

¿CÓMO NOS EVALÚAN NUESTROS ALUMNOS? DE LA CIENCIA A LA EXPERIENCIA

Rafael Periañez Cristóbal
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Debo comenzar esta intervención dando las gracias a los organizadores de estas Jornadas sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario por haber tenido la deferencia de invitarme a esta mesa redonda en la que intentamos ofrecer distintas perspectivas sobre la Formación Docente Universitaria.

Sin embargo, en cierto modo, los responsables de que me encuentre ahora frente a ustedes no son exactamente los organizadores de las Jornadas sino los alumnos a los que he tenido oportunidad de dar clase en estos dos últimos cursos. Si me encuentro hoy aquí es sólo por formar parte del grupo de profesores de la Universidad de Sevilla que han sido distinguidos por sus alumnos con los Premios a la Excelencia Docente convocados por el Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías durante los cursos 98-99 y 99-00. Mi cometido, por tanto, consistiría en ofrecerles mi punto de vista respecto a qué es lo que caracteriza la actuación de los profesores bien valorados por sus alumnos respecto de su rendimiento docente aunque, en buena lógica, quienes deberían dar respuesta a esta cuestión serían los propios estudiantes. En consecuencia, debo reconocer que buena parte de lo que a continuación les comentaré no es más que el resultado de mis impresiones subjetivas al respecto, por lo que ciertas afirmaciones que pudiera realizar deberían ser tomadas con las correspondientes cautelas ya que pueden ser únicamente percepciones distorsionadas de una realidad cuyos auténticos perfiles desconocemos.

Junto a estas opiniones personales, otra parte de mi intervención estará centrada en los resultados obtenidos a partir de un estudio de investigación realizado por el autor en el que se trataba de ofrecer a los profesores y gestores universitarios un mejor conocimiento de éstas y otras cuestiones (Periañez, R. 1999).

Durante los años 1997 y 1998 tuve la oportunidad de trabajar el tema que nos ocupa con ocasión de la realización de mi tesis doctoral, centrada en el análisis de la satisfacción manifestada por el estudiante con el servicio recibido de la Universidad. Desde la perspectiva de la Calidad Total como enfoque matriz para conducir las estrategias organizativas, el logro de la satisfacción del cliente se convierte en el eje sobre el que debe girar cualquier actuación de las personas investidas de autoridad para asumir los procesos de toma de decisiones. En el caso de la Universidad, entendida como organización social entre cuyos fines se encuentra la transmisión del conocimiento científico y técnico, los estudiantes que año tras año se matriculan en ella entendemos que deben ser considerados como parte de su mercado, o lo que es lo mismo, como parte de su clientela.

El tema no está exento de cierto debate y las posturas de los especialistas llegan a ser en algunos casos completamente divergentes. Frente a los que sostienen que los alumnos no son consumidores del servicio prestado sino parte del mismo proceso de prestación de ese servicio al conjunto de la sociedad (Sirvanci, M., 1996; Thomas, M.F., 1993), otros se posicionan en el extremo diametralmente opuesto (Ensby, M y Mahmoodi, F., 1997) otorgando a los estudiantes la consideración de consumidores directos del servicio, aunque siempre en unión de otros colectivos sociales igualmente interesados en disponer de instituciones educativas de nivel superior capaces de afrontar los retos y las demandas de nuestro tiempo.

Quizás no sea ahora el momento de entrar a fondo en el debate, pero aún reconociendo que la afirmación tajante de que los estudiantes son clientes del servicio universitario no está exenta de aspectos criticables, negar la importancia de sus opiniones al respecto podría constituir un error de consideración y, desde luego, una oportunidad perdida de conocer ciertos datos que podrían ser valiosos de cara a los procesos de mejora continua.

En nuestro trabajo de investigación ya aludido la satisfacción manifestada por el estudiante fue considerada como un indicador válido (parcial en todo caso, pero válido) para estimar los niveles de calidad del servicio prestado por la Universidad. En realidad, las modernas instituciones universitarias están dotadas de unos niveles de complejidad tales que hacen casi imposible encontrar un indicador sencillo para evaluar la calidad de su trabajo. Como afirma Benedito, ello se traduce en que *"toda evaluación de la calidad de la universidad que sólo se refiera a algún aspecto es fácil que sea incompleta"* (Benedito, V., 1995, p.13).

