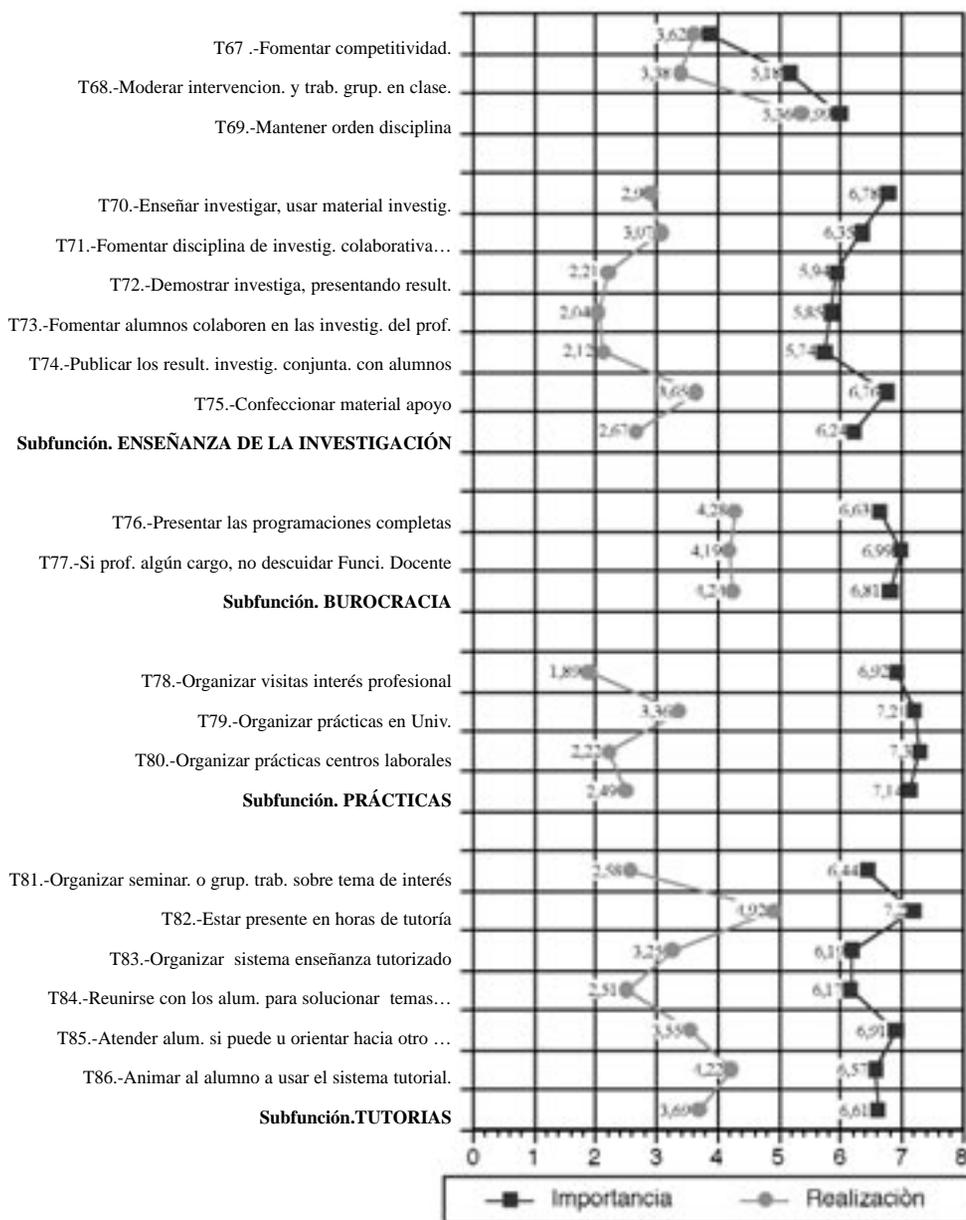


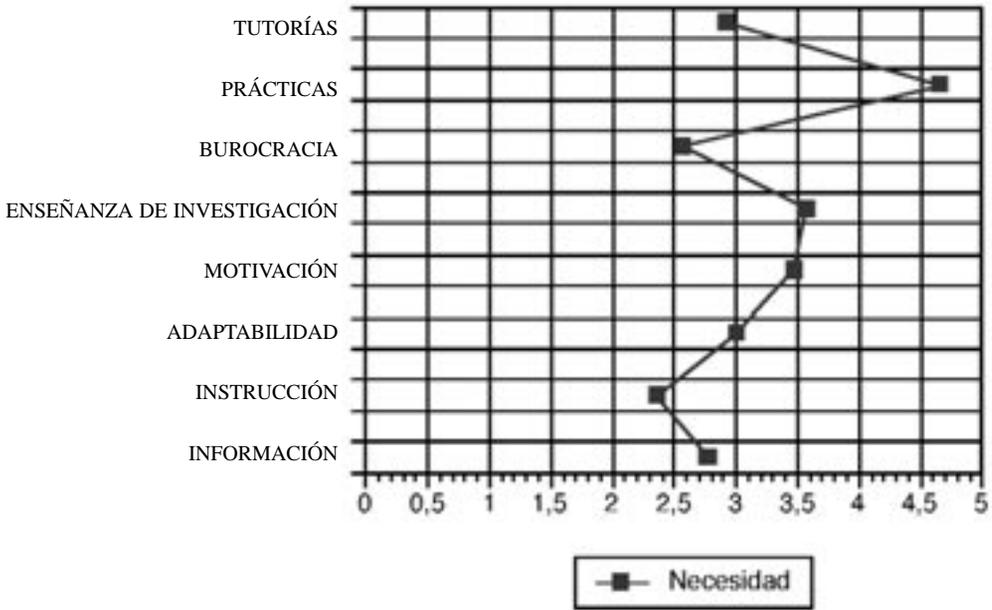
Gráfico 2. Grados de importacia y realizacòn de las subfunciones y tareas del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje según la opinión del alumnado



El Gráfico 3 representa los grados de necesidad del alumnado con respecto a las subfunciones

A la vista de los resultados expuestos en este trabajo, parece desprenderse que la necesidades del alumnado de nuestra universidad no están satisfechas en lo que respecta a las actividades del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Tabla 5 y Gráfico 3)

Grafico 3. Niveles de necesidad del alumnado acerca de las subfunciones del proceso de Enseñanza-Aprendizaje



También se desprende que la valoración que hacen de los niveles de cumplimiento de tareas por parte de su profesorado no es muy alta, podríamos calificarla de media o media baja. En todo caso queda evidenciado que el nivel de cumplimiento no alcanza los niveles de expectativas que el alumno tiene sobre las acciones docentes. (Gráficos 1 y 2)

La subfunción de Prácticas (Gráfico 3) se constituye en la más necesitada en nuestra universidad con un grado de necesidad de: T.80. Organizar prácticas en centros laborales (5,09), T.78. Organizar visitas a lugares de interés profesional para los alumnos (empresas, laboratorios, museos...) (5,03), T.79. Organizar prácticas dentro de la universidad (3,85). En el Gráfico 2 podemos observar que esta subfunción y sus tareas son consideradas como las más importantes (7,14) y por el contrario son de las menos realizadas por parte del profesorado (2,67).

