

## FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE LA CALIDAD DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

*Luis Javier Alberto*

*Pilar Nieto*

Laboratorio de Vertebrados  
Departamento de Fisiología y Biología Animal  
Universidad de Sevilla

### RESUMEN

La puesta en marcha por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación y el ICE de la Universidad de Sevilla de un Proyecto de Formación Inicial del Profesorado Universitario, en el que hemos participado durante dos cursos académicos (95-96 y 96-97) como mentor y novel respectivamente, nos ha hecho reflexionar sobre la Calidad de Enseñanza en la Universidad. De forma general analizamos los diferentes factores que inciden sobre la Calidad de Enseñanza Universitaria, algunos con tanta importancia sobre el proceso Enseñanza-Aprendizaje como la calidad del propio profesorado.

Exponemos los problemas y la importancia que tiene la correcta selección de los estudiantes y la de los profesores, de sus relaciones y del entorno sobre la calidad de enseñanza.

### ABSTRACT

The Department of Didactic Organization and The Institute of Education Sciences (ICE) from the University of Sevilla, run a Project about the Initial Formation of University Teachers. We, as mentor and unexperienced teachers respectively, have participate in the project during two academic courses (1995-96 and 1996-97). This has made us think over the education quality at the University and the different factors that affect the process Teaching-Learning, namely not only the qualification level of the teaching staff but that of the student, their relations and also the quality of the resources and the environment where this process is carry out.

### INTRODUCCIÓN

Coincidiendo con el espectacular incremento del número de alumnos en la Universidad y con su mayor representación en los órganos académicos, se empezó a hablar en la Universidad con más frecuencia sobre la Calidad de su Enseñanza. A pesar de ello, la política educativa de los últimos veinte años se ha preocupado más de la cantidad que de la calidad de los titulados universitarios. Sólo cuando aparecen subvenciones y clasificación de universidades por "calidad" ha entrado un repentino furor en la política universitaria por hablar de mejora de la Calidad de Enseñanza. El hecho en sí ya hace sospechar que la Calidad de Enseñanza de la que actualmente tanto se habla puede quedarse más en un medio que en un fin.

En este panorama, no es extraño que se suelen dejar de lado factores importantes que inciden sobre la Calidad de Enseñanza, pero que políticamente no interesa abordarlos y mucho menos ahondar en su cuota de responsabilidad. Así, cuando se habla de la Calidad de Enseñanza se tiende a responsabilizar casi exclusivamente al Profesorado. Esto, a nuestro juicio es un grave error puesto que, si bien el profesorado es una parte fundamental en la Enseñanza, también es cierto que existen otros factores que inciden de manera importante y directa en ella y por tanto hay que asignarles también su cuota de responsabilidad.

Para nosotros, la Calidad de Enseñanza es el resultado de un conjunto de factores relacionados con el proceso al que Santos (1990) llama Enseñanza-Aprendizaje. Es algo que debe medirse en relación a los resultados finales. Lo verdaderamente importante es la calidad de ese proceso, el cual conduce al éxito de la finalidad que se persigue. La calidad puede ser relativa, es decir, cuanto se incrementa con respecto a la inicial; o puede ser absoluta, es decir medida por el valor final alcanzado. Establecer el tipo y grado de calidad que se quiere es lo primero a determinar en una política de Calidad de Enseñanza. A partir de ese punto debe establecerse el nivel del resto de parámetros que inciden en el proceso Enseñanza-Aprendizaje. No se debe hablar con la boca grande de mejorar la Calidad de Enseñanza y dejar después que su nivel venga derivado en gran medida por otras circunstancias, políticas, económicas etc., ajenas a la misma.

El conjunto de factores relacionados con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje al que nos hemos referido anteriormente incluye: las características de los elementos docente y discente, sus relaciones, los medios disponibles para llevar a cabo ese proceso y las características del entorno donde se desarrolla la Enseñanza. A continuación analizaremos cada uno de estos factores sólo en lo referente a la Universidad, por lo que aquí no nos pronunciamos sobre aspectos derivados de la Calidad de Enseñanzas anteriores.

#### CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE. SU FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Cualquier docente necesita poseer tres cualidades: buen conocimiento de lo que imparte, saber transmitir ese conocimiento y tener vocación. La Universidad, al ser una institución de estudios superiores necesita de un elenco docente con la máxima calidad; por ello, en el docente universitario esas cualidades deben alcanzar un nivel superior.

