UNA APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN

DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

EN LOS CENTROS DE LA UNIVERSIDAD

DE ALICANTE

María Isabel Vera Muñoz

1989

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Memoria presentada por la Licenciada María Isabel Vera Muñoz para optar al grado de Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Madrid, 1989.

El presente trabajo ha sido realizado en el Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad de Alicante, y en el Departamento de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección del Prof. Félix González Jiménez.

El Doctorando,

FÉLIX GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Profesor Titular de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

CERTIFICA:

Que Dª María Isabel Vera Muñoz ha realizado, bajo mi dirección, la Memoria que lleva por título "Una aproximación a la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros de la Universidad de Alicante", presentada para optar al título de Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Lo que, a efectos de presentación de la Memoria, firmo en Madrid, a diez de Agosto de mil novecientos ochenta y nueve.

Quiero mostrar mi agradecimiento:

Al Prof. Félix González Jiménez, director de este trabajo, por la inestimable ayuda recibida en la organización del texto, redacción e interpretación de los resultados.

Al Prof.Miguel Fernández Pérez, quien me sugirió el tema de este trabajo, y animó a realizarlo.

Al Prof. José Mª Santiago Pérez, por las facilidades que de él he recibido en todo momento para la realización de este trabajo.

A Alfonso Cueto, quien me ayudó con la elaboración de un programa para la informatización de las respuestas a los cuestionarios.

A Joan Josep Climent, Violeta Migallón, José Penades y Mª del Mar Pujol, por la ayuda prestada en el tratamiento estadístico de los datos.

A Pedro Pernías, por la ayuda prestada en la confección de las gráficas y en la elaboración del programa para ordenar la bibliografía.

A Fini García, por la labor de mecanografía y procesado del texto, en la que ha demostrado enormes dosis de paciencia, y para la que no ha escatimado horas de trabajo.

A todos los profesores y alumnos de la Universidad de Alicante que contestaron los cuestionarios, material sin el cual este trabajo no podría haber sido realizado.

ÍNDICE

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

1. INTRODUCCIÓN 14

1.1. Justificación del tema elegido 15

1.2. Estado de la cuestión y reseña de trabajos previos 17

2. ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA
Y SU SITUACIÓN ACTUAL. 24

2.1. La Universidad en la Constitución Española 25

2.2. La Ley de Reforma Universitaria y el Estatuto
de la Universidad de Alicante 27

2.3. La crisis de la Universidad Española 31

2.4 Expectativas de futuro 33

3. LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE. 35

3.1. Sus orígenes 36

3.2. Evolución del número de alumnos hasta el curso 1988-89 40

3.3. Estructura demográfica en el curso 1988-89 55

El alumnado..... 55

El profesorado 72

3.4. Previsión de la demanda de estudio en los próximos años..... 85

3.4.1. Sondeo realizado entre los alumnos
de C.O.U. 1988-89. 85

3.4.2. Resultados 87

3.5. Expectativas de la evolución del número de alumnos..... 100

4. OBJETIVOS PROPUESTOS..... 102

5. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: UN CONCEPTO POR DEFINIR. .. 107

6. METODOLOGÍA 117

6.1. Instrumentos utilizados..... 118

Cuestionario del alumno 119

Cuestionario del profesor 138

Cuestionario breve del profesor 157

6.2. Fundamentación estadística 158

6.3. Aplicación del cuestionario del alumno 163

Sujetos 164

Recogida de datos 165

6.4. Aplicación del cuestionario del profesor 169

Sujetos 170

Recogida de datos 174

6.5. Aplicación del cuestionario breve del profesor 175

Sujetos 175

Recogida de datos 176

7. RESULTADOS 177

7.1. Cuestionario del alumno 178

I.- Aspectos socio-culturales 178

II.- Programación de la enseñanza 180

III.- Metodología docente 189

IV.- La evaluación 197

V.- Infraestructura y medios 206

VI.- El profesorado 210

a) La enseñanza recibida 210

b) La personalidad 214

c)Características que debe reunir un buen profesor 217

d)Características de los profesores que he tenido 221

e) Técnicas que necesitan los profesores para mejorar su docencia 223

VII.- Los estudiantes 227

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

a) Personalidad 227

b) El estudio..... 231

c)La motivación en la elección de estudios..... 237

VIII.- Deficiencias que encuentro
en mi Facultad/Escuela..... 243

IX.- Preparación que ofrece mi Facultad/Escuela 246

X.- Causas del fracaso académico y de la baja
calidad de la enseñanza 250

7.2. Cuestionario del profesor 265

I.- Aspectos profesionales 265

II.- Programación de la enseñanza..... 271

III.- Metodología docente..... 280

IV.- La evaluación 287

V.- Infraestructura y medios..... 294

VI.- El Profesorado..... 300

a) Docencia propia y docencia
de los demás profesores..... 300

b) Vocación docente 306

c) Cualidades que debe reunir un buen profesor 309

d) Formación y perfeccionamiento del profesorado 312

e) Criterios de evaluación del profesorado 324

f) Características personales y profesionales 328

VII.- Los estudiantes 334

a) Personalidad 334

VIII.- Deficiencias de mi Facultad/Escuela 339

IX.- Preparación de mi Facultad/Escuela 343

X.- Causas de la baja calidad de la enseñanza 345

7.3. Cuestionario breve del profesor 352

8. CONCLUSIONES 360

8.1. El Profesorado 362

8.2. Los estudiantes 369

8.3. La enseñanza 374

8.4. La calidad de la enseñanza 386

8.5. El fracaso académico 395

8.6. Mejora de la calidad de la enseñanza 398

9. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA 403

10. UNA PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA 413

11. BIBLIOGRAFÍA 420

INTRODUCCIÓN

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El interés por el estudio de la calidad de la enseñanza en la Universidad de Alicante es un tema que no ha surgido espontáneamente.

Desde la creación de la Universidad alicantina por la Ley 29/1979 de 30 de octubre y la puesta en funcionamiento de sus centros se planteaba como uno de los retos más importantes a tener en cuenta. Ya desde su nacimiento, la Universidad alicantina iba a estar limitada por las universidades valenciana y murciana que, siendo de creación más antigua, ejercían de poderosos polos de atracción para el futuro universitario alicantino. Por tanto, si no podía ofrecer "solera", ni grandes dotaciones de medios y personal, la Universidad de Alicante al menos debería poder ofrecer una enseñanza de calidad, lo más digna posible.

A estas necesidades sentidas se unió la promulgación, en 1983, de la Ley de Reforma Universitaria que, en su artículo 45,3, sentaba las bases para que las propias universidades dispusieran

> "los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado", que, posteriormente, en los Estatutos de la Universidad de Alicante, aprobados en 1985, se

tradujo en uno de los fines que se perseguirían: "Estimular y procurar la mejora del sistema educativo".

Para ello se establecerá, a través de sus órganos de gobierno y de gestión, la adecuada evaluación de sus actividades.

Pero en los propios Estatutos no aparece reflejado cómo se realizará la mejora del sistema educativo, ni cómo se evaluarán las actividades universitarias. Naturalmente, si no se sabe cómo se van a realizar estos fines tampoco aparece quiénes lo harán ni en qué momento. Consideramos que difícilmente se puede llevar a buen fin una empresa educativa, como es ésta, si se desconoce de dónde se parte y hacia dónde se encamina. El punto de partida consistiría en realizar un estudio exhaustivo de la situación actual de la Universidad de Alicante.

Este estudio incluiría el análisis de la legislación que le afecta, su creación, crecimiento, dotaciones y futuro, los planes de estudio en vigor, la realización de cuestionarios de opinión para profesores y alumnos, y la obtención de conclusiones sobre lo analizado.

Tomando como base los datos obtenidos anteriormente, se tratará de realizar un proyecto que, potenciando los éxitos y corrigiendo los errores, pueda conducir a una mejora de la enseñanza universitaria en general, y de los estudios de Geografía e Historia en particular.

Ni que decir tiene que, al principio, el tema se presentaba como algo informe, sin límites definidos, y casi intangible. El primer esfuerzo consistirá en analizar profundamente todo lo que habían realizado, hasta ahora, otros investigadores.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RESEÑA DE TRABAJOS PREVIOS

Naturalmente, no podemos recoger exhaustivamente en este trabajo las múltiples investigaciones y experiencias realizadas en este campo. Sólo nos limitaremos a señalar aquellos trabajos que consideramos más relevantes de entre los que tenemos referencia.

Tenemos que hacer constar que la mayor parte de los reseñados, son aquéllos que hacen propuestas de modelo para poder realizar una adecuada evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. También precisaremos que, en muchos trabajos, lo que se propone no es una evaluación de la enseñanza, sino una evaluación de la docencia. Evidentemente, ésta última se refiere única y exclusivamente al profesorado, pero forma parte de la primera, y por tanto, no podemos obviarla.

El primero de ellos trata de la evaluación de la docencia por medio del juicio de los alumnos. Dunkin y Barnes (1986) citan tres cuestiones implicadas en la investigación sobre la enseñanza. La primera sería:

¿Cómo se comportan los profesores? para después continuar preguntándose: ¿Porqué se comportan así? y finalmente: ¿Cuales son los efectos de su comportamiento?.

Para poder responder a las cuestiones anteriores se debe conocer:

1. La conducta de los docentes.

2. Los factores que han influido en esa conducta.
3. Las consecuencias de dicha conducta.

Borich y Fenton (1977) opinan que, para la realización de una evaluación de la enseñanza, se deben definir, en primer lugar, las competencias docentes mediante un estudio de las formas y estructura de dichas competencias y, mediante la utilización de métodos, detectar dichas competencias, como pueden ser la observación, los estudios experimentales, etc.

También se hará una evaluación de la actuación docente en tres aspectos: diagnóstica, formativa y sumativa.

Finalmente dan unas orientaciones sobre qué elementos hay que tener en cuenta al realizar una evaluación de la actuación docente, como son la utilización de tests referidos a criterio, medir, conductas de proceso y de criterio, medir de acuerdo con los objetivos planificados, el que éstos deben estar de acuerdo con los enseñados, y que los períodos de evaluación deben ser breves.

Donald (1984), nos reseña una serie de indicadores que considera válidos para evaluar al profesorado universitario. Estos indicadores son de tres tipos: de investigación, de enseñanza y de servicios. Serían indicadores de investigación: las publicaciones, la evaluación de la labor investigadora, realizada por sus propios compañeros, las ayudas de investigación recibidas, el número de

licenciados que trabaja en otras universidades, el nivel educativo de la Facultad y el número de profesores que integran el claustro.

Serían indicadores de enseñanza, la evaluación realizada por los estudiantes, la evaluación de los propios compañeros, la participación en proyectos de innovación metodológica y curricular, y el aprendizaje del estudiante.

Serían indicadores de servicios los prestados a la propia Universidad, mediante la colaboración en órganos de gobierno o en comisiones de diversos tipos, los prestados a la profesión propia, mediante la formación de buenos profesionales, documentos de trabajo, materiales e investigaciones y asesoramientos, y también a la comunidad mediante le participación en trabajos y en cursos de reciclaje y perfeccionamiento.

Braskamp, Brandenbury y Ory (1984) tratan sobre la evaluación de la eficacia docente con el objetivo de conseguir una mejora del personal docente, decisiones personales más aceptadas, una selección de los cursos y un más adecuado desarrollo del curriculum.

Para realizar esta evaluación recabaron la información que proporcionan los propios alumnos, los compañeros, el afectado y los estudiantes en general.

La metodología que se considera idónea para obtener dicha información será la de entrevistas, escalas, pruebas y evaluaciones propiamente dichas.

Marsh (1984) en el diseño del Students Evaluations of Educational Quality (SEEQ), daba como un hecho que la eficacia docente es multifacética y que no existe un único criterio para definirla.

Había que tener en cuenta los sesgos potenciales que podía aportar el transfondo (Background) y la utilidad de la evaluación estaba justificada por la mejora de la instrucción, la retroacción y la promoción de dicha enseñanza.

Aleamoni (1987) obtiene unas conclusiones sobre la evaluación de la enseñanza por los estudiantes entre las que destacan:

Los estudiantes no siempre realizan juicios fiables y válidos, la evaluación estará influenciada por el tamaño de la clase, el sexo, la categoría académica del profesor, el nivel del curso, la obligatoriedad o no de la asignatura, etc.

Marsh, Tourón y Wheeler (1985), utilizaron dos instrumentos de evaluación de centros americanos, que se aplicaron después a la Universidad de Navarra.

En el instrumento de esfuerzo se medían siete factores: claridad de presentación, tareas, atención personal, discusiones de clase, organización-planificación, calificación y rendimiento del estudiante.

El segundo instrumento utilizado fue el SEEQ (Evaluaciones por parte de los estudiantes de la calidad de la enseñanza) midiendo nueve factores: aprendizaje / valor, entusiasmo del profesor, organización / claridad, interacción grupal, rapport individual, amplitud de cobertura, exámenes / grados, tareas / lecturas y ejercicios / dificultad.

Los resultados demostraron que sería posible aplicar estos instrumentos al marco español.

Watkins, Marsh y Young (1987) aplicaron los mismos instrumentos en Nueva Zelanda y los resultados fueron igualmente válidos.

Aparicio, Tejedor y Sanmartin (1981) elaboraron un cuestionario, basándose en otros cuestionarios de universidades americanas, para los alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid.

El cuestionario medía factores relacionados con la efectividad del profesorado.

Estos factores eran: Entusiasmo / dominio de la asignatura, organización / claridad / preocupación, interés por el alumno individual, interacción con el grupo / preocupación por los resultados y dedicación.

Villar Angulo (1983), utilizó un cuestionario sobre "Análisis docente por los estudiantes" (ADE) , estuvo influenciado por el Teaching Analysis by Students.

En él se hacía un estudio sobre competencias docentes.

Winteler (1981) realizó un estudio sobre el ambiente de aprendizaje en el departamento académico.

Stodolsky (1984) reflexiona sobre la generalización de la conducta docente y sobre cómo pueden variar las condiciones en la estimación de esa conducta.

Scriven (1987) trata sobre la evaluación del profesorado basada en la investigación. Se toman indicadores que se correlacionan con el éxito docente.

Fraser (1986), estudia un inventario de ambiente de clase en Facultades y Escuelas Universitarias. Utiliza escalas de: personalización, implicación, cohesión, satisfacción, orientación, innovación e individualización.

Villar (1987) evalúa la conducta docente y el clima de la clase mediante el entrenamiento entre colegas, la evaluación en ciclos y el diagnóstico del ambiente de la clase mediante climagramas y el IACU (Inventario de ambiente de clase universitaria) en el que se miden: cohesión, satisfacción, personalización, orientación, innovación, evaluación y gestión de clase.

Latiesa (1986) realizó un estudio de la deserción universitaria basándose, sobre todo, en el análisis de las causas que dieron lugar a problemas, dificultades y fracaso estudiantil.

Escudero Escorza (1987) ha realizado un trabajo sobre evaluación de la docencia, con orientación formativa, por medio de la opinión de los alumnos, expresada a través de varios cuestionarios:

"Cuestionario de Evaluación del Curso", "Cuestionario de Evaluación de la Clase" y "Encuesta-Evaluación del Curso".

Jornet Meliá y varios profesores del Servei de Formació Permanent de la Universidad de Valencia (1987), realizaron un proyecto para la implantación de un sistema de evaluación del profesorado. Para ello se basaron en una consulta realizada a un grupo de profesores de la misma Universidad.

Finalmente, debe citarse el estudio promovido por el Prof. Fernández Pérez, del Departamento de Didáctica de la Universidad Complutense, que utiliza la opinión de los alumnos, sobre sí mismos y sobre sus profesores, y la de los profesores sobre ellos mismos,sobre sus compañeros de docencia y sobre los alumnos, para obtener una evaluación de la calidad pedagógica de la enseñanza universitaria.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y SU SITUACIÓN ACTUAL

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

LA UNIVERSIDAD EN LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA

Nuestra Constitución, en el apartado décimo del artículo 27, se refiere a las Universidades como instituciones que están dotadas de autonomía propia aunque "en los términos que la ley establezca".

Por tanto, la autonomía universitaria, que está inscrita en el catálogo del derechos fundamentales y libertades públicas, enunciada en la sección primera del capítulo II del Titulo I de la Constitución, goza de la protección del amparo constitucional, es decir que todos los poderes públicos quedan vinculados y deben abstenerse de intervenir en el campo de dicha autonomía. También la Constitución conmina a los poderes públicos y les obliga a promover las condiciones para que la autonomía sea efectiva removiendo los obstáculos que impiden su plenitud.

Pero el problema esencial, que subyace en el artículo 27.10 de la Constitución, es la dificultad de delimitar el sujeto, objeto y finalidad de la autonomía universitaria.

Se puede decir, sin embargo, que al igual que ha sucedido con otras autonomías, el fin del derecho de una Universidad a ser autónoma reside en sus propio interés, es decir, en los intereses típicamente universitarios.

Por otra parte, el artículo 27.1 de la Constitución dice que todos los españoles tienen derecho a la educación universitaria. Esto, que es propio de las universidades, se concreta en tres actividades definidoras de la enseñanza superior: Transmisión de información, tanto en el saber científico-técnico como en la capacitación profesional, apoyo a la formación y producción crítica y reflexiva, y difusión científica de su propia producción y la oferta técnica que pueda proporcionar a la sociedad.

Los poderes públicos, por tanto, tienen el deber y la obligación de garantizar el derecho que tienen todos a la educación. A las universidades públicas deben tener acceso cuantos lo deseen, de acuerdo con su capacidad y méritos.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

LA LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA Y EL ESTATUTO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE.

Según la Ley de Reforma Universitaria (L.O. 11/1983 de 25 de Agosto), a las Universidades les corresponde prestar el servicio público del mandato constitucional, es decir, dar respuesta al derecho de todos a la educación superior. Además la L.R.U. ha sentado las bases para una reforma en profundidad de la enseñanza superior.

La L.R.U. concedió, en su artículo 3º-1, la autonomía a las universidades. Pero esta autonomía debe conjugarse con los intereses sociales y las responsabilidades de los otros poderes públicos, como son el Estado y las Comunidades Autónomas.

Este reparto de competencias tiene como fundamentos principales los siguientes:

La libertad académica (de docencia y de investigación), que se manifiesta en autonomía de gobierno, autonomía académica o de planes de estudio, autonomía financiera y capacidad de seleccionar y promocionar al profesorado dentro del respeto de los principios de méritos, publicidad y no discriminación.

Pero la más importante manifestación de la autonomía universitaria son los Estatutos de la propia universidad, aprobados por ella, y que son la norma institucional básica y de su régimen de gobierno.

En cuanto a su régimen jurídico, la Universidad se regirá por la L.R.U., por las normas que dicte el Estado, su Comunidad Autónoma en el ejercicio de sus respectivas competencias y por sus propios Estatutos.

La estructura universitaria también viene dada por la L.R.U.. Así dice que las Universidades estarán integradas básicamente por Departamentos, Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias e Institutos Universitarios.

Los Departamentos son los órganos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas de su área de conocimiento científico, técnico o artístico y agrupan a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas. También articulan y coordinan las enseñanzas y las actividades investigadoras de las Universidades.

Las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias son los órganos encargados de la gestión administrativa y la organización de las enseñanzas universitarias, conducentes a la obtención de títulos académicos.

El Estatuto de la Universidad de Alicante fue aprobado por el Decreto 107/1985 de 22 de Julio de la Generalitat Valenciana.

En dicho Estatuto, la Universidad de Alicante, postula, como principio rector de su actuación, el de la democracia interna, que se manifiesta en el derecho de todos los colectivos de la Comunidad Universitaria a participar en la gestión de la Universidad y en el control de dicha gestión.

El Estatuto de la Universidad de Alicante reconoce como fines los siguientes:

a) Proporcionar la formación y preparación adecuada en el nivel superior de la educación.

b) Fomentar la creación de conocimientos y el desarrollo científico mediante la investigación.

c) Promover la difusión de la cultura y aplicar los conocimientos al desarrollo social.

d) Estimular el estudio y respeto de los valores inherentes a la persona y, en particular, la libertad, la igualdad, el pluralismo, la tolerancia y el espíritu crítico.

e) Promover y facilitar la actividad intelectual y el acceso a la ciencia, la técnica y la cultura.

f) Atender a la formación y perfeccionamiento del profesorado y del personal de administración y servicios propios.

g) Dedicar especial atención al estudio y desarrollo de la cultura, ciencia y técnica de la Comunidad Valenciana, en la realidad histórica, social y económica en la que se encuentra inserta la Universidad de Alicante.

h) Potenciar el conocimiento y uso de la lengua propia, el valenciano según el Estatuto de Autonomía, académicamente el catalán, atendiendo a su consolidación y plena normalización en toda la vida universitaria.

i) Promover el desarrollo de los pueblos y de la paz.

j) Contribuir a la creación de las condiciones que permitan una mejora de la calidad de la vida y del medio ambiente.

k) Estimular y procurar la mejora del sistema educativo.

Como podemos apreciar en los fines arriba citados, hay tres de ellos que a nosotros nos interesa particularmente.

El primero es que la Universidad de Alicante proporcionará la formación y preparación adecuada al nivel superior de la educación.

El segundo, que está muy relacionado con el anterior, dice que atenderá a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

El tercero, y último, es que estimulará y procurará la mejora del sistema educativo.

Falta, a nuestro modo de ver, en los Estatutos de nuestra Universidad, un apartado o capítulo donde se considere un sistema para medir la consecución de esos fines. De esta forma se podría mirar al futuro con la confianza de que tenemos un sistema universitario saludable y vigoroso.

LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

Como tantas otras instituciones, la Universidad española sufre la crisis típica de aquellas que están afectadas de cierto anquilosamiento y de inadecuación a los rápidos cambios tan que comporta la civilización actual.

A pesar de todo, la Universidad, con un enorme esfuerzo por su parte para superar los obstáculos, ha logrado sobrevivir. Pero ésta situación de supervivencia no la ha librado de crisis y de los principales problemas que la acechan.

Solé Tura (El País, suplemento Educación, 2-V-89) cita como el mayor peligro que acecha a la Universidad pública el que, a pesar de todos los intentos de reforma, no se ha reformado: La Universidad es una institución mastodóntica sin capacidad de respuesta a las demandas de una sociedad cambiante, y persiste el peligro de que surjan entonces centros y escuelas de carácter privado que den, a precios prohibitivos para la mayoría de los estudiantes, una enseñanza de calidad y especialización que ella es incapaz de asegurar.

Tampoco hay que olvidar el desafío que supone la integración europea, con la homologación de los títulos universitarios y la posibilidad de ejercerlos libremente en todo el espacio comunitario.

Pero quizás el factor más importante de esta crisis sea la masificación universitaria. En poco más de veinte años, el número de estudiantes que han accedido a ella prácticamente se ha quintuplicado. Las causas que han propiciado esta masificación están en el incremento demográfico, en el aumento de la renta per cápita y en la progresiva incorporación de la mujer a los estudios universitarios.

Todo esto va unido a una escasez de recursos financieros con que afrontar las necesidades creadas por la avalancha de nuevos alumnos o de instalaciones suficientes para poder acogerlos.

Otro problema que tiene la universidad española es el de la rigidez de estructuras, que casi imposibilita, tal como está planteada, la movilidad de los profesores y estudiantes. A ésta se une la deficiencia de las plantillas del personal docente, técnico, administrativo y de servicios diversos, todo lo cual incide negativamente en la producción investigadora y en la calidad docente.

El anquilosamiento y la poca adecuación de los planes de estudio, en general, también se revela como un factor a tener en cuenta en la crisis universitaria.

Y, finalmente, la inexistente o poco fluida relación entre la universidad y la sociedad en la que está inmersa, es otra más de las causas de la situación en que se encuentra actualmente la universidad española.

EXPECTATIVAS DE FUTURO.

Es evidente que, ante esta situación, la universidad va a sufrir un profundo cambio, que, en unos casos, será gradual en su evolución, y, en otros, será drástico por las circunstancias y la necesidad de sobrevivir en esta sociedad cambiante, cambios que ya se otean en el horizonte y que se mantendrán a lo largo de los años, quizás hasta el año 2000.

Frente a la actual masificación universitaria, nos encontraremos, dentro de unos años con un fuerte descenso del número de alumnos que accedan a la universidad. Este descenso estará motivado principalmente por la caída de la tasa de natalidad española, lo que se detecta a partir del año 1976. Las otras dos causas que apuntábamos como responsables de la masificación universitaria, el aumento de la renta per cápita y la incorporación de la mujer a los estudios superiores, no sufrirán alteraciones sustanciales. La presencia femenina no disminuirá, aunque sí cambiará su tendencia actual, ya que empezará a ser importante su presencia en carreras de tipo técnico en donde hasta ahora es sólo testimonial.

Parece que continuarán, en cambio, las dificultades para obtener recursos financieros suficientes. La autofinanciación pretendida por las autoridades para la universidad no siempre será posible. En muchos casos, porque en España no existen esas instituciones privadas capaces de mantenerla, como ocurre en otros países. En otros, porque la universidad es tan pobre en recursos humanos y

materiales que difícilmente puede encontrar entidad patrocinadora, ya que su oferta de servicios es muy escasa. Y, finalmente, porque hay un tipo de ciencia básica, no aplicada, y humanística que solamente puede encontrar tutela bajo la protección de las instituciones públicas.

Como consecuencia de la recesión del alumnado y de la estabilización del profesorado existirá una escasa renovación dentro del colectivo de los docentes. Las plazas que queden libres, por algún motivo, pasarán a extinguirse, con lo que los docentes, como colectivo, sufrirán un proceso de senilización cada vez mayor. Este proceso también se extenderá al resto de las plantillas de personal universitario.

A ello se unirá una lucha por mejorar la calidad de la enseñanza, ante la competencia de titulaciones de otros países y de otras instituciones, que se verá reflejada en la exigencia de una mayor responsabilidad a todos los estamentos universitarios.

Consecuencia de todo lo anterior será la pérdida de autonomía y las dificultades en su dirección y gestión.

Hemos llegado a aquel fin que está recogido en el Estatuto de la Universidad de Alicante y que, desde nuestro punto de vista, resumía una de las funciones más importantes de la enseñanza universitaria: velar por su calidad.

LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

SUS ORÍGENES

La Universidad de Alicante es una Universidad de reciente creación, "muy joven" si la comparamos con otras del país.

Fue creada por la Ley 29/1979 de 30 de Octubre, aprobada por las Cortes Generales y sancionada por el Rey D. Juan Carlos I de España.

Con anterioridad había sido Colegio Universitario dependiente de la Universidad de Valencia.

Cinco son las Facultades con que cuenta la Universidad de Alicante y cuatro las Escuelas Universitarias, además de una Escuela Universitaria adscrita. Las primeras Facultades que se constituyeron fueron las de Ciencias y Filosofía y Letras, seguidas de las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y de Formación del Profesorado de Educación General Básica. Con posterioridad comenzaron a funcionar las Facultades de Medicina, Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales. También iniciaron su enseñanza las Escuelas Universitarias de Enfermería, Escuela Universitaria de Óptica, Escuela Universitaria de Graduados Sociales y Escuela Universitaria adscrita de Trabajo Social.

Con el proceso de transferencias que se inició el 1 de Julio de 1985, todas la competencias en materia universitaria que hasta entonces había tenido el Ministerio de Educación y Ciencia pasan a la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia del Consell de la Comunidad Valenciana.

En cuanto al marco jurídico, la Universidad de Alicante se rige por la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, las disposiciones emanadas de su desarrollo, tanto por el Estado como por la Comunidad Valenciana en el marco de sus respectivas competencias, y por el Estatuto, elaborado en el seno de la Comunidad Universitaria alicantina.

El Estatuto o Carta Magna de esta Universidad, fue aprobado por Decreto 107/1985 de 22 de Julio por el Consell de la Generalitat Valenciana, como ya se indicó y entró en vigor el día 1 de Octubre de 1985.

En el Estatuto de la Universidad de Alicante se postula, como principio rector su actuación, el de la democracia interna, manifestado en el derecho de todos los colectivos de la Comunidad Universitaria a participar en la Gestión de la Universidad y en el control de dicha gestión.

El Estatuto consta de siete capítulos, 228 artículos y las disposiciones adicionales y transitorias.

En el Artículo Segundo, letra K, dice que son fines de la Universidad de Alicante estimular y promocionar la mejora del sistema educativo.

En el Artículo Cuarenta y dos, letra N, dice que son competencias generales de la Junta de Gobierno: nombrar las comisiones que estime oportunas para su mejor funcionamiento.

Lo cierto y real es que la Junta de Gobierno ha nombrado muchas comisiones pero, hasta ahora, ninguna cuyo fin sea estimular y procurar la mejora del sistema educativo.

De lo anterior se deduce que uno de los fines de la Universidad de Alicante está todavía por conseguir, al menos en su aspecto docente.

En el TITULO TERCERO, "De la Docencia y la Investigación" , el artículo 98, punto 1, dice textualmente que "Los Departamentos establecerán un plan de evaluación y control del rendimiento de los alumnos de acuerdo con los criterios generales que establece la Junta de Centro correspondiente".

Tampoco, en este caso, se ha pronunciado la Junta de Centro ni ningún Departamento, que se sepa, ha establecido ningún plan de evaluación y control de rendimiento de los alumnos.

En el artículo 99.1, se dice "El Consejo del Departamento, a instancia de cualquiera de sus miembros, revisará la docencia que se profese, de tal modo que se cumplan los mínimos académicos que el mismo Consejo considere necesarios para la enseñanza de su asignatura, o demás actividades.

Tampoco en este apartado se ha hecho nada, en ningún Departamento, por revisar la docencia que se imparte.

El punto 2 dice textualmente "Si el Consejo de Departamento evaluara negativamente la actividad docente de alguno de sus profesores, elevará el oportuno informe a la Comisión de Ordenación Académica y Profesorado para que por ésta se adopte la resolución que proceda.

El Capítulo II, "De los Alumnos". en el artículo 151, entre los derechos que reconoce al alumno cita los siguientes:

a) Derecho a recibir una adecuada enseñanza científica y a participar activa y críticamente en las labores docentes, así como en la programación y ordenación de las mismas a través de los cauces establecidos en este Estatuto.

b) Derecho a participar en el control de la calidad de las enseñanzas y de la labor docente del profesorado, a través de los cauces establecidos en este Estatuto.

c) Derecho a una valoración objetiva del rendimiento académico y a ejercer los medios de impugnación correspondientes contra cualquier actuación injustificada o arbitraria.

Todo lo anteriormente citado viene a señalar una laguna que ya se notaba en la Ley de Reforma Universitaria. Esta laguna se refiere al análisis general de la calidad de la enseñanza universitaria, pues sólo en el Artículo Segundo se cita, de una forma muy genérica, "la mejora del sistema educativo" como uno de los fines de la Universidad.

EVOLUCIÓN DEL NUMERO DE ALUMNOS HASTA EL CURSO 1988-89

BIBLIOTECA VIRTUAL

Según los datos proporcionados por la Secretaría General del Consejo de Universidades y el Centro de Proceso de Datos de la Universidad de Alicante, (en adelante aparecerá como C.P.D. de la Universidad de Alicante), de los 6.298 alumnos matriculados en el año 1981 se pasó a 12.574 en el curso 1988-89. La tasa de crecimiento en estos años ha sido, por tanto, del 99%.

La Universidad alicantina puede ser clasificada de pequeña, ya que el curso 1985/86 la cuota de representación en el total nacional era de sólo un 1.11% por encima tan sólo de las Universidades de Baleares, Castilla-La Mancha, León, Politécnica de las Palmas y Santander (López Cerdá, 1987) y muy distanciada de la Universidad numerosa, la Complutense de Madrid que ostentaba la cuota del 13,02% sobre la población total estudiantil cifrada en 826.306 alumnos.

La fig 1 recoge la evolución del número de alumnos de la Universidad de Alicante desde su creación hasta la actualidad. A continuación aparecen otras figuras 2,3,4,5,6,7,8,9,10 y 11 donde se desglosan las cifras totales y la evolución de la matriculación que representa a todos los centros que hemos estudiado con

posterioridad y que componen la Universidad de Alicante, salvo la Escuela Universitaria adscrita de Trabajo Social.

En la figura nº 1 se observa un crecimiento ascendente pero relativamente lento hasta el curso 1984-85, y es a partir de esta fecha cuando comienza un ascenso relativamente rápido hasta el curso 1988-89.

En las figuras que representan a los centros desglosados, se aprecia con mayor nitidez la diferencia entre los centros que han tenido un proceso de crecimiento rápido de aquellos que han tenido un crecimiento mantenido o de aquellos que tienen un progresivo decrecimiento.

Dentro del primer grupo de crecimiento rápido está la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales que de 698 alumnos en el curso 1981-82 ha pasado a tener 2531 alumnos en el curso 1988-89. Ha cuadruplicado su número en sólo siete años.

La Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, que tuvo un crecimiento relativamente lento hasta el curso 1984-85, comenzó a partir de entonces un crecimiento más rápido que le ha llevado a duplicar el número de estudiantes entre 1981-82 y 1988- 89.

El espectacular crecimiento de los alumnos de la Escuela de Graduados Sociales, que ha casi triplicado su número de un curso a otro, se debe principalmente a que es un centro de nueva creación, y parece que las expectativas de empleo en la zona son mayores que las ofrecidas a titulares de otros centros.

EVOLUCION DEL Nº ALUMNOS MATRICULADOS
6298
7013
7339
7859
9547
10204
11388
12574
0
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 1

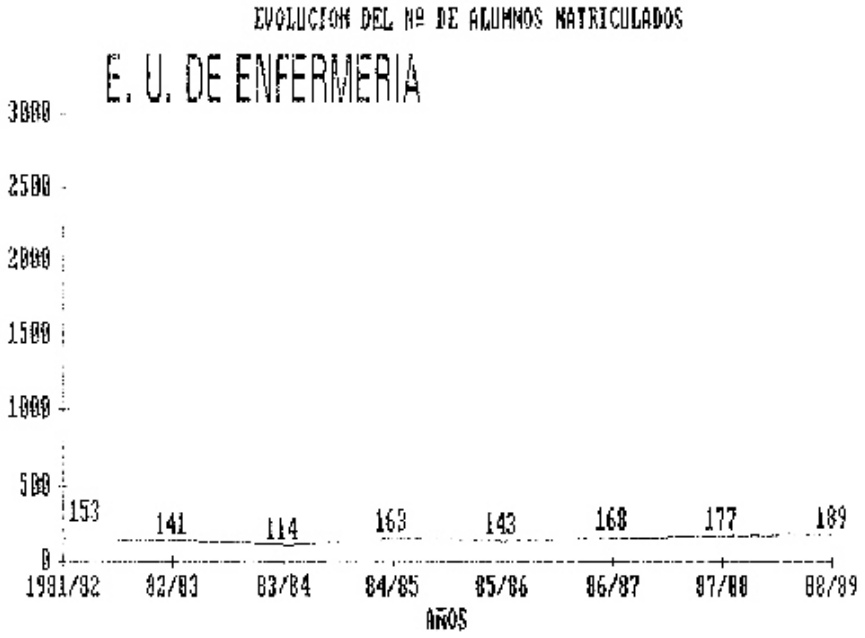

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS
E. U. DE ENFERMERIA
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
153
141
114
163
143
168
177
189
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 2

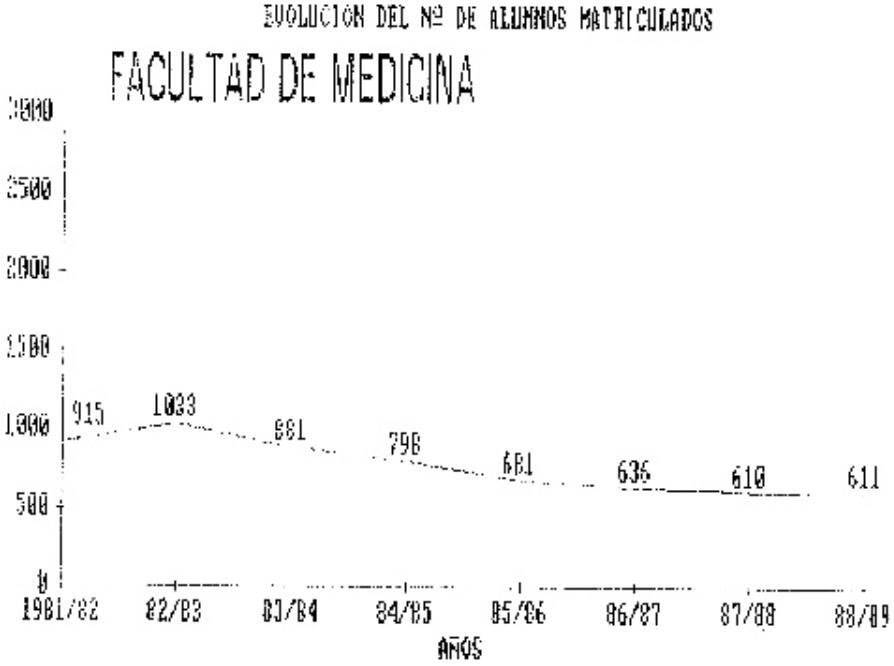

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS
FACULTAD DE MEDICINA
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
915
1033
881
798
681
636
610
611
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 1

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
1145
1285
1457
1622
1733
1916
1952
1900
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 4

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS

E. U. ESTUDIOS EMPRESARIALES

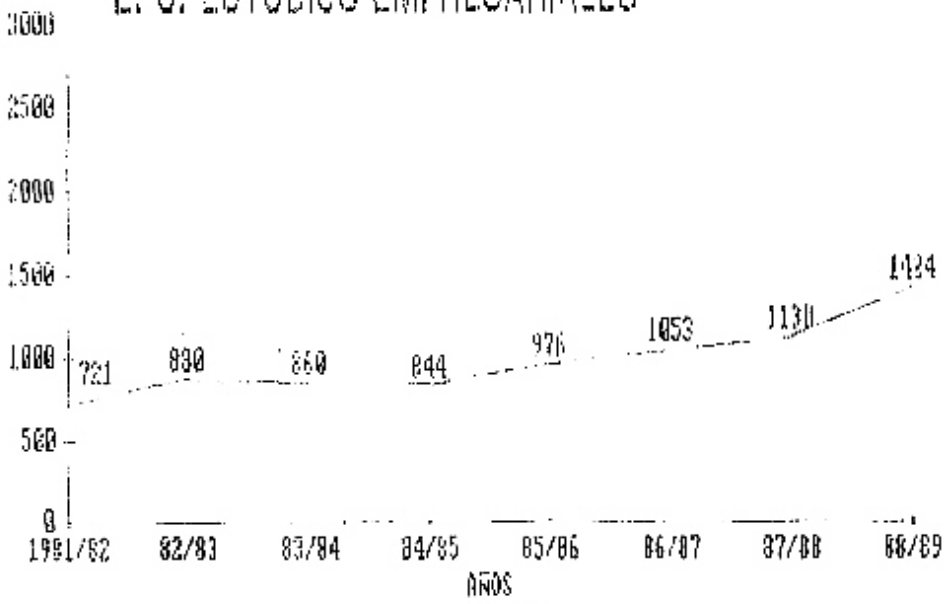


Figura 1.