Aún asumiendo estas limitaciones, parecía lógico pensar que una parte, al menos, de esa satisfacción estaría asociada al trabajo del personal docente, por lo que nos propusimos hacer indagaciones respecto a qué mecanismos se encontraban al fondo de las manifestaciones realizadas por los alumnos cuando eran expresamente interrogados sobre el tema. En esta comunicación aludiremos en primera instancia a las conclusiones más relevantes que se desprendieron de este estudio para, finalmente, ofrecer una visión mucho más personal (y desde luego mucho menos científica) del problema que nos ocupa. Debe quedar claro, por tanto, que no es nuestra intención ofrecer respuestas incuestionables en un tema que seguramente siempre mantendrá aspectos desconocidos, sino más bien desplegar sobre la mesa un conjunto de vertientes del problema que ayuden a tener un debate fluido y enriquecedor para todos.

Satisfacción del estudiante y enseñanza universitaria: conclusiones de un estudio científico

Cuando se ha querido estimar la calidad del trabajo desarrollado por los docentes universitarios, se ha recurrido con frecuencia al diseño de instrumentos (no siempre afinados) cuyo objetivo no era otro que medir los niveles de satisfacción alcanzados por los estudiantes. El aprovechamiento del alumno en términos de nuevos conocimientos adquiridos, su capacitación final de cara al buen desempeño de una actividad profesional o la fluidez con que se pueda producir la inserción en el mundo laboral una vez terminados los estudios, han sido también parámetros utilizados para evaluar la calidad de la tarea docente llevada a cabo por la Universidad. Sin embargo, resulta evidente que tales indicadores son difíciles de obtener, y lo que resulta más problemático, se ven afectados en su conformación final por un sinnúmero de elementos endógenos y exógenos al sistema que los distorsionan y que no siempre son controlables por el investigador. Quizás por ello el recurso a las encuestas de satisfacción del alumnado haya sido tan frecuente en los últimos años.

Detengámonos por un momento en la idea de "satisfacción". Ésta sólo puede darse cuando, tras la existencia previa en el individuo de una necesidad (consciente o no) susceptible de ser cubierta, se reciben los elementos suficientes como para conseguir eliminar la situación de ansiedad que toda insuficiencia genera. Consecuentemente, la primera cuestión objeto de investigación debería ser: ¿cuáles son las necesidades activadas en nuestros estudiantes?. Sólo a partir de este conocimiento estaríamos en condiciones de diseñar mecanismos y pautas de actuación docente que condujeran a la satisfacción.

En segundo lugar no debe olvidarse que toda situación de necesidad representa una vivencia subjetiva que no puede ser extrapolada de unos sujetos a otros: lo que para algunos crea una ansiedad desmedida es meramente anecdótico para otros. Por tanto, las generalizaciones se vuelven al respecto extremadamente peligrosas, ya que las averiguaciones que pudieran realizarse responderían al perfil de un hipotético individuo promedio que seguramente nunca seríamos capaces de encontrar en la realidad. Decimos esto porque ni siquiera el conocimiento exhaustivo de las pautas más genéricas observadas en la población nos eximiría de la necesidad de dar a cada persona un tratamiento diferenciado. Es interesante y útil disponer de un retrato robot del estudiante que tenemos delante, pero hemos de ser cautos para no magnificar nuestros hallazgos. No podemos convertirnos, en definitiva, en autómatas que aplican a todos los individuos y en todos los tiempos las mismas recetas estereotipadas, ya que sería una clara muestra de necedad por nuestra parte. Puede que lo que vamos a afirmar nos parezca una clamorosa obviedad, pero quizás por eso mismo convenga no olvidarlo: las personas son diferentes, tienen necesidades diferentes y, para colmo, éstas van cambiando y evolucionando en el tiempo como otras muchas facetas de la personalidad. Es cierto que el volumen de alumnos al que ha tenido que atender una parte del profesorado universitario en los últimos tiempos ha hecho casi imposible llevar a la práctica un trato personalizado y diferenciado, pero ello no debe hacernos olvidar dónde se encuentra el objetivo que debe perseguirse.

El camino que se ha seguido normalmente para identificar las necesidades activadas en los estudiantes ha sido de naturaleza indirecta. En lugar de efectuar abiertamente preguntas sobre

qué expectativas poseen, se ha preferido identificar los elementos generadores de satisfacción para, a partir de ellos, deducir qué carencias estaban en el fondo de tales manifestaciones de agrado. La investigación a la que venimos refiriéndonos fue diseñada de este modo, aunque no se limitó a estudiar las necesidades que pudieran ser satisfechas con el trabajo de los docentes, sino que se extendió a otras esferas de la actividad universitaria: planes de estudio, decisiones relacionadas con la programación de las asignaturas, características de los centros donde se desarrollan las actividades académicas, servicios de apoyo, normas universitarias, becas, etc.