El nivel de conocimientos y la habilidad para transmitirlos se logra con el estudio y con la práctica. Esto implica dedicar a ello una parte importante de tiempo desde que se obtiene el título de Licenciado hasta que uno adquiere las dotes suficientes para acceder a docente universitario. El profesor universitario con responsabilidad sobre una disciplina necesita, además de la correspondiente formación investigadora, tener una buena formación específica sobre la disciplina concreta y sobre técnicas docentes.

Esto, que parece tan obvio, se ha infravalorado, desde hace más de quince años en las pruebas de acceso a todos los niveles de profesor universitario. La LRU ya relegó a segundo plano la formación docente del candidato a Profesor de Universidad. Para ser Profesor Titular de Universidad (PTU) la LRU estableció que la labor investigadora tuviera doble valor que la docente, y además suprimió cualquier prueba para averiguar los conocimientos teóricos y prácticos del candidato sobre la disciplina a la que optaba. Por otro lado, si la LRU deja algún resquicio para valorar los aspectos docentes de los candidatos, los propios profesores universitarios que componían las comisiones de adjudicación de plazas, no los han aprovechado (García del Corral, 1992; Fernández, 1992). Como dice Segura (1992) *“no se prima el nivel de conocimientos de una asignatura o disciplina, o la capacidad pedagógica del candidato que opta a la plaza, sino un curriculum repleto de papeles que frecuentemente nada tiene que ver con el objeto de la asignatura en cuestión”*.

Independientemente de otros aspectos negativos, que no es oportuno comentar aquí, que figuran en la LRU respecto al mecanismo de las pruebas para adjudicación de plazas de PTU,

de manera sucinta las pruebas son dos. La primera consiste en una exposición del currículum del candidato y la memoria que presenta sobre la asignatura a la que opta. Por lo general, la experiencia docente del candidato se mira y se valora poco; con tal de que figure que ha impartido algunas clases es suficiente. Las comisiones suelen atender más a los trabajos de investigación publicados, de hecho la ley ya dice que se valore el doble la investigación que los méritos docentes; el puesto es docente, sí, pero eso da igual. La memoria, de la que no se puede estar seguro que el candidato haya sido el autor, suele tener un trámite de rutina y poco comprometido, excepto para el candidato "molesto".

La segunda prueba consiste en la exposición de un tema, no necesariamente del temario de la disciplina, y elegido por el candidato *sine die*. Con estas premisas tampoco se garantiza que el candidato haya empleado tiempo, sabiduría o esfuerzo en la concienzuda y profunda tarea de preparar dicho tema. Con esta prueba no se valora los conocimientos del candidato sobre la disciplina de la que al día siguiente será docente con plena responsabilidad. En esencia, en esta prueba sólo se puede juzgar los conocimientos vertidos de un solo tema y la manera de exponerlos. Es más, de este modo un PTU para enseñar Zoología puede obtener perfectamente la plaza sin diferenciar una rana de un pato. Por lo general a esta segunda prueba sólo llega un candidato por plaza. Con todo ello sobran los comentarios acerca de la trascendencia de esta prueba para seleccionar un buen docente.

No puede esperarse con esa ley un aumento de la Calidad Docente de los Profesores Universitarios. La norma de cualquier aspirante a PTU es la de dedicarse casi exclusivamente y con fruición a investigar en su tesis doctoral, requisito previo imprescindible para optar a una plaza de PTU, para terminarla cuanto antes. Si además le queda tiempo para ir publicando trabajos sobre lo investigado mucho mejor; es lo que verdaderamente le van a valorar cuando opte a PTU. Dar algunas clases teóricas o prácticas, y no digamos seguir algún curso sobre didáctica, además de no ser muy necesario para obtener una plaza de PTU, quita tiempo para el trabajo de tesis o para publicar. Con esta ley es bastante posible ser PTU, y por tanto con plena responsabilidad docente sobre una disciplina, con una escasísima dedicación a la docencia e incluso desconociendo mucha de la materia que tiene que impartir. Por otra parte, la formación pedagógica, por supuesto, ni se le exige.