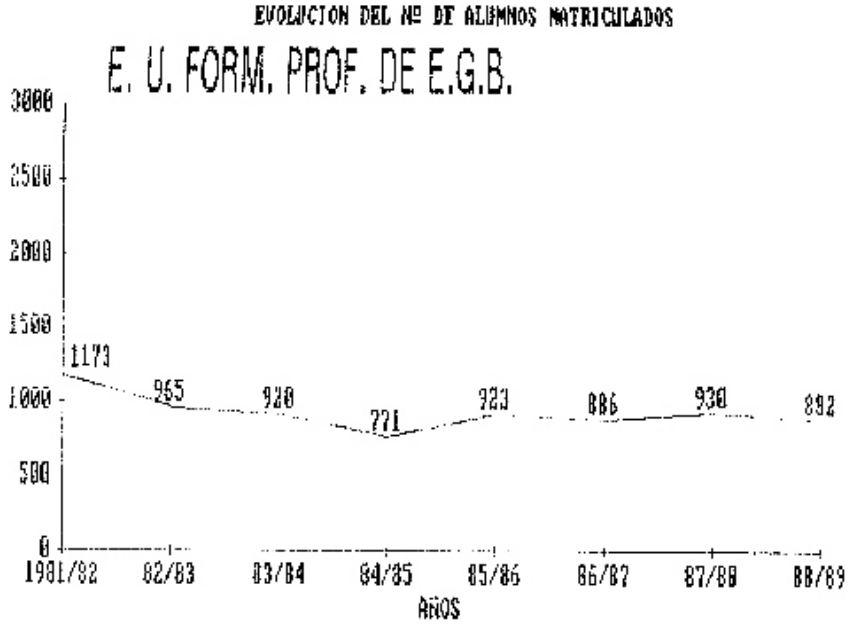

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS
E. U. FORM. PROF. DE E.G.B.
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
1173
955
920
771
923
886
930
892
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 6

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS

Figura 7

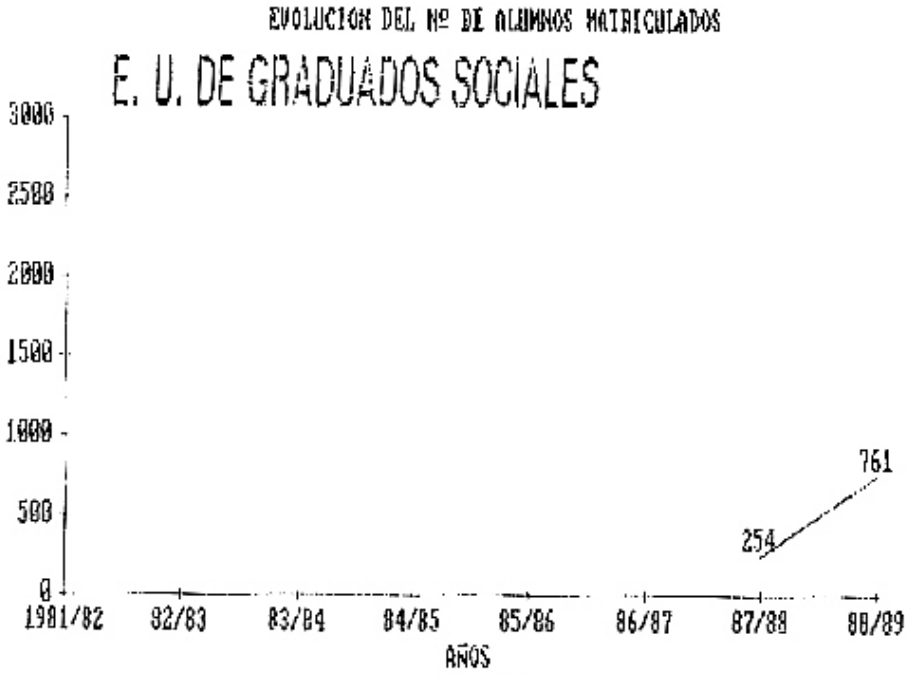

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS
E. U. DE GRADUADOS SOCIALES
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
761
254
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 8

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS
FACULTAD DE ECONOMICAS Y EMPRESARIALES
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
698
901
1097
1287
1538
1845
2216
2531
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 9

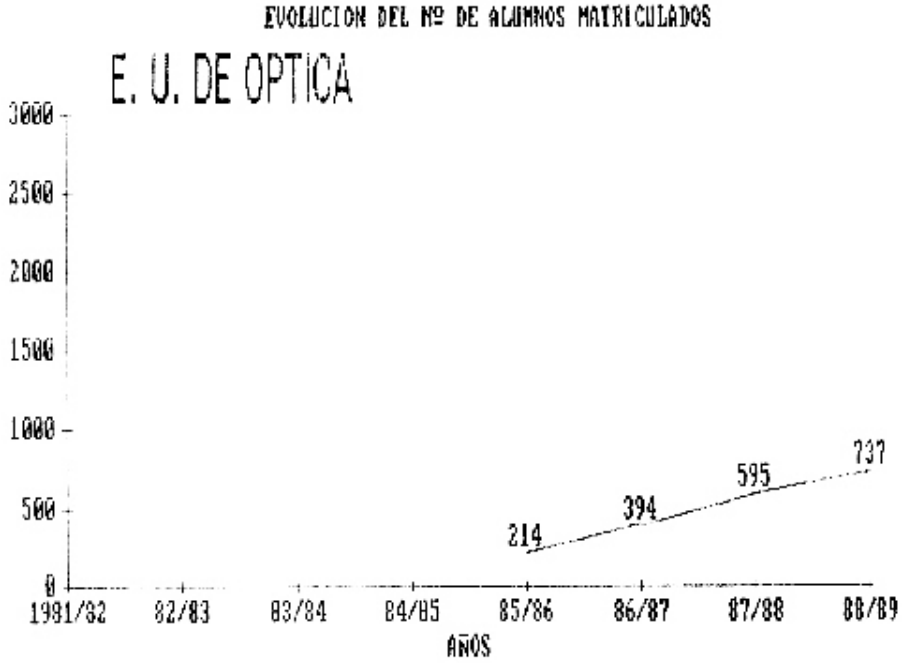

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS
E. U. DE OPTICA
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
214
394
595
737
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 10

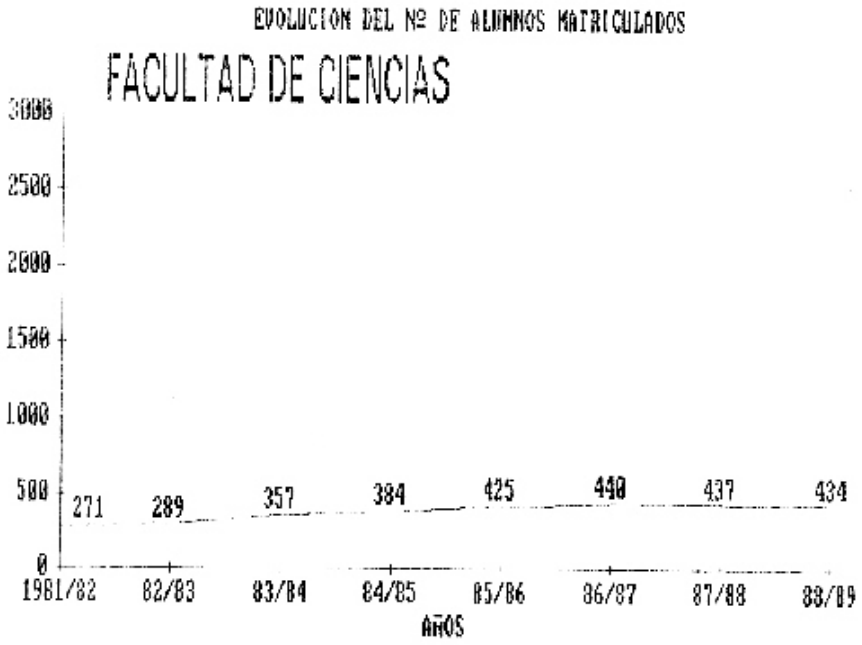

EVOLUCION DEL Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS
FACULTAD DE CIENCIAS
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
271
289
357
384
425
440
437
434
1981/82
82/83
83/84
84/85
85/86
86/87
87/88
88/89
AÑOS

Figura 11

Este es el caso de la Escuela Universitaria de Óptica que, aunque ha aumentado su número desde que se creó en 1985, su crecimiento no es tan rápido debido a las menores perspectivas para poder montar un óptica.

La Facultad de Derecho que ha duplicado con creces el número de alumnos, desde el curso 1981-82 hasta 1986-87, se encuentra en una fase de crecimiento más lento y tendente a mantenerse.

Un proceso muy similar ha seguido el crecimiento del número de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras, pues aunque ha aumentado su número desde el curso 1981-82, hasta 1988-89, lo cierto es que el crecimiento ha sido relativamente rápido hasta el curso 1986-87, se mantendrá el número al curso siguiente para sufrir un ligero descenso en el curso 1988-89.

La Escuela Universitaria de Enfermería ha mantenido, prácticamente invariable, el número de alumnos a lo largo del tiempo estudiado. Hay que hacer constar que esta Escuela tiene limitado el acceso a sus estudios.

La Facultad de Ciencias ha visto crecer lentamente el número de sus alumnos hasta el curso 1986-87. A partir de ésta fecha ha mantenido el número hasta el curso 1988-89.

Dos son los centros que, desde su creación, han visto decrecer el número de alumnos que se matriculan en ellos. Uno es la Facultad de Medicina que, siguen la misma política restrictiva de otras. Facultades del país y ha ido limitando el número de alumnos que pueden comenzar sus estudios. De tal forma que desde 1981-82 hasta 1988-89 dicho número se ha reducido en su tercio.

Otro centro que ha visto disminuir el número de sus alumnos matriculados ha sido la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica, que de 1173 alumnos en el curso 1981- 82, ha pasado a 882 en el 1988-89. La causa es diferente a la de la Facultad de Medicina, ya que aquí no hay limitación de plazas.

Parece que el principal motivo está en la difícil salida que tiene la carrera, pues cada año se incorporan menos niños a la etapa escolar, y la mayor oferta que empieza a existir en Alicante de otras carreras de tipo medio como Óptica, Graduado Social, Informática, Arquitectura Técnica, o Ingeniero Técnico de Obras Públicas bloquea otras posibles actividades profesionales.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA EN EL CURSO 1988-89.

EL ALUMNADO

Según los datos proporcionados por el Centro de Proceso de Datos de la Universidad de Alicante, los alumnos matriculados en todos los centros suponen un total de 12.574. De estos, 5.575 son hombres, que representan el 44,34% del total, y 6.999 son mujeres, que representan el 55,66% (fig.12).

Esta distribución por sexos no es igual en todos los centros de la Universidad de Alicante. En la mayoría de ellos predominan las mujeres, como es el caso de la Escuela Universitaria de Enfermería (84,66%), (fig.22) Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. (81,18%),(fig.16) Facultad de Filosofía y Letras (63,96%),(fig.13) Escuela Universitaria de Óptica (61,19%),(fig.20) Facultad de Derecho (55,44%) (fig.19) y la Facultad de Medicina (51,88%) (fig.23).

Solamente en cuatro centros hay un predominio de los hombres, como en la Escuela Universitaria de Criminología (57,54%),(fig.18) Facultad de Económicas y Empresariales (57,26%) (fig.14) Escuela Universitaria de

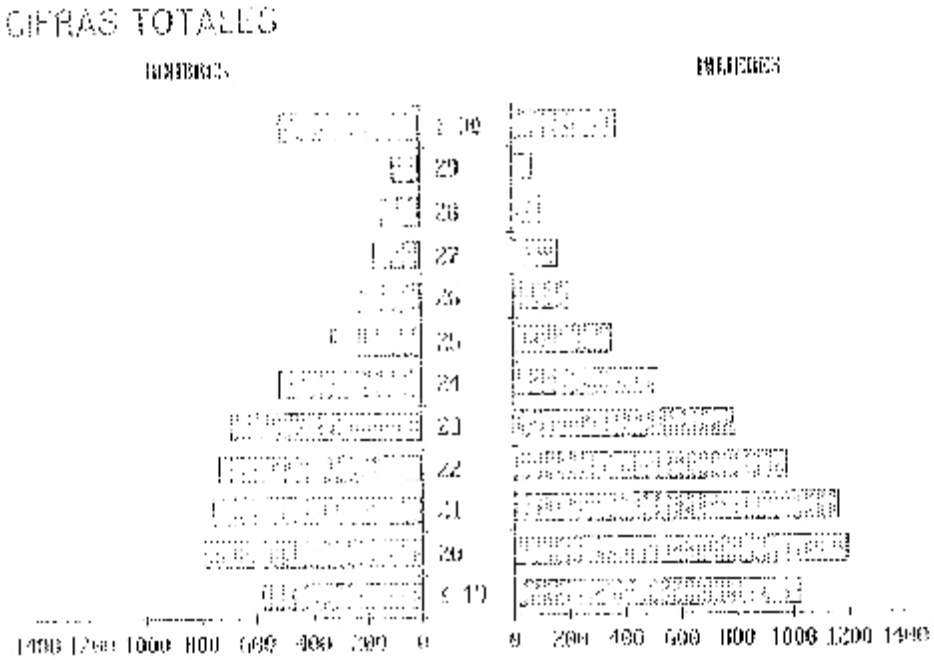

CIFRAS TOTALES
29
28
27
26
25
24
23
22
21
20
0
200
400
600
800
1000
1200
1400

Figura 12

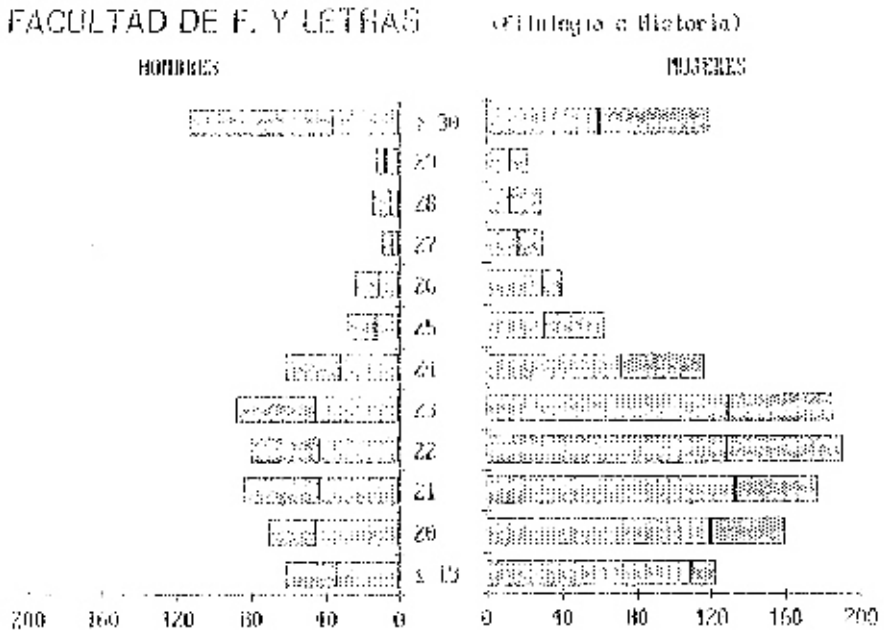

FACULTAD DE F. Y LETRAS
(Filología e Historia)
HOMBRES
MUJERES
> 30
27
26
25
24
23
22
21
20
≤ 19
200
160
120
80
40
0
0
40
80
120
160
200

Figura 13

FACULTAD DE ECONÓMICAS
Y EMPRESARIALES

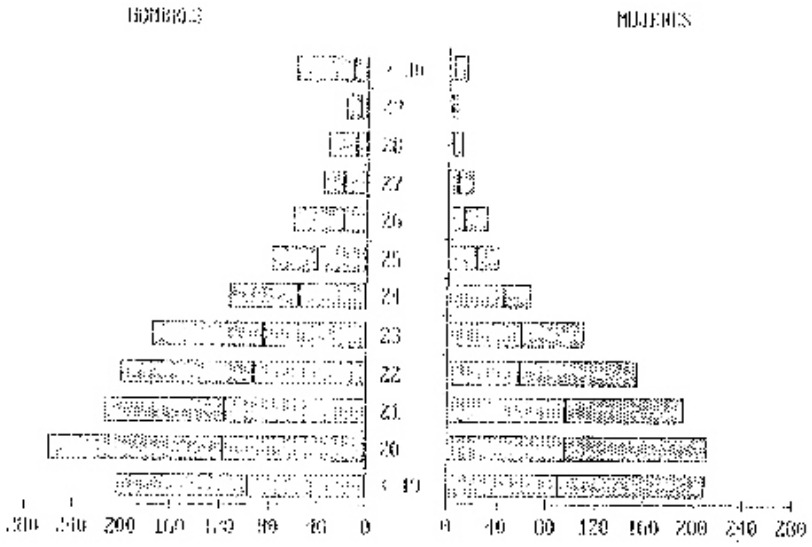


Figura 14

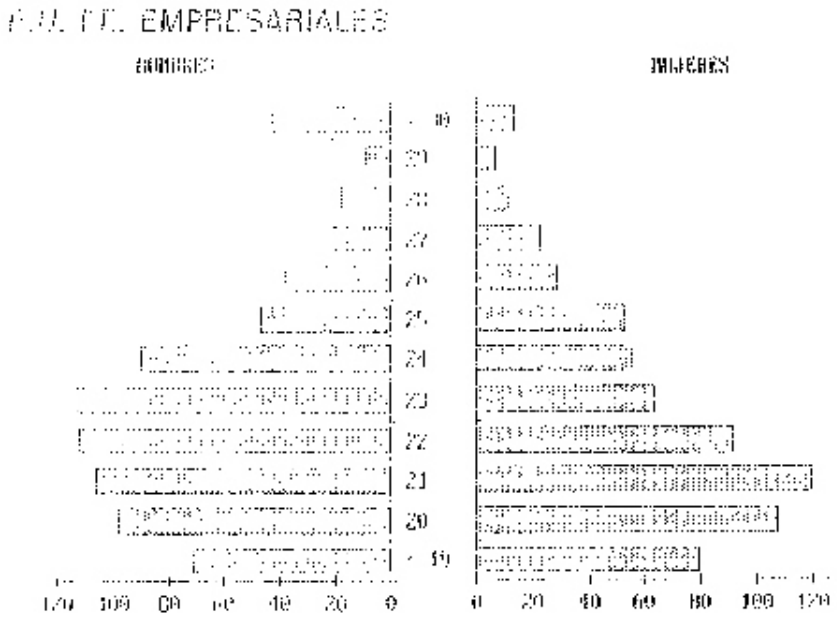

EMPRESARIALES
HOMBRES
MUJERES
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
120 100 80 60 40 20 0
0 20 40 60 80 100 120

Figura 15

E.U. F.P. E.G.B

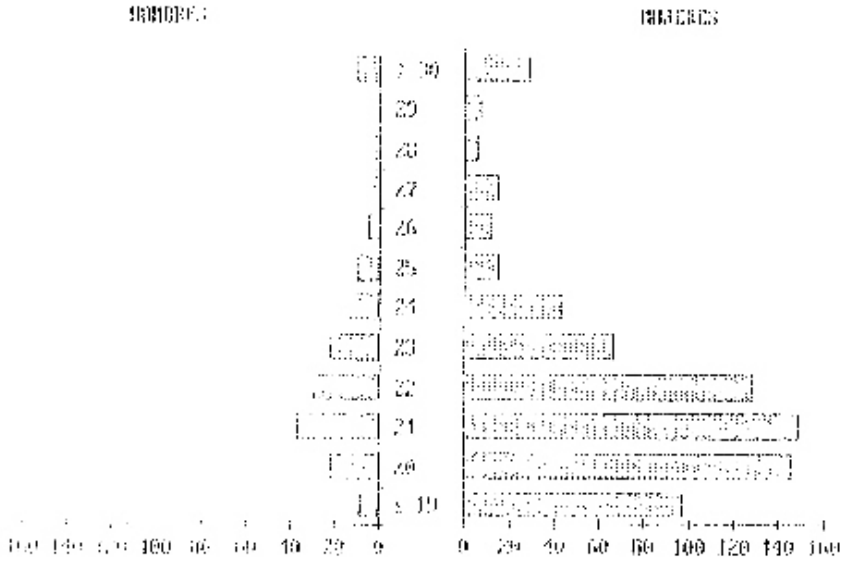


Figura 16

E.U. GRADUADO SOCIAL

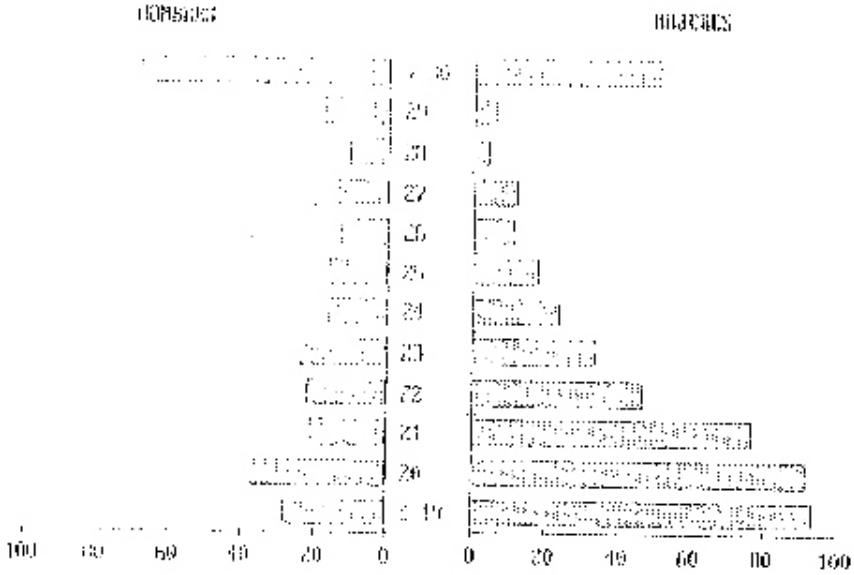


Figura 17

ESCUELA DE CRIMINOLOGIA

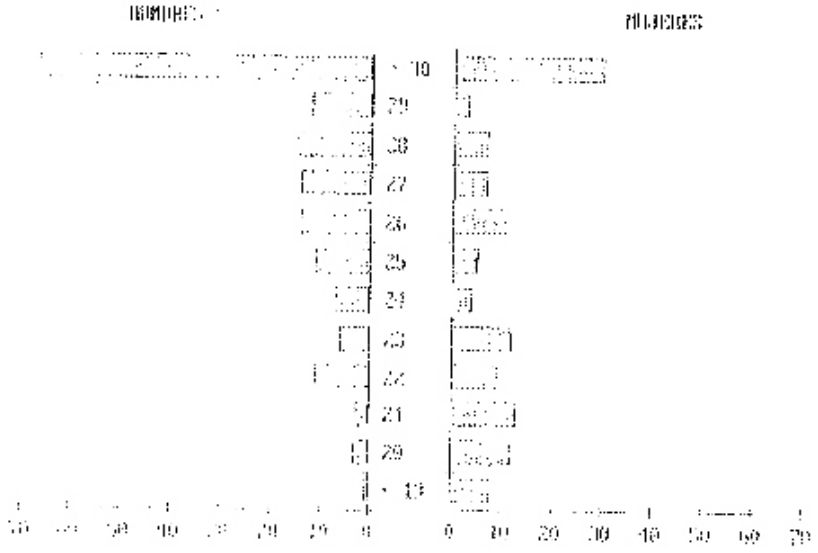


Figura 10

FACULTAD DE DERECHO

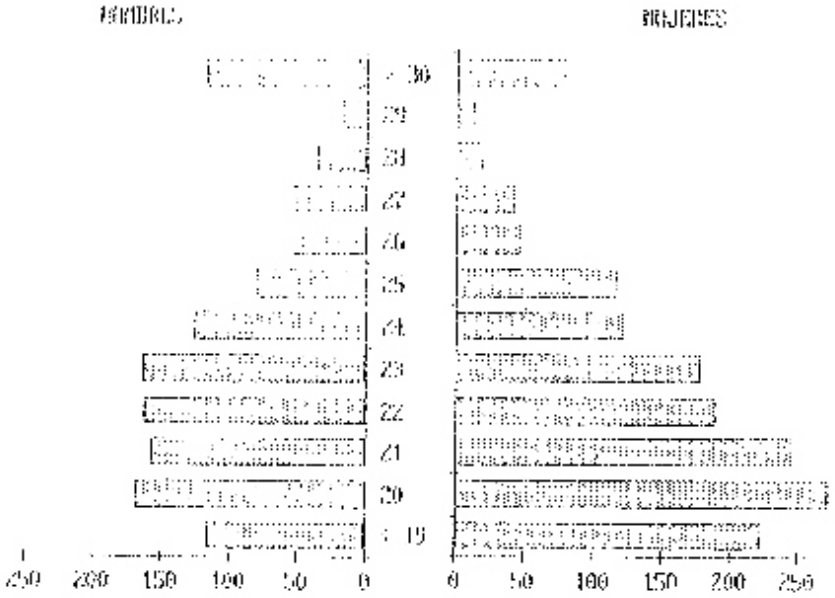


Figura 19

E.U. OPTICA

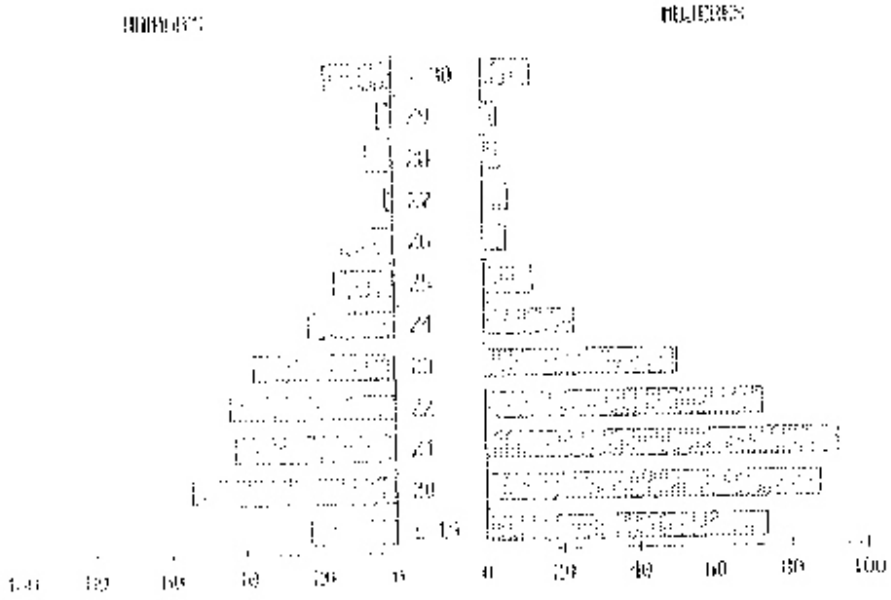


Figura 20

FACULTAD DE CIENCIAS

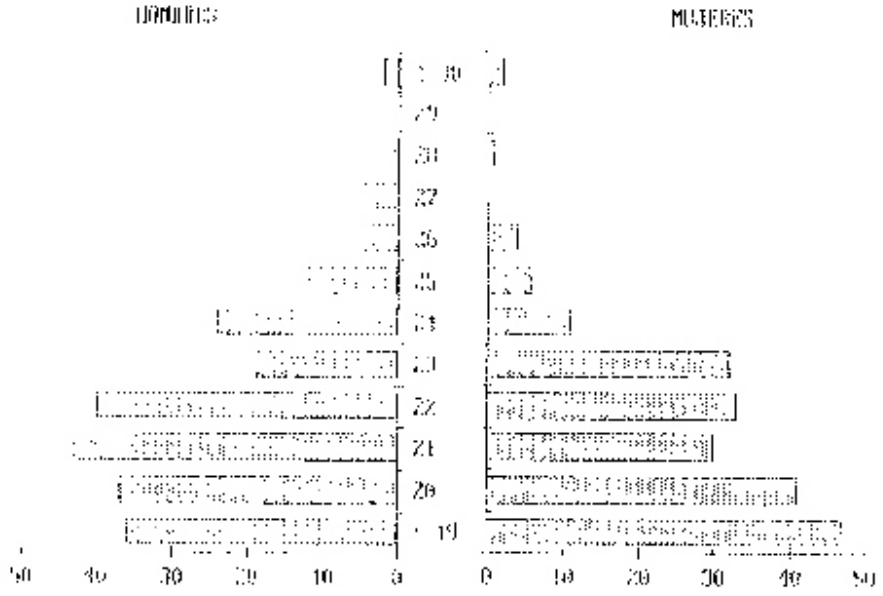


Figura 21

E.U. ENFERMERIA

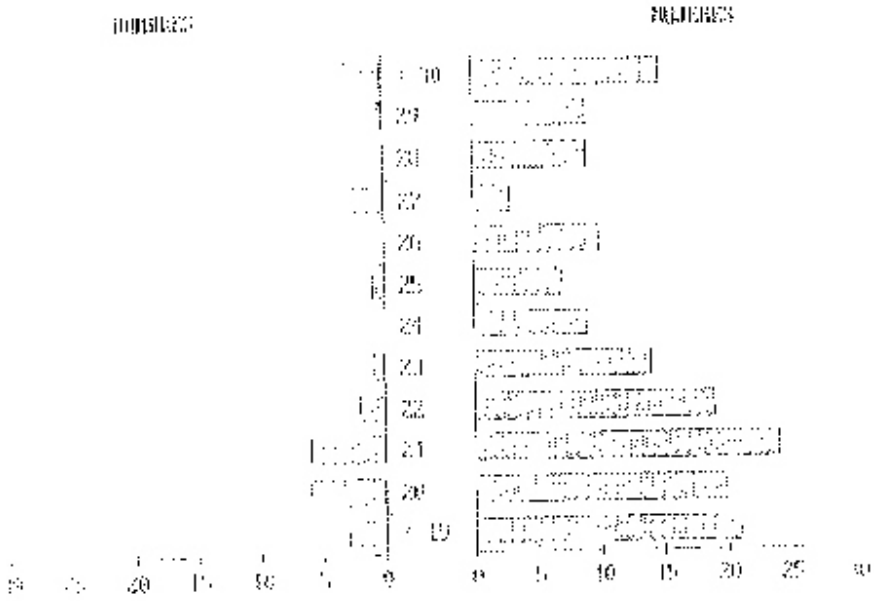


Figura 27

FACULTAD DE MEDICINA

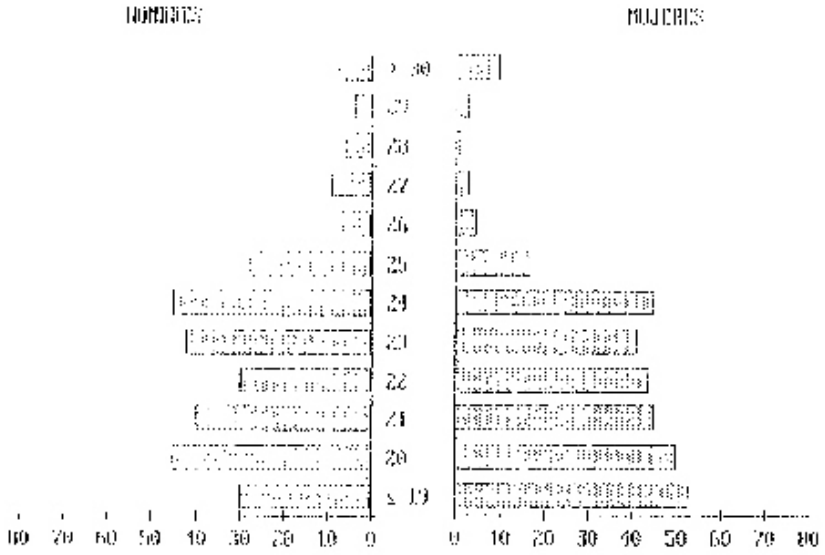


Figura 20

Empresariales (53,79%) (fig.15) y la Facultad de Ciencias (52,30%) (fig.21).

Se puede observar, por tanto, un predominio de las mujeres en aquellas carreras de mayor tradición femenina (Enfermería, Magisterio, Filosofía y Letras) y en aquellas que sin tener tanta tradición femenina (Medicina, Derecho, Óptica y graduado Social) si responden más a ciertas características de carreras preferidas por las mujeres, bien porque sean menos "técnicas", bien porque tienen ciertas connotaciones de servicio a la Comunidad (Medicina ó graduado Social) o bien porque ofrece las ventajas de poder montar un negocio cómodo y rentable (Óptica).

Las carreras en las que predominan los hombres están consideradas tradicionalmente de mayor aceptación masculina (Ciencias, Económicas y Empresariales o Estudio Empresariales o Criminología). De todas maneras hay que hacer constar que en éstas se aprecia muy poco desequilibrio entre los dos sexos, mientras que en las primeras existen dos carreras, al menos, que muestran una clara "invasión" femenina, como sucede en enfermería y Magisterio.

Para poder apreciar el reparto de la población por sexos y edades se han elaborado las pirámides de población correspondientes al total de los alumnos matriculados en la Universidad y en cada uno de sus centros.

El resultado de la pirámide de población de la totalidad de los alumnos se puede apreciar en la figura núm. 12. Mientras que en las edades inferiores el predominio proporcional en las es claro, no sucede lo mismo a partir de la edad de 25 años en donde comienza a cambiar el predominio femenino en beneficios del masculino. Esto se explica por la más tardía incorporación de las inferiores a los estudios universitarios.

La reciente y masiva incorporación femenina a los estudios superiores se debe, entre otros motivos, a su presencia en el mundo laboral y a la mayor dificultad de la mujer en encontrar empleo rápidamente, por lo que prefiere pasar el tiempo de espera realizando algún tipo de estudio, a la dificultad, cada vez más creciente, de poder formar un hogar si no aporta ayuda, con un trabajo renumerado, para mantenerlo: y unas mejores posibilidades sociales y económicas para realizar dichos estudios.

Es de destacar que en la edad de 19 años el número de hombres que estudian es casi la mitad que el de mujeres.

Si hacemos el análisis por centros podemos ver que en la Facultad de Medicina el predominio de los hombres es claro a partir de la edad de 23 a 29 años, aunque en cifras totales predominen las mujeres.

En la Escuela Universitaria de Enfermería el predominio femenino es total en todas las edades salvo en la de 27 años en la que están equilibrados los dos sexos. Es curioso comprobar como en las edades de 24, 26 y 28 años no existe ningún alumno del sexo masculino.

En la Facultad de Ciencias, con predominio masculino, solo superan las alumnas a los alumnos en las edades inferiores e iguales a 19 y 23 años.

La Escuela Universitaria de Óptica es de claro predominio femenino, y también lo tiene en las edades inferiores comprendidas entre 19 y 24 años y en la de 26 años.

En la Facultad de Filosofía y Letras, tanto en la sección de Filosofía como en la de Historia, el predominio femenino es casi total en todas las edades. Las excepciones corresponden a la sección de Historia y en las edades de inferior o igual a 19, y en los de 26 y 30 o más años. Hay que destacar, como dato significativo, que predominan los alumnos, de 19 años o menos, sobre las alumnas.

La Facultad de Económicas y Empresariales, al contrario que la anterior, presenta un claro predominio masculino en todas las edades, salvo en el grupo de los que tienen 19 años o menos y que además estudian Empresariales en el que el predominio corresponde a las mujeres.

La Facultad de Derecho reparte el predominio de los sexos entre las edades de una forma muy equilibrada. En los grupos que tienen 19 años o menos y los de 20, 21, 22, 23 y 25 años predominan las mujeres. En los grupos de 24, 26, 27, 28, 29 y 30 o más años predominan los hombres.

La Facultad de Derecho presenta un claro predominio de alumnas en las edades de 19 años o menos hasta 25 años. A partir de aquí el predominio es masculino.

La Escuela Universitaria de Graduado Social, igual que la Facultad de Derecho, presenta un predominio del sexo femenino entre sus alumnos de 25 años o menores, mientras que a partir de los 26 años el predominio es de los varones.

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. es uno de los centros que se destaca por su numeroso alumnado femenino que, además, predomina en todas las edades del alumnado.

No ocurre igual con la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. el predominio general es masculino salvo en los grupos de alumnos con 19 años o menos, 20, 21, 25 y 27 años. De todas formas esta preponderancia femenina es ligeramente inferior a las masculinas y no es en absoluto destacada.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

EL PROFESORADO

La evolución del profesorado y su distribución por centros se puede observar en las figuras 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33.

El número de profesores de la Universidad de Alicante en el curso 1988-89 ascendía a 639, de los cuales 170 eran mujeres y el resto hombres. Esto representa que el 73.40% del profesorado universitario está formado por hombres y sólo un 26,60% son mujeres.

Veamos ahora cómo están repartidos por centros y sexo.

En la Facultad de Medicina hay 170 profesores, de los cuales 141 son hombres y 29 mujeres. Esto significa que las mujeres están en minoría respecto a los hombres, puesto que sólo representan el 17.95% del profesorado.

Salvo en la Escuela Universitaria de Enfermería en la que de un total de 35 profesores que imparten docencia, 18 son hombres y 17 mujeres. Esto representa un claro equilibrio.

