

# **MESA REDONDA: APORTACIONES DE LOS PROFESORES A LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD**

## **EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS COMO FACTOR BÁSICO DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD**

Eduardo García Jiménez  
Javier Gil Flores  
Soledad Romero Rodríguez  
Víctor Álvarez Rojo  
*Universidad de Sevilla.*

### **ÉXITO Y FRACASO EN LA UNIVERSIDAD**

La evolución de la población universitaria ha sido espectacular en el último cuarto del siglo que acabamos de despedir. En lo que se refiere a la Universidad de Sevilla los datos publicados en el Anuario de Estadística Universitaria relativos al período comprendido entre los cursos académicos 1987-88 y 1922-93 registran un incremento del 44.9% en su alumnado. La información proporcionada por su Servicio de Ordenación Académica (Servicio de Ordenación Académica, 1999) para el curso académico 1998-99 sitúa el número total de alumnos matriculados en la universidad hispalense en 71.654, alcanzándose un total de 76.402 alumnos si incluimos también los matriculados en centros adscritos.

Así pues, a lo largo de la última década se ha registrado un progresivo incremento del número de alumnos matriculados en nuestra universidad, si bien parece que se ha iniciado en los últimos años una tendencia a la estabilización. Durante ese período de crecimiento, el aumento del número de alumnos no parece haber estado acompañado de un incremento paralelo en profesorado, dotación de medios, infraestructuras, etc. Una consecuencia inevitable de la evolución apuntada ha sido la masificación de la enseñanza en algunos centros, concretada en un mayor número de alumnos por aula, que ha condicionado el tipo de estrategias docentes puestas en práctica. Además a esto hay que añadir la variable de la implantación de los nuevos planes de estudio, que implica un mayor esfuerzo docente por parte del profesorado y nuevas condiciones para el éxito académico para los estudiantes.

El éxito y/o el fracaso en la universidad se han estudiado desde diferentes perspectivas. Para explicar por qué los estudiantes abandonan la universidad antes de terminar sus estudios, una de las formas de fracaso académico, existen distintas teorías, pudiéndose hablar de cinco perspectivas interpretativas. Las *teorías psicológicas* enfatizan la importancia de los componentes intelectuales o bien de los relativos a la personalidad, a la motivación, etc...; y aunque no todos los autores coinciden en el tipo de atributos del estudiante que condiciona su conducta académica, sí coinciden en que, a pesar de fuerzas externas influyentes, es el propio alumno el que decide seguir o abandonar la universidad. Las *teorías sociales* opinan que el fracaso en la universidad sería parte de un proceso de estratificación social que hace posible que subsista la desigualdad social, siendo los predictores de este fracaso el status social del alumno, su raza y el sexo. Las *teorías económicas* vienen a sostener que las decisiones individuales relativas al abandono o permanencia en la universidad no difieren, en esencia, de otras decisiones en situaciones de

escasez de recursos económicos: cuando un alumno decide abandonar la universidad lo hace pensando en que no le compensa el rendimiento que va a obtener en función de los recursos económicos que tiene que invertir para ello. En las *teorías organizativas* se subraya el impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la socialización y satisfacción de los alumnos. Y así se ha estudiado la influencia que el tamaño, las ratios, las estructuras burocráticas, etc. de las universidades pueda tener sobre las posibilidades de abandono de los estudiantes. Por último las *teorías interaccionistas* argumentan que el abandono universitario necesariamente refleja el modo en que el estudiante entiende sus propias experiencias dentro de una facultad o escuela universitaria. Dentro de estas teorías interaccionistas se encuentran modelos específicos elaborados para explicar el abandono en la universidad, tales como el 'Modelo de Integración del Estudiante', que justifica el abandono como el resultado de las interacciones entre un estudiante y su ambiente educativo durante su estancia en una institución de enseñanza superior; y el 'Modelo de Abandono del Estudiante', que concede un papel fundamental a los factores externos a la institución, incluso por encima de los factores intelectuales.