Siguiendo con los grados de necesidad, destacamos también otras tareas consideradas como necesarias: T.54: Aplicar métodos de enseñanza que ayuden al alumno a superar dificultades (grado de necesidad de 4,15), T.62. Motivar al alumno a través de diferentes medios (4,15), T. 61: Posibilitar el realizar actividades alternativas o complementarias a las clases (3,92) o muchas de las tareas que conforman la subfunción de “Enseñanza de la Investigación” entre las que destacamos la T.73: Fomentar que los alumnos colaboren en sus (profesor) investigaciones o la T.72: Enseñar a investigar y a usar el material de investigación.

Por el contrario, existen una serie de tareas que el alumno no sólo califica de no necesarias, sino que considera que el profesorado las realiza en mayor medida de

lo que considera importante. Estas tareas son :T. 42: Impartir el programa completo pese a que haya dificultades (-1,45) y T. 44: Impartir la mayor materia posible, aunque los alumnos no sigan el ritmo (-2,93)

Si centramos nuestra atención en los Gráficos 1 y 2, podemos observar que exceptuando la T44 y la T42 el alumnado otorga un alto grado de importancia a todas las tareas que configuran el proceso de E-A. Paralelamente considera que el profesorado no cubre sus expectativas en la medida en que considera que no realiza dichas tareas, al menos en el grado en que el alumnado considera necesario.