EVOLUCION DEL PROFESORADO

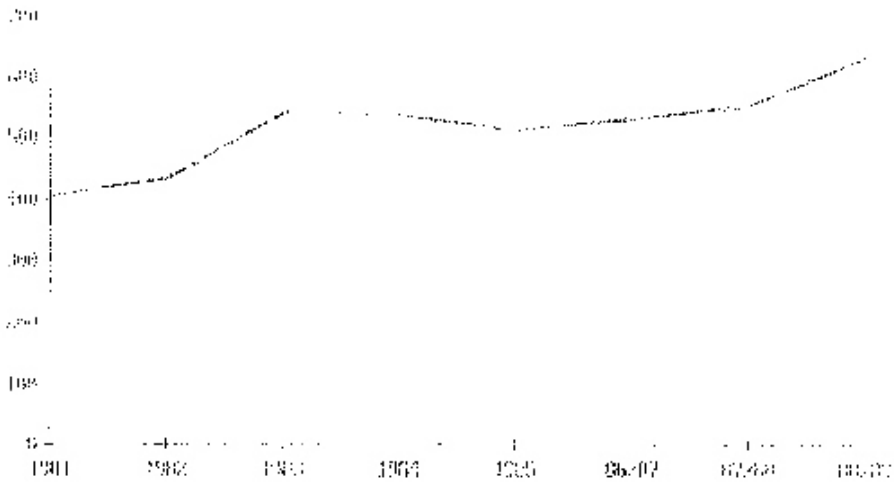


Figura 24

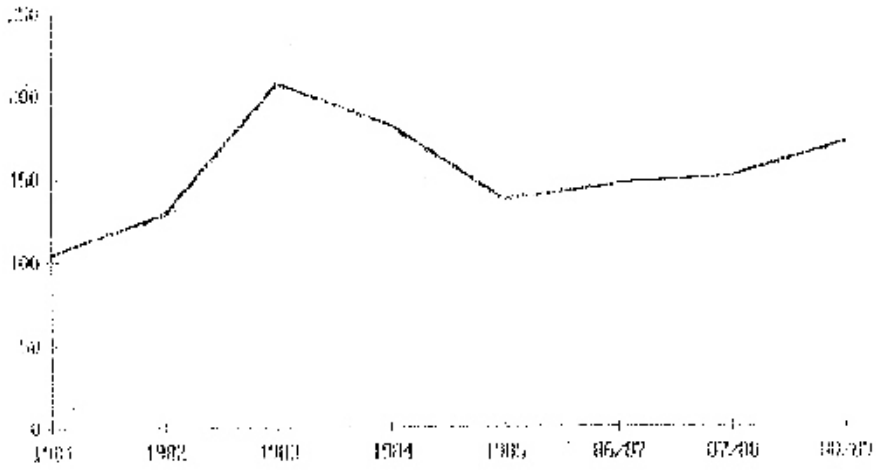


Figura 25

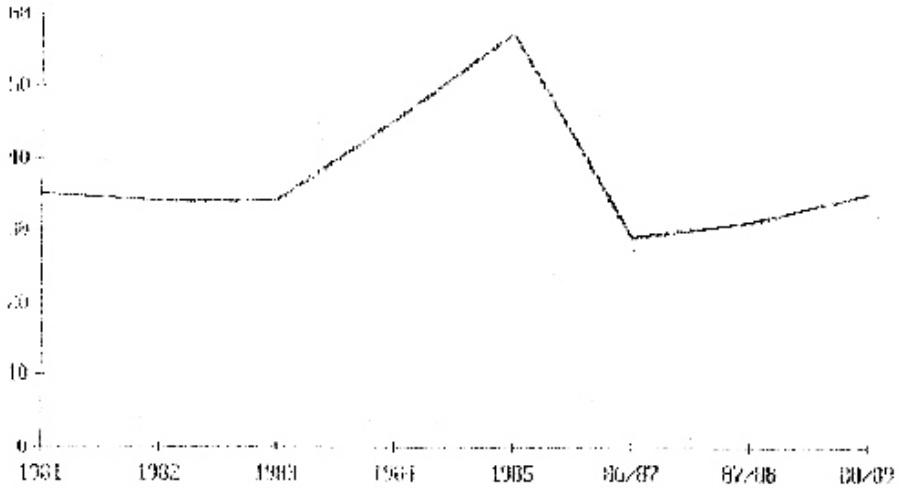


Figura 26

F. CIENCIAS

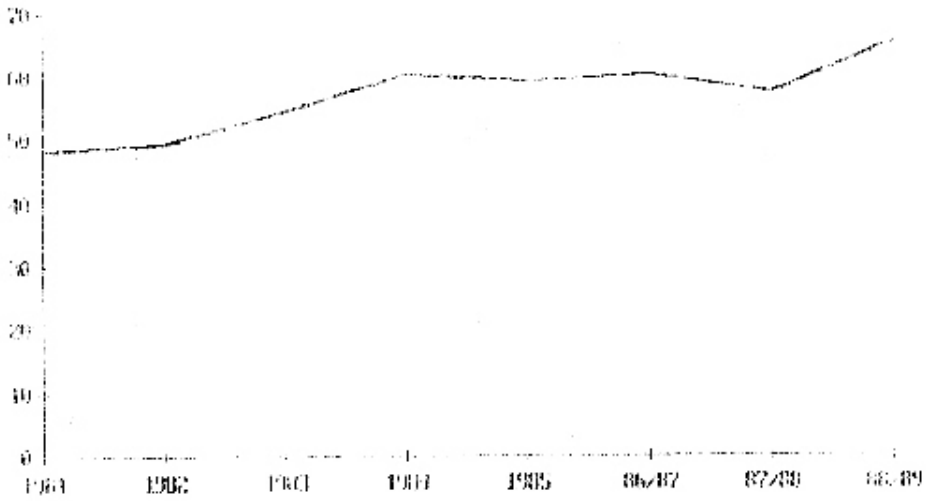


Figura 22

CERVANTES

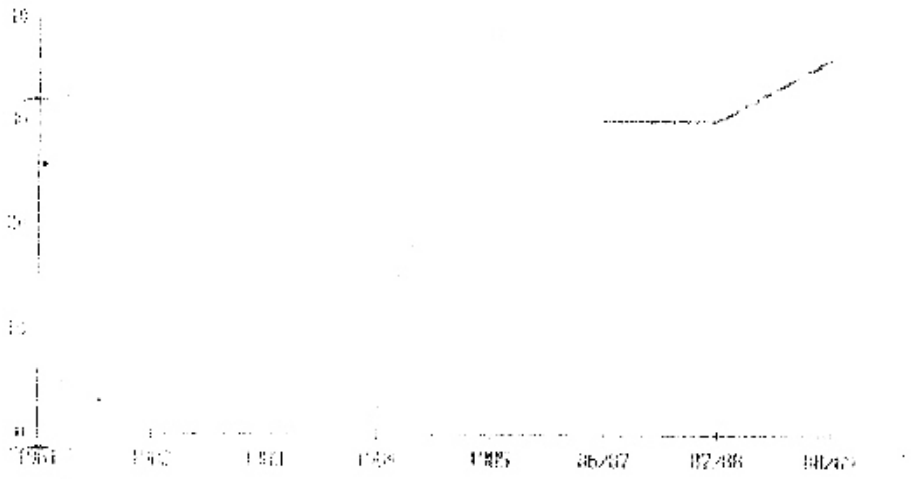


Figure 28

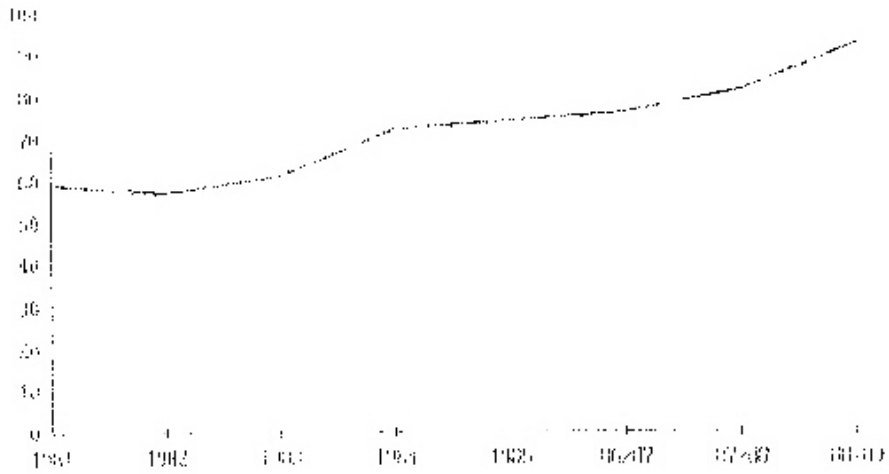


Figure 29

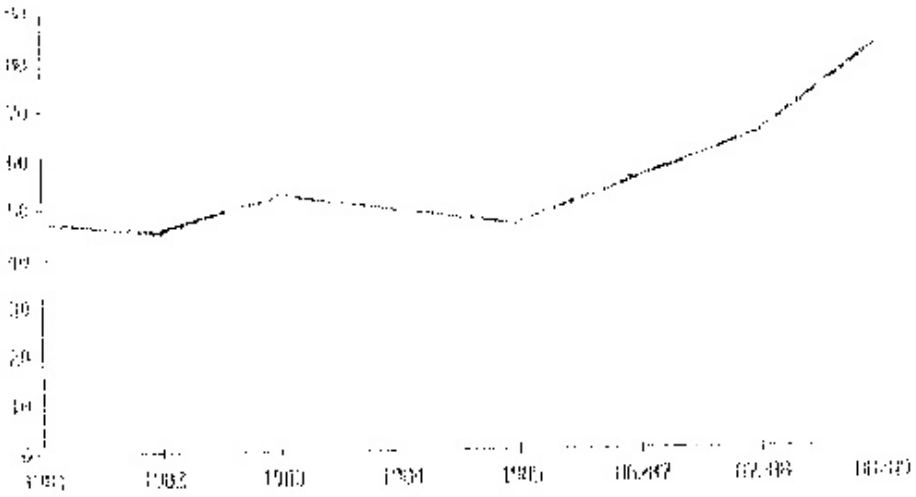


Figura 30

F. DERECHO

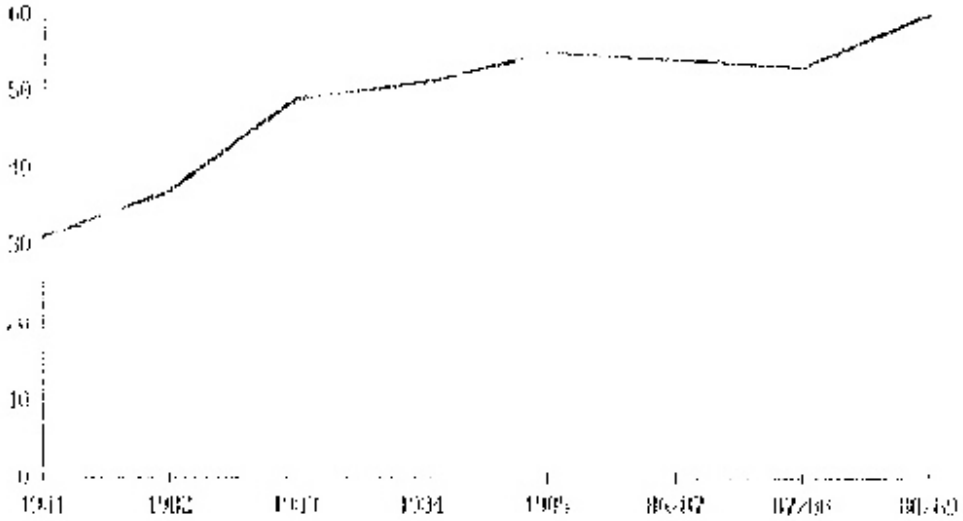


Figura 31

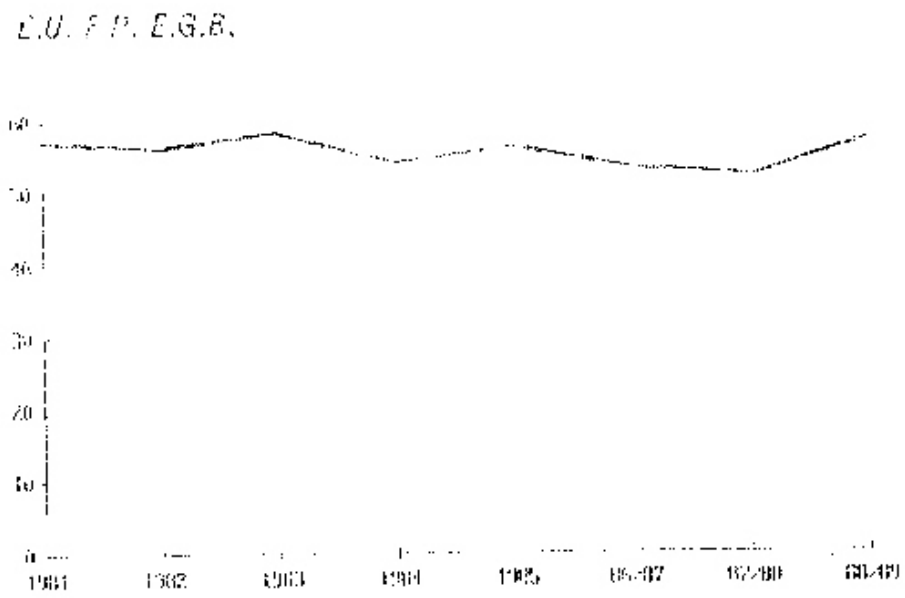


Figure 82

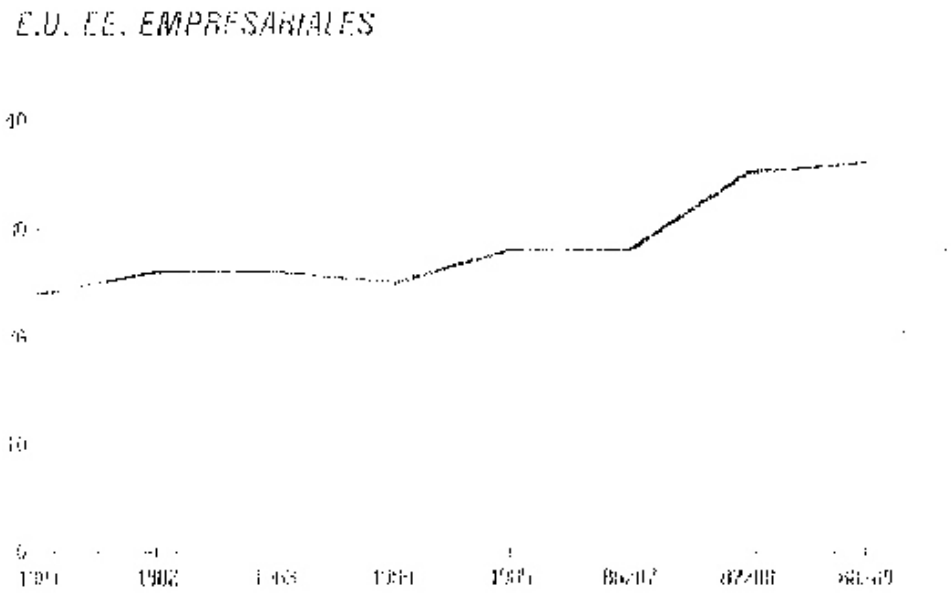


Figura 33

La Facultad de Ciencias es la que da un índice más alto de masculinidad, ya que de sus 65 profesores, sólo son mujeres 10, por lo que el índice representa el 84,72 % del total para varones.

La Escuela Universitaria de Óptica tiene un total de 33 profesores, de los cuales 19 son hombres y 14 son mujeres. Aunque el índice está a favor de los hombres (57,58%) se puede afirmar que existe un equilibrio entre los dos sexos que, además, coincide prácticamente con la distribución por sexos del propio alumnado.

La Facultad de Filosofía y Letras tiene 92 profesores, de los cuales 70 son hombres y 22 mujeres. Existe, por tanto, una preponderancia del sexo masculino (76.09%) frente al femenino (23.91%).

La Facultad de Económicas y Empresariales, al igual que sus alumnos, muestra un claro predominio de hombres en su profesorado, que representa el 70.74% de un total de 82 profesores.

En la Facultad de Derecho también predomina el profesorado masculino sobre el femenino. De un total de 60 profesores sólo 10 son mujeres (16.66%).

La Escuela Universitaria de Graduados Sociales presenta una distribución por sexos contraria a la que tienen sus alumnos; si en éstos casi sus dos tercios son mujeres, entre el profesorado los dos tercios son hombres (66.66%).

La Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. presenta casi un equilibrio entre los dos sexos, ya que de 57 profesores 30 de ellos son mujeres y 27 hombres.

Finalmente la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales tiene un total de 36 profesores de los que 25 son hombres y 11 son mujeres. Si entre sus alumnos predominaban los hombres sobre las mujeres, entre sus profesorado también sucede así.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

PREVISIÓN DE LA DEMANDA DE ESTUDIOS EN LOS PRÓXIMOS AÑOS

SONDEO REALIZADO ENTRE LOS ALUMNOS DE C.O.U. DEL CURSO 1988-89

Teniendo en cuenta que no hay una gran fiabilidad en las respuestas que los alumnos dan sobre sus preferencias en los estudios (López Cerdá et al., 1987) debido al efecto autoselectivo que pueden causar las notas en estas preferencias, se ha realizado en mayo de 1989 una encuesta(*) entre 6.000 alumnos de COU de los diferentes centros, oficiales y privados, de la provincia alicantina.

La encuesta constaba de tres apartados cada uno con dos respuestas posibles.

En el primer apartado se les mostraba una lista de las titulaciones que se pueden cursar en la Universidad de Alicante.

(*) Esta encuesta ha sido realizada en el I.C.E. de la Universidad de Alicante por J. M. Santiago Pérez, P. Pernías Peco y M. I. Vera Muñoz.

En el segundo apartado se relacionaban los nuevos estudios que sería posible cursar durante el próximo curso.

En el tercer apartado se les daba la opción de contestar sobre si pensaban estudiar en otro distrito universitario o si, por el contrario, no pensaban seguir estudiando.

Respondieron un total de 2.775 alumnos, lo que representa un 46,25% del total.

La información individual obtenida fue la siguiente:

1. Qué titulación de las que se cursan en la actualidad en la Universidad de Alicante se ha elegido para ser cursada durante el próximo curso.

2. Qué titulaciones de las que se cursan en la actualidad en la Universidad de Alicante se han elegido para ser cursadas si no pudiese realizarse la primera opción.

3. De las titulaciones nuevas ofertadas para el próximo curso cuál se elegiría en primer lugar.

4. De esas mismas titulaciones nuevas, cuál se elegiría en segundo lugar si fallase la primera elección.

5. Qué alumnos se proponen estudiar fuera del Distrito.

6.Qué alumnos no piensan continuar estudios universitarios.

RESULTADOS.

Con respecto a la primera cuestión los datos obtenidos son:

ESTUDIOS	Eligen como 1ª opción		Eligen como 2ª opción	
CC. QUÍMICAS	110	6.5%	65	4.1%
F. INGLESA	75	4.5%	57	3.6%
F. HISPÁNICA	50	3.0%	43	2.7%
GEOGRAFÍA	8	0.5%	11	0.7%
HISTORIA	54	3.2%	60	3.8%
GEOGRAFÍA E HISTORIA	10	0.6%	56	3.5%
CC. ECONÓMICAS	193	11.5%	187	11.8%
CC. EMPRESARIALES	236	14.0%	236	15.0%
DERECHO	292	17.3%	130	8.2%
MEDICINA	159	9.4%	52	3.3%
E.U. F.P. de E.G.B.	88	5.2%	101	6.4%
ÓPTICA	69	4.1%	114	7.2%
ENFERMERÍA	91	5.4%	88	5.5%
E. EMPRESA	64	3.8%	110	6.9%
G. SOCIAL	110	6.5%	177	11.2%
T. SOCIAL	76	4.5%	86	5.4%
TOTAL	1685	100%	1578	100%

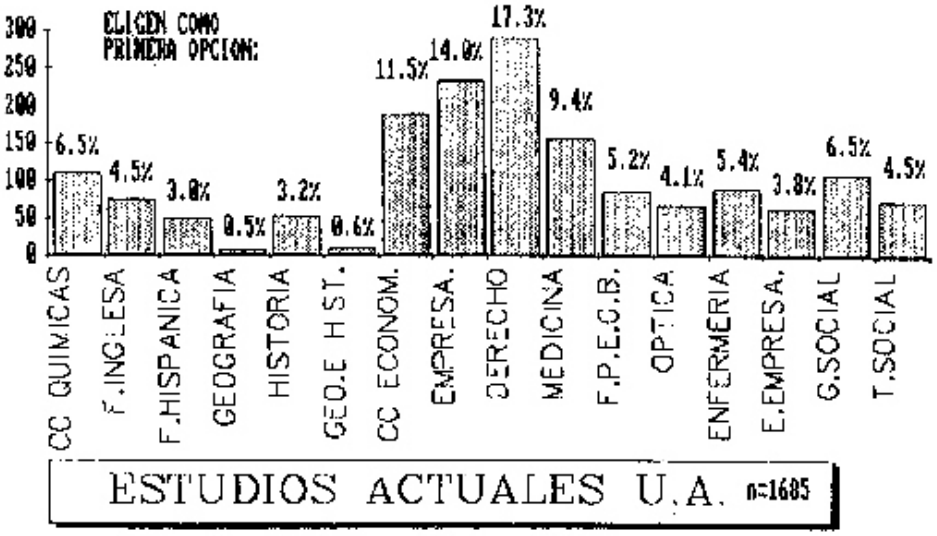

ELIGEN COMO
PRIMERA OPCION:
300
250
200
150
100
50
0
6.5%
4.5%
3.0%
0.5%
3.2%
0.6%
11.5%
14.0%
17.3%
9.4%
5.2%
4.1%
5.4%
3.8%
6.5%
4.5%
CC QUIMICAS
F.INGLESA
F.HISPANICA
GEOGRAFIA
HISTORIA
GEO.E HST.
CC ECONOM.
EMPRESA.
DERECHO
MEDICINA
F.P.E.G.B.
OPTICA
ENFERMERIA
E.EMPRESA.
G.SOCIAL
T.SOCIAL
ESTUDIOS ACTUALES U.A. n=1685

Figura 24

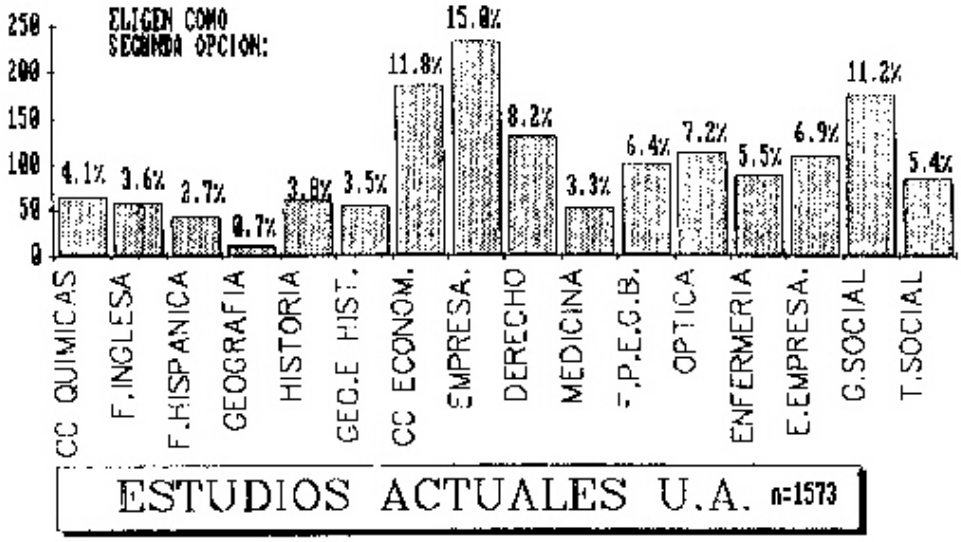

ELIGEN COMO
SEGUNDA OPCION:
250
200
150
100
50
0
4.1%
3.6%
2.7%
0.7%
3.8%
3.5%
11.8%
15.0%
8.2%
3.3%
6.4%
7.2%
5.5%
6.9%
11.2%
5.4%
CC QUIMICAS
F.INGLESA
F.HISPANICA
GEOGRAFIA
HISTORIA
GEO.E HIST.
CC ECONOM.
EMPRESA.
DERECHO
MEDICINA
F.P.E.G.B.
OPTICA
ENFERMERIA
E.EMPRESA.
G.SOCIAL
T.SOCIAL
ESTUDIOS ACTUALES U.A. n=1573

Figura 35

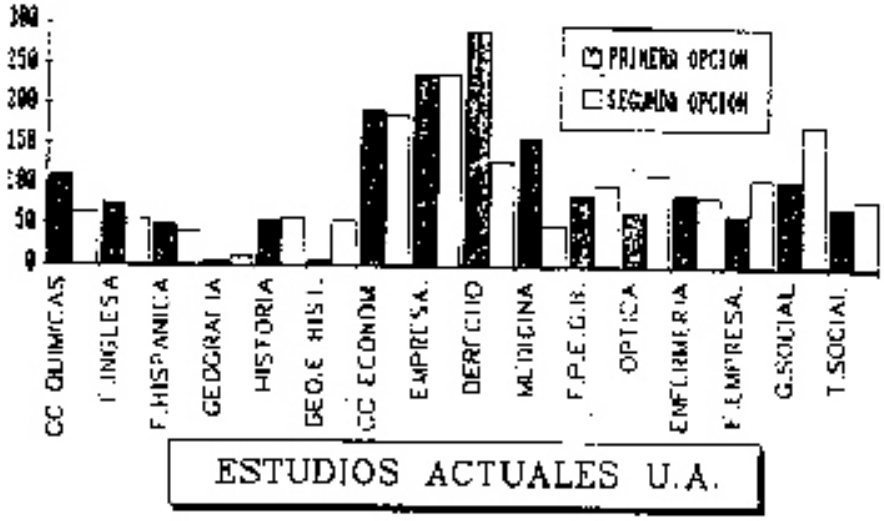
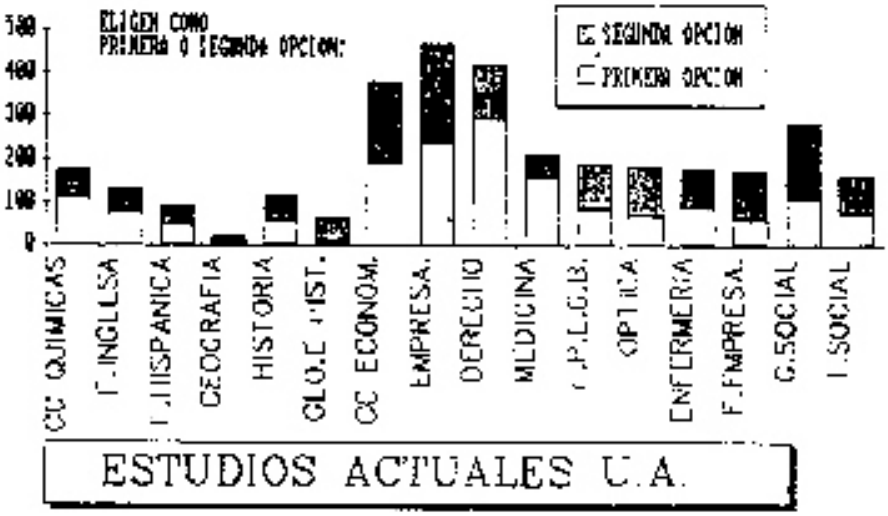

PRIMERA OPCION
SEGUNDA OPCION
CC QUIMICAS
F.INGLESA
F.HISPANICA
GEOGRAFIA
HISTORIA
GEO.E HIST.
CC ECONOM
EMPRESA.
DERECHO
MEDICINA
F.P.E.G.B.
OPTICA
ENFERMERIA
F.EMPRESA.
G.SOCIAL
T.SOCIAL
ESTUDIOS ACTUALES U.A.

Figura 79


ELIGEN COMO
PRIMERA O SEGUNDA OPCION:
SEGUNDA OPCION
PRIMERA OPCION
CC QUIMICAS
F.INGLESA
F.HISPANICA
GEOGRAFIA
HISTORIA
GEO.E HIST.
CC ECONOM.
EMPRESA.
DERECHO
MEDICINA
F.P.E.G.B.
OPTICA
ENFERMERIA
F.EMPRESA.
G.SOCIAL
T.SOCIAL
ESTUDIOS ACTUALES U.A.

Como se puede apreciar, existe una gran variedad entre las preferencias de los alumnos. Hay tres titulaciones que se distancian del resto de las titulaciones ofertadas, por su mayor demanda. Son los estudios de Ciencias Económicas, C. Empresariales y Derecho. Le siguen las carreras de Medicina, Ciencias Químicas , Graduado Social, Enfermería, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. y un largo etc. hasta las menos solicitadas, en principio, la de Geografía e Historia y la de Geografía.

Todos estos datos se pueden apreciar en las figuras 34, 35 y 36.

También hay que destacar el incremento que sufren algunas titulaciones cuando son elegidas en segunda opción como es el caso de las Escuelas Universitarias de Graduado Social, Óptica y Estudios Empresariales. (fig. 36).

En la figura 36 se pueden ver las titulaciones elegidas en primera y segunda opción, acumuladas. Se aprecia que, salvo algunas excepciones, que ya hemos citado, se mantienen las tendencias comentadas.

Respecto a la segunda pregunta, sobre los estudios que elegirán en primera opción en las nuevas carreras ofertadas, se comprueba que la mayoría de los alumnos elige Sociología (58,3%), seguida de Biología (31,1%) y, a más larga distancia, de Estadística, (ver figura 38). No obstante cuando se les pregunta a los alumnos por los estudios que elegirían en segunda opción, las preferencias varían mucho respecto a los primeros resultados (fig. 39). Las preferencias se decantan por los estudios de Estadística, seguidos por Sociología y Biología.

En la figura 36 se han superpuesto los dos tipos de preferencias y, como se puede observar, varían las tendencias según sea primera o segunda elección.

En el tercer apartado se les consultaba si pensaban estudiar fuera del distrito caso de no haber contestado a las anteriores opciones, o si no pensaban continuar sus estudios universitarios.

Los resultados fueron los siguientes:

Un total de 928 alumnos piensan continuar sus estudios fuera del distrito de Alicante, es decir un 33,4% del total de respuestas obtenidas.

151 alumnos de los que han respondido y estudian el C.O.U., no piensan continuar estudios universitarios, ni en Alicante ni fuera del distrito. Esto supone que el 5,44% de los alumnos encuestados abandonarán los estudios.

La figura 40 muestra la distribución de las respuestas de la encuesta, según piensan estudiar en Alicante, fuera de la provincia o no piensan continuar los estudios.

De todas formas, estos datos hay que tomarlos con cautela (Aguirre de Cárcer, 1986), porque es muy previsible que parte de los alumnos que piensan cursar estudios fuera del distrito alicantino modifiquen su decisión por razones académicas y económicas (López Cerdá et al. 1987), y también porque la oferta de nuevas carreras que se pueden cursar en el distrito puede hacerles cambiar su decisión.

De todas formas, resulta difícil calcular la cifra de estudiantes alicantinos que cursan sus estudios fuera del distrito.

Tres nuevos estudios se han realizado, hasta ahora, sobre esta cuestión.

Ponce y Vera (1987) han realizado un estudio teniendo en cuenta los aprobados en las Pruebas de Acceso y en las Pruebas de Acceso para mayores de 25 años, y los han comparado con las cifras de alumnos que se matricularon en el curso siguiente, y obtuvieron los datos siguientes:

Año	Alumnos que superaron las pruebas de acceso	Alumnos que se matricularon por 1ª vez	Pérdida estimada
1983	2718	2233	17.8%
1984	3146	2160	31.3%
1985	2785	2656	4.6%
1986	3242	2729	15.8%

No obstante, estos datos, como ya ponen de manifiesto López Cerdá et al. (1987), son poco fiables, porque marginan a los que no aprobaron las Pruebas de Acceso, y no tienen en cuenta a los que no piensan continuar sus estudios en ningún centro.

Por nuestra parte le objetamos que no han tenido en cuenta la oferta de nuevos estudios y, por tanto, el consiguiente aumento de matrícula, pero no de alumnos alicantinos, sino de alumnos procedentes de otras provincias. Este es el caso de los alumnos de la Escuela Universitaria de Óptica, que, al existir tan escaso número de Escuelas en España, se nutre en un 50% de su

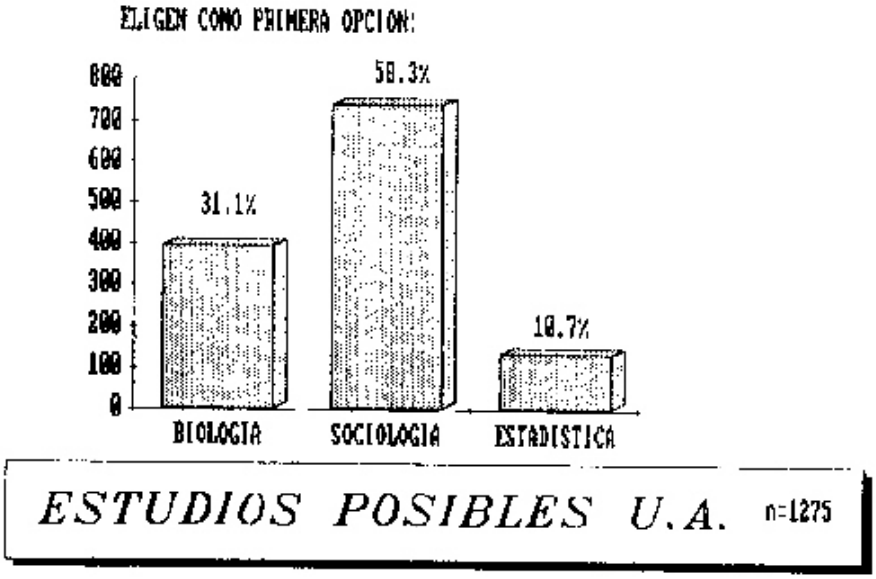
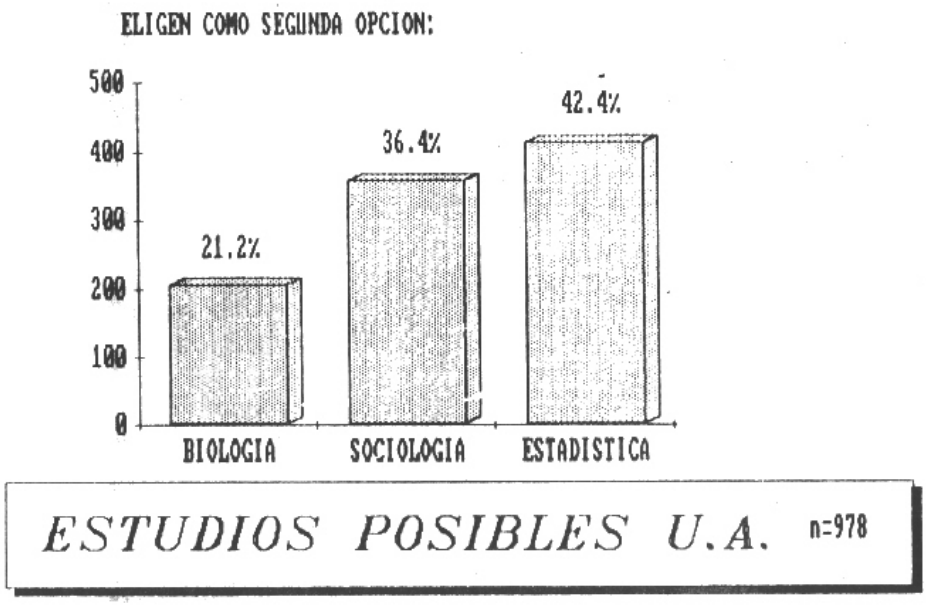
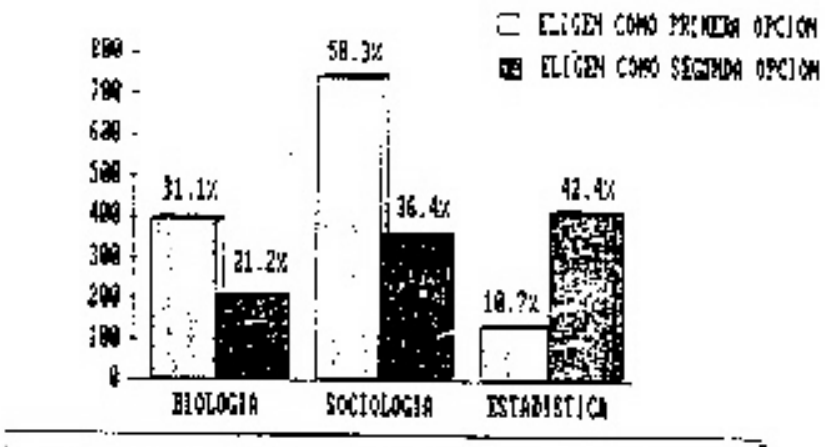

ELIGEN COMO PRIMERA OPCION:
800
700
600
500
400
300
200
100
0
31.1%
58.3%
10.7%
BIOLOGIA
SOCIOLOGIA
ESTADISTICA
ESTUDIOS POSIBLES U.A.
n=1275

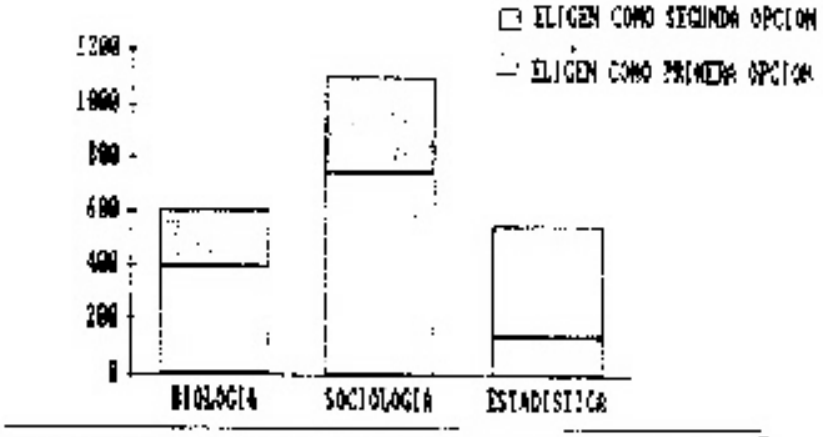
Figura 37


ELIGEN COMO SEGUNDA OPCION:
500
400
300
200
100
0
21.2%
36.4%
42.4%
BIOLOGIA
SOCIOLOGIA
ESTADISTICA
ESTUDIOS POSIBLES U.A.
n=978



ESTUDIOS POSIBLES U.A.

Figura 37



ESTUDIOS POSIBLES U.A.

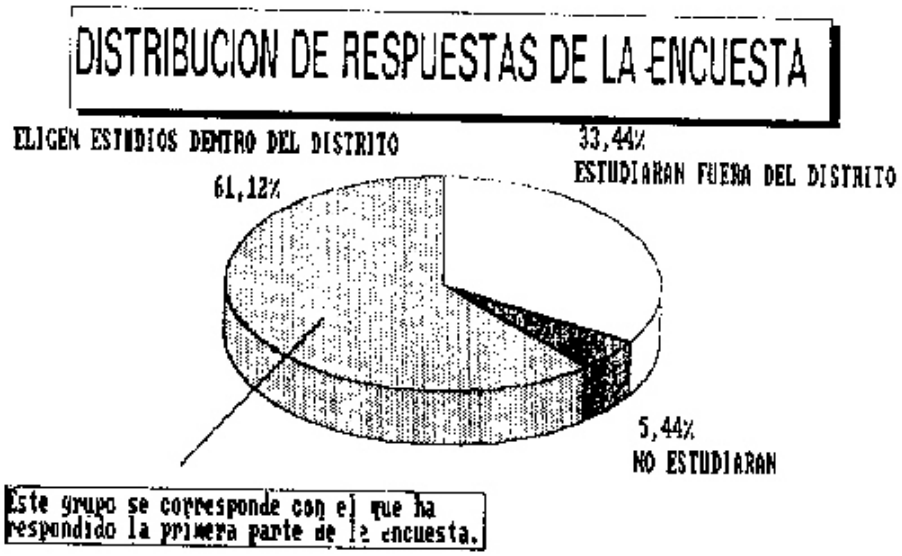

DISTRIBUCION DE RESPUESTAS DE LA ENCUESTA
ELIGEN ESTUDIOS DENTRO DEL DISTRITO
61,12%
33,44%
ESTUDIARAN FUERA DEL DISTRITO
5,44%
NO ESTUDIARAN
Este grupo se corresponde con el que ha respondido la primera parte de la encuesta.

Figura 40

matricula de alumnos procedentes de otras provincias. Esta información la hemos obtenido de los responsables de la propia Escuela Universitaria de Óptica.

López Cerdá et al. (1987), han comparado, en un mismo curso académico, el número de alumnos matriculados por vez primera en la Universidad de Alicante con las cifras de expedientes trasladados a otros distritos, y el resultado es que el 32% de los estudiantes universitarios alicantinos realiza sus estudios en otras universidades.