Desde nuestro punto de vista todas estas teorías no parecen tener muy en cuenta elementos a los que se le concede recientemente una enorme importancia: los procesos instruccionales que se desarrollan en el aula y su conexión con los resultados del aprendizaje o los cambios cualitativos derivados de lo que los estudiantes perciben y razonan sobre su propia experiencia.

Consideramos que la Universidad tiene que tener una visión holística del desarrollo de los estudiantes, es decir, considerar y apoyar el proyecto de vida de éstos incidiendo tanto en los determinantes sociales, personales y en los procesos de toma de decisiones y autorrealización personal, como en los factores institucionales condicionantes de aquellos.

### FACTORES DE ÉXITO Y FRACASO EN LA UNIVERSIDAD: UNA INVESTIGACIÓN

La investigación que seguidamente presentaremos fue realizada en la Universidad de Sevilla durante el curso 1998-99. Esta investigación tuvo como finalidad que los profesores cuya docencia había sido bien evaluada en la última evaluación institucional (curso 1994-95) y que desearan participar se integraran en un proceso de investigación sobre la práctica cuyos resultados repercutiesen en la mejora de la calidad de la enseñanza.

El enfoque que se ha adoptado presupone una aproximación a la realidad del éxito y el fracaso en la universidad tal como es percibido por los sujetos que protagonizan el binomio enseñanza-aprendizaje. Y así se han combinado estrategias metodológicas propias del enfoque de la investigación descriptiva mediante el procedimiento de encuesta y de la investigación colaborativa o cooperativa.

Los *objetivos de investigación* se concretaron:

- a) Conocer y comprender la percepción que estudiantes y profesores tienen sobre las exigencias académicas de las materias que se imparte y sobre los apoyos que se ofrecen al alumnado para abordarlas con éxito.
- b) Conseguir por parte del profesorado la elaboración de propuestas de acción docente e institucional para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y, consecuentemente, el éxito académico.

El proceso de investigación se desarrolló en *tres fases*. En la primera se abordó la constitución del equipo de investigación y la recogida inicial de información procedente del profesorado-colaborador y de un grupo de estudiantes de todos los centros de la Universidad de Sevilla. La segunda fase se centró en la elaboración de cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado y en la recogida de datos por parte del profesorado-colaborador mediante registros de incidentes críticos y a través de cuestionarios. La última fase se dedicó al análisis de datos por parte de los/as investigadores/as principales, a la devolución de los datos al profesorado-colaborador y al diseño de alternativas de apoyo a los estudiantes para incrementar las posibilidades de éxito académico.

Las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje en las que se ha centrado la investigación son: la dimensión institucional, la dimensión actitudinal-emocional, la dimensión instrumental y la dimensión de la intervención deseable. En cada una de ellas se especificaron sus correspondientes variables (Álvarez y otros, 2000). Se ha considerado como éxito académico la obtención de calificaciones académicas que permiten superar las materias cursadas.

Se consideraron como *poblaciones* el conjunto de profesores y de estudiantes de la Universidad de Sevilla. Ambas poblaciones han estado presentes en la investigación a través de sus correspondientes *muestras* de naturaleza estructural, no estadística. Para la primera fase la muestra de profesores se ha obtenido mediante la colaboración de 33 profesores/as de entre los mejor evaluados en el curso 1994/95 en todos los centros de la Universidad de Sevilla; la de los estudiantes la integraron 18 alumnos seleccionados entre los de mejor rendimiento pertenecientes a centros de cada una de las cinco áreas de enseñanza en que se organiza la docencia en la Universidad de Sevilla. En la fase segunda se ha trabajado con 106 profesores/as que imparten materias en los departamentos de los profesores colaboradores y con 19 profesores sin identificar que aportaron su información a través de la web. Y se han recogido las opiniones de 1348 estudiantes que fueron seleccionados por los profesores colaboradores según dos criterios: que fueran alumnos a los que ellos mismos impartían alguna materia y que fuesen grupos naturales o clases completas de cualquier curso.