Es curioso destacar que un Licenciado deba obtener, después de un curso extenso teórico y práctico el Certificado de Aptitud Pedagógica (García y otros, 1994; 1997) que lo capacita para impartir clases en un centro de Enseñanza Secundaria. En cambio, a un Licenciado para impartir clases en la Universidad no se le exige absolutamente ninguna formación pedagógica. O dicho de otro modo, el mismo Licenciado que no estaba capacitado para dar clases en Enseñanza Secundaria, sí lo está para hacerlo en la Universidad.

Esta es la manera como la Universidad se ha preocupado por la formación y calidad de sus docentes. No es explicable, por otra parte, que si a un Licenciado que quiera realizar su investigación de tesis doctoral en la Universidad se le asigne un director-tutor y que para su formación docente se le deje sólo.

En otro aspecto, es frecuente observar también en nuestras Universidades que el mayor éxito profesional suele estar acompañado de una reducción en el número de horas de clase y una mayor dedicación a la investigación. Cada vez parece más cierta la afirmación de Kourganof en 1972: "*La recompensa suprema en la educación superior es ser dispensado de la enseñanza*" (en Cruz Tomé, 1994). También es frecuente que los Profesores Universitarios

con mayor experiencia impartan asignaturas optativas, con muy pocos alumnos, o cursos de especialización, masters o cursos de doctorado. Es lo que algunos han denominado "estrategia de huida" y que está claramente en contra de la Calidad de Enseñanza. Los cursos iniciales, con muchos alumnos y con menos experiencia universitaria, son más heterogéneos en el nivel de conocimientos y la motivación que los de cursos superiores y de asignaturas optativas. Por ello, deberían ser estos profesores con mayor experiencia los que impartieran docencia en esos cursos iniciales, ya que en teoría son los que poseen conocimientos más amplios y claros sobre la materia, y los que deben haber adquirido suficientes dotes pedagógicas para enfrentarse con asignaturas básicas de cursos iniciales, que son las que presentan más problemas y por tanto donde se necesita a los mejores docentes.

Para elevar la Calidad de Enseñanza en la Universidad creemos imprescindible y urgente una reforma importante de las pruebas de selección del Profesorado Universitario, que aseguren que conoce suficientemente la disciplina de la que será responsable, que tiene suficientes conocimientos y habilidades pedagógicas y por último que posee suficiencia investigadora.

Se hace necesario la existencia de algún tipo de Cursos de Formación, al menos iniciales, para Licenciados que se dedican a la docencia en la Universidad, así como la tutorización de las primeras experiencias docentes en la Universidad.

Se han realizado algunas experiencias para mejorar la calidad de la docencia, pero son poco conocidas y sobre todo escasas (Arrieta y otros, 1992; Benedito, 1992, 1995; Blanco y otros, 1993; Cruz Tomé, 1994; Donoso, 1994; Lucio-Villegas y De Pablos, 1994; Rodríguez Espinar, 1994). Una propuesta que nos ha parecido interesante y que hemos seguido desde que se inició, es la organizada por el ICE de la Universidad de Sevilla y varios profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de Ciencias de la Educación, que han confeccionado un programa para la elaboración de Equipos Docentes en la Universidad de Sevilla (Marcelo, 1992). La idea surgió el curso 95-96 y ha seguido durante el curso 96-97.

## CARACTERÍSTICAS DEL DISCENTE

La Calidad del proceso Enseñanza-Aprendizaje depende en gran medida de la que, para este proceso, tengan cada uno de los integrantes del binomio; esto es, de la Calidad del docente y de la Calidad del discente. El resultado final del proceso, ya lo decíamos en la introducción, puede medirse como:

- a) El nivel final que alcanza el discente.
- b) El incremento de nivel del discente con respecto al nivel de partida.

Entendemos aquí el nivel como el bagaje de conocimientos más la capacidad intelectual.

En el primer caso es obvio que, dejando a un lado otros factores como pueden ser el interés, la motivación individual, la habilidad del docente, etc., se necesita un discente con el mejor nivel posible. En el segundo caso no se tiene en cuenta el nivel que el discente tiene cuando inicia la enseñanza, sino lo que ha aumentado. Ello depende de la capacidad (habilidad más conocimientos) del docente para enseñar, pero también de la del discente para aprender. Como la capacidad del discente para aprender suele tener una relación directa con el nivel del que parte, cuanto mayor sea éste nivel mayor será teóricamente el nivel final, se considere este de manera absoluta o relativa.