La distribución por provincias, según los expedientes trasladados en el curso 1986-87, sería la siguiente:

Alicante (Escuela Universitaria Politécnica)..... 26,6%
Alicante (U.N.E.D.)..... 5,5%
Valencia (Literaria y Politécnica)..... 37,3%
Murcia 18,2%
Otras 12,4%

Por tanto, de cada diez universitarios alicantinos, dos se van a estudiar fuera, uno se queda en Alicante, pero en la Escuela Universitaria Politécnica, y los otros siete estudian en la Universidad de Alicante.

Los mismos autores comparan estos datos con la encuesta que realizaron en el curso 1986-87 a los alumnos que estaban cursando el COU, y deducen que las expectativas de los alumnos de estudiar fuera del distrito alicantino son mayores que la realidad que después muestran los traslados. Según los datos que obtuvieron de los alumnos de COU, los que esperaban cursar sus estudios fuera de la Universidad eran 4 de cada 10.

Para Rodríguez et al. (1982), los que deseaban estudiar fuera del distrito en 1982 eran 5 estudiantes de cada 10.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

EXPECTATIVAS DE LA EVOLUCIÓN DEL Nº DE ALUMNOS

Teniendo en cuenta los datos aportados por los autores citados más arriba y los datos obtenidos por nosotros mismos, podemos predecir una evolución creciente del alumnado de la Universidad de Alicante en los años venideros.

Esta evolución estará justificada, sobre todo, por la mayor oferta de estudios a realizar en ella con la puesta en funcionamiento de nuevas carreras en el curso próximo como Biológicas, Sociología y Estadística y las que se ofertarán en los cursos siguientes como Traductores, Física y Farmacia.

No obstante, esta evolución creciente del alumnado tenderá a estancarse al cabo de unos años si las ofertas no pueden satisfacer a las variadas demandas del alumnado. Es decir, siempre habrá un número determinado de alumnos que tendrá que salir del distrito porque los estudios que pretende realizar no se ofertan en la Universidad de Alicante.

Por otro lado, a partir del curso 1994-95, la cohorte de alumnos que acceda a la Universidad será menor debido a la recesión de las tasas de natalidad que se detecta en la población española a partir del año 1976.

Como tendencia opuesta, el alumnado de la Universidad alicantina aumentará a medida que se vayan incorporando las generaciones para las que el Bachillerato será obligatorio.

Todos estos cambios, en el sentido positivo unos y en el sentido negativo otros, obligarán a la Universidad de Alicante a tratar de ser lo más atractiva posible ante su futuro alumnado.

Para conseguir esto último creemos que la Universidad de Alicante necesitará ampliar las ofertas de estudios al máximo dentro de su capacidad de recepción, mejorar sus dotaciones personales y materiales e impartir una enseñanza de calidad de tal forma que sea capaz de retener a un alumnado que, cuando sus medios económicos se lo permiten, sale del distrito para estudiar las mismas carreras, pero en centros de mayor prestigio.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

OBJETIVOS PROPUESTOS

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

El proceso generado en el mundo universitario a partir de la aprobación y publicación de la Ley de Reforma Universitaria, dio un marco legal a la evaluación de la enseñanza universitaria.

Queremos hacer constar que cualquier proceso de reforma o innovación educativa debe pasar ineludiblemente por la implicación del propio profesorado y por la adecuación de las estructuras del citado mundo universitario.

Resulta obvio, por tanto, que tenemos que contar con que cualquier evaluación que se realice de la enseñanza universitaria no puede considerarse como una fase independiente del proyecto de reforma, y que su ejecución tampoco será ajena al proceso general de la enseñanza universitaria.

A lo largo de estas páginas trataremos de descubrir, de forma sucinta, en qué punto se encuentra, en general, la evaluación de la docencia universitaria, y qué es lo que se ha podido hacer, concretamente en la Universidad de Alicante.

Como es normal, no se pueden recoger aquí las múltiples experiencias llevadas a cabo dentro y fuera del país y desde los diferentes puntos de vista de cada uno de los investigadores.

Nos limitaremos, por tanto, a citar aquellas experiencias o investigaciones que se han considerado más relevantes y originales, de entre las que hemos podido tener referencia.

La Universidad no puede dormirse en los laureles y si desde todos los campos está sufriendo un amplio proceso de cambio, la enseñanza no debería quedar abandonada en beneficio de otros aspectos universitarios, como la acumulación de conocimientos y la investigación. No basta con saber. Hay que saber comunicar , ¿ Cómo hacerlo ?. Este es el problema de la docencia.

El comportamiento humano es tan multifacético con matices tan sutiles, sobre todo dentro del campo de la educación, que difícilmente pueden ser captados en su totalidad. Por esto nos hemos propuesto buscar unas causas bien definidas que intentaremos descubrir en todas sus complejas interacciones.

La estrategia que se adopte dependerá, en gran medida, de nuestro objetivo de investigación . Este objetivo será triple: por un lado, analizar el contexto social en que se encuentra la Universidad de Alicante, por otro analizar la calidad de la docencia universitaria y, como consecuencia de los dos anteriores, proponer soluciones , medidas o planes para intentar mejorar la situación.

Será por tanto una búsqueda de factores que incidan en la docencia lo que nos llevará a plantear una acción programática o de mejora de calidad de la enseñanza universitaria.

La investigación referida a la enseñanza universitaria se ha caracterizado por dos parámetros, es escasa y es reciente.

Pero, como indican Dunkin y Barnes (1986) en su revisión de la investigación en la enseñanza superior, existe un creciente interés por el tema, y cada vez son más numerosos los trabajos publicados y que estudian el campo de la enseñanza superior.

Destacan sobre todo la falta de integración de los resultados y la necesidad de ir incorporando los nuevos paradigmas en proceso en la investigación educativa.

Sobre evaluación de la enseñanza realizada por los estudiantes en otros ámbitos, podemos citar los trabajos de Doyle (1975), Aleamoni (1981), Braskamp y colaboradores (1984), y Peterson (1984). En nuestro ámbito podemos citar los trabajos de Aparicio, Tejedor y Sanmartín (1982), Villar Angulo (1983,1985), Marín (1983), Salvador y Sanz (1988), Tejedor, Jato y Miguez (1988), Fernández Sánchez (1988), Fernández Pérez (1988), Castejón, Vera y Carda (1988), Contreras (1988) y una larga lista de investigaciones en curso.

Este trabajo se planteó como una investigación sobre la calidad de la enseñanza universitaria, y como una forma de poder ofrecer alternativas que puedan mejorar dicha calidad. Se intenta buscar aquellos factores que puedan conducir al éxito al profesor y al alumno. Para conseguir esto pensamos que el objetivo básico debe ser la descripción de situaciones y la clarificación de los procesos. Es decir, para que la evaluación cumpla una verdadera función didáctica, debe "recoger, ordenar, contrastar y difundir la información de diferentes fuentes a diversas audiencias para favorecer la adopción real de decisiones futuras "(Benedito 1988)*. Como dice Nadeau (1988), toda

* Benedito, V. (1988): "La investigación en Pedagogía: estado de la cuestión". Ponencia de las Jornadas Nacionales sobre Investigación Educativa. Santander.

investigación debe favorecer la evaluación formativa y el diagnóstico, debe desarrollarse en un ámbito preciso y debe reflejar las necesidades o carencias del sistema educativo.

Teniendo en cuenta las tres clases de evaluación que cita Serrano (1988), la nuestra estaría enclavada en la que se denomina institucional. Es decir, nuestra evaluación no estará enfocada ni a los programas, aunque en algún punto si se ha tocado, ni al profesorado individualmente. Es institucional porque evalúa programaciones, metodologías, profesorado, sistemas de evaluación y los medios e infraestructura de que dispone la Universidad de Alicante.

Con estas premisas se ha planteado nuestro trabajo y el mismo se ha realizado con la finalidad de aportar datos que pueden contribuir a la mejora de la enseñanza.

Por este motivo, en los tres cuestionarios que se han utilizado para describir el momento en que se encuentra la enseñanza universitaria, se tuvo especial interés en destacar el objetivo de dicho estudio, de forma que tanto profesores como alumnos supiesen claramente el destino de la información obtenida.

Encontrar unos instrumentos validos, en la medida de lo posible, que nos acerquen a la realidad y nos permitan descubrirla y reflejarla con una metodología lo más provechosa posible es el objetivo último que nos hemos propuesto.

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: UN CONCEPTO POR DEFINIR.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

¿En que consiste la evaluación de la enseñanza?. Ante esta pregunta cabe plantearse otra serie de cuestiones que,en cierta manera, nos van a responder a la primera. Son las siguientes:

¿Qué se evalúa?
¿Quién evalúa?
¿Cómo y con qué medios?
¿Para qué evaluar?

Muchas son las respuestas para contestar a la primera cuestión de ¿Qué se evalúa? . Las más genéricas se referirán a la evaluación de programas, de personal y de las instituciones (Serrano, 1988). Otros autores evaluarían la enseñanza dentro del contexto de la administración, profesores, estudiantes, y servicios pedagógicos y administrativos, y su objetivo sería mejorar los métodos de aprendizaje y enseñanza, la evaluación formativa y el diagnóstico (Nadeau, 1988).

Para Chordi (1988 pág.36), un método ideal de evaluación"debería medir:

-lo que el alumno aprende
-lo que el profesor mejora en la enseñanza
-lo que el profesor renueva de sus conocimientos y de sus métodos de enseñanza "

Otros autores como Antía (1976), Cameron (1978), Lindsay (1981), y Yorke (1986), opinan que algunas de las áreas en las que se debe evaluar el rendimiento académico son la institución oficial, los recursos, los planes de estudio, la gestión institucional, la calidad y el progreso de los estudiantes, la investigación, el clima institucional interno y externo, así como la consideración externa de la propia Universidad.

Para Fernández Pérez (1989), algunos de los indicadores de la calidad de la enseñanza vendrían definidos por la utilización de medios audiovisuales, por la disminución del número de alumnos por aula, (es decir una baja ratio alumnos/profesor), la funcionarización del profesorado y la utilización cualitativa de las pruebas objetivas.

García Hoz, citado por Ruiz Berrio (1988, pág.49), exponía por otra parte, que "la calidad de la educación se manifiesta en la integridad de su planteamiento, en la coherencia de su realización y en la eficacia de sus resultados".

Los autores del informe realizado en USA sobre la calidad de la enseñanza "A nation at Risk: The Imperative for Educational Reform * " coincidieron en afirmar que la calidad de la enseñanza queda definida por la interrelación de tres indicadores: la escuela, el estudiante como individuo y la sociedad. En las conclusiones del informe se considera la reforma educativa como un proceso en dos fases: la primera consiste en identificar dónde están en materia de educación y qué hay que hacer. En la segunda fase se debe hacer todo lo posible para vencer los obstáculos que bloqueen la reforma.

* en Revista de Educación (1985) nº 278

Vidal y Planes (1988) citan como dimensiones relevantes para la evaluación del profesorado en la Universidad los recursos materiales, personales y funcionales del centro, al alumnado y la docencia, y la evaluación y gestión del profesorado. Blasco (1988) añade como indicador de la calidad educativa la gestión del centro.

La bibliografía comentada no pretende ser exhaustiva. Se han comentado los trabajos que se han considerado más relevantes, incluyéndose en la bibliografía final de esta memoria otras referencias consultadas. Todo lo cual nos lleva a concluir a que la calidad de la enseñanza depende de muchos y variados factores, y que la dificultad surge, fundamentalmente en dos direcciones: por un lado la cantidad y variedad de factores que intervienen en la educación, con elementos materiales, inmateriales, normas legales, convicciones, etc..., y, por otro, la dificultad de medida de estos factores, ya que, a diferencia de otras ciencias y en esto se distinguen las ciencias sociales, no existen instrumentos de observación y medición universalmente reconocidos.

Más adelante explicaremos los parámetros que se han utilizado para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria en Alicante.

¿Quién evalúa? Esta sería la siguiente cuestión a contestar. Para responderla existe un mayor consenso entre los estudiosos de la investigación educativa.

Lo puede hacer una comisión nombrada por la administración educativa (Vico, 1988), la propia administración, la inspección educativa, las APAS, los profesores, los alumnos, la sociedad donde esta inmersa la institución y los investigadores en educación.

En general es admitido, sin reticencias de ningún tipo, que la evaluación de la enseñanza corresponde a la administración educativa y al propio profesorado (Bolam, 1988, Villar, 1988, Vázquez Gómez, 1986*). La evaluación por parte de los alumnos es admitida también, como ya hemos citado con anterioridad, por muchos investigadores; sin embargo algunos coinciden en afirmar que dicha evaluación debe ser supervisada por algún tipo de comisión (Nadeau, 1988), otros, por el contrario, opinan que la evaluación por parte de los estudiantes proporciona el mejor criterio de calidad, dado que ellos son grandes observadores de la realidad educativa. En los países de habla anglosajona es el método más utilizado. Normalmente se recaba la opinión del alumno mediante cuestionarios, entrevistas, comentarios y escalas de observación.

La autoevaluación y la evaluación por los propios profesores puede ser muy efectiva. En el primero de los casos porque ayuda a mejorar los resultados de la docencia al obligar al profesor a recapacitar sobre lo que sería aconsejable hacer y que en realidad no realiza. Es decir, le obliga a poner frente a frente lo real y lo ideal. Sobre la evaluación por los propios compañeros de profesión, algunos autores (Braskamp, 1978) son de la opinión de que los profesores evalúan con bastante exactitud la profesionalidad del profesor, la labor investigadora o su preparación científica o pedagógica.

Tejedor, Jato y Miguez (1988) exponen varios de los argumentos que se esgrimen para criticar el uso de cuestionarios de evaluación por parte de los alumnos.

*V.Gómez (1986) Mesa redonda "Experiencias sobre evaluación del profesorado universitario, En Hernández Hernández, P. (ed) "Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria".ICE de La Laguna.

Además de apoyarse en los argumentos de Aleamoni (1981), rebaten a otros investigadores que opinan que los alumnos no pueden emitir juicios fundamentales sobre el profesor y la enseñanza por falta de competencia, por que ellos han obtenido unos resultados que los desmienten. Igual ocurre con la influencia que pueda tener en la evaluación el buen o el mal "cartel" del profesor en el aspecto investigador, ya que muchos autores no encuentran variaciones significativas entre la opinión de los alumnos y las de los compañeros de los propios profesores.

Hay una coincidencia en manifestar la dificultad que supone incorporar los resultados de la evaluación estudiantil a la enseñanza. Sin embargo, parece que las relaciones entre las valoraciones estudiantiles y la calidad de la enseñanza son mayores de lo que se podía esperar.

¿Cómo se evalúa? y ¿Con qué medios?

La ciencia es definida en función de tres componentes: contenido, método y producto (Dendaluce, 1988). Método significa camino, por tanto método científico será aquel que nos conduzca al fin último de la ciencia.

En las Ciencias Sociales existe, entre otras, una polémica sobre si el método científico-experimental-hipotético-deductivo es un solo método científico o en realidad son dos: a) el hipotético-deductivo y b) el analítico-inductivo (Tejedor, 1988).

Pero los problemas específicos de cada investigación científica requieren una metodología especifica. Por tanto, nosotros, al igual que opina Kaplan (1985), hemos tratado de hacer las cosas tan bien como se pudo según las características

de nuestros estudios y con el nivel de conocimiento y de la tecnología que las circunstancias nos han permitido.

Siempre se ha tenido en cuenta cómo es la realidad, que elementos la forman y cuales son sus características. Por este motivo se han utilizado diversos métodos según la materia a tratar. Para la primera parte de este estudio se utilizó la recopilación de datos e información. Para la evaluación de la calidad de la enseñanza se ha utilizado una metodología mixta: El método de encuestas por medio de dos tipos de cuestionarios, uno para el profesor y otro para los alumnos, que en otro apartado, más adelante, describiremos y también para recabar información sobre la calidad de la enseñanza universitaria, se ha utilizado la entrevista informal con "administradores educativos", léase Jefes de Departamentos, Decanos, Director del ICE, etc..., y las preguntas abiertas a los titulados que ya pasaron por la Universidad.

Un método ideal sería aquel que tuviera múltiples fuentes de información y que fuera capaz de perfeccionarse y corregirse a sí mismo (Chordi, 1988). Nosotros intentaremos buscarlo con objeto de conseguir los fines que nos hemos propuesto. Métodos y estrategas estarán al servicio de los objetivos respectivos para conseguir el mejor resultado.

Finalmente nos queda por responder a una última cuestión.

¿Para qué evaluar?.

La evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria es una práctica extendida desde hace tiempo en otros países.

Es práctica antigua en las Universidades norteamericanas, canadienses e inglesas También se ha extendido a otros países del ámbito europeo, asiático, americano y africano.

En España se ha reflejado en la Ley de Reforma Universitaria que en su artículo 45, párrafo 3, nos dice " Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a los que aluden los artículos treinta y cinco y treinta y nueve, a efecto de su continuidad y promoción". Naturalmente, antes de que apareciera en la LRU ya se había generado un movimiento de personas preocupadas por este asunto, movimiento que se ha visto reflejado en tímidos pero numerosos trabajos de investigación que trataban sobre el tema.

En la bibliografía se cita a la mayor parte de ellos, o al menos aquellos trabajos a los que hemos podido tener acceso.

Pero aún después de estar recogida la evaluación, las autoridades administrativas y académicas no la han puesto en práctica adecuadamente. Sabemos que ya se ha comenzado a realizar una evaluación de la institución universitaria en algunas universidades del país como en Madrid, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Cantabria y otras, pero aún no conocemos que exista una comisión o unas normas generales para que esta evaluación tenga, al menos, unos mismos criterios. Naturalmente que no se podrá evaluar de igual forma la Universidad Complutense de Madrid que la más joven y pequeña Universidad de Cantabria, pero estimamos que deberían existir unos mínimos criterios, aunque adaptados a la situación específica de cada Universidad. De esta forma se posibilitaría la comparación de los resultados, cosa que ahora es prácticamente

imposible dada la diversidad de criterios y parámetros tenidos en cuenta en la evaluación de la enseñanza universitaria.

Pero aún existe otro factor que parece haberse pasado por alto y que nos gustaría destacar. En ningún momento aparece la evaluación de la institución docente en su totalidad, ya que el artículo de la LRU citado anteriormente aparece en el Titulo Quinto del Profesorado. Por tanto, sólo se refiere a la evaluación y rendimiento del profesorado a efectos de promoción profesional. También en el Título Cuarto, del estudio en la Universidad, en su artículo 27.1 se apunta tímidamente el rendimiento de los estudiantes universitarios: "Las Universidades verificarán sus conocimientos, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento".

Resumiendo, se establecen las bases para evaluar el rendimiento del profesorado y del alumnado, pero no aparece en ningún sitio cómo se evaluarán, la infraestructura, los medios, los recursos económicos y humanos, la responsabilidad política y social, la eficacia y la eficiencia de la institución en su totalidad. Sólo creemos que si se evalúan juntos aquellos y estos factores la evaluación será lo menos incompleta posible y, de esta forma, con los resultados obtenidos, al menos teóricamente, se podrá ir mejorando la calidad de la enseñanza universitaria que es precisamente el fin último de la evaluación.

También es cierto que hay en la actualidad día, una explosión de actividades y publicaciones respecto a la evaluación, y creemos que eso es un buen síntoma, pues aunque no haya todavía unidad de criterios respecto al contenido y a la forma de llevarla a cabo, como ya hemos expuesto anteriormente, es una manera de "comenzar" a andar el camino. Las dificultades que los evaluadores se han encontrado son muchas y variadas, pero existe un consenso

entre todos los que se dedican a la tarea de evaluar: los resultados siempre serán la base del perfeccionamiento y reconducción de la enseñanza universitaria, es decir la evaluación actuará, siempre de feedback en la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

METODOLOGÍA

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

El instrumento que se utilizó como base de este trabajo ha consistido en dos tipos de cuestionarios, uno dirigido a profesores y otro dirigido a alumnos sobre "LA CALIDAD PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA".

Estos cuestionarios han sido elaborados por el Prof. M. Fernández Pérez y su equipo del Departamento de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid.

Los cuestionarios, que tenían, cada uno de ellos, más de 400 ítems, los hemos reducido a algo más de 150, y los hemos agrupado en apartados según el aspecto de la enseñanza que queríamos estudiar.

Es decir, se han seleccionado aquéllos que, a nuestro criterio, podrían influir en mayor grado en la calidad de la enseñanza recibida.

Naturalmente, si ahora tuviésemos que realizar desde el principio la investigación, los parámetros que se utilizarían vararían considerablemente. Pero, como decíamos anteriormente, se ha intentado hacer lo mejor que se pudo y con

las posibilidades que entonces estaban a nuestro alcance. Como una de las conclusiones a que llegaremos será la necesidad de efectuar una evaluación de la enseñanza universitaria periódicamente, estamos seguros que los instrumentos son "mejorables" en el más amplio sentido de la palabra.

La intencionalidad del cuestionario (Fernández Pérez, 1989), era ir creando un banco de datos de posibles dimensiones y operaciones de comportamientos (observables o construíbles), por parte de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. La intencionada extensión del cuestionario tenía la finalidad de permitir una construcción opcional, muy abierta y enriquecida, de la definición de "calidad de la enseñanza", según las características específicas de cada Universidad.

Teniendo en cuenta esta peculiaridad, se han delimitado las siguientes áreas, dentro de las cuales quedan enmarcados los correspondientes items seleccionados:

CUESTIONARIO DEL ALUMNO.

I. ASPECTOS SOCIO CULTURALES.

II. PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

III. METODOLOGÍA DOCENTE.

IV. LA EVALUACIÓN.

V. INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS.

VI. EL PROFESORADO.

a) La enseñanza recibida

b) La Personalidad.

c) Las condiciones que debe reunir un buen profesor.

d) Características de los profesores que he tenido.

e) Las Técnicas docentes que necesita.

VII. LOS ESTUDIANTES

. Personalidad.

. El estudio.

. La motivación en la elección de estudios.

VIII. DEFICIENCIAS DE MI FACULTAD / ESCUELA.

IX. PREPARACIÓN QUE OFRECE MI FACULTAD / ESCUELA

X. CAUSAS DEL FRACASO ACADÉMICO Y DE LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

Como ya se ha referido anteriormente, los items del cuestionario original se han reducido prácticamente a un tercio, ya que era muy exhaustiva y en algunos casos se repetía la información solicitada.

A nuestro pesar, se han tenido que eliminar muchos items que nos parecían interesantes para reafirmar algunos aspectos estudiados. De todas formas, se han dejado los que nos han parecido más relevantes para el estudio, y, sobre todo, aquéllos que claramente tenían su equivalente en el cuestionario para profesores, ya que esto nos va a permitir confrontar opiniones sobre idénticas cuestiones desde el punto de vista de los alumnos y desde el punto de vista del profesorado.

El que se reduzcan los items para el estudio no quiere decir que se han perdido, ya que tanto los alumnos como los profesores cumplimentaron los cuestionarios prácticamente en su totalidad.

La información no usada se reserva para posteriores estudios, o ampliaciones de lo que ya está estudiado.

Por tanto, el cuestionario reducido ha quedado de la siguiente manera:

I. ASPECTOS SOCIO-CULTURALES

1. Facultad o Escuela a la que pertenece.

2. Edad.

3. Sexo.

4. ¿Poseen los padres título universitario ?

5. Nota media aproximada de la carrera.

II. PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

1. Los profesores -al principio de cada asignatura o tema de la misma - te hacen ver la importancia/ utilidad/ interés de los contenidos en cuestión para tus futuros estudios, tu futura profesión, tu vida personal, etc. (te motivan/razonan)

2. A lo largo de la carrera, los estudiantes vemos claro el sentido/ utilidad de lo que tenemos que estudiar.

3. Los programas de las asignaturas, por lo que yo he podido ver, se repiten año tras año, sin modificación alguna.

4. Los programas de las asignaturas incluyen, además, otras cosas (por ej., los objetivos de la asignatura, bibliografía, orientaciones para su estudio, criterios para la evaluación, etc.

5. Los profesores dedican más clases a los temas que son más difíciles, más importantes.

6. Nos encontramos temas repetidos en varias asignaturas, con lo que perdemos tiempo y nos aburrimos.

7. Encontramos lagunas: temas/ conocimientos que nos harían falta y no nos los dan en ninguna materia.

8. Los profesores, antes de iniciar la explicación de una asignatura, parte de ella o tema, averiguan lo que sabemos de ello y si tenemos base suficiente o no.

III. METODOLOGÍA DOCENTE.

1. Aunque la base fundamental de las clases es la exposición magistral del profesor, los alumnos intervienen para plantear cuestiones.

2. En las intervenciones en clase por parte de los alumnos, intervienen alumnos distintos (no siempre los mismos de siempre, unos poquitos).

3. Los profesores formulan preguntas sobre los contenidos explicados a los alumnos, sobre la marcha de la clase, a ver si han entendido bien.

4. En esta carrera, lo esencial es tener buena memoria.

5. Los profesores son claros, se adaptan a nuestro nivel de comprensión.

6. Los profesores utilizan en sus clases el apoyo de los medios audiovisuales (diapositivas, transparencias, películas, etc.)

7. Los profesores no conocen más método de enseñar que el de la consabida lección magistral a toda la clase.

8. Las practicas, en las asignaturas que en esta carrera las requieren, son suficientes (al margen de que sean buenas o malas.)

9. Las practicas, al margen de que sean pocas o muchas, son excelentes (las vemos útiles, aprendemos).

IV. LA EVALUACIÓN.

1. Me he sentido evaluado con justicia a lo largo de la carrera (aproximadamente merezco las notas que me han dado)

2. Los profesores nos explican a cada uno, sin necesidad de que se lo pidamos, el por qué de la calificación que nos ponen en los exámenes.

3. Para aprobar los exámenes, lo más importante es aprender cosas de memoria.

4. Aunque apruebe un examen final, incluso con buena nota, si me volvieran a examinar poco después (al volver de vacaciones, por ejemplo),creo que suspendería o poco menos, pues suele olvidarse lo que se prende con alfileres "para el examen", en el típico atracón de días antes.

5. Los exámenes consisten en ejercicios escritos, sin material alguno sobre la mesa.

6. Los exámenes consisten en ejercicios escritos, con un material muy preciso solamente el autorizado, sobre la mesa (tablas, formularios, diccionarios, etc.).

7. El examen es de tal tipo, que podemos tener sobre la mesa todo el material que queramos.

8. El examen es a base de una entrevista individual privada con el profesor.

9. El examen es una prueba objetiva.

10. Los exámenes son escritos, tipo redacción (desarrollar un tema, responder varias cuestiones, etc.).

11. Creo que el estudiante que obtiene buenas calificaciones en la Facultad/ Escuela es luego un brillante profesional o científico.

12. En los exámenes los profesores no sólo prestan atención al resultado de los problemas, a la exactitud de lo recordado (memoria), sino, sobre todo, a los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., que hay detrás, en el proceso mental del estudiante.

13. En las notas de toda la carrera, hay un factor de azar (lotería o suerte): el aprobado de un profesor puede equivaler al suspenso de otro, o al notable de otro. Depende mucho del profesor que te toca la nota que puedes tener (unos exigen más y otros menos, para unos lo importante es tal o tales temas, para otros, otros temas, etc.)

V. INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS.

1. El servicio de biblioteca es satisfactorio.

2. Los horarios son racionales (se ve que están pensados para optimizar nuestro aprendizaje, no sólo para comodidad de los profesores).

3. Las aulas son cómodas y pedagógicas.

4. Los laboratorios y, en general, los locales e instrumental para prácticas son aceptables.

5. El servicio de fotocopias funciona bien.

6. La cafetería/bar/restaurante funciona satisfactoriamente.

VI. EL PROFESORADO

a) La enseñanza recibida.

1. Percibo a los profesores como asequibles y dispuestos a ayudarme, pudiendo acudir a ellos sin problema (" no me da corte"), dentro o fuera de clase, para resolver cualquier duda que pueda tener en las asignaturas.

2. Los profesores son mercenarios de la enseñanza: van a lo suyo (sueldo, promoción, prestigio, etc), sin importarles gran cosa ayudarnos a aprender (si apruebas, bien; si no, suspenso y hasta la próxima, sin más).

3. Los profesores son humanos y comprensivos con nosotros.

4. Los profesores nos enseñan y motivan a investigar, no sólo a aprender pasivamente lo que otros han investigado y descubierto.

5. Los profesores respetan a los alumnos.

6. Los profesores, avisen o no, faltan mucho a clase.

7. Fuera de las horas de clase hablo con los profesores, en sus horas de despacho.

b) La personalidad.

1. La mayoría del profesorado universitario carece del tipo de personalidad adecuado para enseñar a jóvenes.

2. Las personas que carecen de un mínimo de idealismo y generosidad (sólo se mueven por interés, por dinero) no deberían dedicarse a la enseñanza.

3. Es esencial, para ser buen profesor, la capacidad de comunicación con los estudiantes (dialogante, respetuoso, ameno, afable, etc.)

4. Los profesores autoritarios son nefastos para la enseñanza universitaria.

5. Los profesores "pasotas" (no exigen nada apenas, los estudiantes hacen lo que quieren siempre, etc.) son catastróficos para la Universidad.

6. La Universidad debe ser selectiva: es ley de vida que en la sociedad haya élites, no todos valen para acceder a la enseñanza superior.

c) Características que debe reunir un buen profesor.

1. Ser claro y ordenado en las explicaciones

2. Dominar perfectamente lo que hay que enseñar.

3. Ser objetivo en la calificación / exámenes.

4. No hacer exámenes puntuales, sino llevar una evaluación contínua a lo largo de todo el curso (trabajos, resúmenes de lecturas o de sesiones de clase, entrevistas, discusión en clase, etc.).

5. Motivar al alumno para el estudio de la asignatura.

6. Averiguar previamente dónde está el alumno (lo que sabe o ignora) en relación con la asignatura y/o tema o parte de ella de que se trate.

7. Conseguir que el alumno perciba que él le importa al profesor, que tiene interés en ayudarle a aprender.

8. Ser capaz de prescindir de las andaderas de un libro de texto, aunque sea propio, haciendo que los alumnos construyan, con su ayuda, una síntesis personal de la asignatura.

9. Estar en actitud personal permanente de auto-crítica pedagógica, para mejorar su enseñanza.

d) Características de los profesores que he tenido.

1. Profundos humanistas, personas cultivadas, de amplio horizonte intelectual.

2. Personalmente maduros (estables, coherentes, serenos, equilibrados).

3. Dedican generosamente su tiempo a la atención de los estudiantes, más allá de su estricta obligación.

4. Preocupados por la calidad de su enseñanza.

e) Técnicas que necesitan los profesores para mejorar su docencia.

1. Programar bien los contenidos de las asignaturas (para que tengan que ver con nuestra futura profesión).

2. Técnicas de motivación del alumnado para el estudio.

3. Métodos didácticos modernos, en general.

4. Técnicas para la participación activa de los estudiante en las clases.

5. Relaciones humanas en la enseñanza.

6. Técnicas de evaluación (objetivos y racionales).

VII. LOS ESTUDIANTES.

a) Personalidad.

1. Superficiales.

2. Profesionales de la comodidad (mínimo esfuerzo).

3. Poco cultos.

4. Sinceros.

5. Solidarios.

6. Con ideas propias, críticos, no fácilmente manipulables.

7. No darían golpe en el estudio, si no fuera por la amenaza/ control de los exámenes.

8. Totalmente despreocupados por la calidad de la enseñanza que reciben.

9. Estudiosos, trabajadores.

10. Generosos, dispuestos a ayudarte.

11. Pesimistas (este mundo no tiene remedio, camina hacia la catástrofe, el mal es más fuerte que el bien en todos los terrenos, etc.).

12. Comunicativos, no reservados.

b) El estudio.

1. Todo el curso, del principio al final.

2. A partir de enero, aproximadamente.

3. Basta empollar a partir de Semana Santa.

4. Con un mes antes de los exámenes finales puede bastar.

5. Es suficiente "empollar" algunos días antes de cada examen (parciales o finales)

6. Estudio básicamente sobre los apuntes de clase tomados por mí.

7. Sobre los apuntes tomados por otro/s compañeros/s

8. Sobre un libro de texto.

9. Estudio por varios libros recomendados por el profesor.

10. Estudio por varios libros escogidos por mí.

11. Estudio yo solo.

12. Estudio con otros compañeros.

13. Mi estudio consiste básicamente en memorizar.

c) La motivación en la elección de estudios.

1. Ganarme la vida por mi cuenta lo antes posible y lo mejor posible.

2. Prestar un servicio a mis semejantes.

3. Realizarme como persona (evitarme la frustración de no servir para nada.

4. Mantenerme en mi clase social.

5. Ascender de clase social.

6. Aumentar mis conocimientos.

7. Para dedicarme a la enseñanza (trasmitir los conocimientos-teóricos y/o prácticos adquiridos durante la carrera).

8. Porque me gusta esta carrera/profesión.

9. Porque, a causa de la selectividad, no pude entrar en la carrera de mi primera opción, que era la que me gustaba de verdad.

VIII. DEFICIENCIAS QUE ENCUENTRO EN MI FACULTAD/ESCUELA.

1. Plan de estudios inadecuado.

2. Los profesores explican en las asignaturas programas/ contenidos que no tienen que ver con nuestra(s) futura(s) profesión.

3. Falta de prácticas.

4. Métodos de enseñanza anacrónicos, irracionales.

5. Sistema de evaluación irracional.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

IX. PREPARACIÓN QUE OFRECE MI FACULTAD/ ESCUELA

1. Prepara muy bien para la profesión real.

2. Prepara bien (sin deficiencias graves).

3. Prepara con algunas deficiencias importantes.

4. Prepara mal (muchas y graves deficiencias).

5. Prepara muy mal.

X. CAUSAS DEL FRACASO ACADÉMICO Y BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

1. Los profesores no son buenos profesores.

2. Los alumnos no dan golpe, no estudian suficiente.

3. Los profesores exigen demasiado.

4. Los estudiantes no tienen ilusión por la carrera, pues saben que van, casi seguro, al paro.

5. Muchos estudiantes están en la carrera que están, porque no pudieron entrar en la que les gustaba.

6. Muchos estudiantes carecen de medios favorables para el estudio. (una habitación independiente , dinero para libros, tienen que trabajar para sobrevivir, etc.).

7. Te enteras que vas mal en una asignatura, cuando ya tiene difícil o ningún remedio: sólo por la nota que te ponen en el examen parcial o final.

8. Entre nosotros mismos, los estudiantes, cada uno va a lo suyo, casi nadie ayuda a nadie.

9. El estudio, tal como está montado, es horriblemente aburrido: estudias por aprobar, pero nada más.

10. Los estudiantes no perciben el sentido/ utilidad de mucho de lo que hay que estudiar (empollar) durante la carrera (no ven su aplicación para la profesión que van a ejercer).

11. Las notas son una lotería, arbitrarias, no objetivas.

12. La inexistencia de un control periódico de la calidad del profesorado (vitaliciedad).

13. La masificación universitaria (es imposible enseñar bien con tanta gente en clase).

14. La falta de motivación en el profesorado para la enseñanza (lo suyo, lo que les interesa- en el mejor de los casos- es la ciencia o profesión que cultivan o ejercen, pero no el enseñarlas a los futuros científicos y profesionales).

15. La falta de infraestructura y de medios (aulas, despachos, laboratorios, bibliotecas, medios audiovisuales, etc.)

16. El disparate de que a los profesores de Universidad no se les exija una preparación específica para la profesión de enseñar (igual que se exige una preparación específica - con su título universitario- para curar, para construir casas, para ejercer de juez, etc).

17. La falta de una selectividad más exigente para el ingreso en la Universidad.

18. La irrelevancia (no tener que ver con) de los planes de estudio respecto de las necesidad reales que hay en la sociedad.

19. La falta de investigación en la Universidad.

20. Unos métodos didácticos "medievales", anacrónicos e irracionales por parte de los profesores.

21. El sistema de exámenes, básicamente memorísticos (nos hipertrofian la memoria, atrofiándonos las capacidades mentales superiores, más específicas de la especie humana: razonamiento, crítica, creatividad, análisis, síntesis, etc.)

22. La falta de objetividad en la evaluación.

23. La falta de validez de los exámenes: un brillante expediente académico en la carrera (el típico empollón) no predice un brillante profesional después, en el ejercicio de la profesión.

24. Los estudiantes carecemos de hábitos de orden y seriedad para el estudio (la mayoría no dan golpe en todo el curso, salvo breves días antes de cada examen parcial o final.)

25.Incluso, aunque quieras estudiar seriamente, careces de técnicas eficaces de estudio (no nos las han enseñado).

26. Los profesores van " a lo suyo", pasando olímpicamente de un seguimiento/ ayuda permanente, mínimamente individualizado, de nuestro proceso de aprendizaje en las diferentes asignaturas de la carrera.

27. Los profesores no saben explicar bien los temas.

28. La manera de dar clases los profesores, nos condenan a los estudiantes a la más total "pasividad auditiva", sin una participación viva por nuestra parte.

CUESTIONARIO DEL PROFESOR.

I. ASPECTOS PROFESIONALES

II. PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

III. METODOLOGÍA DOCENTE.

IV. LA EVALUACIÓN.

V. INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS.

VI. EL PROFESORADO.

a) Docencia propia y docencia de los demás profesores.

b) Vocación docente.

c) Cualidades que debe reunir un buen profesor.

d) Formación y perfeccionamiento del profesorado.

e) Criterios de evaluación del profesorado.

f) Características personales y profesionales.

VII. LOS ESTUDIANTES.

a) Personalidad.

VIII. DEFICIENCIAS DE MI FACULTAD/ ESCUELA

IX. PREPARACIÓN QUE OFRECE MI FACULTAD/ ESCUELA.

X. CAUSAS DE LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

No creemos necesario volver a repetir aquí, los motivos por los que se ha reducido el cuestionario original ya que esto se hizo con anterioridad cuando tratamos del cuestionario de los alumnos. Sin embargo sí queremos recordar el hecho de que los items seleccionados tienen prácticamente todos sus equivalente en el cuestionario del alumno. Esto se ha hecho con objeto de que nos permita confrontar opiniones de alumnos y profesores sobre una misma cuestión.

El cuestionario, por tanto, ha quedado de la manera siguiente:

I. ASPECTOS PROFESIONALES.

1. Facultad o Escuela en la que desempeña su tarea docente.

2. Categoría profesional.

3. Edad.

4. Sexo.

5. Antigüedad en la docencia universitaria.

6. Nota media de los estudios universitarios.

7. Tanto por ciento de alumnos que asisten a mi clase respecto al número total de matriculados en mi asignatura.

II. PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Por lo que se refiere a los contenidos (programas) que van a tener que aprender los alumnos en sus asignaturas:

1. Está todo decidido previamente por el programa oficial de la asignatura en esta Facultad/ Escuela.

2. Tengo total libertad para confeccionar yo el programa.

3. En parte viene decidido por el programa vigente, en parte tengo cierto margen de libertad para introducir temas míos y/o dejar de lado algunos de los que figuran en él.

4. La última modificación introducida por mí (en solitario o de acuerdo con otros colegas) en el programa data de:

. Este mismo curso.