En cuanto a las *técnicas utilizadas para la recogida de datos*, éstas han sido, por una parte técnicas grupales como la entrevista grupal, el grupo de discusión, los grupos nominales y las planificación estratégica; y por otra parte las técnicas de encuesta mediante cuestionarios. Finalmente se utilizaron también los autoinformes a través de incidentes críticos recogidos por el profesorado.

Como es bien conocido, los grupos de discusión es una técnica no directiva cuya finalidad es la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador, se ha utilizado para 8 grupos discusión, la mitad para profesores y la otra mitad para los alumnos. La segunda técnica puesta en práctica con los cuatro grupos de alumnos exitosos se aproxima a la estrategia del tipo nominal, dirigida a la generación y evaluación de ideas; entre las ventajas unidas al uso de esta técnica grupal se encuentra la producción de resultados preanalizados por los propios sujetos. En los cuestionarios de los alumnos se insertó una doble escala, la de opinión y la de valoración, con un total de 41 ítems. En los cuestionarios dirigidos a los profesores, que constan de 50 ítems, se presentan una serie de opiniones sobre las que los profesores han pronunciarse

eligiendo entre un número determinado de afirmaciones o "mejores opciones" en cada dimensión. Ambos cuestionarios fueron sometidos a un proceso de validación entre profesores y alumnos de diferentes centros universitarios. En dicho proceso se estudio la fiabilidad y validez de los instrumentos así como la calidad psicométrica de sus ítems.

A través de los registros de incidentes críticos se realizó un proceso observacional en el que se recogió información específica respecto a una cuestión de interés como es la de las dificultades que los alumnos experimentan en su aprendizaje para la consecución del éxito académico en la universidad; en esta investigación se ha llevado a cabo a través de un protocolo de registro de incidentes críticos del que se suministraron 15 copias a cada profesor; el volumen de incidentes registrados por los profesores y profesoras ascendió a 138. Otro de los instrumentos utilizado fue el sistema de ideas claves (IC); consistió inicialmente en la devolución al profesorado colaborador de los datos aportados por los alumnos en los cuestionarios, a partir de los cuales se formularon las preguntas clave:

- "¿qué pueden hacer los profesores para que sus alumnos y alumnas aprendan mejor y superen sus asignaturas?"
- ¿qué estrategias puede poner en práctica la universidad para hacer frente al fracaso académico de los estudiantes?"

Esta técnica grupal finalizó con la categorización de la propuestas realizadas para cada cuestión, describiendo las ventajas e inconvenientes de cada propuesta.

Por lo que se refiere a las estrategias de análisis de los datos que se han utilizado, en el caso de las discusiones de grupo se realizó la categorización de los datos cualitativos textuales; y para los datos procedentes de los grupos nominales y del sistemas de ideas clave el sistema categorial resultante del análisis fue enriquecido y matizado posteriormente por los propios profesores en los grupos de discusión que siguieron. Los datos obtenidos mediante los cuestionarios han sido codificados numéricamente y han dado lugar a matrices de datos a los que se les han aplicado diferentes estadísticos. Por último, los datos obtenidos en forma de incidentes críticos se ha categorizado en un sistema previo estructurado en función de los contextos en que se producen los incidentes y los aspectos docentes a los que van referidos.

### RESULTADOS MÁS DESTACABLES

La información recogida sobre las exigencias del estudio universitario nos habla de tres ámbitos generales de exigencias: la relacionada directamente con los contenidos de la asignatura o materias de los planes de estudios, la referida a las habilidades y destrezas exigidas para el manejo de esos conocimientos y la de las actitudes de los estudiantes hacia el estudio.

La investigación ha permitido formular algunas conclusiones de tipo general:

- Ha existido una coincidencia básica entre profesorado y alumnado respecto al tipo de exigencias que plantean los estudios en la universidad que se concreta en opiniones semejantes sobre grandes temas: enseñanza-aprendizaje centrados casi exclusivamente en los contenidos de las materias transmitidos en las aulas, manejo de esos conocimientos mediante la aplicación de funciones generales del pensamiento y escasa proyección profesional de los conocimientos impartidos. La enseñanza se dirige casi en su totalidad a formar cerebros más que a personas.