El primer hallazgo que llamó poderosamente nuestra atención fue la sorprendente importancia que los alumnos otorgaban a la actividad docente sus profesores. Según se desprendía de las propias afirmaciones de los estudiantes, algo más del 65% de su satisfacción estaba directa o indirectamente relacionada con su labor, ya fuera en el transcurso de las clases, en las tutorías, en la fase de preparación de las materias que luego serían expuestas en las aulas, en la conformación de los exámenes, en los sistemas de evaluación o, en general, en la forma de programar la actividad que se seguiría durante el curso.

En nuestra opinión, este dato resulta determinante. Sin negar que dentro del sistema universitario existan otros elementos satisfactorios, parece evidente que los deseos de conseguir mayores niveles de satisfacción en el alumnado deberían estar asociados prioritariamente a inversiones que redundasen en una mejor labor docente o, al menos, en una labor docente más ajustada a las expectativas de los estudiantes. La experiencia suele demostrar que no siempre se ha actuado en esta línea, y prueba de ello es que nos encontremos aún debatiendo sobre los modos en que debe llevarse a cabo una adecuada formación de los docentes universitarios. El mismo hecho de que sólo en épocas recientes se haya abordado el diseño de mecanismos institucionales para conseguir una mejor preparación de los profesores noveles, o la reiterada constatación de que las mejoras en los conocimientos y habilidades de los ya "veteranos" hayan provenido sistemáticamente del esfuerzo personal a través de interminables jornadas de trabajo o de desembolsos monetarios que no guardan relación de equilibrio con los niveles retributivos existentes, pueden darnos idea de lo que decimos. Somos conscientes de vivir tiempos difíciles en los que los recursos destinados a las universidades son claramente insuficientes, pero creemos también que es preciso avanzar en el diseño de políticas de gasto que den prioridad a lo que realmente demuestre mejorar los niveles de satisfacción de los receptores de los servicios.

Retomando el tema de las necesidades estudiantiles identificadas en nuestro estudio, la investigación encontró ciertos elementos que parecían ejercer una gran influencia en la consecución de altos niveles de satisfacción de los estudiantes con relación a las actuaciones de los docentes. En concreto, se desprendía de él que los rasgos más críticos eran, ordenados de mayor a menor importancia, los siguientes:

1. La claridad expositiva exhibida por el profesor
2. La amenidad que se imprimía a las explicaciones
3. La aparente preparación de las clases

4. La voluntad demostrada por solucionar las dificultades que le surgían al estudiante en el proceso de aprendizaje, y
5. El despliegue de estrategias para conseguir del estudiante altos niveles de motivación por el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas.

Se realizó también un análisis parecido respecto de la manera en que se planificaba la docencia. No se trataba ahora de indagar en las actitudes particulares de los profesores frente a sus alumnos, sino en las decisiones tomadas por un conjunto de docentes (o, en su caso, por un departamento) sobre el modo de programar la docencia en una materia y sobre la manera materializar en la práctica esa programación. También aquí se llegó a curiosas conclusiones. De las respuestas de los alumnos encuestados se deducía que la decisión programática de mayor relieve era la de asignar uno u otro profesor al grupo docente al que había sido asignado el alumno. A una cierta distancia en cuanto a trascendencia sobre los niveles de satisfacción se situaban cuestiones como el ajuste de los exámenes a lo explicado en clase, la justicia percibida de las calificaciones, la redacción precisa de las pruebas o la adecuación de la amplitud del temario a las disponibilidades reales de tiempo.

La reducida dimensión que necesariamente debe tener esta comunicación nos impide hacer un análisis exhaustivo de estos hallazgos, pero no quisiéramos dejar de hacer algún comentario al respecto. Frente a la opinión extendida (y seguramente sin ningún fundamento científico) de que lo único que desea el alumno es aprobar "*como sea*" las asignaturas en las que se encuentra matriculado, la investigación realizada mostraba un alumnado diferente. Ciertamente se traslucía de sus respuestas el deseo de obtener una calificación favorable, pero con una conciencia clara de que la mejor manera de llegar a esa meta era asistir a clases en las que las explicaciones fueran claras y bien preparadas, en las que se observara una permanente preocupación por aclarar los trayectos que conducen al aprendizaje de los contenidos del programa, o en las que se hubieran introducido elementos que hicieran agradable y amena la permanencia en ellas. Los profesores, como cualquier persona sometida constantemente por su trabajo al público juicio, se granjean una fama que se transmite como la pólvora entre los estudiantes. Da buena prueba de ello el que la asignación de uno u otro profesor a un grupo docente sea el elemento clave de satisfacción-insatisfacción. En la misma línea de lo comentado anteriormente, no se pide que los exámenes contengan un cúmulo de trivialidades, sino que se ajusten a lo explicado, que estén redactados con precisión y que las calificaciones vengan presididas por la justicia.