. El curso pasado.

. Hace dos cursos.

. Hace tres.

. Hace cuatro o más.

. No recuerdo ninguna modificación del programa.

5. Si hay apuntes ciclostilados de la asignatura a disposición de los alumnos.

. Son diferentes cada año.

. Proceden de mis propias clases (tomados por los alumnos).

Los contenidos de los programas de las asignaturas los tomamos sobre la base de:

6. La simple rutina de los programas de años anteriores.

7. La atención a lo que los alumnos saben o ignoran.

8. La utilidad de los conocimientos para su futura profesión (objetivos de la carrera).

9. A la hora de programar el curso, analizo la dificultad diversa de los temas, para dedicar más tiempo a los más difíciles.

10. Aparte del contenido a explicar, cuando preparo las clases, preveo además:

10.1. Alguna práctica concreta a realizar posteriormente por los alumnos.

10.2. Algún tipo de actividad en el aula en la que los alumnos participen activamente, distinta del mero escuchar mis explicaciones.

10.3 Una serie de preguntas/ cuestiones (orales, escritas o de ejecución), como verificación de lo aprendido y ayuda al aprendizaje.

III.METODOLOGÍA DOCENTE.

1. Mis clases consisten en mi exposición del tema de cada día, sin interrupción alguna.

2. Yo no explico sistemáticamente las lecciones del programa, sino que proporciono a los alumnos bibliografía concreta, para que preparen los temas por su cuenta previamente, y dedicamos las

clases a diálogo sobre ellos (puntos oscuros, discusión de desacuerdos, aplicaciones prácticas, fundamentación crítica, etc.)

3. En mis clases surgen animadas discusiones, que yo permito, sobre los temas explicados.

4. En mis clases sólo un pequeño número de alumnos (casi siempre los mismos) se atreve/ acostumbra a intervenir públicamente en el aula.

5. Mis alumnos(individualmente o en pequeños equipos) explican los (algunos) temas a sus compañeros, en mi presencia, en la misma clase.

6. Utilizo los medios audiovisuales:

6.1. Fotocopias.

6.2. Láminas.

6.3. Retroproyector.

6.4. Diapositivas.

7. Ordenador (programas).

8. Al principio del curso y/o de cada nuevo tema o parte de la asignatura "pierdo" algún tiempo en motivar a los alumnos para su estudio (les hago ver su utilidad, importancia, etc.)

9. Mi metodología didáctica (técnicas para enseñar en el aula) es muy variada: utilizo a lo largo del año maneras e instrumentos pedagógicos distintos, no hago siempre prácticamente lo mismo en las clases.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

IV. LA EVALUACIÓN

1. Sólo explico la nota y muy gustosamente si mis alumnos me lo solicitan.

2. Para los exámenes utilizo pruebas objetivas.

3. Examino en entrevista oral y en privado.

4. Mis exámenes consisten en algunas preguntas o temas (tipo redacción libre) que los alumnos han de responder, sin tener material alguno sobre la mesa.

5. Idem, pero sólo con un material determinado (diccionario, formularios, tablas, etc.)

6. Cuando preparo las pruebas de examen, me preocupo expresamente de que hagan ejercitar al alumno procesos mentales

"ricos" (creación, inferencia, crítica, síntesis, etc.), no sólo el mero recuerdo de la información almacenada.

7. Los resultados de la evaluación de los alumnos me sirven para:

7.1. Ayudarles en su futuro aprendizaje, con su examen sobre la mesa (diálogo).

7.2. Reflexionar críticamente sobre mis métodos de enseñanza (para mantenerlos o modificarlos)

7.3. Reflexionar críticamente sobre la adecuación del programa de mi asignatura.

8. Tengo asignado un peso específico diferente (ponderación) a los diversos temas del programa a efectos de tenerlo en cuenta en la evaluación, según su importancia, dificultad, utilidad, etc.

V. INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS.

1. Disponemos de despachos adecuados.

2. Los horarios son racionales.

3. La biblioteca funciona bien (sirve).

4. Disponemos de medios audiovisuales y de material de paso suficientes y modernos.

5. El servicio de fotocopias es satisfactorio.

6. El servicio de cafetería es bueno.

7. La infraestructura para las prácticas es aceptable (laboratorios, instrumental, contactos con la realidad profesional, etc.).

VI. EL PROFESORADO.

a) Docencia propia y docencia de los demás profesores.

1. Sencillamente, uno enseña más o menos como le enseñaron a uno y como creemos que enseñan la mayoría de los colegas.

2. He procurado por mi cuenta (lecturas, cursos o seminarios, diálogo con colegas cuya didáctica la veo más desarrollada y moderna que la mía, etc.), ir mejorando ocasionalmente mi oficio de enseñante, de un modo sistemático, con mi mejor buena voluntad.

3. Someto sistemáticamente a verificación de eficacia (como hacen los médicos con sus métodos terapéuticos) mis métodos didácticos, procurando estar al día, en la medida de mis posibilidades, por lo que se refiere a la literatura científico-pedagógica pertinente.

Si yo tuviera que emitir una opinión de calidad pedagógica sobre mi propia enseñanza, estimaría lo siguiente:

b) Vocación docente

Entre los motivos por los que yo mismo y, en cuanto puedo opinar, los demás colegas que conozco un poco decidimos un día dedicarnos a la enseñanza universitaria, señalaría:

1. La vocación docente (gusto por la enseñanza).

2. Interés por la investigación.

3. El deseo de estar al día, en la vanguardia del conocimiento dentro de la ciencia/profesión que cultivo.

c) cualidades que debe reunir un buen profesor

1. Ser claro y ordenado en las explicaciones.

2. Dominar perfectamente lo que hay que enseñar.

3. Ser objetivo en la calificación/ exámenes.

4. No hacer exámenes puntuales, sino llevar una evaluación a lo largo de todo el curso (trabajos, resúmenes de lecturas o de sesiones de clase, entrevistas, discusión en clase etc.)

5. Motivar al alumno para el estudio de la asignatura.

6. Averiguar previamente donde está el alumno (lo que sabe o ignora) en relación con la asignatura y/ o tema o parte de ella de que se trate.

7. Que el alumno perciba que él le importa al profesor, que tiene interés en ayudarle a aprender.

8. Estar en actitud personal permanente de auto-crítica pedagógica, para mejorar su enseñanza.

d) Formación y perfeccionamiento del profesorado.

1. Opinión personal

1.1. La mayoría de los profesores de universidad tienen interés por su perfeccionamiento pedagógico.

1.2. Incluso los profesores universitarios que tienen/ tenemos sincero interés por nuestro perfeccionamiento pedagógico carecen/ carecemos de la posibilidad (medios, oportunidades, etc.) de llevarlo a cabo.

1.3. A enseñar se aprende enseñando, como a nadar nadando: sobran todos los cursos y actividades orientados al perfeccionamiento pedagógico del profesorado universitario en ejercicio.

1.4. Ser buen profesor es cuestión de dotes naturales e intuición. Si se ha nacido para ello, sobran todos los cursos de didáctica, si no se ha nacido para ello, todos los cursos de didáctica no servirán de nada.

1.5. Las pretendidas reformas pedagógicas e innovaciones didácticas en la enseñanza universitaria no son más que modas pasajeras: los "grandes maestros" de la historia de la Universidad nunca fueron hijos de un tecnología didáctica más o menos sofisticada, sino de su entrega y su vocación docente.

2. Necesidades estimadas de formación y perfeccionamiento

2.1. Aprender la lógica práctica de la programación (cómo decidir racionalmente los objetivos de las carreras y de las asignaturas, los contenidos temáticos, la secuencia óptima de éstos, su ponderación diferencial con vistas a la evaluación ulterior, etc.).

2.2. Técnicas de motivación del alumno.

2.3. Métodos didácticos modernos, en general.

2.4. Relaciones humanas en la comunicación didáctica.

2.5. Psicología del aprendizaje.

2.6. Cómo economizar el tipo de clases lección magistral acostumbrada, sustituyéndola por modelos didácticos más eficaces, si los hay.

2.7. Utilización racional de los medios audiovisuales.

2.8. Técnicas de investigación educativa.

3. Tipo de actividad de perfeccionamiento realizada con más frecuencia por Vd. en los últimos cinco años.

3.1. Cursos , seminarios, conferencias sobre cuestiones de Didáctica.

3.2. Lecturas sobre cuestiones didácticas.

3.3. Participó Ud. en algún proyecto de investigación.

3.4. Publicó Ud. algún libro o artículo.

3.5. Presentó Ud. alguna comunicación o ponencia a alguna reunión científica, congreso, seminario o simposio de ámbito nacional.

3.6. Idem. de ámbito internacional.

4. Aspectos organizativos del profesorado

4.1. Los profesores del Departamento nos reunimos varias veces al año.

4.2. El funcionamiento supra-departamental de la Facultad/ Escuela (Junta de Fac./ Esc., diferentes comisiones, horarios, distribución de aulas, etc) es aceptable.

4.3. Le consta a Ud. que en alguna reunión de la Junta de Facultad/ Escuela se ha tratado expresamente el tema de cómo mejorar la calidad de la enseñanza en las aulas (mejores métodos didácticos, base científica para el sistema de evaluación, etc.)

4.4. Existe una adecuada conexión interuniversitaria por lo que se refiere a las investigaciones en curso y sus resultados: prácticamente todos los Departamentos de mí especialidad estamos enterados de lo que investigan, cómo y qué resultados obtienen todos los restantes Departamentos "colegas" (del mismo área de conocimiento).

e) Criterios de evaluación del profesorado

1. Las notas que obtienen los alumnos (examinados por jueces neutrales, se entiende).

2. Los resultados de una encuesta a los alumnos sobre la calidad de sus profesores.

3. El juicio de los colegas del Departamento.

4. Por expertos (inspectores técnicos) del Ministerio de Educación (Secretaría de Estado de Universidades).

5. Por una comisión de evaluación elegida por cada Departamento.

6. El criterio de las publicaciones de los profesores.

7. Sus cualidades didácticas de buen profesor.

8. Sus conocimientos científicos en su especialidad.

9. Sus virtudes humanas, honestidad intelectual, actitud de colaboración, etc.

f) Características personales y profesionales

1. Profundos humanistas, personas cultivadas, de amplio horizonte intelectual.

2. Dedican generosamente su tiempo a la atención de los estudiantes, más allá de su estricta obligación.

3. Preocupados por la calidad de su enseñanza.

4. La mayoría del profesorado universitario carece del tipo de personalidad adecuada para enseñar a los jóvenes.

5. Las personas que carecen de un mínimo de idealismo y generosidad (sólo se mueven por dinero) no deberían ingresar en la profesión docente.

6. Es esencial para ser buen profesor la capacidad de comunicación con los estudiantes (dialogante, respetuoso, ameno, afable.)

7. Los profesores autoritarios son nefastos para la enseñanza universitaria.

8. Los sujetos "pasotas" (dejan hacer a los estudiantes lo que quieren, apenas exigen, etc.) son nefastos para la enseñanza universitaria.

VII. LOS ESTUDIANTES.

a) Personalidad.

1. Superficiales.

2. Profesionales de la comodidad (mínimo esfuerzo).

3. Poco cultos.

4. Sinceros.

5. Solidarios.

6. Con ideas propias, críticos, no fácilmente manipulables.

7. No darían golpe en el estudio, si no fuera por la amenaza/ control de los exámenes.

8. Totalmente despreocupados por la calidad de la enseñanza que reciben.

VIII. PREPARACIÓN DE MI FACULTAD/ ESCUELA.

1. Prepara bien (sin deficiencias graves).

2. Prepara bien con algunas deficiencias importantes.

3. Prepara mal (muchas y graves deficiencias).

IX. DEFICIENCIAS DE MI FACULTAD/ ESCUELA.

1. Plan de estudios inadecuado.

2. Programas/ contenidos que no tienen que ver con nuestra(s) futuras(s) profesión(es).

3. Falta de prácticas.

4. Métodos de enseñanza anacrónicos, irracionales.

5. Sistemas de evaluación irracional.

X. CAUSAS DE LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

1. La inexistencia de controles periódicos de la calidad didáctica del profesorado (incluido el numerario).

2. La masificación universitaria (es imposible enseñar con cierta calidad en clases tan numerosas).

3. La falta de motivación para la enseñanza en el profesorado (lo suyo, lo que les interesa, en el mejor de los casos, es la ciencia o profesión que ejercen, no el enseñarlas).

4. La falta de medios de todo tipo (bibliotecas, despachos, aulas, medios audiovisuales, tiempo para los alumnos, etc.).

5. El irracional sistema actual de selección del profesorado (concursos).

6. El disparate institucionalizado de la inexistencia de una preparación específica para la docencia de los futuros profesores universitarios.

7. La falta de un filtro más exigente para el ingreso en la Universidad de los aprobados de COU.

8. Una metodología didáctica " medieval" por parte de los profesores.

9. El sistema de exámenes, básicamente memorísticos (la Universidad hipertrofia el nivel ínfimo del funcionamiento de la mente -simple almacenamiento de información-, a expensas de la atrofia de las funciones mentales superiores, más complejas y creativas.

10. La falta de objetividad/validez de la evaluación (no tiene nada que ver el expediente académico de los estudiantes con su valía profesional efectiva posterior).

11. Los alumnos carecen de hábitos de seriedad y orden para el estudio (no dan golpe durante el curso: pretenden salvar las asignaturas a base de empollar apresuradamente los días antes de los exámenes).

12. Los profesores solemos ir "a lo nuestro", ignorando olímpicamente un seguimiento/ayuda, mínimamente individualizado, del aprendizaje de nuestros alumnos.

Otro instrumento utilizado ha sido un pequeño cuestionario que se pasó a un grupo de profesores.

CUESTIONARIO BREVE DEL PROFESOR.

1. Escriba el fallo más grave de la didáctica universitaria hoy en la Universidad de Alicante.
2. Cite lo que se podría hacer para mejorar estas deficiencias.
3. Diga que dificultades se encontraría al intentar mejorar esas deficiencias.
4. Que habría que hacer para combatir esas mismas dificultades.

FUNDAMENTACIÓN ESTADÍSTICA.

2.1.1. Ámbito territorial, temporal y población.

Los cuestionarios a cuyos resultados o respuestas se ha aplicado un tratamiento estadístico son los citados en primer y segundo lugar.

El primero se pasó a la población estudiantil del último año de carrera que realiza sus estudios en el Distrito Universitario de Alicante.

El segundo cuestionario se pasó a todo el profesorado que ejerce su profesión en la Universidad de Alicante.

Ambos cuestionarios se pasaron durante el primer trimestre de 1.987.

2.1.2. Variables básicas.

Las variables que se utilizan en las encuestas pueden dividirse, por su naturaleza, en dos grupos.

-Variables cualitativas.
-Variables cuantitativas.

Las variables cualitativas,que son la mayoría, tienen necesariamente un tratamiento porcentual.

Las cuantitativas, que son muy escasas, tienen un tratamiento numérico distinto, permitiendo el cálculo de valores medios de las variables estudiadas y de otros parámetros. Atendiendo a otro criterio, las variables empleadas pueden ser clasificadas en:

-Variables subjetivas de opinión.
-Variables objetivas.

En las primeras, la información se caracteriza por un alto grado de subjetividad, correspondiendo a las opiniones que profesores y alumnos tienen sobre diversos aspectos de la enseñanza, mientras que en las segundas se tratan datos más objetivables, como puede ser los idiomas que habla o lee.

2.1.3. Tratamiento de las encuestas.

2.1.3.1. Tratamiento de la no respuesta.

El análisis se realizó para todo el conjunto de población estudiada, por lo que las respuestas se codificaron así:

R_1 = número de encuestados que contestaron con la opción 1.
R_2 = número de encuestados que contestaron con la opción 2.
R_0 = número de encuestados que no contestaron a esa pregunta.
R_n = número de encuestados total.

Se cumple, evidentemente, que:

$$R_n = R_1 + R_2 + R_0$$

2.1.3.2. Niveles de confianza y márgenes de oscilación de error.

Para el cálculo del error, con un nivel de confianza del 95% hemos utilizado la siguiente fórmula:

$$d^2 = \left(\frac{N}{n} - 1\right) \frac{Z^2 s^2}{N-1}$$

Donde:

N = tamaño conocido de la población encuestada.

n = tamaño de la muestra que hemos obtenido.

d = desviación o error que resultara.

Z = puntuación típica correspondiente a nuestro nivel de confianza. Utilizaremos Z=1,96, que establece nuestro nivel de confianza en el 95%, con una probabilidad de error del 5%.

S^2= Varianza de la población en la variable que queremos medir. Si se supone que la población tiene la varianza máxima, es decir, que el 50% está a favor de una postura y el 50% restante está a favor de otra, tendremos entonces que S^2=(0,50)(0,50) = 0,25. Supondremos siempre la varianza máxima, 0,25, para mayor seguridad. Aplicando esta fórmula a la nuestra de cuestionario respondidos por los alumnos tendremos que:

$$d = Zs\left(\frac{\frac{N}{n} - 1}{N-1}\right)^{\frac{1}{2}} = 1.96 \cdot 0.5\left(\frac{\frac{2.512}{436} - 1}{2.512 - 1}\right)^{\frac{1}{2}} = 0.043$$

Es decir 4,3% de error máximo

2.2. Programas utilizados.

En primer lugar se intentó resumir de forma clara y conveniente las características del conjunto de los datos obtenidos. Para ello nada mejor que realizar un estudio de Estadística descriptiva.

Dentro de este estudio se realizaron distribuciones de frecuencias simples, frecuencias acumuladas, frecuencias agrupadas y representaciones gráficas en forma de histogramas o gráfico de barras (Ver Anexo)

Teniendo en cuenta el tipo de variables obtenidas en las encuestas, cualitativas y subjetivas, sobre todo y que las muestras obtenidas eran independientes unas de otras se han realizado tablas de contingencia, a partir de ellas se ha basado el estadístico X^2 (Ji o Chi cuadrado). Con el estadístico X^2 se comprueba la hipótesis acerca de la frecuencia. Es decir,si la diferencia entre las frecuencias observadas (f_o) y las frecuencias esperadas (f_e), pueden atribuirse a cambios aleatorios en el muestreo o es probable que se deban a otros factores no aleatorios, a la falsedad de la hipótesis nula.

El estadístico X^2 viene definido por:

$$x^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

En el que

f_o = frecuencia observada

f_e = frecuencia esperada (hipótesis nula)

Σ= extendido a todas las categorías.

Sin son pequeñas las diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas, también lo será X^2. Cuanto mayor sea la diferencia, mayor será X^2. Si las diferencias son tan grandes, que sólo pueden darse la certeza de la hipótesis nula, por azar en el 5% de los casos, rechazaremos la hipótesis nula.

También se ha utilizado X^2 para comprobar la significación de la relación entre dos variables. La relación entre la causa estudiada y las opiniones.

Todo este estudio se ha realizado con el paquete estadístico SPSS,PC+.

En el Anexo aparecen aquellas tablas que obtuvieron valores de X^2 significativos. Es decir, aquellos en los que los valores de X^2 serán iguales o cercanos al 20%, o en los que la significatividad o significancia era inferior a 0,005, por lo que se podía aceptar la dependencia entre las variables estudiadas.

Como se comprobará posteriormente, el estudio estadístico X^2 ha resultado muy apropiado para el cuestionario de los alumnos, pues habrá una representación suficiente de todos los centros. No ha sido así con los cuestionarios del profesorado, ya que las respuestas de algunos centros eran prácticamente inexistentes, por tanto su validez es sólo parcial. De todas formas nos hemos decidido por su inclusión dentro del estudio por la significación que tiene en algunos aspectos que iremos señalando.

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNO

La recogida de información en toda investigación educativa es de vital importancia para la garantía del proceso investigador a partir del cual se van a obtener unos resultados concretos.

En un principio se hizo una pre-encuesta con un grupo de alumnos voluntarios para ver los resultados del proceso y tomar medidas con vistas al pase del cuestionario definitivo. Se anotaron las dificultades, que intentamos solucionar, y, sobre todo, se comprobó el tiempo que tardaban en cumplimentar dicho cuestionario, lo que supuso un problema adicional, ya que era cercano a los 120 minutos.

También se hizo un tanteo de la asistencia a clase por parte de los alumnos lo que nos dio un porcentaje bastante bajo , en vista de lo cual optamos por pasar el mayor número de encuestas a los alumnos que normalmente asistían a clase. Según Tejedor et al. (1988) " parece claro que la objetividad de la información recogida se garantiza a medida que el número de alumnos que evalúa a cada profesor se aproxima al número de alumnos que asiste normalmente a clase (no procede por tanto la aplicación de técnicas de muestreo para seleccionar muestra alguna)".

Otro aspecto que tuvimos en cuenta fue pasar la encuesta en aquellas asignaturas en las que, por diversos motivos (teoría-prácticas, etc.), estuviesen los alumnos al menos dos horas seguidas.

SUJETOS

Se ha realizado el trabajo contando con la participación voluntaria de 436 alumnos del último curso de carrera de las Facultades y Escuelas Universitarias de la Universidad de Alicante. Se exceptuó la Escuela de Graduado Social porque, cuando se pasaron los cuestionarios, todavía no tenían alumnos de tercer curso, al ser de reciente creación. Tampoco se tuvo en cuenta la Escuela Universitaria de Trabajo Social porque en esas fechas no estaba adscrita a la Universidad de Alicante.

Los alumnos quedaron repartidos de la siguiente manera:

115 alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras (Geografía e Historia, Filología Inglesa e Hispánica), que representan un 26.4% del total.

52 alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Económicas y Empresariales), que representan un 11.9% del total.

25 alumnos de la Facultad de Ciencias, que representan el 5.7% del total.

11 alumnos de la Facultad de Medicina, que representan el 2.5% del total.

110 alumnos de la Facultad de Derecho, que representan el 25.2% del total.

23 alumnos de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, que representan el 5.3% del total.

31 alumnos de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica, que representan el 7.1% del total.

14 alumnos de la Escuela Universitaria de Enfermería, que representan el 3.2% del total

y 55 alumnos de la Escuela Universitaria de Óptica, que representan el 12.6% del total.

Tenemos que destacar la representación tan escasa de la Facultad de Medicina, (fig. 41) ya que nos fue imposible reunir a los alumnos de 6º curso, pues es en este último año de carrera cuando realizan sus prácticas en los Hospitales, y por tanto, no la recibieron la encuesta como el resto de los alumnos, sino que se las tuvimos que enviar por correo. Los resultados están a la vista, y las respuestas han sido pocas. Un caso muy similar ocurrió con los alumnos de la E.U. de Enfermería que aunque sí tenían algunas clases, la asistencia, entre prácticas y exámenes, era muy pequeña y los cuestionarios recogidos también fueron menos de los esperados, aunque a éstos no se les envió por correo.

RECOGIDA DE DATOS.

Para la recogida de datos se consultó en primer lugar los planes de estudio y los horarios de asignaturas en los últimos cursos de Facultades y Escuelas. Como ya se ha señalado, había que elegir una asignatura que tuviese dos horas y además que fuese obligatoria para todos, con objeto de recabar la opinión del mayor número de alumnos.

La elección se hizo al azar de entre las asignaturas que reunían ambas condiciones, y se solicitó la colaboración del profesor encargado de dicha asignatura.

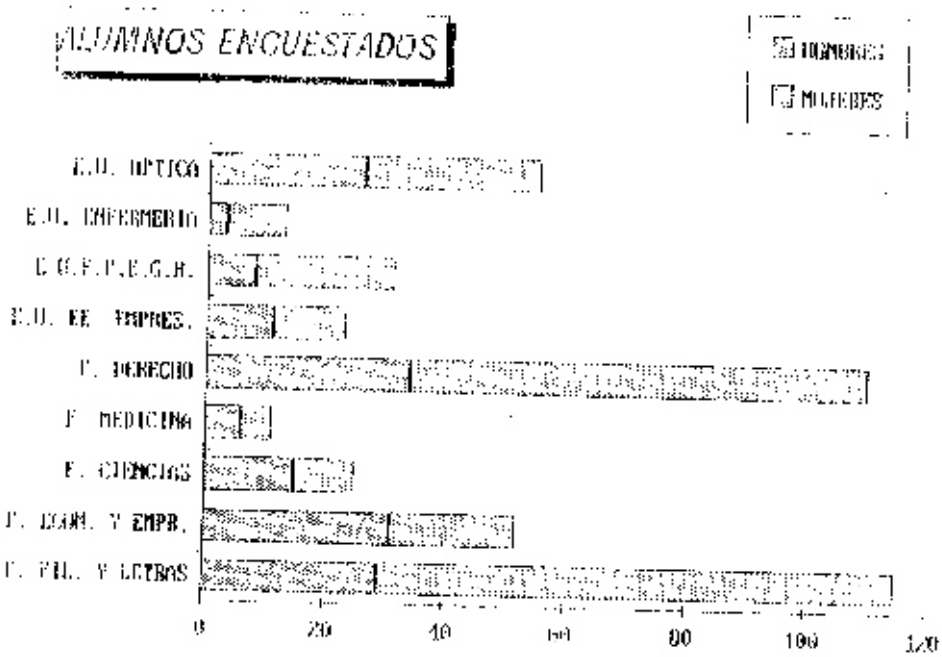

ALUMNOS ENCUESTADOS
HOMBRES
MUJERES
E.U. OPTICA
E.U. ENFERMERIA
E.U. EE. EMPRES.
F. DERECHO
F. MEDICINA
F. CIENCIAS
F. ECON. Y EMPR.
F. FIL. Y LETRAS
0
20
40
60
80
100
120

Figura 41

El Rector, los Decanos y Directores de Escuelas ya estaban informados de los objetivos del estudio, porque simultáneamente se pasó el cuestionario a todo el profesorado de la Universidad alicantina. Este punto lo explicaremos posteriormente.

Tenemos que reconocer la favorable acogida que tuvo nuestra solicitud en los profesores, puesto que ninguno de ellos se negó, en principio a participar, aunque hubo, que explicar y dar todo tipo de datos de lo que se pretendía hacer. Les pedimos que durante el tiempo que durara la cumplimentación del cuestionario los profesores, estuviesen presentes, con objeto de dar confianza al alumno y evitar posibles "fugas" ante encuestadores desconocidos.

También para que la información fuese siempre la misma, y se evitasen errores en los cuestionarios, se optó porque la misma persona los distribuyese, informara y recogiese los cuestionarios, y fui yo misma.

La motivación del alumnado fue uno de los pilares básicos en que nos apoyamos para inducirles a contestar el cuestionario. Conocida la apatía que suscitan estos temas, se intentó concienciarles de la importancia de la investigación con vistas a un futuro próximo, a ellos que estaban acabando sus estudios no les afectaría demasiado pero su opinión sería muy valiosa y tenida en cuenta para reformas y estudios posteriores por lo que debían ser generosos con los compañeros que viniesen después que ellos.

Los porcentajes de cuestionarios recogidos entre los alumnos varían mucho según tengamos en cuenta los alumnos matriculados o los alumnos asistentes. Muy interesante sería haber podido contar con el total de alumnos matriculados, pero, teniendo en cuenta que muchos de ellos sólo tienen

asignaturas pendientes, y otros, también un porcentaje elevado, no suelen asistir a clase , no ha habido más alternativa que encuestar a los que realmente asisten a clase, y que en el momento de pasar el cuestionario eran 716 alumnos, de los que utilizamos, una vez seleccionados, los 436 cuestionarios antes aludidos.

Por tanto, el porcentaje de cuestionarios recogidos respecto al número de alumnos asistentes fue de más del 60%, mientras que esta cifra bajaba a algo menos del 20% respecto al total de alumnos matriculados. Resta ahora informar que los cuestionarios se pasaron en el primer trimestre del año 1987, y que según otros investigadores (Tejedor et al. 1988), el pasarlos en esta fecha nos ha favorecido, al evitar que los resultados estuviesen "distorsionados" por la cercanía de los exámenes finales y por alguna "represalia" debida a las notas ya conocidas o esperadas.

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR

De la misma manera que se procedió a la aplicación del cuestionario de alumnos, se ha procedido a aplicar el cuestionario de profesores.

Es decir, se ha intentado, en la medida de lo posible, que la recogida de datos tuviese las mayores garantías, para lo cual se informó previamente a las autoridades académicas, y después se solicitó una lista oficial de todo el profesorado que en ese momento estaba prestando sus servicios en la Universidad de Alicante.

Con la lista oficial en nuestro poder, en la cual estaba distribuido el profesorado por Facultades y Escuelas Universitarias, se realizó una numeración de todos los profesores que dio la cifra de 532 en el año 1987.

Ante las reticencias a contestar la encuesta, hecho que ya habíamos observado con un grupo de ensayo, se optó por distribuirla a todo el colectivo, ya que de esta forma, pensábamos, obtendríamos el mayor número de respuestas posibles.

Para intentar que nos devolviesen el mayor número de ellas cumplimentadas se les envió un escrito justificando la petición de colaborar en el estudio que se estaba realizando, con el fin último de conseguir una mejora de la enseñanza universitaria.

Junto con la carta y el cuestionario se les entregaba, en un sobre aparte, un código numérico que debían devolvernos por correo si contestaban el cuestionario. Con esta táctica intentamos que nos respondieran el mayor número posible de profesores. A los que no respondieron en un plazo prudencial se les recordó que estábamos esperando su cuestionario y código para borrarle de la lista de "morosos".

Como ya apuntaba Escudero (1987), aquí también hubo alguna que otra protesta. Recibí más de una llamada personal sobre lo que se consideraba un cuestionario para desprestigiar al profesorado, para "justificar" de alguna forma la creación de una sección de Ciencias de la Educación y un largo etcétera de aseveraciones por el estilo.

Les recordábamos que su contestación era voluntaria y anónima y que nos agradaría mucho que todas las opiniones, incluyendo las adversas del cuestionario, nos las reflejasen en él.

SUJETOS

Como ya se ha relatado más arriba, el cuestionario se distribuyó entre todo el profesorado de la Universidad de Alicante, que en esos momentos era de 532 profesores distribuidos en cinco Facultades y cuatro Escuelas Universitarias.

Se lograron recabar 91 cuestionarios cumplimentados que quedaron distribuidos de la siguiente forma:

19 profesores de la Facultad de Filosofía y Letras (Geografía e Historia, Filología Inglesa e Hispánica) que representan un 21,6% del total.

9 profesores de la Facultad de Económicas y Empresariales que representan un 10,2% del total.

10 profesores de la Facultad de Ciencias Químicas que representan un 11,4% del total.

26 profesores de la Facultad de Medicina que representan un 29,5% del total.

5 profesores de la Facultad de Derecho que representan un 5,7% del total.

1 profesor de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales que representa el 1,1% del total.

8 profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. que representa el 9,1% del total.

7 profesores de la Escuela Universitaria de Enfermería que representa el 8,0 % del total.

3 profesores de la Escuela Universitaria de Óptica que representa el 3,4% del total.

3 profesores prefirieron no cumplimentar la casilla del centro de procedencia pero que se han contabilizado porque el resto del cuestionario estaba completo (fig.42)

Es necesario destacar que, al contrario que sucedió con los cuestionarios de alumnos, han sido la Escuela Universitaria de Enfermería y la Facultad de Medicina los centros donde el profesorado ha colaborado más en la cumplimentación del cuestionario.

En el polo opuesto se encuentran las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y la Facultad de Derecho en los que sólo un 2,9% y un 9,2%, respectivamente, de su profesorado ha cumplimentado el cuestionario . Curiosamente estos datos parece que se van a reflejar en el grado de satisfacción de los alumnos de estos centros con sus propios profesores.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

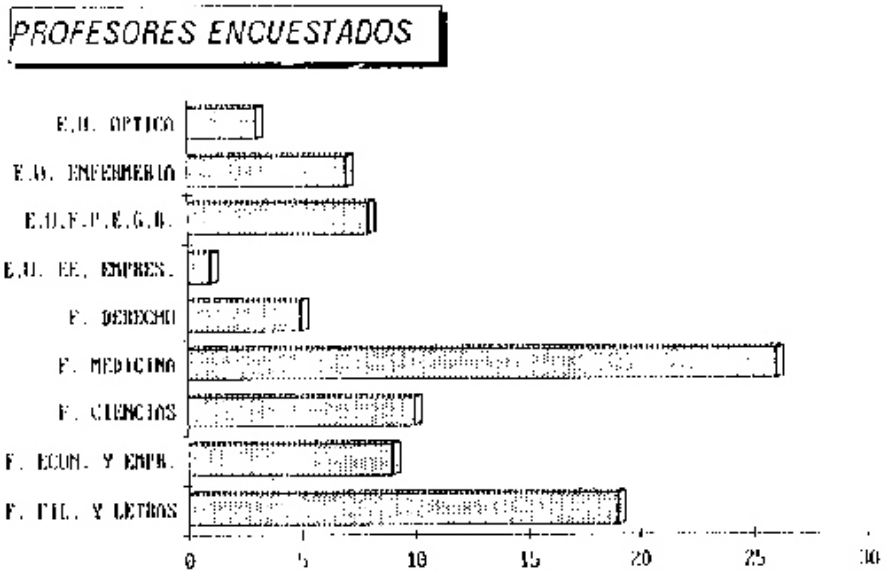

PROFESORES ENCUESTADOS
E.U. OPTICA
E.U. ENFERMERIA
E.U.F.P.E.G.U.
E.U. EE. EMPRES.
F. DERECHO
F. MEDICINA
F. CIENCIAS
F. ECON. Y EMPR.
F. FIL. Y LETRAS
0
5
10
15
20
25
30

Figura 42

RECOGIDA DE DATOS

Como ya se ha referido con anterioridad, el cuestionario se distribuyó a todo el profesorado, ya que en la Universidad de Alicante no es todavía muy numeroso, para tratar de obtener el mayor número de opiniones posible. El total de cuestionarios repartidos fue de 532.

A pesar de todo no nos fue posible recoger más de 91 cuestionarios de toda la Universidad. Esta cifra no es desdeñable, pues representa al 17,10% del total del profesorado, pero no dejamos de reconocer que nos hubiese gustado encontrarnos con una respuesta de mayor número de cuestionarios.

El riguroso control seguido con ellos nos garantiza la validez de las opiniones vertidas en cada uno de ellos.

Los cuestionarios se pasaron en la misma época que los de los alumnos, es decir, en el primer trimestre de 1987. Con esto se intentaba evitar que las opiniones de unos y otros, al ser dispares en algunos casos, se achacasen a que se trataba de distintas "generaciones" de profesores y alumnos.

Se buscó la simultaneidad en ambos colectivos para evitar posibles "desfases" de opinión sobre una misma cuestión, como por ejemplo los servicios de biblioteca, comodidad de las aulas, o los servicios de la cafetería/bar/restaurante.

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO BREVE DEL PROFESOR

SUJETOS

Estas cuatro cuestiones se pasaron a un total del dieciocho profesores de la Universidad de Alicante. Estos profesores tenían sólo una característica común entre ellos,todos asistían a un seminario de reflexión sobre la Didáctica Universitaria. Es decir, estaban motivados.

Entre todo el colectivo había representantes de todos lo Centros que integran la Universidad de Alicante.

La edad de ellos era muy dispar aunque predominaban los menores de 40 años.

También era dispar la categoría docente de los encuestados que abarcaba todos los estamentos, desde el catedrático y titular de Facultad, pasando por Catedrático y Titulares de Escuela Universitaria y finalizando con el contratado que ejerce su función desde hace sólo uno o dos cursos.

RECOGIDA DE DATOS

El cuestionario, como ya dijimos anteriormente se les pasó durante la realización de un Seminario. Cada profesor en un principio expresó por escrito las respuestas a las cuestiones planteadas y después en una segunda fase, se discutían entre todos las respuestas que había expuesto cada profesor.

Además de las respuestas por escrito nosotros anotamos todas aquellas opiniones que a lo largo del seminario iban saliendo a colación y que posiblemente no habían sido recogidas por escrito. Esta recopilación se realizó en Marzo de l.988.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

RESULTADOS

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CUESTIONARIO DEL ALUMNO

I. ASPECTOS SOCIO CULTURALES

En los aspectos socio culturales igual que se señaló anteriormente, en sujetos la distribución de los encuestados por Facultades y Escuelas es de tal forma que del mayor peso corresponde a las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho con más de un 50% entre las dos.

Se observa que, entre los 436 encuestados, no existe equilibrio de sexos en las distintas carreras; mientras que en las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho y las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, Formación del Profesorado de Educación General Básica, Enfermería y Óptica, han sido encuestadas más mujeres, en los restantes centros, Económicas y Empresariales, Ciencias y Medicina, el porcentaje mayoritario de encuestados corresponde a los varones.

Por lo que respecta al nivel cultural de los padres, se observa una independencia respecto a la carrera estudiada; podemos afirmar que la mayoría de los padres de los alumnos (75,8%) no poseen título universitario. Más notorio es el caso de las madres de los alumnos, ya que no lo poseen un 89,3%. Destacan por sus altos porcentajes las Facultades de Ciencias y Económicas y Empresariales, donde la cifra de madres sin título universitario supera el 95%.

Respecto de la nota obtenida a lo largo de la carrera, se constata que la nota mayoritaria de los encuestados es el aprobado con un 75,5% del total, exceptuando Medicina en donde el 54,4% de los encuestados ha obtenido la nota media Sobresaliente. También es importante destacar que, aunque siguiendo el mismo orden de porcentajes que en la muestra general, los alumnos de Filosofía y letras y Enfermería, tienen más Notables y Sobresalientes que los esperados y los de Derecho y Óptica más Aprobados que la media general.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

II. PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Para contestar cómo ha sido la enseñanza recibida según la programación de la asignatura se seleccionaron los 8 items que aparecen a continuación.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:
s= siempre o casi siempre, con mucha frecuencia.
a= algunas veces.
n= nunca o casi nunca.

1. Los profesores -al principio de cada asignatura parte de la asignatura o tema de la misma- te hacen ver la importancia/ utilidad/ interés de los contenidos en cuestión para tus futuros estudios, tu futura profesión, tu vida personal, etc,.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra indican que un 53,2% contesta a algunas veces y un 37,8% manifiesta que no se les motiva nunca.

De acuerdo con el estadístico X^2 podemos suponer la existencia de una relación o dependencia entre la carrera que se estudia y la contestación a esta pregunta. Esta posible relación nos permite pensar que no todos los estratos (es

decir, Facultades y Escuelas Universitarias) se distribuyen homogéneamente respecto a este item o variable.

Ahora bien, si nos fijamos en la correspondiente tabla de contingencia y en los valores de los residuales, observamos que la falta de homogeneidad entre los distintos estratos se debe, principalmente, a las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, y Derecho y a la Escuela Universitaria de Óptica.

Los alumnos de la Facultad de Económicas han contestado mucho más críticamente de lo que se esperaba bajo homogeneidad. Un 69,2% considera que no se les motiva nunca o casi nunca, frente a un 30,8% que contesta algunas veces.

En la Facultad de Derecho se observa un ligero descenso en la contestación algunas veces que se contrarresta con un aumento de las otras dos. La casilla con mayor frecuencia relativa vuelve a ser "n", pero algo menor que en Económicas (45,5%).

En la Escuela de Óptica ocurre lo contrario que en los dos casos anteriores: el 74,5% contesta "a", frente al 16,4% que contesta "n". Esto da a entender que es la más favorecida respecto a motivación.