Podemos concluir por tanto que, independientemente de otros factores, el grado de "Calidad" del discente es un factor muy relacionado con el proceso Enseñanza-Aprendizaje al influir en el grado de Calidad de esta última. No obstante, el nivel del discente es un aspecto que raramente se quiere mencionar como factor importante en el proceso Enseñanza-Aprendizaje; es políticamente conflictivo y no interesa airearlo.

Como decíamos al principio, independientemente del criterio que se tenga sobre la Institución Universitaria, es importante fijar inicialmente qué pretendemos obtener con la Enseñanza Universitaria; el nivel mínimo que debe alcanzar un universitario. Esto nos permitiría posteriormente establecer, entre otras cosas, el nivel básico del estudiante que entra en la Universidad. Si el número de universitarios viene cifrado en base a otros motivos (solución a las grandes deficiencias y planificación de la Formación Profesional, aliviar las cifras del paro juvenil, u otras por el estilo.) no sólo no se está adecuando la Política Universitaria a las demandas de la Sociedad, sino que esa política esta empujada por los acontecimientos, y por tanto no tiene rumbo fijo.

En este sentido, el éxito en las pruebas de acceso se ha venido cifrando en más del 90%. ¿Ello es el resultado de un elevado nivel de los estudiantes que intentan acceder a la Universidad o de unas pruebas cuyo nivel de exigencia es bajo?. Si el nivel es el adecuado, ¿Por qué es tan alto el fracaso universitario?. Si se elevara el nivel de exigencia, el porcentaje del éxito en las pruebas de acceso se reduciría. A cambio se obtendría una mejora de la calidad de enseñanza universitaria por varios caminos: posibilidad de alcanzar el discente mayor nivel, menor tasa alumno/profesor y mayores recursos por alumno. Pero, en caso de que esta medida fuera necesaria ¿Sería políticamente posible establecer unas pruebas que, para mejorar la calidad universitaria de la que tanto se habla actualmente, estableciera un nivel superior de exigencia que redujera el éxito en esas pruebas por ejemplo al 70%?. Esta cuestión habría que abordarla con detenimiento.

La selectividad, o pruebas de acceso actuales, desde su implantación en 1975 han sido criticadas desde todos los estamentos implicados (Trillo y Rodicio, 1997; Zabala, 1997). Ni a los Centros de Enseñanza, Universidades, Profesores y Estudiantes les parecen adecuadas (y a estos últimos a pesar de obtener un éxito superior al 90% !). Esos estamentos han urgido desde hace años un replanteamiento de la selección de estudiantes universitarios, aunque sólo afectara al tipo de selección y no al nivel exigido. No obstante, aunque se habla de ello, hasta el momento no se han llevado a cabo cambios en la prueba de acceso a la Universidad.

La forma actual de seleccionar al estudiante universitario la consideramos poco adecuada en lo que respecta al aumento de Calidad de este tipo de Enseñanza. Independientemente del nivel exigido, en las pruebas de acceso (Manjón, 1997; Zabalza, 1997) que entendemos debería elevarse, no se valora la vocación o el interés que el estudiante tiene por una determinada carrera. Tampoco se ponderan adecuadamente los conocimientos específicos de las disciplinas afines a los estudios que solicita cursar. Además, dudamos de que en las pruebas actuales se exija o se valore en su justa medida lo que creemos elemental para una institución de estudios superiores como es la Universidad: riqueza de vocabulario, saber expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada y saber leer escritos complejos y comprenderlos adecuadamente. Como dice Iñiguez (1993): *"cuánto más rico y variado es el lenguaje más perfecta puede ser la estructura mental del individuo que lo usa"*. Es muy posible que muchos de los estudiantes que superan las pruebas de acceso estén desprovistos de estas herramientas fundamentales.

Tampoco se emplean en las pruebas de selectividad actuales entrevistas personales ni exámenes específicos para cursar cada licenciatura, o incluso para cada Facultad. El acceso o no de un estudiante a una carrera viene determinado exclusivamente por la nota obtenida globalmente. Esto puede forzar a estudiar carreras por las que el estudiante no se siente atraído, y si queremos elevar la calidad de Enseñanza es importante que los alumnos tengan interés por lo que se les va a enseñar, sea vocacional o de otro tipo (remuneración, prestigio social o moda).