- Las exigencias delimitadas por los alumnos respecto al estudio universitario parecen abundar en requerimientos tradicionales en torno a la reproducción de contenidos y en la necesidad de desarrollar las habilidades y destrezas adecuadas para ello. No obstante, esas exigencias son percibidas de forma diferente por el alumnado en función de su experiencia o del número de cursos que han estudiado en la universidad.

- Se han constatado igualmente discrepancias entre el tipo de aprendizaje que el alumnado percibe que se le ofrece y el aprendizaje de calidad que los profesores declaran perseguir intencionalmente

- Existe una diversidad de 'culturas de centro' que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje haciéndolos peculiares en cada contexto de escuela o facultad.

- Los profesores de forma generalizada constatan la existencia de carencias aptitudinales o instrumentales básicas para el aprendizaje en un porcentaje apreciable de alumnos (vg. lectura comprensiva).

En un nivel superior de concreción los resultados de esta investigación permiten afirmar que el éxito en los estudios se obtiene en función de la interacción de una serie de cualidades, habilidades, estrategias de estudio o circunstancias personales que concurren en cada sujeto. Los profesores las concretan en diferentes aspectos que hemos agrupado en torno a tres dimensiones: dominio y aplicación de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas, y desarrollo de actitudes. Para la primera dimensión el alumno debe dominar / conocer globalmente los contenidos de la asignatura, relacionar esos contenidos, profundizar en ellos o aplicarlos en la resolución de diferentes tipos de problemas y utilizar una terminología específica. Según los distintos participantes el estudiante debe adquirir un conocimiento exhaustivo aunque no necesariamente profundo de todos los temas; debe conocer los conceptos básicos que se explican en clase; en suma, ha de comprender la materia o poseer un conocimiento razonable de la misma. En cuanto a las habilidades y destrezas, es necesario que desarrolle habilidades psicomotrices y de laboratorio, capacidad perspectiva, de expresión gráfica, verbal y escrita; y el dominio o manejo de técnicas específicas según la carrera... son algunas de las exigencias que se mencionan en los grupos de discusión. La última dimensión delimitada por los profesores es el desarrollo de actitudes: los alumnos deben de saber estar, han de comprometerse con el estudio, necesitan realizar un seguimiento cotidiano de las asignaturas (la exigencia más reiterada por parte de los profesores), profesionalizarse... Hay que matizar que la profesionalidad es considerada como una exigencia fundamental que va más allá de la obtención de un título universitario e implica la incursión del alumno en la realidad laboral desde el inicio de su carrera.

Las opiniones de los profesores plantean como exigencias del trabajo para los estudiantes en la universidad el manejo de información con las técnicas básicas necesarias para analizar e identificar los aspectos fundamentales de la materia y sintetizar y relacionar unos temas con otros; al igual que la adquisición de habilidades de investigación, comprensión de lo leído o el dominio de procedimientos y técnicas útiles en las clases prácticas, en el trabajo de campo o laboratorio. Las exigencias que los profesores plantean a los alumnos en la evaluación es la aplicación de los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas, casos o situaciones, la demostración de un dominio básico de los contenidos impartidos, la utilización correcta de la terminología propia de la asignatura y la correcta expresión escrita de los contenidos de la materia. Por otra parte, las exigencias

planteadas a los alumnos para organizar su trabajo personal se resume en acudir al profesor para aclarar dudas y la adecuada planificación del tiempo de estudio.

El aprendizaje que intencionalmente persiguen los profesores hace hincapié en que los estudiantes adopten una actitud crítica ante el conocimiento y ante la vida en general; que desarrollen el interés general por aprender, el interés particular por los estudios que realizan y el hábito de manejar diferentes perspectivas en la explicación de los problemas; y que participen de forma activa en el desarrollo de las clases.