En las demás Facultades y Escuelas Universitarias se observan diferencias no demasiado importantes con relación a la distribución general de frecuencias. Basándonos en los residuales, no podemos considerar dichas diferencias significativas.

2. A lo largo de la carrera, los estudiantes vemos claro el sentido/ utilidad de lo que tenemos que estudiar.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos reflejan unas cifras muy parecidas al anterior item, es decir el 57,9% manifiesta que sólo algunas veces ven claro la utilidad de lo que tienen que estudiar, mientras que el 34,3% no le ve nunca.

Igual que en el caso anterior, el estadístico X^2 nos permite afirmar la no existencia de homogeneidad entre las distintas Facultades y Escuelas Universitarias respecto a esta variable.

A partir de los valores obtenidos para los residuales de cada celdilla, parece ser que la falta de homogeneidad se debe, sobre todo, a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho, y a las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y de Óptica.

En la Facultad de Filosofía y Letras el porcentaje de alumnos que piensan que siempre o casi siempre se le da sentido a lo que se estudia es algo superior a lo que se esperaba como baja homogeneidad, mientras que disminuye el porcentaje de alumnos que consideran que oeste ocurre nunca o casi nunca. Sin embargo, los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales contestan esto (53,8%) que nunca o casi nunca se le da sentido a lo que se estudia, bajando los porcentajes de las otras dos categorías.

La contestación mayoritaria para los alumnos de la Facultad de Derecho ha sido la correspondiente a la casi algunas veces con un 50,9%, estando, sin embargo, por debajo de las demás. Lo mismo ocurre con la casilla siempre

(2,7%). Sin embargo, la casilla nunca aumenta considerablemente, hasta llegar a una frecuencia del 46,4%.

En las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Óptica cabe destacar que los porcentajes más favorables a algunas veces y a siempre o casi siempre son más altos de lo que se podía esperar bajo homogeneidad, manteniéndose el mismo orden de proporción.

3. Los programas de las asignaturas, por lo que yo he podido ver, se repiten año tras año, sin modificación alguna.

Los resultados de la totalidad de la muestra indican que un 69,6% contesta siempre o casi siempre, y un 24,4% manifiesta que algunas veces; es decir sólo un 6% reconoce que los programas se modifican cada año.

Como antes, el estadístico X^2 nos indica la existencia de una dependencia, o no homogeneidad, entre los distintos estratos (Facultades y Escuelas Universitarias).

Si ahora nos fijamos en las correspondientes tablas de contingencia y en los valores residuales, observamos que la falta de homogeneidad entre Facultades y Escuelas Universitarias se debe principalmente a las Facultades de Filosofía y Letras y Medicina, y a las Escuelas Universitarias de Enfermería y de Óptica.

Un 80% de los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras contestan que se modifican los programas. Observamos, por tanto, un aumento de frecuencia respecto a la contestación general. Sin embargo, el porcentaje correspondiente a la casilla algunas veces disminuye hasta un 17,4%.

Para la Facultad de Medicina no se aprecian grandes diferencias entre las tres casillas. Los porcentajes se reparten por igual, presentando, respecto a las frecuencias generales, un fuerte aumento para la casilla nunca, mientras que desciende el porcentaje de alumnos que contestan siempre.

Los estudiantes de la Escuela Universitaria de Enfermería contestan esto que algunas veces se modifican los temarios; además, el porcentaje de alumnos que contestan nunca aumenta, y sólo un 21,4% de alumnos contesta siempre.

Para la Escuela Universitaria de Óptica los porcentajes se distribuyen de forma análoga a la muestra general, pero claramente estos alumnos piensan que los programas se modifican, ya que los porcentajes correspondientes a las casillas algunas veces y siempre engloban el 96,3% del total.

4. Los programas de las asignaturas incluyen, además, otras cosas, como por ejemplo: los objetivos de la asignatura, la bibliografía, orientaciones para su estudio, criterios para la evaluación, etc.

Para el total de los encuestados los resultados nos muestran que un 23,7% opina que siempre o casi siempre y un 42,9% manifiesta que sólo algunas veces. Un 33,4% manifiesta que la orientación sobre los programas de las asignaturas no se produce nunca.

Basándonos en el estadístico X^2 podemos aceptar la no homogeneidad respecto a este item en los distintos centros.

Observamos en la Facultad de Filosofía y Letras una ligera disminución en la casilla nunca, aunque no se aprecia una diferencia considerable respecto a la contestación global de la muestra.

Todo lo contrario ocurre en la Facultad de Medicina, ya que un 81,8% de la muestra creen que los programas orientan sobre la asignatura.

Aunque en la Facultad de Derecho se observa un ligero aumento en la casilla nunca que sigue siendo la mayoritaria, y disminuye en las otras dos, no parecen inclinarse hacia ninguna contestación particular.

Los estudiantes de la Escuela Universitaria de Óptica tampoco se inclinan de forma clara hacia ninguna contestación, pero es de destacar un aumento en la casilla siempre respecto a las contestaciones generales.

5. Los profesores dedican más clases a los temas que son más difíciles, más importantes.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra reflejan unos resultados mayoritarios hacia la respuesta algunas veces (53,8%) que unida a siempre o casi siempre (27.4%) nos indica claramente que es una práctica muy extendida entre el profesorado en general.

De acuerdo con el estadístico X^2 observamos una dependencia entre variables, existiendo una asociación entre las Facultades y Escuelas Universitarias.

En este caso, pensamos que la no homogeneidad se debe a la Facultad de Derecho y a las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, Enfermería y Óptica.

En la Facultad de Derecho, aunque la contestación mayoritaria sigue siendo la correspondiente a la casilla algunas veces, se observa que el porcentaje de la casilla nunca aumenta ligeramente y el de la casilla siempre desciende respecto a lo que se debía esperar bajo homogeneidad.

En las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y de Óptica, queda claro que los alumnos opinan esto que se les dedica más clases a los temas más difíciles. Por el contrario, en la Escuela Universitaria de Enfermería, los alumnos contestan esto que no ocurre lo mismo que en los casos anteriores.

6. Nos encontramos unos temas repetidos en varias asignaturas, con lo que perdemos tiempo y nos aburrimos.

Los resultados para la totalidad de los encuestados nos manifiesta que siempre o casi siempre ocurre así en un 27,8%, algunas veces un 52,1% y solamente un 20,2% opina que esto no ocurre nunca.

Basándonos en el estadístico X^2 rechazaremos la homogeneidad en las distintas Facultades y Escuelas Universitarias, debido principalmente a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y a las Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B.

Mientras que en la Facultad de Económicas un 80% de los alumnos, repartidos equitativamente, piensan que siempre o algunas veces se encuentran con temas repetidos, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de

E.G.B., sólo obtenemos un porcentaje de 61.3%, es decir, aumenta la frecuencia relativa de la casilla nunca hasta un 38,7%.

7. Encontramos lagunas: temas/conocimientos que nos harían falta y no nos los dan en ninguna materia.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra es muy significativa pues entre un 50,0% y un 45,4% opinan que siempre o casi siempre y algunas veces, sólo un 4,6% opina que en ningún caso encuentran lagunas de conocimientos.

Atendiendo al estadístico X^2 y a los valores residuales, podemos aceptar la no homogeneidad, debida principalmente a los Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, y de Ciencias.

Mientras en Ciencias Económicas la casilla siempre, contiene un 76,9%, en la Facultad de Ciencias es la casilla algunas veces la mayoritaria, con un 76%.

Aunque se observan diferencias respecto a la distribución muestral general, los alumnos de estas dos Facultades piensan que hay lagunas de conocimientos de forma mayoritaria.

8. Los profesores, antes de iniciar la explicación de una asignatura, parte de ella o tema, averiguan lo que sabemos de ello y si tenemos base suficiente o no.

Los resultados de la totalidad de los encuestados nos muestran claramente que un 76,8% de los alumnos opina que sus profesores no se interesan nunca por la base que tienen sobre esa asignatura, mientras que sólo un 1,1% dice que se interesan siempre o casi siempre.

Tomando como base el estadístico X^2 podemos afirmar la no existencia de homogeneidad en los distintos estudios. Esta dependencia es más acusada principalmente en las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho, y en la Escuela Universitaria de Óptica.

Cabe destacar que en la Facultad de Filosofía y Letras hay un pequeño aumento en el porcentaje de alumnos que contestan siempre mientras que en la Facultad de Derecho la gran mayoría de los alumnos (un 89,1%) piensan que el profesor nunca o casi nunca averigua la base del alumno.

Por el contrario en la Escuela Universitaria de Óptica los alumnos están más contentos con el profesorado en relación a este apartado, ya que un 45,5 % de los encuestados afirman que el profesor averigua la base del alumno antes de iniciar la explicación de los temas.

III METODOLOGÍA DOCENTE

Con objeto de averiguar la metodología empleada por el profesorado en su práctica docente se seleccionaron nueve items del cuestionario que describiremos a continuación junto con los resultados.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:
s= siempre o casi siempre, con mucha frecuencia.
a= algunas veces.
n= nunca o casi nunca.

1. Aunque la base fundamental de las clases es la exposición magistral del profesor, los alumnos intervienen para plantear cuestiones.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dan un valor de 56,8% para la respuesta algunas veces sin embargo la respuesta siempre o casi siempre sólo la dan un 16,6% de los encuestados. También es de destacar el valor de 26,7% para los que responden que nunca los alumnos intervienen para plantear cuestiones.

Atendiendo al estadístico X^2 y al valor de los residuales rechazamos la homogeneidad en las distintas Facultades y Escuelas Universitarias respecto a esta variable. Tal falta de homogeneidad se debe fundamentalmente a las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho, y a las Escuelas Universitaria de Enfermería y Óptica.

En la Facultad de Económicas nos encontramos con el mismo porcentaje (42,3%) en las casillas algunas veces y nunca lo cual representa una aumento bastante importante en esta última casilla. Los alumnos de la Facultad de Derecho han elegido, con mayor frecuencia de lo esperado bajo homogeneidad, la casilla siempre y con menor la casilla nunca. Sin embargo, en la Escuela Universitaria de Enfermería están muy de acuerdo con esta cuestión, y finalmente, en la Escuela de Óptica se aprecia un aumento más ligero de las casillas siempre y algunas veces.

2. En las intervenciones en clase por parte de los alumnos, intervienen alumnos distintos (no siempre, los mismos de siempre, unos poquitos).

En los resultados totales de la muestra se refleja claramente que un 68.5% de los alumnos piensan que cuando intervienen en las clases lo hacen siempre los mismos, y sólo un 11,0% opina que los alumnos son distintos cada vez.

Igual que en el caso anterior, el estadístico X^2 nos permite afirmar la no existencia de homogeneidad entre las distintas Facultades y Escuelas Universitarias respecto a esta variable.

Las diferencias más notables y que posiblemente son la causa principal de esta dependencia se encuentran en la Facultad de Derecho y en la Escuela Universitaria de Óptica. En la primera se observa un fuerte aumento en el porcentaje de alumnos que opinan que nunca o casi nunca se producen intervenciones de alumnos distintos en clase, mientras que baja el porcentaje referido a los que piensan que ocurre algunas veces; podríamos decir por tanto, que las intervenciones de alumnos en las clases de la Facultad de Derecho las realizan siempre los mismos alumnos.

Por el contrario, los alumnos de la Escuela Universitaria de Óptica, opinan que hay una intervención variada por parte de los alumnos, ya que el porcentaje correspondiente a las casillas algunas veces y siempre pasa a ser del 50.5%.

3. Los profesores formulan preguntas sobre los contenidos explicados a los alumnos, sobre la marcha de la clase, para ver si han entendido bien.

Los resultados relativos a la totalidad de los encuestados nos muestra un equilibrio de posturas entre los que opinan que los profesores formulan preguntas sobre los contenidos explicados algunas veces (45,9%), y los que opinan que no lo hacen nunca (45,2%). El apartado referente a siempre o casi siempre solo lo contestan un 8,9% de todos los alumnos.

De nuevo, basándonos en el estadístico X^2 aceptamos la no homogeneidad en los distintos estratos respecto a esta variable.

La falta de homogeneidad se debe, principalmente a las Facultades de Ciencias y de Derecho, y a la Escuela Universitaria de Enfermería.

Los alumnos de la Facultad de Ciencias opinan que los profesores preguntan algunas veces sobre la marcha de las clases. Por el contrario, en la Facultad de Derecho y en la Escuela Universitaria de Enfermería no ocurre lo mismo, el profesor nunca o casi nunca se preocupa de preguntar a los alumnos.

4. En esta carrera lo esencial es tener buena memoria.

Los resultados relativos a la totalidad de los encuestados nos dan una opinión favorable para la mayoría de ellos (46.4%) y que unido a la opinión algunas veces (36,6%) nos da en total un 83,0% de alumnos que están convencidos de que es importante tener buena memoria.

Observando el estadístico X^2 podemos aceptar la no homogeneidad o dependencia entre los estudios cursados y la contestación a esta pregunta. Podemos añadir además que esta dependencia es, en este caso, más fiable que en otros.

Los estudios que más se alejan de la tónica general son los correspondientes a las Facultades de Ciencias y Derecho y las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y de Óptica. Posiblemente, sean éstas las causantes de este dependencia.

En la Facultad de Ciencias aumenta el porcentaje de alumnos que opinan que no es esencial tener buena memoria, bajando el de alumnos que piensan que siempre es necesario tener buena memoria.

Los alumnos de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., parece que piensan que es imprescindible la buena memoria para dicha carrera, lo mismo que en la Facultad de Derecho. Sin embargo, los alumnos de la Escuela Universitaria de Óptica opinan de forma bastante parecida a los de la Facultad de Ciencias, aunque con aumento de los que contestan algunas veces y una disminución de los que contestaron siempre o casi siempre.

5. Los profesores son claros, se adaptan a nuestro nivel de comprensión.

Los resultados totales de la muestra nos indican claramente que sólo algunas veces (58,5%), los profesores son claros y se adaptan al nivel de comprensión de los alumnos, lo que sumado a los que opinan que esto no ocurre nunca (30,3%) nos da un valor superior al 88,0%.

De acuerdo con el estadístico X^2 podemos aceptar la no homogeneidad entre los diferentes estratos, respecto a este item. De la tabla de contingencia y de los valores residuales, observamos que la falta de homogeneidad está causada, principalmente, por las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales, Medicina y Derecho, y por la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.

Podemos decir que los alumnos de las Facultades de Filosofía y Letras, y Medicina y de la Escuela del Profesorado de E.G.B. , piensan más favorablemente, que el alumnado en general, respecto a la adaptación del profesorado.

Sin embargo, los alumnos de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Derecho, no están muy contentos con el profesorado en relación a esta pregunta.

6. Los profesores utilizan en sus clases el apoyo de medios audiovisuales (diapositivas, transparencias, películas, etc.).

Respecto a la utilización de medios audiovisuales un 64,4% opina que los profesores no los utilizan nunca, y sólo un 24,1% opina que lo hacen algunas veces.

Como cabía esperar, hay una asociación o relación bastante fuerte entre las variables en estudio. Mientras que en las Facultades de Filosofía y Letras, y Ciencias Económicas y Empresariales, la utilización de medios audiovisuales es prácticamente nula, en los restantes centros se utilizan con bastante frecuencia.

De todos los casos estudiados hasta ahora, es en este donde encontramos mayor dependencia. Podemos decir que la variable estudios realizados explica un 51.613% de la variable utilización de medios audiovisuales.

7. Los profesores no conocen mas métodos de enseñar que el de la consabida lección magistral a toda la clase.

Los resultados totales sobre este item nos muestra como un 61.7% de los alumnos opina que <u>siempre o casi siempre</u> es así, mientras que sólo un 11.1% opina que <u>nunca</u> es así.

A la vista de los resultados del estadístico X^2 rechazamos la homogeneidad en las distintos Escuelas y Facultades; esta dependencia es causada, principalmente por las derivaciones respecto a la hipótesis nula en los siguientes estratos: Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho, y a la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., aunque en todas ellas la contestación mayoritaria corresponde a la casilla siempre como ocurre en la distribución de la muestra.

8. Las prácticas, en las asignaturas que en esta carrera las requieren, son suficientes (al margen de que sean buenas o malas).

Los resultados relativos a la totalidad de los encuestados nos muestra a una mayoría de alumnos que opinan que las practicas no son nunca suficientes (73.6%) estando los valores siempre o algunas veces bastante equilibrados.

Observamos una asociación o dependencia entre estas variables debida, principalmente, a todas la Facultades y a las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, Enfermería y Óptica.

En las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho, se sigue la misma distribución de frecuencias que en la distribución muestral general, con un aumento bastante importante en la casilla nunca, es decir, se consideran las practicas insuficientes.

En las Facultades de Ciencias, Medicina y aun en menor medida las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y de Enfermería, se observa un descenso en la casilla nunca con un aumento de las otras dos, por lo que podemos afirmar que los estudiantes de estas carreras creen que las practicas realizados son suficientes.

9. Las practicas, al margen de que sean pocas o muchas, son excelentes (las vemos útiles).

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos reflejan una mayoría de alumnos descontentos con las prácticas (47.7%), mientras que un 32.9% opina que sólo son excelentes algunas veces, el 19.4% restante opina que siempre o casi siempre son excelentes.

De nuevo observamos una dependencia entre estas variables, debida principalmente a las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias, Medicina y Derecho, y a las Escuelas Universitaria de Estudios Empresariales, del Profesorado de E.G.B. y de Óptica.

Los alumnos de las Facultades de Económicas y Empresariales, y de Derecho y de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales parecen pensar que las prácticas son bastantes malas; los alumnos de Ciencias, Medicina y Óptica contestan esto las casilla algunas veces.

Por último, los alumnos de la E. U. del Profesorado de E.G.B. son menos críticos que los demás, estando bastante más contentos con las prácticas realizadas.

IV. LA EVALUACIÓN

Para el estudio de este apartado se han tenido en cuenta trece items que intentan medir si la evaluación se considera en general justa y la diferentes formas de evaluar del profesorado.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:
s= siempre o casi siempre, con mucha frecuencia.
a= algunas veces.
n= nunca o casi nunca.

1. Me he sentido evaluado con justicia a lo largo de la carrera (aproximadamente merezco las notas que me han dado).

Los resultados de la totalidad de la muestra han dado el siguiente balance: un 54.3% se ha sentido evaluado con justicia sólo algunas veces, un 30.1% se ha sentido evaluado siempre justamente y un 15.6% nunca se ha sentido evaluado con justicia.

Teniendo en cuenta el estadístico X^2 apreciamos una falta de homogeneidad en las distintas Facultades y Escuelas Universitarias respecto a este item; esta falta de homogeneidad se debe principalmente a las Facultades de Ciencias y Derecho y a las Escuelas Universitaria de Enfermería y Óptica.

Los alumnos de Ciencias y Óptica están bastante de acuerdo con sus notas, mientras que los de Derecho y Enfermería no lo están tanto.

2. Los profesores nos explican a cada uno, sin necesidad de que se lo pidamos, el por qué de la calificación que nos ponen en los exámenes.

Los resultados relativos a toda la muestra nos indican que el 90.6% de los alumnos opina que los profesores no explican la nota a cada uno. Realmente es un resultado muy negativo y opinamos que el items no está bien redactado o al menos no se debería haber planteado así ya que la práctica habitual, en algunos centros al menos, es que el profesorado no explique la nota uno a uno, pero sí que se ponga a disposición de los alumnos que lo requieran para explicarsela individualmente.

En este caso se observa que la variable se distribuye homogeneamente en todos los estratos (Facultades y Escuelas Universitarias), es decir podemos aceptar la independencia entre las variables, y por tanto, podemos decir que la distribución de frecuencias muestral se puede considerar como válida para cada uno de los diferentes estratos.

3. Para aprobar los exámenes, lo más importante es aprender cosas de memoria.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos informan que la mayoría de los alumnos (57.3%) opina que siempre es así y que unido a los que opinan algunas veces (32.1%) nos dá una cifra de 89.4% de alumnos que dan un gran valor a la memoria para conseguir aprobar.

No podemos aceptar la homogeneidad debido a las desviaciones respecto a la distribución de frecuencias muestral que aparecen en los distintos estratos. Principalmente estas desviaciones se producen en las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Medicina y Derecho y en la Escuela Universitaria de Óptica.

Frente a la consideración de los estudiantes de Filosofía Medicina y Derecho que piensan que en su carrera el aprobado está unido con la memorización, los alumnos de Ciencias y Óptica opinan que esta no es la componente principal de su aprobado.

> 4. Aunque apruebe un examen final, incluso con buena nota, si me volvieran a examinar poco después (al volver de vacaciones, por ejemplo), creo que suspendería o poco menos, pues suele olvidarse lo que se aprende con alfileres "para el examen", en el típico atracón de días antes.

Los resultados totales de la muestra indican que esto ocurre siempre (44.7%) o algunas veces (44.7%), mientras que sólo un 10.6% opina que si le volvieran a examinar poco después nunca bajaría la nota que obtuvo anteriormente. Ellos mismos reconocen (89.4%) que aprenden "con alfileres", para salir del examen.

En este sentido aceptamos la independencia entre las variables, es decir, los estudiantes, independientemente de la carrera que estudian, contestan de forma análoga a la pregunta en cuestión (se aprende con alfileres). Por tanto volvemos a aceptar la distribución de frecuencias muestral como porcentajes válidos de las distintas categorías para todas las carreras.

5. Los exámenes consisten en ejercicios escritos, sin material alguno sobre la mesa.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos da como resultado que un 71.3% del alumnado opina que siempre es así, que unido al 21.1% que opina que esto sucede algunas veces nos da un elevado porcentaje de exámenes escritos.

Rechazamos la homogeneidad en los distintos estratos debido principalmente a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho, y a las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, Enfermería y Óptica.

En primer lugar destacamos que los exámenes de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales, Estudios Empresariales y Enfermería son normalmente escritos, mientras que en los exámenes de Derecho y Óptica hay mas variación.

6. Los exámenes consisten en ejercicios escritos, con un material muy preciso solamente autorizado sobre la mesa (tablas, formularios, diccionario, etc.).

Los resultados totales referidos a este item, nos muestran la validez de la anterior respuesta como de esta porqué sólo un 24.7%, nos confiesa que lo hace con un material preciso, mientras que un 75.3% opina que nunca o sólo algunas veces realiza sus ejercicios escritos con material autorizado.

También en este caso podemos rechazar la homogeneidad, siendo la causa principal de ello las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias y Derecho, y las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., Enfermería y Óptica.

Los alumnos de Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias y Óptica, piensan en mayor porcentaje que los exámenes son con el material preciso; por el contrario, los alumnos de Derecho, Profesorado de E.G.B. y Enfermería opinan que los exámenes no son con el material preciso, destacando en esta opinión los alumnos de Enfermería.

7. El examen es de tal tipo que podemos tener sobre la mesa todo el material que queramos.

Los resultados relativos a la totalidad nos muestran la contundencia de la respuesta generalizada, un 93.6% reconoce que no tienen sobre la mesa todo el material que quieren. Sólo un 0.7% opina que si ocurre así.

En este caso aceptamos la homogeneidad a este item en las distintas Facultades y Escuelas Universitarias. Observamos que, independientemente de los estudios que se consideren, rara vez se le deja al alumno todo el material en el examen.

8. El examen es a base de una entrevista individual privada con el profesor.

Los resultados totales de la encuesta nos da unos resultados muy abultados en la respuesta de que esto no sucede nunca o casi nunca (84.1%), sólo un 15.8% opina que suele ser así siempre o casi siempre.

Basándonos en el estadístico X^2 deberíamos aceptar la dependencia entre variables, aunque en este caso concreto se observa muy poca fiabilidad; por lo tanto, a la vista de los valores residuales de la tabla de contingencia nos limitaremos a decir que es en la Facultad de Derecho donde mas exámenes orales se realizan. Estos datos están en consonancia con las respuestas anteriores sobre exámenes escritos.

9. El examen es una prueba objetiva.

La totalidad de la muestra nos informa que un 41.2% sostiene que nunca se les examina mediante una prueba objetiva, mientras que el 37.8% sostiene que sólo algunas veces se les examina mediante este sistema.

Aceptamos la dependencia entre las variables debida, principalmente, a las Facultades de Derecho y a la Escuela Universitaria de Enfermería siendo los alumnos de Derecho los que menos lo sufren y los de Enfermería, los que mas alto % dan en la casilla de algunas veces.

10. Los exámenes son escritos, tipo redacción (desarrollar un tema, responder varias cuestiones, etc.).

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos reflejan que un 54% del alumnado dice realizar siempre este tipo de exámenes y sólo un 11.3% dice no hacerlos nunca.

No podemos aceptar la homogeneidad entre las variables. La Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales piensan esto que los exámenes son de tipo redacción, mientras que los alumnos de las Facultades de Medicina y Derecho, y de las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica tienden a pensar que sólo algunas veces son de tipo redacción.

11. Creo que el estudiante que obtiene buenas calificaciones en la Facultad/Escuela Universitaria es luego un brillante profesional o científico.

La totalidad de la muestra nos dá un resultado muy abultado en la casilla de algunas veces, con el 72.7% mientras que la respuesta nunca alcanza a un 19.0%, lo cual nos viene a demostrar que sólo un 8.3% cree firmemente que las notas están relacionadas con el éxito profesional o científico.

El estadístico X^2, en este caso, no llega a afirmarnos la dependencia o independencia de las variables. Sin embargo, a la vista de los resultados de la tabla de contingencia, podríamos aceptar una independencia u homogeneidad de la variable sobre los distintos estratos (Facultades y Escuelas Universitarias).

12. En los exámenes los profesores no sólo prestan atención al resultado de los problemas, a la exactitud de lo recordado (memoria), sino, sobre todo, a los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., que hay detrás, en el proceso mental del estudiante.

La opinión mayoritaria de los alumnos de esta Universidad es que algunas veces (47.5%), si se le presta atención a los procesos de razonamiento, creación, síntesis... A la vez, otro grupo muy equivalente al anterior (44.5%), es de la opinión de que esto no sucede con ningún caso. Todo esto unido a ese 8% que opina que siempre se presta atención nos lleva a la conclusión de que existe una dicotomía en opinión del alumnado.

Podemos aceptar la asociación o relación entre variables, debido principalmente a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias y Derecho, y las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, Profesorado de E.G.B., Enfermería y Óptica.

En la Facultad de Ciencias y en las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, Profesorado de E.G.B. y Óptica, se observa un aumento considerable en la casilla algunas veces en relación a la distribución muestral general; sin embargo en Derecho y Enfermería los alumnos piensan que el profesor no considera lo mas importante de un examen.

13. En las notas de toda la carrera, hay un factor de azar (lotería o suerte), él aprobado de un profesor puede equivaler al suspenso de otro, o al notable de otro. La nota que puedes tener depende mucho del profesor que te toca, (unos exigen más y otros menos, para unos lo importante es tal o tales temas, para otros, otros temas, etc.).

Respecto a la importancia del factor azar en las notas es mayoritario el número de alumnos que opinan que esto es así siempre (56.3%), y que unido a los que son de la opinión de que ocurre sólo algunas veces (38.9%) quedan muy pocos encuestados que opinen que las notas no se deben nunca al factor azar (4.8%).

Podemos aceptar la dependencia entre las dos variables. Los centros mas alejados de la distribución de frecuencias general son las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho y las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y Óptica.

En Económicas y Derecho hay un aumento en la frecuencia correspondiente a la casilla siempre, es decir, la mayoría de estos alumnos consideran que en las notas hay un factor de azar. La mayoría de los alumnos de Óptica piensan que este factor de azar no está siempre presente, pero sí algunas veces. Por el contrario, los alumnos de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. aunque siguen pensando que existe azar en las notas, no lo afirman con tanta rotundidad.

V. INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS

Para estudiar este apartado se seleccionaron un total de seis items, aquéllos que, mediante entrevistas con profesores y alumnos, nos han parecido mas representativos. Realmente podrían haberse incluido otros que aquí no aparecen, como transporte, edificios, etc..., pero hemos tenido que renunciar a ellos en aras de la eficacia y brevedad. De todas formas algunos de ellos, como por ejemplo el transporte, inciden tanto en la vida académica que no renunciamos a incluirlos en posteriores estudios.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

s= siempre o casi siempre, con mucha frecuencia.
a= algunas veces.
n= nunca o casi nunca.

1. El servicio de biblioteca es satisfactorio.

Los resultados de la totalidad de la muestra nos indican que existe bastante insatisfacción en este item, pues sólo un 23.7% del alumnado contestó que siempre es satisfactorio, mientras que los partidarios del nunca representan el 26.7% y el grupo mayoritario corresponde a los que opinan algunas veces (49.7%).

Podemos afirmar una débil dependencia o asociación entre variables. Cabe destacar la Facultad de Derecho, en donde los alumnos están contentos con la biblioteca que posee, mientras que los alumnos de la E.U. de Óptica opinan que su biblioteca no tiene la suficiente calidad.

2. Los horarios son racionales (se ve que están pensados para optimizar nuestro aprendizaje, no sólo para comodidad de los profesores.

La opinión mayoritaria de los alumnos de la Universidad de Alicante, es que los horarios son irracionales (46.4%) o al menos algunas veces (40.9%) y solamente un 12.7% está de acuerdo con ellos.

Podemos afirmar en este caso la no homogeneidad entre los diferentes estratos. Los centros que más se alejan de la distribución de frecuencias muestral son las Facultades de Ciencias y Derecho. Una gran mayoría de los alumnos de Ciencias (el 80%) piensan que su horario no es racional, mientras que por el contrario los alumnos de Derecho parecen estar más conformes con su horario.

3. Las aulas son cómodas y pedagógicas.

Los resultados de la totalidad de la muestra nos indican que los alumnos no consideran las aulas cómodas ni pedagógicas (54.9%), y sólo un 10.8% las consideran cómodas. Teniendo en cuenta que prácticamente un 80% de las aulas tienen los pupitres atornillados al suelo, son corridos y hay Facultades y Escuelas Universitarias que no tienen locales propios sino heredados de otros Centros que los abandonaron por otros mejores, el resultado no es tan malo como se podía esperar.

Se observa también en este caso que existe diversidad de opiniones en lo que se refiere a este item. Los alumnos mas críticos en este aspecto son los de Ciencias Económicas y Empresariales y Enfermería; por el contrario, los alumnos de Ciencias y Óptica son los que mas contentos están con sus aulas.

4. Los laboratorios y, en general, los locales e instrumental para practicas son aceptables.

La totalidad de la muestra se encuentra dividida entre nunca, en ningún caso (49.4%) y algunas veces (38.0%) o siempre (12.7%).

Según el estadístico X^2 podemos aceptar la dependencia entre ambas variables . Esta dependencia nos permite afirmar las siguientes conclusiones: Los alumnos de Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Estudios Empresariales y Enfermería son los que peores laboratorios poseen, mientras que por el contrario, los alumnos de Ciencias, Medicina y Óptica están muy contentos con sus laboratorios.

5. El servicio de fotocopias funciona bien.

También existe un gran descontento con el servicio de fotocopias ya que un 66,4% opina que nunca funciona bien frente a un 6,7% que opina lo contrario.

Podemos también afirmar en este caso la no homogeneidad entre variables. Se observa que, en general, la fotocopiadora no funciona bien en ningún centro; esta tendencia se agudiza en la Facultad de Derecho; por el contrario, el porcentaje de alumnos que piensa que la fotocopiadora funciona bien. aumenta en las Facultades de Filosofía, Medicina y en la Escuela Universitaria de Óptica.

6. La cafetería/ bar/ restaurante funciona satisfactoria mente.

Sin embargo el Servicio de cafetería aparece mejor calificado aunque un 34,1% opina que nunca funciona satisfactoriamente y un 20,3% opina que siempre. Aquí parece que las opiniones están más divididas.

Si en este caso aceptamos la dependencia entre variables, ésta estaría causada probablemente por las respuestas que han dado los alumnos de Ciencias y de Óptica, ya que los restantes alumnos siguen la distribución general. Los alumnos de Ciencias piensan en su mayoría que la cafetería funciona mal, mientras que los de Óptica opinan todo lo contrario. Hay que destacar que todos estos alumnos no tienen cafetería/ bar/ restaurante en su Facultad o Escuela, por tanto los servicios que reciben son los mismos, pero unos parecen más críticos que los otros.

VI. EL PROFESORADO

a) La enseñanza recibida.

Para poder acercarnos la enseñanza que los alumnos han recibido a través de sus profesores se han seleccionado siete items que vamos a analizar a continuación.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

s= siempre o casi siempre, con mucha frecuencia.
a= algunas veces.
n= nunca o casi nunca.

1. Percibo a los profesores como asequibles y dispuestos a ayudarme, pudiendo acudir a ellos sin problema ("no me da corte"), dentro o fuera de clase, para resolver cualquier duda que pueda tener en las asignaturas.

Los resultados totales de la muestra dan una cifra muy equilibrada entre los que piensan que son asequibles (25,7%) y los que piensan que no lo son (26,8%) quedando en una posición intermedia, algunas veces (47,5%), la mayoría de los encuestados.

La contestación a este item no se distribuye de forma homogénea para todas las Facultades y Escuelas Universitarias. Las desviaciones que produce esta falta de homogeneidad son debidas, principalmente, a las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho y a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y Óptica.

Los alumnos de Filosofía y Letras, Formación del Profesorado de E.G.B. y Óptica consideran a los profesores bastante asequibles, mientras que las de Derecho están en contra de esta opinión.

2. Los profesores son mercenarios de la enseñanza: van a lo suyo (sueldo, promoción, prestigio, etc.), sin importarles gran cosa ayudarnos a aprender (si apruebas, bien; si no, suspenso y hasta la próxima, sin mas).

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos muestran una opinión decantada a que siempre lo son (38.1%) y un 44,7% a que al menos lo son algunas veces, siendo minoritaria la opinión de que nunca van a lo suyo (17,2%).

Atendiendo al estadístico X^2 podemos aceptar la no homogeneidad entre estas dos variables. En las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Derecho la opinión de los alumnos sobre el profesorado respecto a esta cuestión es totalmente desfavorable. Sin embargo, los alumnos de la E.U. del Profesorado de E.G.B. y de Óptica tienen un porcentaje superior en las contestaciones favorables al profesorado.

3. Los profesores son humanos y comprensivos con nosotros.

Sigue habiendo una opinión desfavorable sobre el profesorado también en este item. la mayoría los considera sólo algunas veces humanos y comprensivos (58,6%), mientras que un 32,2% opinan que no lo son nunca.

Obtenemos en este caso también una dependencia entre las dos variables. Los alumnos de las Facultad de Filosofía y Letras y los de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Óptica piensan en mayor proporción que los demás, que los profesores son humanos y comprensivos con los alumnos. Todo lo contrario ocurre con los estudiantes de Derecho que piensan que los profesores no son humanos con ellos.

4. Los profesores nos enseñan y motivan a investigar, no sólo a aprender pasivamente lo que otros han investigado y descubierto.

Continua la tónica de items anteriores, esta vez un 65,6% de alumnos piensan que nunca se les enseña y motiva a investigar, sólo un 3,9% opinan que lo hacen siempre.

Atendiendo al estadístico X^2 podemos suponer que existe relación entre las dos variables; esta relación depende principalmente de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho, donde la distribución de frecuencias, aun siguiendo la norma general, tienen un porcentaje algo superior para Filosofía y Letras. En las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y de Enfermería la motivación parece ser algo superior.

5. Los profesores respetan a los alumnos.

Los resultados totales de la muestra se decantan por el respeto que los profesores tienen a sus alumnos, siendo un 46,1% los que opinan que lo hace siempre y un 47,2% los que opinan que sólo algunas veces.

De acuerdo con el estadístico X^2 rechazamos la homogeneidad en los distintos estratos respeto a este item.

No obstante, esta asociación parece ser débil ya que las únicas desviaciones apreciables se producen en las respuestas dadas por los alumnos de Filosofía y Letras y Óptica, destacando las de Derecho, donde las contestaciones son mas desfavorables para el profesorado.

6. Los profesores, avisen o no, faltan mucho a clase.

También aquí, en general, se detecta que el profesorado no falta nunca a clase (55,6%) o sólo lo hace algunas veces (37,5%). Sólo un 6,9% opina que faltan mucho a clase.

Existe en este caso también una dependencia o asociación entre ambas variables. Tal asociación es debida a las desviaciones de frecuencias que se producen principalmente en las casillas correspondientes a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales y Ciencias, y a las Escuelas Universitaria de Estudios Empresariales, del Profesorado de E.G.B. y de Óptica.

Los alumnos de Filosofía y Letras, y de Ciencias Económicas y Empresariales son los que mas descontentos están en relación a la asistencia del profesorado a clase; sin embargo, los alumnos de Ciencias, Estudios

Empresariales, Profesorado de E.G.B. y Óptica contestan mas favorablemente, destacando los alumnos de Óptica.

7. Fuera de las horas de clase hablo con los profesores en sus horas de despacho.

La relación personal entre profesores y alumnos no es considerada buena por los alumnos ya que un 63,8% opina que nunca habla con sus profesores fuera de clase y un 31,7% opina que sólo lo hace algunas veces.

Existe dependencia entre las dos variables. Los alumnos que menos pueden hablar con los profesores son los de Derecho y Enfermería. Sin embargo, los alumnos de Filosofía y Letras, Profesorado de E.G.B. y Óptica son los que mas se relacionan con el profesorado.

b) La Personalidad.

En este apartado se han seleccionado seis items, que nos han parecido más idóneas, del banco de que disponíamos.

Como ya se ha citado en otras ocasiones, pensamos, y la experiencia nos ayuda a ello, que se podrían mejorar con objeto de conocer otros aspectos de la personalidad docente, sobre todo en el aula.

Las respuestas se codificaron de la siguiente manera:

a = de acuerdo.

ad = indeciso.

d = en desacuerdo.

1. La mayoría del profesorado carece del tipo de personalidad adecuado para enseñar a los jóvenes.

Llama la atención el alto porcentaje de alumnos que opinan que la mayoría del profesorado carece de la personalidad adecuada para enseñar, (un 49.8%), con un 35,1% de indecisos ante el tema y sólo un 15,1%, que opinan bien de la personalidad del profesor.

Prácticamente un 50% del alumnado está de acuerdo en que el profesorado carece de personalidad, aumentando este porcentaje en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho. Por el contrario, para los alumnos de las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, del Profesorado de E.G.B. y de Óptica, este porcentaje es algo inferior, siendo, por otra parte, mas indecisos que los demás.

2. Las personas que carecen de un mínimo de idealismo y generosidad (sólo se mueven por interés, por dinero), no deberían dedicarse a la enseñanza.

En los resultados totales un 79,1% está de acuerdo en que se debe ser idealista para dedicarse a la enseñanza.

El alumnado, en general, está de acuerdo en que sin idealismo no se es buen profesor. No es necesario interpretar cada centro por separado, ya que al aceptar la homogeneidad para todas ellas se puede considerar como distribución de frecuencias válida la distribución muestral.

3. Es esencial, para ser buen profesor, la capacidad de comunicación con los estudiantes (dialogante, respetuoso, ameno, afable, etc.).

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra le dan un altísimo valor a la capacidad de comunicación del profesorado (97,7% opinan así).