Cabría afirmar como conclusión que el trabajo universitario (como cualquier otra labor que requiera de esfuerzo) supone para el alumno la integración en un entorno en el que sabe a ciencia cierta que, tarde o temprano, se le pedirán cuentas de su aprovechamiento. Frente a esta evidencia a fecha fija, lo que parece solicitar el estudiante es la minimización de la potencial hostilidad que la misma situación conlleva, o, si se quiere, la implantación de políticas a todos los niveles que hagan natural y fluido el aprendizaje y su posterior evaluación. Dentro de nuestra investigación realizamos un análisis factorial de los rasgos docentes evaluados, llegándose a la conclusión de que los estudiantes manejaban esquemas mentales bastante simplificados para configurar sus opiniones sobre los profesores que les impartían las mate-

rias. En efecto, las agrupaciones estadísticas de ítemes homogéneos incluidos en los protocolos de medición parecían demostrar que los alumnos evaluaban a sus profesores según un doble prisma. En primer lugar, se formaban una impresión de la aparente capacitación profesional del profesor a través de rasgos tales como su claridad expositiva, su soltura al resolver dudas, su capacidad para ejemplificar, etc. Asimismo, se apuntaba un segundo bloque de características cuyo hilo conductor parecía situarse en la valoración de ciertos atributos de la personalidad aparente del profesor tales como, su amabilidad en el trato, su accesibilidad, su trato respetuoso, etc. En suma, podría decirse que, desde la óptica del alumno, un "buen profesor" es aquel que ha sido capaz de aunar un cierto número de habilidades profesionales que, en conjunción con determinadas virtudes humanas, le convierten en un facilitador de los caminos que deben conducirlo a alcanzar los conocimientos establecidos de cara a la obtención final de una calificación favorable.

DE LA CIENCIA A LA EXPERIENCIA

Nuestra experiencia como profesor universitario viene a corroborar en buena medida las conclusiones anteriormente apuntadas. Sin embargo, el problema sigue siendo el mismo: ¿Cómo se lleva a la práctica lo que hemos averiguado? ¿Cómo se consigue que las clases estén llenas de alumnos motivados por el aprendizaje de la materia impartida y deseosos de formar parte activa de un grupo en el que el profesor acaba por perfilarse como un "líder" capaz de orientar en la línea correcta los esfuerzos de los estudiantes?. Las respuestas no son desde luego sencillas; y mucho nos tememos, además, que ni siquiera seamos la persona más adecuada para darlas. A pesar de ello, y sin ánimo de crear doctrina, intentaremos a título estrictamente personal esbozar nuestras convicciones al respecto.

Lo primero que debe asumirse es que la dinámica enseñanza-aprendizaje surge de un proceso de comunicación bidireccional en el que los mensajes entre docentes y discentes deben estar dotados de altos niveles de claridad. Pero como en cualquier otro proceso de comunicación, la conversión del mensaje en auténtica información no depende exclusivamente de la claridad de aquél, sino también de la presencia de un contexto favorable y, desde luego, de una buena predisposición de la parte receptora por captar esa información, hacerla propia y almacenarla correctamente clasificada. Decimos esto porque se insiste con excesiva frecuencia en la necesidad de que la Universidad posea un claustro de profesores excelentes, pero se menosprecia (cuando no se omite) la importancia que tienen para el logro de los objetivos otros factores tales como una suficiente dotación de medios materiales, o la posibilidad de disponer de estudiantes formados y con unos hábitos de trabajo adquiridos. Por supuesto que es obligación del profesor trabajar intensamente en la mejora de la formación y en el logro de ciertas actitudes por parte del estudiante; pero no caigamos en la ingenuidad: en ocasiones, los niveles de partida no dan pie a la esperanza. ¡Ya nos gustaría poseer el secreto para volver atrás el tiempo o para poder alterar el curso de la historia! Pero, a veces, sencillamente, eso resulta imposible.