Por otro lado, la política de incentivos y becas de años recientes, donde un estudiante universitario hasta con dos suspensos, sin analizar la causa de los mismos, podía obtener beca, es totalmente contraria a la mejora de la calidad del proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad; y si se analiza con detenimiento hasta podría discutirse si socialmente es correcto.

Es fácil deducir que con este panorama difícilmente pueden obtenerse resultados satisfactorios en lo que respecta al nivel de calidad obtenido en los estudios universitarios. El que este apartado sea políticamente el más conflictivo no es motivo para soslayarlo y debería de abordarse con eficacia y realismo.

## RELACIONES DOCENTE-DISCENTE

La masificación de la Universidad ha colaborado mucho al deterioro, por no decir la carencia, de la relación entre estos dos elementos indispensables en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

La tasa nº de alumnos/nº de profesores necesita ser baja para que se desarrolle en todo su sentido la correcta transmisión de ideas en el proceso Enseñanza-Aprendizaje. Las estipuladas horas de tutoría resultan poco fructíferas en este sentido. Su utilidad se limita casi exclusivamente a la revisión de exámenes y a la consulta de listas de dudas en los días inmediatamente anteriores a los mismos (Donoso, 1995). A las horas de tutoría habría que llamarlas de otra manera. La tutoría, es decir, la labor de guiar, de dirigir y de aconsejar es excepcional, no suele realizarse actualmente. Por otra parte, mientras persista la poca valoración profesional de la actividad docente del profesor universitario, no debe extrañar que éste vea como un desperdicio de su tiempo el dedicado a las consultas de los alumnos. Los estudiantes suelen percibir esta actitud del profesor y se retraen a la hora de consultar.

Se hace necesario, por tanto, analizar dos cosas: La necesidad de una verdadera tutoría para los alumnos y, en caso afirmativo, en qué aspectos y cómo favorecerla

Parece razonable que debe existir un tiempo de consulta que se dedique a solucionar las dudas sobre la materia impartida e incluso a la discusión de ciertos aspectos de la materia de estudio. Esta práctica la consideramos muy útil y deberían ser más estimulada por los profesores y más utilizada por los alumnos. Su función sería la de aclarar conceptos no comprendidos o dudosos, bien directamente o bien recomendando la consulta en fuentes bibliográficas determinadas, dependiendo de lo que fuera más eficaz desde el punto de vista formativo. Nuestra experiencia es que en bastantes casos la consulta se refiere a nombres no copiados adecuadamente en clase o a definiciones de términos, algo que fácilmente puede ser solventado consultando la bibliografía recomendada. Parte de este tipo de consultas y otras similares suelen deberse a que el alumno no asistió a clase, y no entiende bien los apuntes fotocopiados de un compañero; en estos casos concretos el profesor hace una labor de

"traductor - corrector" de apuntes que nosotros consideramos fuera de lugar, al igual que dedicar este tiempo a "clases particulares" de los que no asistieron a la clase en su día.

La necesidad de una verdadera tutoría a nivel generalizado puede ser más controvertida que el tiempo de consulta al que acabamos de referirnos. Uno de los primeros inconvenientes sería la falta de tradición. Actualmente las tutorías tendrían que ser puestas en práctica por profesores que no la han recibido, y lo que es peor, a los que no se le ha dado ningún tipo de formación en ese sentido ni ven que esa labor esté valorada profesionalmente. Con este panorama sería en principio difícil su aplicación eficaz, y en todo caso resultaría muy heterogénea.

Hemos observado que bastantes alumnos tienen dudas respecto a su orientación dentro de la carrera que estudian. Dudan de qué asignaturas elegir y en qué criterio basarse. Con planes de estudio cada vez más libres en su configuración, el problema se agravará. Normalmente los alumnos se dejan guiar en este aspecto por las opiniones de compañeros que ya han cursado las asignaturas, pero que evidentemente no suelen poseer una perspectiva adecuada. En muchos casos el entorno familiar tampoco resulta útil para este menester. Consideramos que los consejos en estos temas sería una función importante a desarrollar por los tutores. De la misma forma, los alumnos con asignaturas pendientes deberían ser aconsejados sobre en que asignaturas matricularse; quizás también indicarles periódicamente, según su progresión en el curso, los posibles cambios en la orientación. Los consejos del tutor en otros aspectos académicos o extraacadémicos tendrían cabida también aquí, aunque estarían sujetos en mayor medida a la empatía entre las partes.