Siguiendo con estos gráficos podemos observar que hay tareas en las que el grado de realización está cercano al grado de importancia que el alumno le otorga. Nos referimos concretamente a: T.55: Mantener un ritmo de enseñanza constante a lo largo del curso; la T.56: Cumplir los horarios establecidos; T.67: Fomentar la competitividad y la T.69: Mantener el orden y la disciplina en clase. Todas ellas responden a tareas ligadas al concepto de un modelo de enseñanza tradicional.

4. - ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De lo expuesto anteriormente, podemos extraer unas primeras conclusiones.

- La más importante es la evidencia de la necesidad de abrir en nuestra universidad un proceso de diálogo continuo sobre la docencia en general y sobre el proceso de E-A en particular. Es importante que en este diálogo participen el profesorado y el alumnado.
- Otra conclusión importante es que el profesorado debe tomar conciencia de las demandas del alumnado, así como buscar espacios de comunicación. Eso, sin duda, supondrá el comienzo de la construcción de la mejora de la enseñanza.
- Una de los ámbitos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje que queda en evidencia es el desarrollo de las prácticas. Esta situación unida a las actuales demandas desde el ámbito laboral-empresarial, hace que la definición de acciones docentes encaminadas a una buena formación práctica constituyan un reto prioritario ineludible.
- Consideramos que el desarrollo de los modelos docentes está condicionado, hoy en día, por los propios procesos de evaluación de la docencia y del profesorado desarrollados en nuestras universidades. Los verdaderos programas de evaluación deberían partir de la definición de los perfiles formadores del alumno, de la definición de las responsabilidades del profesorado y del establecimiento de programas de formación y perfeccionamiento (Arbizu, 1994).
- Los actuales programas de evaluación docente, deben contemplar, entre otros, indicadores que definan la actuación docente encaminada hacia la consecución del aprendizaje del alumno, formación pedagógica del profesor y dedicación a la actividad docente (De Miguel 1999, p.422)

- Cualquier programa de evaluación docente que no cuente con la participación activa de sus clientes, los alumnos, no puede tener como objetivo la mejora de la calidad del mismo.

Al mismo tiempo formulamos unas propuestas para una construcción de la mejora docente:

- Recomendamos el desarrollo de procesos de mejora donde el objetivo sea la búsqueda de la convergencia a través de la negociación con los agentes implicados (Guba y Lincoln 1989).
- Actualizar la función docente: La tradicional función de transmisión de conocimiento debe ser integrada en la función de mediador o facilitador del aprendizaje del alumno. Eso implica acciones como la de orientar al alumno, descubrir y desarrollar aptitudes individuales del alumno, estimular el enriquecimiento cultural del alumno (Kyriacou, 1991). Esta nueva concepción obliga al profesorado a conciliar su preparación científica con la acción pedagógica.
- La arraigada e indiscutible función investigadora del profesorado en su área de conocimiento debe ser completada con la visión metafórica del profesor como profesional especializado en investigación que diseña, programa y evalúa el proceso de E-A y hace de los procesos analíticos y reflexivos de su actuación docente el fundamento de su formación y mejora crítica (Arbizu, 1994).
- El profesorado no debe olvidar que el destinatario de la acción docente es el alumno (desde los esquemas el alumno es el cliente), el alumno como ser individual que debe construir su proyecto profesional de vida.
- El proceso de Enseñanza-Aprendizaje, pone de manifiesto la estrecha relación de dos funciones, la Docente y la Discente y exige la interactividad entre profesorado y alumnado. Evidencia el paso del rol tradicional del alumno pasivo-receptivo al rol del alumno como elemento activo que debe “adueñarse” de su propio aprendizaje con el objeto de construir su proyecto profesional.
- Acercarse al alumno, a sus intereses, su realidad para conducirlo luego hacia las exigencias de su formación, de las demandas socio-laborales. Habría dos tipos de acercamiento al alumno: uno conceptual o disciplinar y el otro psicológico-afectivo.
- Mantener una actitud abierta de diálogo y comunicación con el alumno. Eso le llevará a ser respetado sin necesidad de hacer explícita su autoridad.
- Llevar a cabo una autocrítica de su labor.
- Considerar que la docencia no es una acción individual sino de grupo. La responsabilidad de formar al alumno universitario es compartida y por tanto supone una labor de equipo en donde el alumno también tiene su lugar.