Hecha esta precisión, debemos incidir en dos cuestiones que nos parecen básicas. La primera es que la profesión docente conjuga ciertos rasgos que la hacen algo peculiar. Como sucede con otras actividades sociales, puede convertirse para quien la ejerce en un deleite o en

un auténtico martirio. ¿Cómo imaginar un buen cirujano que sintiera aversión por sus enfermos o que poseyera un carácter pusilánime, aprensivo y al que le sobrevinieran ataques de pánico con la sola observación de la sangre? Desde nuestro punto de vista -coincidente, por otra parte, con la opinión expresada recientemente por otros profesores de la Universidad de Sevilla-, el ejercicio de la docencia requiere por encima de cualquier otra cosa un alto componente vocacional que se concreta en el "interés por trabajar con personas". En efecto, "este carácter asistencial, de ayuda, educativo, es el que debe primar como componente de la vocación docente" (Álvarez, V., 2000, p. 230)

A pesar de ello, como afirmaría un profesor de matemáticas, la vocación es una condición necesaria aunque no suficiente. A ella deben unírsele otros rasgos que son los que abren la posibilidad de lograr el éxito. Algunos pueden estar ya es posesión del individuo por su formación o por su personalidad, pero creemos que todos ellos son susceptibles de generación y mejora con el consiguiente proceso de aprendizaje, de ahí que no les vayamos a dedicar ahora una especial atención. Por otra parte, la lista sería interminable y seguramente, al final, sólo respondería a una visión muy personal de las cosas. Como afinadamente afirma el profesor Ortigueira, "la imagen no es la realidad, del mismo modo que el mapa no es el territorio" (Ortigueira Bouzada, M. y Ortigueira Sánchez, M., 2000, p. 143).

Sí quisiéramos destacar, sin embargo, un segundo elemento que nos parece básico. La comunicación tiene muchos componentes, y algunos de ellos son gestuales o actitudinales. La información no sólo se transmite con las palabras; también se transfiere con las actitudes y los comportamientos. No quisiéramos caer en la fácil moralina, pero estamos convencidos de que el profesor transmite a sus alumnos durante su vida académica mucha más información de la que se desprende de sus simples palabras. Queremos decir con ello, por ejemplo, que difícilmente se suscitará interés y motivación en el alumnado si los profesores manifiestan desgana o falta de compromiso con la tarea que les ha sido encomendada. Del mismo modo, no habrá forma de inculcar en el estudiante valores tales como la responsabilidad, el esfuerzo, el sentimiento de orgullo por el trabajo bien hecho o la justicia, si tales valores no están presentes en las actuaciones diarias del profesor. Al haber homologado la enseñanza universitaria con lo que se ha dado en llamar enseñanza "superior" quizás hayamos olvidado que la *mayor* (y, por tanto, la *superior*) de las enseñanzas es la que se transmite a partir de una cierta forma de vivir.

En nuestra actual forma de ser hay sin duda muchas manifestaciones que han surgido de los rescoldos que dejaron en nosotros nuestros padres, familiares y amigos por la simple observación inconsciente de sus comportamientos. Pero sería absurdo negar que algo parecido sucedió también tras el contacto diario con nuestros maestros de la infancia. Ellos nos transmitieron una cierta forma de entender la vida que, nos guste o no, ha condicionado nuestra forma de actuar llegados a la edad adulta.

Aunque en este trabajo podríamos haber entrado en disquisiciones de menor relieve sobre aspectos puntuales del trabajo docente, hemos creído oportuno recalcar que, en nuestra opinión, un buen profesor universitario debe ser, antes que cualquier otra cosa, un buen "maestro", consciente de que sus alumnos no sólo aprenderán de él técnicas, teorías o conceptos, sino que también harán suyas, en alguna medida, sus actitudes, sus valores y hasta su léxico.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, V. (Dir.) (2000): *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. ICE, Universidad de Sevilla.
- Benedito, V. (1995): "Pedagogía Universitaria y Calidad de la Enseñanza", en *Didáctica Universitaria*. Comisión de Docencia, Universidad de Sevilla pp.7-47.
- Ensby, M. & Mahmoodi, F. (1997): "Using the Bladrige award criteria in college classrooms". *Quality Progress*, April, pp. 85-91.
- Ortigueira Bouzada, M. y Ortigueira Sánchez, M. (2000): "Las clases o servicios docentes universitarios: reflexiones en torno a su calidad y a la calidad de su imagen", en Ortega, A. Et al. (dirs): *Materiales para la Calidad*. ICE. Universidad de Sevilla pp.143-158
- Periáñez, R. (1999): *Satisfacción del Estudiante y Calidad Universitaria*. ICE, Universidad de Sevilla.
- Sirvanci, M. (1996): "Are the students the true customers of higher education?" *Quality Progress*, October, pp. 99-102.
- Thomas, M.F. (1993): "A new role for IMA?" *Management Accounting (NAA)*, April, pp. 16-17.