Para que la labor de tutoría se desarrolle eficazmente se necesitan al menos dos cosas. Un adecuado conocimiento del alumno por parte del tutor y una buena comunicación entre ambos. De ello se deducen a su vez otras dos condiciones, que cada tutor debería hacerse cargo de la tutoría de un número bajo de estudiantes y que de alguna manera el tutor debería ser elegido por el alumno.

## MEDIOS DISPONIBLES

En este apartado incluimos los medios materiales más directamente relacionados con la docencia. Cuando se habla de medios materiales en la enseñanza se piensa generalmente solo en los medios que tienen relación con la parte práctica de la misma, sobre todo cuando se trata de disciplinas con alta proporción de dicho contenido. No obstante, deben incluirse otro tipo de medios, y valorarlos tanto en el aspecto cualitativo como en el cuantitativo. Entre ellos están las aulas, seminarios y laboratorios con todo su equipamiento.

Quizás no esté muy lejos el día en que la docencia no presencial ocupe un porcentaje importante del total de la Enseñanza Universitaria, pero de momento las aulas son uno de los medios elementales e indispensables. El número de aulas y su tamaño, la adecuada acústica, los asientos cómodos, la iluminación racional, la climatización, la buena visión de la pizarra y de las pantallas desde cualquier lugar, y los medios audio-visuales, tienen una influencia capital sobre el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

A este respecto hemos comprobado que existen aulas donde la incomodidad de los asientos difícilmente permite una atención relajada más allá de los 20 minutos. ¿Qué atención cabe esperar cuando se llega a los 40 últimos minutos de la tercera clase seguida?. En otros casos

la incomodidad viene por la aglomeración de estudiantes, que deben permanecer en los pasillos del aula por falta de asientos.

Con frecuencia la acústica es tan deficiente que el esfuerzo que se debe prestar ocasiona rápidamente fatiga, con pérdida de atención y de interés. También hemos constatado que en muchas aulas de tamaño medio a grande, el tipo y situación de las pantallas y de las pizarras no permiten ver, a partir de la sexta fila o las personas sentadas en los laterales, la mayor parte de lo que se proyecta o escribe. Pantallas y/o proyectores de mala calidad o sin mantenimiento y pizarras con reflejos es algo que encontramos con frecuencia.

En el caso de acústica y visión deficientes, hemos observado que el alumno suele tener asumido desde el principio que no puede escuchar o ver con claridad, y automáticamente se desconecta de las explicaciones. Aquí puede estar una de las causas, y no desdeñable, por la que los alumnos que se sientan al fondo del aula suelen distraerse más.

El incremento sobre la calidad de Enseñanza-Aprendizaje que se consigue mejorando los medios y condiciones del estilo de los expuestos, es mucho más económico y rápido que hacerlo mediante la formación de un docente. En todo caso, la mejora del docente no resultaría eficaz frente a ciertas deficiencias en los medios.

A los laboratorios de prácticas se les puede aplicar en general lo referente a las aulas. Además, los laboratorios necesitan un equipamiento específico según la disciplina a la que pertenezcan; por ello no nos vamos a extender en pormenorizar. Solo apuntamos que las deficiencias en los laboratorios suelen ser mayores que las de las aulas, por efecto de su mayor coste de continente y contenido.

Entre los medios también deben incluirse los fondos bibliográficos disponibles, libros, revistas, audio-visuales, así como su facilidad de acceso y suficiente espacio y acondicionamiento para su estudio y consulta.

Dudamos que cuando se habla en la Universidad de Calidad de Enseñanza se piense en la importancia de este apartado de medios; tampoco conocemos que en las Universidades exista alguien cuyo cometido sea la detección y análisis de estos factores que inciden sobre la Calidad de Enseñanza. Parece dar la impresión de que, políticamente, fuera mejor hacer recaer la mayor parte de la responsabilidad de la Calidad de Enseñanza en el profesorado.

## CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO

En este apartado incluimos todo lo relacionado con el ambiente donde se desarrolla la docencia. Campus, edificios, instalaciones y personal auxiliar. En el proceso Enseñanza-Aprendizaje es necesario un ambiente cuidado y cómodo que permita concentrarse en la tarea que se tiene que desarrollar. Es necesario, al mismo tiempo, facilitar la expansión y el cambio de ritmo. Así se entienden los campus universitarios cuidados, con una distribución racional de espacios y con edificios bien acondicionados con servicios auxiliares eficaces, que además posean buenas instalaciones deportivas y culturales.