La perspectiva de los estudiantes) incide en tres dimensiones o conjuntos de exigencias del estudio universitario: las actitudes y capacidades personales, la respuesta a las exigencias que plantean los profesores en cada asignatura y las habilidades, destrezas o aptitudes para el estudio. Destacan aspectos como la constancia, responsabilidad y perspectiva de futuro, confianza en sí mismo, espíritu de superación, actitud crítica y capacidad de participación; señalan igualmente la importancia que tiene el saber y querer relacionarse con otros, la capacidad de comunicación, la capacidad de diálogo, la apertura con los compañeros o la capacidad de trabajo en grupo, así como otras cualidades del sujeto: el espíritu de trabajo, el espíritu de reflexión la vocación, la curiosidad, la capacidad de reflexión, la capacidad de resolución de problemas.... Los estudiantes, como ya hemos dicho, discrepan de los profesores en cuanto a la intencionalidad de la enseñanza de éstos: perciben la oferta de los profesores como apegada al conocimiento básico (memorización, relación de conceptos y, en su caso, aplicación) de lo explicado en clase.

Los resultados referidos al segundo objetivo de la investigación, acciones a nivel institucional (de los profesores y de la institución universitaria en su conjunto) para incrementar el rendimiento académico del alumnado, han delimitado un conjunto de propuestas del que destacamos las siguientes:

- Necesidad de abandonar la extendida concepción reduccionista de la enseñanza que considera que el profesor y su presencia en el aula para impartir conocimientos y resolver dudas relacionadas con el contenido de las clases o con los resultados de la evaluación es un apoyo suficiente para el proceso de aprendizaje del alumno. Se requiere, en cambio, el fomento por parte del profesorado de un aprendizaje significativo y tendente a capacitar profesionalmente a los estudiantes: la enseñanza debería tener como uno de sus objetivos el desarrollar las actitudes y capacidades requeridas para la crítica, la reflexión, el trabajo autónomo y la autoestima.

- La planificación y programación de la actuación docente debe ser más realista, coordinada, clara y actualizada.

- Se perciben como necesarias, frente a la masificación, la personalización y humanización del proceso de enseñanza-aprendizaje potenciando la función tutorial tan escasamente ejercida en la actualidad.

- Es necesario el desarrollo de sistemas de evaluación continua y formativa con la finalidad de valorar más adecuadamente el proceso de aprendizaje y la diversidad de aptitudes desarrolladas por los estudiantes.

- Las principales acciones a desarrollar desde la universidad como institución para potenciar las posibilidades de éxito académico de los estudiantes serían: la revalorización de la función docente mediante un mayor reconocimiento institucional; la revisión de los planes de estudios; la racionalización y optimización de la dotación de recursos humanos y

materiales; el desarrollo de un sistema de orientación para el alumnado y la potenciación de la participación de los estudiantes.

Todo ello enmarcado en una política de la calidad en la que se integre la evaluación sistemática con medios e instrumentos adecuados de la calidad docente del profesorado y su formación continua; y el desarrollo de la investigación sobre la docencia de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, V. y Otros (2000) *Propuesta del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Vicerrectorado de Calidad/ICE.
- Apodaca, P. y Grao, J., 1997, Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la enseñanza superior. En P. Apodaca y C. Lobato (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes 194-205
- Brown, R.B. (1980). The student development educator role. En Delworth, U. and Hanson, G. *Students services. A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brower, A.M. (1992). The 'Second Half' of student integration. The effects of life tasks predominance on student persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 4, 441-462.
- Cabrera, A. F. y otros (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *Journal of Higher Education*. 1992; 63(2): 143-164.
- Consejo de Universidades (1992). *Anuario de Estadística Universitaria 1992*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- De la Orden y otros (1985). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad. *III Seminario de Modelos de Investigación Empírica en Educación*. Oviedo.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y*
- Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. (112-136).
- Instituto Nacional de Estadística (1997). *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Madrid: INE.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. (71-101).
- Pask, G. (1988). Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Style, En Schmeck, R.R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, Plenum Press, 83-100.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. (23-52).

Tourón, J. (1984). *Factores de rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.