También consideran los alumnos, de forma mayoritaria e independiente de la carrera que se estudia, que es esencial para ser buen profesor la capacidad de comunicarse con los alumnos.

4. Los profesores autoritarios son nefastos para la enseñanza universitaria.

El autoritarismo es considerado nefasto para la enseñanza por un 78,1% de los encuestados, sólo un 7,8% está en desacuerdo.

En este caso volvemos a aceptar la homogeneidad en los distintos estratos, es decir, podemos hablar del alumnado en general, sin particularizar por estudios, y decir que consideran a los profesores autoritarios nefastos para la enseñanza universitaria.

5. Los profesores "pasotas" (no exigen nada apenas, los estudiantes hacen lo que quieren siempre, etc.) son catastróficos para la Universidad.

Los resultados generales totales dan prácticamente el mismo resultado que para el "autoritarismo".

La misma interpretación que hemos hecho al item anterior valdría en este caso, con la salvedad de que ahora lo que el alumno considera nefasto para la Universidad son los profesores "pasotas".

6. La Universidad debe ser selectiva: es ley de vida que en la sociedad haya élites, no todos valen para acceder a la enseñanza superior.

En este item, los resultados relativos a la totalidad nos muestran a un alumnado esto en desacuerdo en esta premisa (46,4%), siendo los que están de acuerdo un 30,2%.

Ante esta cuestión observamos que no se desea que la Universidad sea selectiva, aunque no se siguen las mismas pautas en todos los centros. Observamos un porcentaje bastante alto (57,1%) de indecisos entre los alumnos de Enfermería , mientras que los demás no están de acuerdo. Entre los alumnos de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. el porcentaje de alumnos que está en desacuerdo es bastante superior a lo general. Si no tuviéramos en cuenta las desviaciones de estas dos Escuelas Universitarias, podríamos aceptar la homogeneidad entre los distintos centros.

c) Características que debe reunir un buen profesor.

Para estudiar este apartado se seleccionaron nueve items que creemos pueden reflejar con bastante exactitud algunos de los aspectos mas interesantes de la docencia.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

a= Más bien de acuerdo.

ad= Indeciso

d= Más bien en desacuerdo.

1. Ser claro y ordenado en las explicaciones.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dá como resultado una opinión mayoritaria (97,0%) a que esta característica de ser muy tenida en cuenta para ser un buen profesor.

El estadístico X^2 nos muestra una clara independencia respecto a Facultades y Escuelas Universitarias. Por tanto existe una homogeneidad en las respuestas.

2. Dominar perfectamente lo que hay que enseñar.

Los valores relativos a la totalidad de la muestra nos dan unos resultados muy similares al item anterior (97,4%) al opinar que se debe dominar lo que se enseña.

En cuanto al estadístico X^2 nos muestra una homogeneidad de opinión en cuanto a Facultades y Escuelas Universitarias.

3. Ser objetivo en la calificación/ exámenes.

Los resultados nos muestran un total acuerdo un que se debe ser objetivo en las calificaciones (93,2%).

El estadístico X^2 también nos muestra homogeneidad en los resultados entre Facultades y Escuelas Universitarias aunque los alumnos de Ciencias y Empresariales y Económicas muestran algo de indecisión en sus respuestas.

4. No hacer exámenes puntuales, sino llevar una evaluación continua a lo largo de todo el curso (trabajos, resúmenes de lecturas o de sesiones de clase, entrevistas, discusión en clase, etc.).

Los resultados relativos a toda la muestra nos dan un alto porcentaje de alumnos que estarán de acuerdo con la evaluación contínua (88,1%). Sin embargo, existe un 8,9% de indecisos.

Por otra parte, nos aparece un alto grado de homogeneidad en las respuestas de Facultades y Escuelas Universitarias con excepción de la Escuela Universitaria de Óptica que responde menos de lo esperado a la evaluación contínua y muestra un mayor grado de indecisión. Igual ocurre con Medicina.

5. Motivar al alumno para el estudio de la asignatura.

Los resultados totales, como en casos anteriores, se aproximan al 100% de respuestas que están de acuerdo en que se motive.

La independencia de estos resultados respecto a Facultades y Escuelas Universitarias se comprueba con el estadístico X^2.

6. Averiguar previamente donde está el alumno (lo que sabe o ignora) en relación con la asignatura y/o tema, o parte de ella que se trate.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestras siempre nos da un alto porcentaje (90,4%) de acuerdo en que una de las facetas de un buen profesor consiste en averiguar la "base" que tiene.

La homogeneidad de las respuestas de Facultades y Escuelas Universitarias es patente como lo demuestra el valor de significancia.

7. Que el alumno perciba que él le importa al profesor, que tiene interés en ayudarle a aprender.

Idénticos resultados que en casos anteriores en cuanto al porcentaje de acuerdo (91,3%). También existe independencia de la variables respecto a Facultades y Escuelas Universitarias, aunque los alumnos de Ciencias y Óptica muestran un ligero grado de indecisión mayor que el resto.

8. Ser capaz de prescindir de las andaderas de un libro de texto, aunque sea propio, haciendo que los alumnos construyan, con su ayuda, una síntesis personal de la asignatura.

En los resultados relativos a la totalidad existe un alto grado de acuerdo (73,5%) aunque la proporción de indecisos es destacable (19,5%).

Existe un alto grado de independencia, aunque las respuestas de acuerdo de los alumnos de Filosofía y Letras son superiores al resto de los Centros.

9. Estar en actitud personal permanente de auto-crítica pedagógica, para mejorar su enseñanza.

Sigue existiendo, en general, un alto grado de acuerdo (92,2%) entre las respuestas.

También existe una clara independencia entre los Centros afectados.

Concluimos, a la vista de los resultados que, independientemente de la carrera estudiada, los encuestados opinan esto (aproximadamente un 90%), que todas las condiciones planteadas son características que debe tener un buen profesor universitario.

Sin embargo,respecto a llevar una evaluación continuada, los alumnos de Medicina y Óptica se muestran más indecisos que los demás. Destaquemos también que, de todas estas cuestiones a la que menos importancia le dan es la que plantea la capacidad del profesor de prescindir de un libro de texto, haciendo que los alumnos construyan una síntesis personal de la asignatura.

d) Características de los profesores que he tenido.

En este apartado hemos seleccionado sólo cuatro items, porque creemos que pueden se suficientes para calibrar la personalidad y dedicación del profesorado por el que ha pasado cada estudiante.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

a= Más bien indeciso.
ad= Indeciso.
d= Más bien en desacuerdo.

1. Profundos humanistas, personas cultivadas, de amplio horizonte intelectual.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dan un resultado muy equilibrado entre el desacuerdo (36,6%), la indecisión (34,4%) y el acuerdo (29,0%). Aunque el porcentaje de encuestados que consideran al profesor poco culto es mayoritario, no hay gran diferencia respecto a la gente que no sabe contestar. Sólo en ciertas carreras se decantan, de forma clara, hacia esta postura; estas carreras son Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho.

También hay que destacar que en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y Óptica, hay un porcentaje superior de gente indecisa, siendo ésta la opción mayoritaria.

2. Personalmente maduros (estables, coherentes,serenos, equilibrados).

Sí hay mayoría de alumnos que consideran a los profesores personalmente maduros (43,5%), pero se detecta un alto índice de indecisión (36,8%). Sin embargo, cabe destacar esta indecisión entre los alumnos de Derecho a la hora de contestar (42,6%), y una respuesta mas generalizada en el caso de los alumnos de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. (el 66,7% considera al profesorado maduro).

3. Dedican generosamente su tiempo a la atención de los estudiantes, más allá de su estricta obligación.

La mayoría de los alumnos manifiestan su desacuerdo (63,0%) sobre la generosidad del profesorado en atenderle, mientras que el número de los que están de acuerdo con esta aseveración es relativamente bajo (13,4%).

Respecto a la cuestión de si el profesor dedica su tiempo al alumno, aunque en todos los Centros se piensa que no lo hace lo suficiente, observamos en algunas carreras, como Derecho, que están más descontentos, mientras que en Filosofía y Letras y en Óptica, hay un porcentaje mayor que opina que la atención del profesor es suficiente, mientras que en Medicina hay un gran porcentaje de indecisión (un 54,5%).

4. Preocupados por la calidad de su enseñanza.

También hay mayoría de alumnos que están en desacuerdo con esta premisa (42,6%) aunque existe un alto grado de indecisión (28,1%).

El alumnado de todos los centros, excepto el de las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica, piensa que al profesorado no les preocupa la calidad de su enseñanza, de forma mayoritaria.

e) Técnicas que necesitan los profesores para mejorar su docencia.

Aquí se han elegido seis items sobre programación, motivación, metodología, técnicas, relaciones humanas y evaluación. Naturalmente se podría haber ampliado y completado pero pensamos que, para dar una idea general, eran suficientes.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

c= Tema urgente o conveniente por los profesores.
n= Tema que no haría falta a los profesores.
o= Este tema no creo que tenga que ver con ser buen profesor.

1. Programar bien los contenidos de las asignaturas (para que tengan que ver con nuestra futura profesión).

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos afirma que un 96.5% de los alumnos piensa que es un tema urgente o conveniente para los profesores. Sólo un 0,5% piensa que este apartado no es necesario para la mejora de la docencia universitaria.

El estudio del estadístico X^2 nos muestra independencia entre las variables, es decir, existe una homogeneidad general de los resultados, aunque en Filosofía y Letras hay un índice de respuestas menor de lo esperado en la casilla en la que se considera un tema urgente.

2. Técnicas de motivación del alumno para el estudio.

Igual que en el caso anterior, este item es considerado por los alumnos como un tema urgente o conveniente en el 96,0% de los casos. Es algo mayor, sin embargo, el porcentaje de los que opinan que la utilización de técnicas de motivación no esta relacionada con ser buen profesor (1,7%).

En el estudio por estratos (Facultades y Escuelas Universitarias), se detecta una clara independencia de las variables, por tanto existe una homogeneidad de respuestas salvo en la Facultad de Económicas y Empresariales, donde destaca que estas técnicas de motivación no harían falta al profesorado para mejorar su docencia.

3. Métodos didácticos modernos, en general.

Los resultados totales reflejan que la mayor parte de los alumnos (95,7%), considera un tema urgente para que el profesorado mejore su docencia. Un 3,7% consideran que no les haría ninguna falta.

Los resultados del estadístico X^2 nos muestran que existe en general homogeneidad de respuestas entre Facultades y Escuelas Universitarias sin excepción.

4. Técnicas para la participación activa de los estudiantes en las clases.

Los resultados sobre la totalidad de la muestra nos informa que un 90,8% de los alumnos lo considera un tema urgente y un 7,3% no lo considera así.

Tanto las Facultades como las Escuelas Universitarias ofrecen homogeneidad de respuestas, salvo en la Escuela Universitaria de Óptica, donde

los alumnos dan una menor respuesta a considerarlo un tema urgente y mayor al considerar que no le haría falta al profesorado.

5. Relaciones humanas en la enseñanza.

En líneas generales, baja el porcentaje de alumnos que opinan que éste es un tema urgente (84,5%), aunque sigue siendo alto, y aumenta ligeramente el número de los que opina que las relaciones humanas no harían falta al profesorado (13,0%).

Las Tablas de contingencia y residuales nos muestran una homogeneidad de respuesta en Facultades y Escuelas Universitarias.

6. Técnicas de evaluación (objetivas y racionales).

Respecto a que el profesorado utilice técnicas de evaluación objetivas y racionales un 93,1% opina que es un tema urgente, mientras que el 6,4% no cree que tenga que ver con ser un buen profesor.

El estadístico X^2 nos da una homogeneidad relativa, ya que los alumnos de Ciencias disminuyen sus respuestas a que es un tema urgente y la aumentan a que no es necesario o no consideran que tenga que ver con ser un buen profesor, y los alumnos de Derecho aumentan sus respuestas a considerarlo urgente y las disminuyen a que no haría falta.

Los resultados indican claramente que los alumnos consideran que todos los temas en cuestión deberían aprenderlos los profesores mediante algún tipo de curso de capacitación pedagógica: el porcentaje de esta opción está siempre entre el 80% y el 90%.

VII LOS ESTUDIANTES

a) Personalidad

Para el estudio de la personalidad de los estudiantes se han seleccionado doce items, quizá demasiados, pero creemos que ellos nos pueden dar un fiel retrato del estudiante universitario alicantino, sobre todo, porque es un auto examen del colectivo.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

a= Más bien de acuerdo.
ad= Indeciso.
d= Más bien en desacuerdo.

1. Superficiales.

En líneas generales los estudiantes piensan esto (42,1%) que son superficiales, aunque un elevado número de ellos se muestra indeciso al respecto (30,3%).

No se observan diferencias de opinión en los estudiantes de las diferentes Facultades y Escuelas Universitarias.

2. Profesionales de la comodidad (mínimo esfuerzo).

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dan una mayoría de alumnos que está de acuerdo con esa severación (52,7%), pero también existe un elevado número de ellos que se muestran indecisos (24,5%).

Al preguntarles a los encuestados si se consideran cómodos, observamos algunas diferencias según la Facultad o Escuela Universitaria en la que están matriculados. En general, en casi todos los centros hay un porcentaje superior de alumnos que piensan que son cómodos, sin embargo, en la Facultad de Medicina se muestran más indecisos, mientras que en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Óptica, no están de acuerdo con dicha comodidad. Cabría destacar también que los alumnos de Derecho son los que se consideran, en mayor porcentaje, cómodos.

3. Poco cultos.

En líneas generales los estudiantes se muestran en desacuerdo al calificarles de poco cultos (40,9%), aunque también es elevado el número de ellos que están de acuerdo (31,3%).

Independientemente de la Facultad o Escuela Universitaria en la que está matriculado el estudiante, no se considera inculto, pero el porcentaje no es muy alto, observando una diversificación de opiniones.

4. Sinceros.

Si existe una mayoría que considera a los estudiantes sinceros (46,2%), pero hay que destacar también el alto porcentaje de indecisos (40,8%).

Independientemente de la carrera cursada, se contesta favorablemente a esta pregunta, aunque con un gran porcentaje de indecisión,también en Facultades y Escuelas Universitarias.

5. Solidarios.

Aquí se observan diversidad de opiniones. No parecen inclinarse de forma clara sobre la solidaridad o no del estudiante actual. Sin embargo, algunos centros contestan de forma más rotunda: éste es el caso de las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho, que no están de acuerdo con la imagen del estudiante solidario: por otra parte, los estudiantes de Estudios Empresariales y Óptica opinan todo lo contrario que los anteriores.

6. Con ideas propias, críticos, no fácilmente manipulables.

Aunque el porcentaje de alumnos que están de acuerdo en considerar a los estudiantes críticos es algo mayor, no parece estar claramente definida esta tendencia, pues si observamos los porcentajes de las Facultades de Medicina y Derecho, ocurre todo lo contrario, mientras que en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y de Enfermería se inclinan de forma más clara hacia la opinión general, de que los alumnos son críticos.

7. No darían golpe en el estudio si no fuera por la amenaza/ control de los exámenes.

Aproximadamente un 42,8% del alumnado piensa que los exámenes no son necesarios para que se estudie. Esta es una opinión generalizada e independiente de la carrera que se cursa.

8. Totalmente despreocupados por la calidad de la enseñanza que reciben.

El alumnado, de forma mayoritaria y generalizada, se muestra preocupado por la calidad de la enseñanza (79,9%).

También es una opinión homogénea e independiente de la Facultad o Escuela Universitaria donde curse estudios el alumno.

9. Estudiosos, trabajadores.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dan una mayoría de alumnos que se encuentran indecisos (51,9%) ante esta cuestión.

La respuesta a la pregunta de si los estudiantes son estudiosos y trabajadores ha sido contestada de una forma homogénea por los estudiantes de Facultades o Escuelas Universitarias.

10. Generosos, dispuestos a ayudarte.

También aquí el alumno se decanta por la indecisión (39,2%), estando el acuerdo y el desacuerdo equilibrados.

La respuesta por Facultades y Escuelas Universitarias sigue la misma tónica: por tanto, no se puede llegar a ninguna conclusión sobre la generosidad de los estudiantes.

11. Pesimistas (este mundo no tiene remedio, camina hacia la catástrofe, el mal es más frecuente que el bien en todos los terrenos, etc.)

Aproximadamente un 48,8% de los estudiantes no se consideran pesimistas, independientemente de la carrera estudiada, aunque sigue habiendo un alto porcentaje de indecisión.

12. Comunicativos, no reservados.

Aunque domina la opinión de que los estudiantes son comunicativos (563,4%), dicha opinión no es compartida por todos los alumnos, ya que, por ejemplo, los de Derecho no se decantan claramente por ninguna de las tres opciones. Cabe destacar también que en la Escuela Universitaria de Óptica el porcentaje de la casilla mayoritaria (alumnos comunicativos) ha aumentado considerablemente respecto a los restantes centros.

b) El estudio.

Para este apartado se han seleccionado trece items que, a su vez, se pueden agrupar en dos subapartados: uno que se refiere al tiempo de estudio que se necesita para aprobar, y otro en el que se reflejan las formas más frecuentes que tiene de estudiar cada alumno.

Tiempo necesario de estudio para poder aprobar.

Las respuestas se codificaron
0= NO
1= SI

1. Todo el curso, del principio al final.

La mayor parte de los alumnos encuestados opinan que no hay que estudiar todo el curso para poder aprobar (61,6%).

El estudio estadístico X^2 nos da una relación de dependencia de respuestas según se trata de Facultades o Escuelas Universitarias. Así en Filosofía y Letras, existe un mayor porcentaje de alumnos que opinan no es necesario estudiar todo el curso, mientras que Ciencias, Medicina y la Escuela Universitaria de Enfermería dan una mayor aprobación al estudio durante todo el curso.

2. A partir de enero aproximadamente.

La respuesta general a esta cuestión está muy equilibrada, aunque existe una mayor tendencia a opinar que no es necesario (53,9%).

Por centros se detecta una gran dependencia de respuestas según unos u otros. Aumentan sus respuestas del "no" las Facultades de Ciencias, Medicina y Escuela Universitaria de Enfermería.

3. Basta empollar a partir de Semana Santa.

El 95,2% de los encuestados no está de acuerdo con esta premisa y la respuesta por Facultades y Escuelas Universitarias es también independiente del centro al que pertenezca el alumno.

4. Con un mes antes de los exámenes finales puede bastar.

La respuesta a esta cuestión es similar a la anterior tanto en las respuestas de la totalidad de la muestra como desglosada por Facultades y Escuelas Universitarias.

5. Es suficiente empollar algunos días antes de cada examen (parcial o final).

Los resultados totales también superan el 90% aunque la independencia de las variables es menor, pues Filosofía y Letras disminuye sus respuestas al no y las aumenta a la opinión de que sí es suficiente, mientras que Derecho lo hace al revés.

Ante estos resultados observamos que, dependiendo de la carrera que se estudia, el alumno necesita más o menos tiempo de dedicación.

Aproximadamente el 80% de los alumnos de las Facultades de Ciencias, Medicina y de la Escuela Universitaria de Enfermería, piensa que se ha de estudiar durante todo el curso. En las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales, y Derecho, así como en las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica, alcanzan aproximadamente este 80% entre los alumnos que consideran que se ha de estudiar todo el curso y los que creen que sobra con estudiar a partir de enero; sin embargo, hay que destacar que esta segunda opinión está entre el 50% y el 60%. El 20% restante está muy repartido entre las opciones restantes.

Formas más frecuentes de estudiar

Las contestaciones se codificaron de la siguiente manera:

0=NO

1=SI

6. Estudio básicamente sobre los apuntes de clase tomados por mí.

La gran mayoría de los alumnos estudia sobre sus propios apuntes (84,0%).

El estadístico X^2 nos da una homogeneidad de respuestas independientemente del centro de donde proceden los encuestados.

7. Sobre los apuntes tomados por otros compañeros.

Coincidiendo con las respuestas del item anterior, un 8,2% confiesa que no estudia con los apuntes de otro compañero.

Por centros, hay también una coincidencia de respuestas en todos ellos.

8. Sobre un libro de texto.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos revelan que una mayoría de los alumnos (62,7%) no estudia mediante libros de texto.

Sin embargo, las respuestas por centros nos dan una dependencia de variables ya que no existe una homogeneidad de respuestas. Aumentaron sus respuestas a la no utilización del libro de texto la Facultad de Filosofía y Letras y las Escuelas Universitarias de E.G.B. y Enfermería. Derecho estudia básicamente por libros de texto.

9. Estudio por varios libros recomendados por el profesor.

La totalidad de la muestra responde esto que no a esta cuestión (64,8%).

En las respuestas por Facultades y Escuelas Universitarias existe dependencia respecto a los Centros. Aumentan las respuestas al no las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho.

10. Estudio por varios libros escogidos por mi.

La gran mayoría de los estudiantes no suelen escoger los libros sobre los que estudian (92,4%).

El estudio estadístico X^2 nos da una homogeneidad de respuestas, independientemente del centro de donde provengan los alumnos.

11. Estudio yo solo.

Los resultados de la totalidad de la muestra nos informa que la mayor parte de los alumnos (68,7%) estudia solo.

Los resultados por Facultades y Escuelas Universitarias nos muestran que existe una gran independencia de las respuestas respecto a los centros de donde proceden. Existe homogeneidad en todos ellos.

12. Estudio con otros compañeros.

En consonancia con la respuesta anterior, los estudiantes no acostumbran a estudiar con otros compañeros (73,3%). Las respuestas por estratos o centros son homogéneas en líneas generales. Sólo en Ciencias se detecta un ligero aumento de los noes.

13. Mi estudio consiste, básicamente, en memorizar.

Una gran mayoría de alumnos se decanta por la no memorización de su estudio (76,5%), aunque en anteriores items habían reconocido la importancia de la memoria para poder aprobar.

En las correspondientes tablas de contingencia se observa que existe una dependencia de este item con el centro de donde procedan las respuestas. Las Facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Derecho reconocen que memorizan más que su compañeros de Economía y Empresariales y los de las Escuela Universitaria de Óptica.

A la vista de los resultados obtenidos, diremos que el universitario estudia generalmente (aproximadamente un 85%) sobre los apuntes tomados por él en clase. Respecto ala utilización de un libro de texto para estudiar, observamos que un 54,5% de los alumnos de Medicina suele hacerlo, mientras que aproximadamente un 62,0% de los restantes alumnos no suele utilizar nunca un libro de texto. Estos porcentajes son más altos todavía en la Facultad de Filosofía

y Letras y en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y Enfermería (entre 80% y el 90%).

También cabe destacar que no se suele estudiar con libros escogidos por el alumno (el 92,4% no lo hacen). Sin embargo, el porcentaje de alumnos que utilizan libros recomendados por el profesor varía de unas carreras a otras; mientras en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias, Medicina y Derecho y en las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, Enfermería y Óptica, entre un 68,0% y un 85,0% no utilizan dichos libros, en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. los utilizan alrededor de un 55%.

Respecto a si el alumno estudia solo o acompañado, se observa claramente que la forma de estudiar, generalizada e independiente de la carrera, es solo, con un porcentaje del 69% aproximadamente.

Finalmente, respecto a si los estudiantes estudian memorizando o no, la contestación mayoritaria ha sido básicamente que no, aunque el porcentaje de contestaciones negativas en las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho, es más alto que el porcentaje general.

c) La motivación en la elección de estudios.

Para el estudio de este apartado hemos seleccionado nueve items, que esperamos nos den una idea aproximada de los Factores que decidieron los estudios de los alumnos de la Universidad de Alicante.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

a= Más bien de acuerdo.
ad= Indeciso.
d= Más bien en desacuerdo.

En este caso, cada encuestado debía dar dos respuestas: la primera, que hemos codificado añadiendo un "1" al nombre de la variable, correspondía a su opinión, y la segunda, que hemos codificado añadiendo un "2" al nombre de la variable, correspondía a lo que pensaba que responderían el resto de los encuestados respecto a la misma cuestión.

1. Ganarme la vida por mi cuenta lo antes posible y lo mejor posible.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dan una mayoría de respuestas (60,7%) a que eligieron la carrera para ganarse la vida, aunque existe un alto porcentaje de alumnos en desacuerdo (28,4%). Respecto a la opinión que tienen de sus compañeros, los resultados son mayoritarios a que eligieron la carrera para ganarse la vida, pero aumenta el número de indecisos en esta cuestión (21,1%).

Vemos una tendencia general a pensar que uno de los motivos de la elección de la carrera es el ganarse la vida: esta tendencia es más acusada en los alumnos de Estudios Empresariales y Óptica, y algo menos en los de Filosofía y Letras y Ciencias. A notar además que los más indecisos han sido los alumnos de Enfermería.

2. Prestar un servicio a mis semejantes.

La mayor parte de los alumnos opinan que eligieron esta carrera para prestar un servicio a sus semejantes (52,0%), aunque existe un alto grado de indecisos (24,8%). Respecto a la opinión de porqué lo eligieron sus compañeros, hay una mayoría de indecisos (40,0%) estando el resto de las opiniones más equilibradas.

También en este caso se observa que uno de los motivos por los que los encuestados decidieron hacer esta carrera fue el de prestar un servicio a sus semejantes. Esta opinión se acentúa más en los alumnos de Enfermería, Óptica y Medicina, aunque no tanto en estos últimos. Por otro lado, los estudiantes de Ciencias Económicas y Empresariales no piensan, tan esto, que este sea uno de los motivos principales de la elección de su carrera.

3. Realizarme como persona (evitarme la frustración de no servir para nada).

Una gran mayoría (77,6%) confiesa que realizarse como persona es una de las causas que le han inducido a estudiar esta carrera. La opinión sobre los motivos de sus compañeros también es mayoritaria (61,2%), aunque el porcentaje de indecisos es mayor (27,1%).

Podemos decir que un motivo bastante importante de la elección de una carrera es el de realizarse como persona, independientemente de la carrera elegida.

4. Mantenerme en mi clase social.

A la vista de los resultados obtenidos podemos afirmar que la distribución de frecuencias muestral puede ser válida para cualquier Facultad o Escuela Universitaria en particular, ya que podemos aceptar la homogeneidad en este caso. Vemos que, más del 56% del alumnado piensa que el mantener su clase social no ha sido uno de los motivos por el que han estudiado la carrera elegida.

Hay que destacar que, cuando se les pregunta en relación a lo que piensan los demás, son bastantes indecisos.

5. Ascender de clase social.

Observamos que para el alumnado no es motivo suficiente para estudiar una carrera el ascender de clase social (65,1%), aunque ciertas carreras, como Ciencias Económicas y Empresariales, o Estudios Empresariales no lo olvidan del todo, y en otras, como Medicina, aumenta el porcentaje de indecisos.

Respecto a la opinión sobre sus compañeros, existe un gran número de indecisos (38,3%), aunque también es importante la opinión de desacuerdo con la premisa de ascender de clase social.

6. Aumentar mis conocimientos.

Los resultados relativos a la muestra total nos da un porcentaje muy elevado de alumnos que han elegido la carrera para aumentar sus conocimientos (93,4%).

Independientemente de los estudios que realice el alumno piensa que un motivo primordial de elección de la carrera ha sido el aumentar sus conocimientos.

Se sigue la misma tendencia cuando se les pregunta sobre lo que opina el resto de los compañeros, pero aumenta un poco el porcentaje de indecisos.

7. Para dedicarme a la enseñanza (transmitir los conocimientos teóricos y/o prácticos adquiridos durante la carrera).

Está claro que en general los alumnos no han elegido su carrera para dedicarse a la enseñanza (45,5%) aunque también el porcentaje de lo que piensan dedicarse es importante (37,3%). Respecto a la opinión sobre sus compañeros, predomina la indecisión sobre si piensan dedicarse o no a la enseñanza.

El análisis por centros nos permite opinar que la salida más viable al finalizar la carrera parece ser la docencia para los alumnos de Filosofía y Letras y Profesorado de E.G.B. Sin embargo, exceptuando los de Ciencias que están más indecisos, los restantes alumnos esperan dedicarse a otra cosa.

8. Por qué me gusta esta carrera/profesión.

Respecto al gusto por la carrera/profesión la mayoría de los alumnos (84,1) declara que si le gusta, pero este porcentaje disminuye cuando se les cuestiona lo mismo sobre sus compañeros (57,5%), aumentando el número de indecisos (33,5%).

El estudiante, en general, está contento con los estudios realizados, independientemente de la carrera cursada.

9. Porque, a causa de la selectividad, no pude entrar en la carrera de mi primera opción, que era la que me gustaba de verdad.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dan una respuesta clara de que los alumnos, en su mayoría (83,7%), han elegido la carrera que deseaban. Sin embargo, aparece un 11,5% que no la han elegido. La opinión sobre sus compañeros es esto como ellos, aumentando el porcentaje de indecisión sobre el caso.

Normalmente, los alumnos han estudiado la carrera que deseaban. No dependen las contestaciones de la carrera elegida.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

VIII. DEFICIENCIAS QUE ENCUENTRO EN MI FACULTAD/ESCUELA.

Para el estudio de este apartado hemos elegido cinco items, que creemos representan, en líneas generales, los índices del malestar entre el alumnado.

Cada alumno ha elegido entre estos items aquéllos que considera más representativos de las deficiencias.

Las respuestas se codificaron:
0= NO
1= SI

1. Plan de estudios inadecuado.

Los resultados de la opinión mayoritaria de los alumnos refleja un descontento, en general, con los planes de estudio que cursan (59,8%).

No en todas la carreras se han contestado de forma análoga, aunque la contestación mayoritaria ha sido considerar como deficiencia grave de las distintas carreras el plan de estudios inadecuado; este porcentaje ha aumentado de forma considerable en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Sin

embargo, en la Facultad de Medicina y en las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica, no creen que ésta sea una deficiencia grave en sus estudios.

2. Los profesores explican en las asignaturas programas/contenidos que no tienen que ver con nuestra futura profesión.

Solamente un 36,5% de los encuestados opina que los contenidos que se les explica no tienen que ver con la futura profesión. Es cierto que la opinión mayoritaria está con la adecuación de los contenidos a la futura profesión, pero no por esto hay que desdeñar este número de alumnos que los considera inadecuado.

Aunque aproximadamente el 63,3% de los alumnos de casi todas las carreras ha contestado negativamente a este item, hay que destacar que en la Facultad de Medicina este porcentaje sube hasta el 90,9%. Sin embargo, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales responde afirmativamente en un 65,4%.

3. Falta de prácticas.

La mayoría del alumnado responde que sí hay un déficit de prácticas en su Facultad/Escuela (60,5%). Sin embargo estos resultados están condicionados por las respuestas de los alumnos de algunas Facultades/Escuelas.

A la vista de los resultados, vemos que se considera una deficiencia grave la falta de prácticas en las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales y del Profesorado de E.G.B. mientras que en los restantes centros la falta de prácticas no es considerada deficiencia grave, quizás porque ya las tienen y las consideran suficientes. Este item resultó incompleto planteado de esta forma.

4. Métodos de enseñanza anacrónicos, irracionales.

Tampoco los métodos irracionales se han considerado como una deficiencia grave (67,6%), pero hay que tener en cuenta que los porcentajes, aunque siempre superiores para la respuesta negativa, varían mucho de unas carreras a otras.

5. Sistema de evaluación irracional.

El sistema de evaluación tampoco se ha considerado, por la mayoría del alumnado, irracional, (62,8%), Pero existe un porcentaje que sí lo considera, y oeste debe preocupar a la comunidad académica.

Exceptuando la Facultad de Derecho, donde la contestación afirmativa es mayoritaria (con un 64,4%), y la Escuela Universitaria de Enfermería, donde ambos porcentajes son iguales, en las demás carreras no se ha considerado una deficiencia grave el sistema de evaluación irracional, ya que los porcentajes se desvían mucho, en algunas carreras, de la distribución de frecuencias muestral.

IX. PREPARACIÓN QUE OFRECE MI FACULTAD/ESCUELA.

Con objeto de generalizar los aspectos anteriormente estudiados, se han elegido cinco items que de una forma rápida resumen su opinión.

Cada alumno ha elegido entre las anteriores opciones aquéllas que consideraba convenientes.

Las respuestas se codificaron

0= NO
1= SI

Es aleccionador comprobar la unanimidad del alumnado opinando que su Facultad/Escuela no prepara muy bien para la profesión real. Solo tres alumnos de los 438 encuestados han opinado que sí.

No consideramos necesario analizar, por centros, las repuestas ya que la unanimidad es extraordinaria, independientemente de los estudios realizados.

1. Prepara bien.

Habría que resaltar,sin embargo, que dos de los tres alumnos que han opinado que su centro prepara muy bien pertenecían a la Escuela Universitaria de Óptica.

2. Prepara bien (sin deficiencias graves).

Una mayoría de alumnos, esta vez en menor porcentaje (83,1%), sigue opinando que su centro no prepara bien, aunque han aumentado las opiniones favorables al si.

Se observa en las respuestas por centros, una clara dependencia según la procedencia del alumno.

Aumentaron sus respuestas de no, respecto a la media, la Facultades de Económicas y Empresariales y Derecho en cambio las disminuyen la Facultad de Medicina y las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica.

3. Prepara con algunas deficiencias graves.

La totalidad de las respuestas nos da una opinión mayoritaria, aunque ya más equilibrada, hacia el no (54,8%).

El estudio del estadístico X^2 no da una dependencia de respuestas según el centro de procedencia de los alumnos.

Los de la Facultad de Derecho continúan opinando que no, en mayor grado que los compañeros, que su facultad prepara con algunas deficiencias graves.

En sentido contrario se manifiestan Facultades de Ciencias y la Escuela Universitaria de Empresariales.

4. Prepara mal (muchas y graves deficiencias).

La mayor parte de los alumnos también descarta esta opción en un 73,8% de los casos.

Pero en el análisis por estratos o centros se comprueba que hay una gran dependencia entre la opinión y la procedencia del alumno.

Las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica dan un porcentaje mayor de opiniones negativas, Sin embargo las Facultades de Derecho y Económicas y Empresariales piensan que la Facultad prepara mal en mayor grado que sus compañeros, acercándose al 50%.

5. Prepara muy mal.

Ante esta cuestión los alumnos también se decantan por el no en la mayoría de los casos (93,4%).

El análisis por estratos nos muestra una ligera dependencia del centro, aunque en realidad sólo se destaca la Facultad de Derecho que aumenta sus respuestas al si en mayor proporción que los demás centros.

Observamos que, de forma mayoritaria e independientemente de la carrera estudiada, los alumnos opinan que no se les ha preparado muy bien para la profesión, ya que la contestación negativa a este item ha sido aproximadamente de un 99,3%.

Respecto a si se prepara bien para la profesión, aunque el porcentaje de contestaciones negativas sigue siendo muy elevado (80%), cabe destacar un descenso considerable en la Facultad de Medicina y en la Escuela Universitaria de Óptica; por otro lado, en la Escuela de Enfermería, la contestación mayoritaria ha sido 'si' en un porcentaje del 57,1%.

Las carreras donde la contestación mayoritaria ha sido favorable a que se prepara con algunas deficiencias importantes han sido: Filosofía y Letras, Ciencias y Óptica (con un porcentaje aproximado del 55%), y Estudios Empresariales (con un porcentaje del 78,3%).

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

X. CAUSAS DEL FRACASO ACADÉMICO Y DE LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Al ser este apartado tan amplio, lo dividiremos en dos subapartados: uno será para estudiar aquellos items que expresamente se refieran al fracaso académico, y el otro para aquéllos que nos ayuden a encontrar las causas de la baja calidad de la enseñanza.

a) Causas del fracaso académico.

Para analizar el fracaso académico se han seleccionado once items, que creemos son los más esgrimidos por estudiantes y profesores como causas del fracaso.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

a = Más bien de acuerdo.
ad = Indeciso.
d = Más bien en desacuerdo.

1. Los profesores no son buenos profesores.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos refleja la opinión mayoritaria de los alumnos de que parte de su fracaso académico se debe al profesorado (53,4%). Sin embargo el índice de indecisos ante este cuestión es bastante elevado.

Exceptuando los estudiantes de Medicina, que no están de acuerdo, el alumnado considera una causa principal de los fracasos académicos la falta de valía del profesorado. Este porcentaje es, en general, del 53,4%, superándolo en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias y Derecho, y en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.

2. Los alumnos no dan golpe, no estudian lo suficiente.

Los alumnos de la Universidad de Alicante, independientemente de la carrera cursada, piensan (en un porcentaje del 46,5%) que una causa importante del fracaso escolar es que el alumno trabaja poco, frente a un 27,4% que no cree que esto sea cierto.

3. Los profesores exigen demasiado.

Los valores relativos a la totalidad de la muestra nos dan como resultado un mayoritario acuerdo (45,0%), de que los profesores exigen demasiado. El porcentaje de indecisos es, de todas formas elevado (30,9%).

Esta pregunta no es contestada de igual forma en todos los centros. Aunque la mayoría opinan que exigir demasiado da lugar al fracaso académico, se observa una desviación todavía más radical en Derecho. En sentido contrario se muestra la Facultad de Filosofía y Letras, con una mayoría que no está de acuerdo. Sin embargo, en Medicina y Enfermería el alumnado no parece inclinarse por una respuesta clara: domina la indecisión.

4. Los estudiantes no tienen ilusión por la carrera, pues saben que van, casi seguro, al paro.

Una mayoría del alumnado (52,8%), reconoce que le falta ilusión por sus estudios debido al futuro tan incierto que tienen detrás.

Aquí volveremos a observar una heterogeneidad de respuestas según el centro donde estudie el alumno.

Los alumnos de Filosofía y Letras tienen más miedo al futuro, algo más que los de Ciencias, y piensan que esto influye en el fracaso escolar. No opinan de igual forma los alumnos de la Escuela Universitaria de Enfermería, donde la ilusión es mayor, y el fantasma del paro parece que aún no les acecha.

5. Muchos estudiantes están en la carrera que están, porque no pudieron entrar en la que les gustaba.

Aunque la mayoría de respuestas se inclina por pensar que una de las causas del fracaso académico es estar en otra carrera frente a la que se quería, la verdad es que la diferencia es mínima entre los que están de acuerdo (39,2%), los indecisos (30,7%) y los que están en desacuerdo (30,2%).

Respecto al análisis por estratos o centros, nos dá una independencia de variables respecto a los estudios cursados salvo en la Facultad de Económicas y Empresariales donde es mayor el desacuerdo y en Derecho donde aumenta el número de indecisos.

6.Muchos estudiantes carecen de medios favorables para el estudio (una habitación independiente, dinero para libros, tienen que trabajar para sobrevivir, etc.).

También la mayoría opina que los estudiantes que fracasan, entre otras causas, carecen de medios favorables al estudio.

El estudio estadístico nos da una homogeneidad de respuestas respecto al centro de procedencia. Sólo destacaremos que los de Económicas están más en desacuerdo, los de Medicina algo más indecisos y los de Enfermería más de acuerdo.

7. Te enteras que vas mal en la asignatura cuando ya tiene difícil o ningún remedio: sólo por la nota que te ponen en el examen parcial o final.

La mayoría de los alumnos culpa parte del fracaso académico a la dificultad de saber las notas a tiempo para darle la oportunidad de rectificar (60,8%).