En el lado opuesto estarían los campus prácticamente inexistentes, mal cuidados, con edificios de distribución irracional y dispersos, ocasionando desplazamientos inútiles; edificios sucios e incómodos que dificultan la tranquilidad y la concentración; servicios auxiliares escasos o ineficaces que hacen malgastar tiempo o realizar tareas que no corresponden a los docentes o a los discentes; y la carencia o deficiencia en instalaciones deportivas y culturales.



Que este apartado ocupe los últimos lugares en la lista de prioridades de la Enseñanza Universitaria, puede ser una confirmación del tipo de orientación que se quiere para la Universidad y/o de lo exiguo de los presupuestos dedicados a ella y/o la deficiente gestión de los mismos, pero no de la importancia que tiene el entorno en el proceso Enseñanza-Aprendizaje. Bastaría para demostrarlo la visita a Universidades de uno y otro tipo y valorar objetivamente los resultados en cada una.

## REFERENCIAS

- ARRIETA, M., G. LÓPEZ y E. PARDO (1992). La Didáctica de la Matemática en la Formación inicial del profesorado: Una propuesta. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla*, 103-112.
- BENEDITO, V. (1992). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla*, 4, 75-100.
- BENEDITO, V. (1995). Pedagogía Universitaria y Calidad de la Enseñanza. *Didáctica Universitaria. Comisión de Docencia de la Universidad de Sevilla*, 7-48.
- BLANCO, N., M.J. FUENTES, G. JOYA, O. TRELLES y M.D. VERDEJO (1993). Abrir las aulas. Una experiencia de formación docente en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla*, 5, 75-81.
- CRUZ TOME, M.A. (1994). Formación Inicial del Profesor Universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla. Monográfico Formación del Profesorado Universitario. (7/8)*, 11-34.
- DONOSO, J.A. (1994). Las tutorías audiovisuales. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla. Monográfico Formación del Profesorado Universitario, (7/8)*, 117-132.
- FERNÁNDEZ, M. (1992). Patología Didáctica de la Enseñanza Universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla*, 4, 49-62.
- GRACIA, E., J. GIL, L. MARTÍN, J. MARTÍN y G. RODRÍGUEZ (1994). *El Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Evaluación e Implicaciones*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sevilla, Kronos.
- GRACIA, E., J.L. DIEZ y M. LUNA (1997). *Materiales Didácticos. Biología y Geología. CAP*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sevilla, Kronos.
- GRACIA DEL CORRAL, M. (1992). Calidad docente, ¿Para cuándo?. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla*, 115-117.
- IÑIGUEZ, F. (1993). Lenguaje y Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla*, 6, 137-141.
- LUCIO-VILLEGAS, E. y J. DE PABLOS (1994). La actualización pedagógica en la enseñanza superior. La experiencia de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla. Monográfico Formación del Profesorado Universitario. (7/8)*, 57-78.
- MANJON, J.R. (1997). Problemática actual de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla. Número Extraordinario: El acceso a la Universidad un momento de Inflexión clave para el futuro de la persona*, 31-38
- MARCELO, C. (1992). El perfil del Profesor Universitario y su formación inicial. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla*, 5-21.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor Universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla. Monográfico Formación del Profesorado Universitario. (7/8)*, 35-56.
- SANTOS, M. A. (1990). Criterios de referencia sobre Calidad del proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla, 1 (1)*, 25-47.
- SEGURA RAMOS, B. (1992). Calidad de Enseñanza y Selección del Profesorado. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla*, 135-140.
- TRILLO, F. y M.L. RODICIO. (1997). Las Pruebas de Acceso a la Universidad. Un problema que se repite año tras año. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla. Número Extraordinario: El acceso a la Universidad un momento de Inflexión clave para el futuro de la persona*, 63-74.
- ZABALZA, M.A. (1997). Reflexiones en torno a la Selectividad. Un problema que se repite año tras año. *Revista de Enseñanza Universitaria, ICE Universidad de Sevilla. Número Extraordinario: El acceso a la Universidad un momento de Inflexión clave para el futuro de la persona*, 21-3