Finalmente, hemos de señalar que, por un lado, consideramos que los datos

presentados constituyen un rico elemento de reflexión y toma de decisiones para la mejora docente en nuestra universidad; y por otro, el objetivo primordial de nuestra investigación, de la que esta aportación forma parte, era ofrecer vías de progreso en la construcción de un modelo docente. Creo que lo hemos hecho. No obstante queda mucho por hacer. Los datos obtenidos reflejan realidades docente-discentes muy complejas que es necesario ir desmadejando.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Apodaca, P. y Rodríguez, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. In AA.VV.: *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (p. 183-198). Madrid: Consejo de Universidades.
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesorado universitario*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Laval: Etudes Vivantes.
- Bernard, H. et Normand, S. (1998). Una approche distincte de présentation et d'interprétation des résultats de l'appréciation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, XXI(2),85-117.
- Bernard, H. et Bourque, S. (1999). Portrait des politiques et des pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises. *Res Academica*, XV(1-2), 33-60.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria (solución Lisrel). *Bordón*, XLVI(4), 389-405.
- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: The research revisited. *Center for Faculty Evaluation and Development*. Kansas State University, 1-8.
- Centra, P.A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chacón, F., Barron, A. y Lozano, M.P. (1989). Evaluación de necesidades. In M. González, F. Chacón y M. Martínez (Eds.): *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- Corrales, A. y colaboradores (1995). La evaluación del profesor universitario: nuevas perspectivas. In *Actas de la IV Jornadas de Didáctica Universitaria* (p.33-48). Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (1991). Indicadores de calidad de la docencia universitaria. In *I Congreso Internacional sobre calidad de la educación*. Cádiz: ICE
- De Miguel, M. (1999). La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones. In *Indicadores en la Universidad : información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.

- Fink, A. Y Kosekoff, J. (1984). Conducting needs assesment. In J.W. Keefe & J.M. Jenkins (Eds.): *Instructional leaderchip handbook*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- García Ramos, J.M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, XLIX(4), 361-391.
- García-Ramos, J.M. (1997a). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, VIII(2), 81-108.
- González Such, J., Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Pérez, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, LI(1), 95-112.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2001): El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, LIX(200), 441-466.
- Kyriacou, C. (1990). Developing your teaching skills. In C. Kyriacou (ed.): *Essential Teaching Skills*. Oxford: Basil Blackwell.
- Loyola, F.A. y Tardiff, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(2), 305-326.
- Marsh, H.W. (1990). La evaluación de la enseñanza por los estudiantes. In T. Hunsan y T. Neville (eds.). *Enciclopedia Internacional de la Educación* (p. 2509-2516). Barcelona: Vicens Vives.
- Poissant, H. (1995). L'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants: quelques pistes à suivre pour un meilleur usage. *Mesure et evaluation en education*, XVII(3), 89-123.
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal: Logiques.
- Salvador, L. (2001). La opinión de los alumnos y su influencia en el comportamiento docente del profesor. In *Actas del II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria: Docencia, Investigación y Gestión* (p.25-26). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista e Investigación Educativa*, 8, 15-37.
- Tejedor, F.J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. In *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (p.85-109). Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, XVIII(3), 59-84.
- Trillo, F. y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Watkins, D. y Biggs, J.B. (1993). *Learning and teaching in Hon Kong: what it is and what is in might be*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Brattesani, K.A. y Middlestadt, S.E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, LXXIV(2), 678-692.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Narcea.
- Worthington, A.C. (2002). The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: a case study in finance education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, XXVII(1), 49-64.
- Zabalza, M.A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.