Existe una dependencia entre las respuestas y los centros de donde proceden los alumnos; mientras que los alumnos de Derecho cargan los fracasos a este factor (82,5%), los de la Escuela Universitaria de Empresariales no opinan esto en su mayoría.

8. Entre nosotros mismos, los estudiantes, cada uno va a lo suyo, casi nadie ayuda a nadie.

También los alumnos, en general, opinan que la falta de solidaridad entre ellos es una de las causas de fracaso académico.

Existe una homogeneidad en las respuestas, independientemente del centro de donde procedan, aunque se detectó mayor respuesta a la insolidaridad en Derecho y menor en la Escuela Universitaria de Empresariales.

9. El estudio, tal como está montado, es horriblemente aburrido: estudias para aprobar, pero nada más.

La opinión de que el estudio es aburrido y se estudia sólo para aprobar es mayoritaria entre los estudiantes en general (40,8%), aunque no muy alejada de los que opinan lo contrario (31,5%) y con un gran número de indecisos ante esta cuestión (27,7%).

El estadístico X^2 muestra una clara dependencia de respuestas respecto al centro de donde proceden los alumnos. Se muestran esto en contra los alumnos de la Facultad de Ciencias y los de las Escuelas Universitarias de Empresariales, Enfermería y Óptica.

10. Los estudiantes no perciben el sentido/ utilidad de mucho de lo que hay que estudiar (empollar) durante la carrera (no ven su aplicación para la profesión que van a ejercer).

El no verle la utilidad a los estudios parece ser, hasta ahora, la causa que, de forma más clara, se ha pensado que da lugar a los fracasos académicos (78,5%). El hecho de que haya una relación entre la carrera estudiada y la respuesta dada, se debe a que este porcentaje mayoritario es algo más alto en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (95,7%), y más bajo en la de Óptica (58,2%), donde aumenta el número de indecisos.

11. Las notas son una lotería, arbitrarias, no objetivas.

Un gran porcentaje de alumnos ve en la arbitrariedad de las notas una de las causas más importantes del fracaso escolar (82,0%), mientras que los que opinan lo contrario son muchos menos (7,3%).

A todas las cuestiones planteadas en este bloque, ha sido ésta la que se ha contestado de forma totalmente mayoritaria e independiente.

b) Causas de la baja calidad de la enseñanza.

Para hacer un análisis de dichas causas se seleccionaron diecisiete items que se plantearon a los alumnos.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente forma:

1= No tiene nada o casi nada que ver con la baja calidad de la enseñanza.
2= Tiene bastante que ver.
3= Tiene mucho ver.

1. La inexistencia de un control periódico de la calidad del profesorado (vitalicidad).

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dan una mayoría de opiniones a favor de la existencia de un control periódico de la calidad del profesorado (45,5%) de los que opinan que tiene mucho que ver, más 37,3% de los que opinan que tiene bastante relación.

Observamos que, independientemente de la Facultad o Escuela Universitaria de que se trate, la inexistencia de un control periódico de la calidad del profesorado se considera como pieza importantísima de la baja calidad de la enseñanza. Quizás la Escuela Universitaria de Óptica es algo menos rotunda en esta afirmación.

2. La masificación universitaria (es imposible enseñar bien con tanta gente en clase).

También se considera, en líneas generales, que la masificación influye bastante y mucho en la baja calidad de la enseñanza (49,7% y 36,7%).

El estudio estadístico X^2 nos da una cifra considerada entre la línea de la dependencia y no dependencia de los centros de donde proceden las respuestas. Aunque la masificación universitaria se considera una causa principal de la baja calidad de la enseñanza, son los alumnos de la Facultad de Derecho y de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales los que la consideran más grave, y le dan algo menos de importancia los de la Escuela Universitaria de Enfermería. Aquí el número de alumnos por clase nos da la explicación a esta respuesta. Tanto Derecho como la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales tienen más alumnos matriculados que los que caben en sus aulas, mientras que la Escuela

Universitaria de Enfermería practica desde hace años la limitación de admisión de alumnos en su escuela.

> 3. La falta de motivación en el profesorado para la enseñanza (lo suyo, lo que les interesa -en el mejor de los casos- es la ciencia o profesión que cultivan o ejercen, pero no el enseñarlas a los futuros científicos y profesionales).

Siendo la falta de motivación en el profesorado para la enseñanza, según los alumnos, una causa también importante de la baja calidad, es, hasta ahora, la que ellos consideran menos importante. Sólo el 34% lo considera bastante importante. Esto se aprecia principalmente en las Escuelas Universitaria de Estudios Empresariales y Óptica.

> 4. La falta de infraestructura y de medios (aulas, despachos, laboratorios, bibliotecas, medios audiovisuales, etc.).

Respecto a la importancia que tiene la falta de medios en la baja calidad de la enseñanza, podemos aceptar que coinciden las respuestas de todos los centros. Es una cuestión a tener en cuenta, pero menos importante que la motivación del profesorado, pues, aunque se considere bastante importante la infraestructura (42,5%), sólo un 25,6% la considera una cuestión muy importante.

> 5. El disparate de que a los profesores de universidad no se les exija una preparación específica para la profesión de enseñar (igual que se exige una preparación especifica -con su título universitario- para curar, para construir casas, para ejercer de juez, etc.).

Esta cuestión sí que es considerada muy relacionada con la calidad de la enseñanza por un 45,6% de los alumnos, y bastante relacionada por un 34,6% de ellos.

Observamos que los alumnos de todas las Facultades y Escuelas Universitarias consideran la falta de preparación del profesorado para enseñar, como una causa de baja calidad de la enseñanza, independientemente del centro donde cursen sus estudios.

6. La falta de una selectividad más exigente para el ingreso en la Universidad.

En este caso, parecen coincidir todos los alumnos encuestados al considerar que no es una causa importante de la baja calidad de la enseñanza que la selectividad no sea más exigente, siendo de esta opinión un 78,9% de los encuestados, mientras que sólo un 9,2% opina que tiene mucho que ver la selectividad con la calidad de enseñanza.

La independencia de respuestas respecto al centro de procedencia es generalizada.

7. La irrelevancia (no tienen que ver con) de los planes de estudio respecto de las necesidades reales que hay en la sociedad.

Se vuelve a considerar una causa importante de la baja calidad de la enseñanza, el que los planes de estudios sean irrelevantes (84,2%), aunque en este caso no todos los centros contestan de forma análoga; mientras que los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. lo consideran un factor importante, los de la Facultad de Medicina no lo consideran decisivo. Con menor grado de intensidad opinan también que no es demasiado importante los alumnos de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias.

8. La falta de investigación en la Universidad.

Ante esta pregunta observamos que el alumnado, en general, no se inclina hacia una postura determinada, pero hay que tener en cuenta que el 41,3% de la población considera que la falta de investigación tiene bastante que ver con la baja calidad de la enseñanza.

Por centros existe una independencia de respuestas respecto al centro considerado aunque la Facultad de Medicina y la Escuela Universitaria de Óptica no consideran muy relacionada la investigación con la calidad de la docencia universitaria.

9. Unos métodos didácticos 'medievales', anacrónicos e irracionales por parte del profesor.

Observamos un porcentaje muy pequeño de alumnos que opinan que los métodos "medievales" tienen poco que ver con la baja calidad de la enseñanza (sólo un 17,9%); notemos también que este porcentaje aumenta cuando nos restringimos a la Facultad de Medicina y a las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica.

Consideramos, pues, que existe una dependencia entre las respuestas y el centro de procedencia de los alumnos.

10. El sistema de exámenes, básicamente memorístico, (nos hipertrofia la memoria, atrofiándonos las capacidades mentales más específicas de la especie humana: razonamiento, crítica, creatividad, análisis, síntesis, etc.

Los estudiantes de la Universidad de Alicante consideran que los exámenes memorísticos son una causa importantísima de la baja calidad de la enseñanza, pues sólo piensan que no está relacionado un 10% de ellos.

Existe, por tanto, una dependencia de respuestas en el análisis por estratos o centros, ya que aparecen fuertes desviaciones en la Facultad de Derecho y en la Escuela Universitaria de Óptica. Mientras que los alumnos de Óptica no lo tienen tan claro, los de Derecho lo reafirman, contestando un 80,4% que tiene mucho que ver el sistema de exámenes con la baja calidad de la enseñanza universitaria.

11. La falta de objetividad en la evaluación.

La mayor parte de los alumnos se quedó en un término medio (41,5%) al relacionar la falta de objetividad con la calidad, seguido de otra cifra similar (40,4%) de alumnos que no piensan que tenga mucho que ver.

Ante esta cuestión, no todos los alumnos contestaron de forma análoga: las Facultades de Ciencias y Medicina y las Escuelas Universitarias de Empresariales y Óptica superaron el porcentaje del 50% en opinar que esta cuestión tiene poco o nada que ver con la calidad de la enseñanza.

12. La falta de validez de los exámenes: un brillante expediente académico en la carrera (el típico empollón) no predice un brillante profesional después en el ejercicio de la profesión.

La respuesta mayoritaria, general, a este item es que tiene bastante que ver con la calidad de la enseñanza; sin embargo, las respuestas de que tiene poco o mucho que ver están muy equilibradas (31,1% y 28,5% respectivamente).

El estudio estadístico nos confirma que existe una independencia de respuestas respecto al centro de procedencia del alumno. Sólo la Escuela Universitaria de Empresariales muestra un mayor número de opiniones sobre la escasa relación entre las variables.

13. Los estudiantes carecemos de hábitos de orden y seriedad para el estudio (la mayoría no dan golpe en todo el curso, salvo breves días antes de cada examen parcial o final).

En esta cuestión los alumnos son rigurosos con ellos mismos, pues entre los que opinan que dicha cuestión tiene bastante que ver con la calidad de la enseñanza y los que opinan que tiene mucho que ver suman un 63,0% de la población encuestada.

El estadístico X^2 nos muestra que existe una independencia de respuestas respecto al centro de origen del alumno. Destacan, sin embargo, los de la Facultad de Medicina al opinar un 80,0% de ellos que la falta de hábitos de estudio tiene poco que ver con la baja calidad de la enseñanza.

14. Incluso aunque quieras estudiar seriamente, careces de técnicas eficaces de estudio (no nos las han enseñando).

Los alumnos también consideran una causa de la baja calidad de la enseñanza, la carencia de técnicas de estudio (48,4%), pero se observan desviaciones, en algunos centros, respecto a la distribución de frecuencias muestral.

Los alumnos de Medicina piensan que esto no es una causa de la baja calidad de la enseñanza. Sin embargo, aproximadamente un 93,1% de los alumnos de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. piensan que esto tiene mucho o bastante que ver. Cifras similares nos dan las Escuelas Universitarias de Enfermería y de Óptica.

Es decir, más o menos implícitamente, los alumnos están reconociendo su grave carencia de técnicas de estudio.

15. Los profesores "van a lo suyo", pasando olímpicamente de un seguimiento, ayuda permanente, mínimamente individualizada, de nuestro proceso de aprendizaje en las diferentes asignaturas de la carrera.

En líneas generales el alumnado piensa que los profesores, mucho o bastante, pasan de un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno. (76,6%).

Aunque los resultados obtenidos en las Facultades de Medicina y Derecho, y en la Escuela Universitaria de Óptica, nos hacen pensar en una cierta dependencia o asociación entre las variables, ésta parece ser débil.

Fijándonos en Medicina, los alumnos están divididos: hay un 50%, que considera que tiene algo que ver y otro 50% que considera que tienen bastante que ver. Sin embargo, el porcentaje de alumnos de Derecho que opinan que tiene algo, pero poco, que ver, baja considerablemente (7,5%); por el contrario, los alumnos de Óptica opinan, en menor medida, que tiene mucho que ver.

16. Los profesores no saben explicar bien los temas.

Los alumnos consideran, en general, que una mala explicación de los temas tienen bastante o mucho que ver con la calidad de la enseñanza (78,5%).

Sin embargo destacamos que los alumnos de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Económicas y Empresariales, la consideran una causa menos importante, mientras que los de la Facultad de Derecho y los de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. si la consideran más importante.

17. La manera de dar las clases de los profesores nos condena a los estudiantes a la más total "pasividad auditiva", sin una participación viva por nuestra parte.

La mayoría del alumnado piensa que la "pasividad auditiva" tiene bastante o mucho que ver con la calidad de la enseñanza recibida (84,7%).

Observamos que se producen algunas desviaciones respecto de la distribución de frecuencias muestral, la cual pone de manifiesto que el alumnado, en general, piensa que la pasividad auditiva a la que se reducen las clases tiene mucho o bastante que ver con la baja calidad de la enseñanza.

Las desviaciones más importantes se producen en las Facultades de Medicina y Derecho, y en las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y Óptica. Notemos que los alumnos de Medicina y Óptica son menos críticos, ya que aumenta el porcentaje de los que piensan que esta cuestión tiene poco que ver con la baja calidad de la enseñanza. Sin embargo, los alumnos de Derecho y Estudios Empresariales, son más críticos que los anteriores.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

CUESTIONARIO DEL PROFESOR

I. ASPECTOS PROFESIONALES

1. Facultad o Escuela Universitaria en que desempeña su tarea docente.

Como ya indicábamos en el apartado Sujetos, se recabaron 91 cuestionarios del profesorado de la Universidad de Alicante (ver cuadro), de los cuales el mayor número de cuestionarios lo aportaban profesores de la Facultad de Medicina y de Filosofía y letras. Estas Facultades son precisamente las más numerosas en cuanto a profesorado .

El menor número de cuestionarios contestados lo han dado las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y de Óptica con solo 1 y 3 cuestionarios contestados, respectivamente. Precisamente serán estos centros, que han aportado tan pocos cuestionarios, los que al hacer el estudio estadístico X^2 no serán muy representativos, pues la opinión reflejada por un solo profesor de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, no puede hacerse extensible, en buena lógica, a todo el profesorado de la Escuela.

2. Categoría profesional.

Dentro de los aspectos profesionales, estudiamos la categoría a la que pertenece dentro del profesorado.

Como se puede observar en la gráfica, más del 50% del profesorado que ha contestado al cuestionario pertenece al cuerpo de Profesores Titulares o Catedráticos, mientras que el resto todavía no son funcionarios. Son, sobre todo, contratados y asociados. Estos últimos están recogidos en el apartado "otros".

El estudio estadístico X^2 nos indica que existe cierta independencia de las respuestas respecto a los centros, es decir, hay una homogeneidad en la distribución por centros respecto a la muestra general.

Tenemos que destacar, sin embargo, que hay mayor número de contratados de lo previsto en Medicina y menor número de numerarios.Esto se explica porque la Facultad de Medicina carece de Hospital Clínico y, para suplir esta carencia, ha establecido convenios con varios hospitales de la provincia. En estos convenios se recoge que los médicos que colaboren y permitan las prácticas de los alumnos de la Facultad en sus hospitales tendrán un contrato de profesor que, en la mayor parte de los casos, será de asociado.

3. Edad.

El apartado de la edad lo hemos dividido en tres grupos.

a)Menores de 35 años.
b)Entre 35 y 50 años.
c)Mayores de 50 años.

Como se observa también en el gráfico, hay una mayoría de profesorado (53,3%) que está comprendida entre el límite de edad de 35 a 50 años. Es decir el profesorado de la Universidad de Alicante es relativamente joven, pues todavía le queda una vida activa entre 15 y 30 años. Los mayores de 50 años, menos de 15 años de vida activa, sólo representan un 10% de la población estudiada, mientras que los menores de 35 años, con una vida activa superior a los 30 años, representan un 36,7% del total del profesorado.

La distribución por centros nos da homogeneidad general de respuesta, salvo en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras en el que el grupo de edad inferior a 35 años es menor de lo esperado, - ligeramente-, y ocurre lo contrario en el grupo de edad entre 35 y 50 años donde el número es algo mayor de lo esperado.

4. Sexo.

Con el apartado del sexo comprobamos como existe un claro predominio de los hombres sobre las mujeres.

La distribución de sexos en Facultades y Escuelas Universitarias. no es igual para todos los centros. Solamente existe un centro, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. en donde predominan las mujeres sobre los hombres (54,7%).

El predominio masculino se dá en el resto de los centros estando el mínimo porcentaje de representación femenina en la Facultad de Derecho, con un 11,1% de profesores.

Existe una más alta representación femenina, que no mayoritaria, en las Escuelas Universitarias de Enfermería (40,6%) y Óptica (34,4%).

Respecto a la muestra de profesores que ha respondido el cuestionario, tenemos que apuntar que los valores de distribución de sexos en la Universidad en general y la muestra, que hemos obtenido son muy próximos.

Si en el cómputo general del profesorado de la Universidad de Alicante los profesores representan el 76,2% del total, en la muestra obtenida los profesores representan un 80% del total.

El estudio estadístico X^2 nos dá una homogeneidad para todos los centros con ligeras diferencias en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Óptica, donde el número de profesoras es mayor de lo esperado.

5. Antigüedad en la docencia universitaria.

Los resultados relativos al total de la muestra nos dan que una mayoría del profesorado (51,2%) tiene menos de 10 años de docencia en la Universidad, seguido de otro grupo importante de profesores (37,8%) que están ejerciendo en la docencia entre 10 y 20 años.

El grupo de los que han dedicado más de 20 años a la docencia es relativamente pequeño (11,0%).

Estos resultados nos llegan a predecir que una gran mayoría del profesorado de la Universidad de Alicante ha comenzado su vida como docente prácticamente a la vez que se crea la propia Universidad, bien como tal o bien como Colegio Universitario. Prácticamente sólo ese 11% de profesorado que afirma tener más de 22 años de vida docente inició su andadura en otras universidades.

La distribución de profesores nos muestra una dependencia del centro de donde proceden.

En las Facultades de Filosofía y letras y Ciencias es menor de lo esperado el grupo de profesores que tienen un número de años de docencia inferior a 10, mientras que el número de profesores que confiesan tener entre 10 y 20 años de docencia es mayor de lo esperado.

6. Nota media de los estudios universitarios.

El profesorado de la Universidad de Alicante tiene, en su mayoría, un buen expediente académico, con media de sobresaliente (47,1%) y notable (25,3%).

La distribución de la nota media de los estudios se nos muestra homogénea en la mayoría de los casos, con la salvedad de la Facultad de Filosofía y Letras, en donde el número de profesores con sobresaliente como nota media de sus estudios es mayor de lo esperado (72,2%).

7. Tanto por ciento de alumnos que asisten a mi clase respecto al número total de matriculados en mi asignatura.

Las respuestas se codificaron de la siguiente manera:

1= menos del 33%
2= entre el 33% y el 66%
3= más del 66%

Los resultados para el total de la muestra indican que el 72,9% del profesorado estima que le asisten a clase más de los dos tercios de los alumnos matriculados en su asignatura, que un 25,9% estima que le asisten más de un tercio y menos de dos tercios de sus alumnos matriculados, y solamente un 1,2% del profesorado estima que le asisten menos de un tercio de los alumnos matriculados.

La distribución de los resultados por centros nos da una independencia de variables, ya que todos los centros se mantienen en los valores estimados, salvo la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, que da mayor número de respuestas, de las esperadas, en la casilla que estima la asistencia a clase de alumnos matriculados entre el 33% y el 66%. Igual ocurre en la Escuela Universitaria de Óptica, aunque, al ser tan pequeña, su aportación al total de la muestra no parece que sea muy representativa.

II. PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Por lo que se refiere a los contenidos (programas) que van a tener que aprender los alumnos en mis asignaturas:

1. Está todo decidido previamente por el programa oficial de la asignatura en esta Facultad /Escuela.

A esta cuestión sólo han contestado 15 profesores de toda la Universidad, de los cuales 2 son de la Escuela Universitaria de Enfermería, 11 de la Facultad de Medicina y otros 2 de la Facultad de Económicas.

Llama la atención la respuesta de Medicina, pues más de un 30% de su profesorado reconoce que el programa está decidido previamente.

2. Tengo total libertad para confeccionar yo el programa.

Sólo 37 de todo el profesorado de la Universidad de Alicante ha reconocido que tiene total libertad para confeccionar él mismo el programa.

Destacan por su mayor libertad para elaborar su propio programa, el profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras, que representa un 32,4% de los 37 profesores que lo han reconocido y, a su vez, es un 63,2 del profesorado de su propia Facultad. También está el caso de la Facultad de Ciencias, con un 18,9% sobre el total de respuestas y un 70% sobre las respuestas de su propia Facultad. le sigue la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., con un 16,2% de respuestas sobre el total y un 75% sobre su propia Escuela.

3. En parte viene decidido por el programa vigente, en parte tengo cierto margen de libertad para introducir temas míos y/o dejar de lado algunos de los que figuran en él.

Tan sólo 36 profesores han contestado positivamente a esta cuestión, es decir, reconocen que tienen una libertad relativa para elaborar su propio programa.

Destacan por su mayor número de respuestas, a este item, las Facultades de Medicina con un 30,6% del total, la de Filosofía y Letras con un 19,4% y la de Económicas con un 16,7 de aportación sobre todas las respuestas positivas.

4. La última modificación introducida por mí (en solitario o de acuerdo con otros colegas) en el programa data de:

. Este mismo curso.

. El curso pasado.

. Hace dos cursos.

. Hace tres.

. Hace cuatro o más.

. No recuerdo ninguna modificación del programa.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos arrojan los siguientes datos: la mayor parte del profesorado reconoce que la última modificación, en el programa de su asignatura data de este mismo curso (69,2%).

El resto de las respuestas, dista mucho de la mayoría obtenida en la primera respuesta. De todas formas, no se debe pasar por alto que 10 de los encuestados se han anotado a la respuesta no sabe/ no contesta, lo que representa un 11% del total del profesorado.

En los resultados por centros nos muestra una independencia de las variables de tal modo que se puede hablar de una homogeneidad de respuestas independientemente del centro de donde procede el profesorado.

5. Si hay apuntes ciclostilados de la asignatura a disposición de los alumnos.

. Son diferentes cada año.

. Proceden de mis propias clases (tomados por los alumnos).

Un 19,8% del profesorado opina que,si existen apuntes ciclostilados de la asignatura que imparte, estos son diferentes de un curso para otro.

Un porcentaje mayor (31,9%) reconoce que, si existen, son tomados por los alumnos y proceden de las propias clases del profesor.

En cuanto a los resultados por centros, sólo el profesorado de la Facultad de Económicas y Empresariales reconoce (en un 33,3% de los casos) que sus apuntes son diferentes cada año.

Respecto a que los apuntes los toman los alumnos de las propias clases sólo el profesorado de la Facultad de Medicina opina que es así (50% del profesorado) y la Facultad de Derecho (60% del profesorado), lo hace de igual forma. No reconocen que exista ésta última situación, el profesorado de la Escuela Universitaria de Óptica, el de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. y el de la Escuela Universitaria de Empresariales.

Los contenidos de los programas de las asignaturas los tomamos sobre la base de:

6. La simple rutina de los programas de años anteriores.

En esta cuestión y en las dos siguientes se pidió la opinión propia del profesor y la que podía conocer de los compañeros.

Las respuestas se codificaron de la siguiente forma:

a= Algunas veces.
n= Nunca.
s= Siempre.

Sobre la opinión propia de si los contenidos de los programas eran rutina de años anteriores, las respuestas del profesorado están muy equilibradas entre algunas veces (34,1%) y nunca (31,9). Sólo contestan que son rutinarios un 7,7 % del profesorado, el resto no ha respondido a la cuestión.

El estadístico X^2 nos muestra unos resultados homogéneos en todos los centros, salvo en la Facultad de Ciencias que aumenta sus respuestas a algunas veces y las disminuye a nunca.

La opinión que se les pide al profesorado sobre lo que hacen sus compañeros en la docencia nos muestra el siguiente resultado: existe una gran indecisión al opinar sobre los demás: casi el 50% responde que sucede algunas veces, y un 33% no responde sobre sus compañeros.

7. La atención a lo que los alumnos saben o ignoran.

La opinión propia del profesorado nos muestra que un 38,5% dice que algunas veces los contenidos atienden a lo que el alumno sabe o ignora, un 30,8% opina que esto lo hace siempre y sólo un 9,7% dice no tener en cuenta nunca la base que el alumno posee.

Es importante resaltar que un 23,1% no ha respondido a esta cuestión.

El grado de significación del estadístico X^2 nos muestra la independencia entre las variables y, por tanto, la homogeneidad de respuestas procedente del profesorado de uno a otro centro.

La opinión sobre si sus compañeros atienden la base que poseen los alumnos es, como en la cuestión anterior, mucho menos definida. La mayoría opina (47,3%), que sus compañeros los tienen en cuenta algunas veces, pero un gran número de profesores opta por no pronunciarse sobre el caso (37,4%).

Las respuestas dadas son independientes del centro donde proceden, y muestran una homogeneidad general.

8. La utilidad de los conocimientos para su futura profesión (objetivos de la carrera).

Los resultados totales sobre esta cuestión nos muestran que una gran mayoría del profesorado (48,4%) opina que los contenidos de su asignatura están orientados a la futura profesión del estudiante. Un 29,7% opina que esto sucede algunas veces y sólo un 6,6% dice que esto no sucede nunca.

El porcentaje de abstención en esta cuestión es del 15,4%, la homogeneidad de respuestas por centro es general, aunque existe una pequeña excepción en la Facultad de Filosofía y Letras, que aumenta sus respuestas a nunca.

Como en cuestiones anteriores, la opinión sobre los demás compañeros registra un alto índice de abstenciones (40,7%) y el profesorado que refleja su opinión lo hace esto a la respuesta algunas veces (35,2%).

La opinión por centros también refleja una cierta homogeneidad, aunque los profesores de la Escuela Universitaria de Enfermería opinan, en mayor grado, que sus compañeros siempre tienen en cuenta la utilidad de los conocimientos, y los profesores de Derecho aumentan sus respuestas a nunca.

9. A la hora de programar el curso, analizo la dificultad diversa de los temas, para dedicar más tiempo a los más difíciles.

Los resultados referidos a la totalidad de los encuestados nos muestran que una mayoría del profesorado (56,0%) tiene en cuenta siempre la dificultad de los temas para dedicarle más o menos tiempo en su enseñanza. Sólo un 35,2% reconoce que lo tiene en cuenta algunas veces.

El estadístico X^2 nos da unos resultados homogéneos para toda la muestra, independientemente del centro de donde proceda el profesorado, salvo los profesores de Medicina que aumentan sus respuestas a nunca.

10. Aparte del contenido a explicar, cuando preparo las clases, preveo además:

10.1 Alguna práctica concreta a realizar posteriormente por los alumnos.

El profesorado, en la mayoría de los casos opina que, paralelamente a sus clases teóricas, tiene previsto realizar alguna vez prácticas relacionadas con ello. Opinan que lo hacen siempre sólo un 27,5% del profesorado, y no lo hacen nunca el 7,7% de ellos.

Las opiniones por Facultades y Escuelas nos dá, en general, una gran independencia de variables, salvo en el caso del profesorado de Derecho, que aumenta sus respuestas a nunca, y los profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., que aumenta sus respuestas a siempre.

10.2. Algún tipo de actividad en el aula en la que los alumnos participen activamente, distinta del mero escuchar mis explicaciones.

De los resultados relativos a la totalidad de la muestra, concluimos que la mayoría del profesorado (61,5%) prepara algunas veces algún tipo de actividad en el aula, un 17,6% opina que lo hace siempre, y un 14,3% opina que no lo hace nunca.

Hubiera sido muy interesante el que hubiésemos podido calibrar qué porcentaje de clase abarca la respuesta "algunas veces" porque estos resultados -como después veremos- no casan con los obtenidos de los alumnos.

La independencia de respuestas respecto al centro de procedencia del profesorado es alta; no obstante, se ha detectado un aumento de respuestas a la casilla "siempre" en los profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.

10.3 Una serie de preguntas/ cuestiones (orales, escritas o de ejecución), como verificación de lo aprendido y ayuda al aprendizaje.

También en esta cuestión la mayoría del profesorado responde que lo hace algunas veces (59,3%), un 13,2% confiesa que lo prevé siempre y un 18,7% dice no hacerlo nunca. Podríamos obtener la conclusión de que un 78,0% del profesorado plantea pocas cuestiones en clase o no lo hace nunca.

También esta cuestión la confrontaremos con la del alumnado para ver sus resultados.

Los profesores responden a esta cuestión de la misma forma independientemente de la Facultad/Escuela de donde procedan. Sólo los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras aumentan, ligeramente, sus respuestas a nunca.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

III. METODOLOGÍA DOCENTE.

1. Mis clases consisten en mi exposición del tema de cada día, sin interrupción alguna.

Los profesores opinan esto que algunas veces (42,9%) sus clases son una exposición interrumpida.

Otros opinan que esto no ocurre nunca (28,6%), mientras los que dicen que ocurre siempre son un 22%. A la vista de los resultados, podemos concluir que las opciones están prácticamente divididas entre los que exponen sin interrupción y los que no lo hacen así.

Existe una cierta independencia de variables respecto al centro de procedencia aunque el profesorado de Filosofía y Letras disminuye sus respuestas a nunca y el de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., Enfermería y Óptica, las aumenta a la misma respuesta.

2. Yo no explico sistemáticamente las lecciones del programa, sino que proporciono a los alumnos bibliografía concreta, para que preparen los temas por su cuenta previamente, y dedicamos las

clases a diálogo sobre ellos (puntos oscuros, discusión de desacuerdos, aplicaciones prácticas, fundamentación crítica, etc.)

Es evidente que el profesorado de la Universidad de Alicante, en su mayoría, no utiliza este sistema nunca (52,7%) o sólo lo utiliza algunas veces un 39,6% los profesores.

También existe homogeneidad en las respuestas, salvo en el caso de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. que disminuyen sus respuestas a nunca y les aumentan a algunas veces. Lo contrario le ocurre a los profesores de Ciencias que aumentan sus respuestas a nunca.

3. En mis clases surgen animadas discusiones, que yo permito, sobre los temas explicados.

Las discusiones en clase sobre temas explicados surge algunas veces, según confiesa la mayoría del profesorado (68,1%). Aunque la opinión nunca (16,5%) es la siguiente en cuanto a número de respuestas la verdad es que la opinión "siempre" esta muy cercana a ella en cuanto a número (11,0%).

El estudio estadístico X^2 nos da una homogeneidad de variables independientemente del centro donde trabaja el profesorado.

4. En mis clases sólo un pequeño número de alumnos (casi siempre los mismos) se atreve/acostumbra a intervenir públicamente en el aula.

Al igual que en la cuestión anterior, la mayoría del profesorado (56%) opina que sólo algunas veces unos cuantos alumnos intervienen en el aula.

Muy alejados en porcentaje se encuentra el grupo de profesores que opina que nunca interviene nadie (17,6%) o que siempre interviene alguien (14,3%). Como podemos observar, posturas casi equilibradas, que en la realidad vendría a suponer un 50% de partidarios de una u otra opinión.

Las respuestas por estratos son independientes del centro de donde procedan.

5. Mis alumnos (individualmente o en pequeños equipos) explican los (algunos) temas a sus compañeros, en mi presencia, en la misma clase.

La práctica de que los alumnos preparen y expliquen temas a sus compañeros en presencia del profesor no está muy extendida en la Universidad de Alicante, ya que el 54,9% del profesorado opina que eso no sucede nunca en sus clases, mientras que un 37,4% opina que sólo sucede algunas veces. Sólo un 1% del profesorado confiesa que es práctica habitual en su asignatura.

La homogeneidad de respuestas es lo que caracteriza a la opinión emitida independientemente del centro de donde procede el docente.

6. Utilizo los medios audiovisuales:

6.1. Fotocopias.

La utilización de fotocopias por el profesorado, algunas veces (62,6%) o siempre (24,2%) es la tónica más generalizada de la docencia en la Universidad de Alicante. Solamente un 6,6% del profesorado reconoce no utilizarlas nunca.

Existe una homogeneidad de respuestas por estratos con ligeras variaciones en las Facultades de Filosofía y Letras y Económicas, que aumentan sus respuestas a siempre, mientras que Medicina disminuye sus respuestas, y la Escuela Universitaria de Enfermería las aumenta a nunca.

6.2. Láminas.

Las láminas, sin embargo, son menos utilizadas que las fotocopias ya que los profesores reconocen no utilizarlas nunca (33 %) o sólo algunas veces (33 %). Debemos destacar, por otra parte, el elevado índice de encuestados que no respondieron a esta cuestión (30,8%). La independencia de respuestas respecto al centro de origen del profesorado es la característica más importante a destacar.

6.3. Retroproyector.

Tampoco la utilización del retroproyector tiene muchos entusiastas entre el profesorado, ya que el 41,8% opina que no lo utiliza nunca, un 28,6 % de los profesores dice utilizarlo algunas veces y sólo el 5,5% lo utiliza siempre. El resto de los encuestados no ha respondido a la cuestión.

Podemos contar como anécdota que, cuando se organiza algún Congreso, Simposium, etc. son muchos los centros que acuden al I.C.E. para que les preste sus aparatos retroproyectores porque ellos carecen de los mismos o los tienen averiados.

Existe una ligera dependencia de las respuestas con los centros de donde proviene el profesorado. Los profesores de Filosofía y Letras aumentan sus respuestas a nunca, mientras que los de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. las aumentan a algunas veces y las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica lo hacen a siempre.

6.4. Diapositivas.

La utilización de diapositivas es más frecuente entre los docentes, ya que un 19,8 % lo hace siempre o algunas veces(37,4%) y sólo un 18,7% reconoce no utilizarlas nunca. Esta última cifra unida al 24,2% de profesores que no han contestado nos está diciendo que sí son utilizadas, pero parece que sin abusar demasiado.

El estudio estadístico X^2 nos da un índice de dependencia de respuestas según el centro de procedencia del profesorado. Así, el profesorado de la Facultad de Económicas y Derecho reconoce no utilizarlas nunca, mientras que el de la Facultad de Medicina, aumenta sus respuestas a siempre y el de la Escuela Universitaria de Enfermería las aumentan a algunas veces.

7. Ordenador (programas).

Evidentemente, la utilización del ordenador no está extendida entre los docentes como auxiliar en su docencia. Sólo un 11% reconoce que lo utiliza alguna vez y un 49,5% dice no utilizarlo nunca. Este último porcentaje los podríamos asociar con el 39,6% del profesorado que no ha respondido a la cuestión.

En este punto hay que reconocer las deficiencias materiales y de infraestructura que existen en los Departamentos, donde, hasta hace unos meses, aún no habrán llegado los primeros ordenadores. De esta generalidad hay que hacer una excepción con algunos departamentos, sobre todo experimentales, que mediante la financiación que conceden algunos proyectos de investigación habrán conseguido hacerse con ordenador. pero para uso del profesorado casi con exclusividad.

La homogeneidad de las respuestas es patente en todos los centros.

8. Al principio del curso y/o de cada nuevo tema o parte de la asignatura "pierdo" algún tiempo en motivar a los alumnos para su estudio (les hago ver su utilidad, importancia, etc.).

El profesorado dedica un tiempo a principio de curso o en cada tema nuevo a motivar al alumno siempre (42,9%) o algunas veces (47,3%). Solamente un 5,5% del profesorado dice no dedicar tiempo a motivar al alumno.

Es muy llamativo este resultado, porque, cuando lo confrontemos con la opinión de los alumnos, se comprobará que los resultados son muy dispares en uno y otro colectivo.

Se detecta una independencia de variables respecto a los centros de procedencia del profesorado.

9. Mi metodología didáctica (técnicas para enseñar en el aula) es muy variada: utilizo a lo largo del año maneras e instrumentos pedagógicos distintos, no hago siempre prácticamente lo mismo en las clases.

No parece que la metodología didáctica varíe mucho a lo largo del curso. Un 69,2% del profesorado opina que varía algunas veces, pero un 14,3% dice no hacerlo nunca frente a un 7,7 que lo hace siempre.

Se puede estimar que, en general, la metodología es siempre la misma, con algunas variaciones esporádicas.

La homogeneidad de respuestas por centros es manifiesta en todos ellos, salvo en la Facultad de Ciencias, donde el profesorado aumenta sus respuestas a nunca.

IV. LA EVALUACIÓN

Para el estudio de este apartado se han tenido en cuenta nueve items , que intentan averiguar los diferentes sistemas de evaluación utilizadas por los profesores, el peso específico que en la evaluación tiene cada una de los temas de un programa, y si los resultados de la evaluación son conocidos con detalle por el alumno o sirven para reflexionar sobre diversos aspectos de la docencia.

Las contestaciones se codificaron de la siguiente manera:

a = algunas veces.
n = nunca.
s = siempre.

1. Sólo explico la nota y muy gustosamente, si mis alumnos me lo solicitan.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos dan el siguiente balance: un 52,7% contesta que es así como lo hace siempre, mientras que un 22,0% confiesa que sólo lo hace algunas veces. Curiosamente, un 13,20% del profesorado se niega a explicar la nota, aunque el alumno lo solicite. También hay que hacer constar que un 12,1% no contestó a la cuestión planteada, lo que unido a los que se niegan a explicar la nota, da un resultado preocupante. Más del 25%

del profesorado ignora la cuestión, o se niega a dar explicaciones sobre sus propias notas.

Creemos que, siendo las notas uno de los parámetros más importantes a tener en cuenta a la hora de evaluar el éxito o fracaso de un determinado tipo de enseñanza, los resultados que aquí se han obtenido no son todo lo buenos que cabría esperar.

El estudio estadístico X^2 nos muestra una clara homogeneidad de respuestas, independientemente del centro de procedencia.

2. Para los exámenes utilizo pruebas objetivas.

Es curioso constatar cómo el profesorado, en su gran mayoría, opina que utiliza siempre pruebas objetivas para sus exámenes (52,7%). Un 26,4% del profesorado dice que las utiliza algunas veces, y sólo un 8,8% no las utiliza nunca.

El índice de abstención en esta cuestión es muy similar al item anterior, es decir un 12,1%.

La respuesta por Facultades y Escuelas nos da una independencia de variables, excepto en los casos de la Facultad de Filosofía y Letras, donde la respuesta a siempre es menor de lo esperado, y en la Facultad de Medicina, donde el 85,7% del profesorado reconoce utilizar las pruebas objetivas en los exámenes siempre.

3. Examino en entrevista oral y en privado.

Ningún profesor de los que han respondido el cuestionario utiliza siempre exámenes mediante entrevista oral y en privado.

La gran mayoría del profesorado no utiliza nunca este sistema de evaluación (63,7%), y un 19,8% dice utilizarlo algunas veces.

La falta de respuesta a este item está cifrada en un 16,5% del profesorado encuestado.

El análisis estadístico X^2 nos da una homogeneidad de respuestas, independientemente del centro de donde proceda el profesorado.

4. Mis exámenes consisten en algunas preguntas o temas (tipo redacción libre) que los alumnos han de responder, sin tener material alguno sobre la mesa.

Es mucho más frecuente entre el profesorado la utilización, para los exámenes de preguntas o temas sin material alguno sobre la mesa ya que un 35,2% responde que siempre utiliza este sistema y un 50,5% reconoce que lo utiliza algunas veces. Sólo un 6,6% no utiliza nunca este tipo de exámenes.

Las respuestas por estratos nos dan una independencia respecto de las variables en todos los centros estudiado menos en la Facultad de Medicina que, consecuentemente con su respuesta anterior a la mayor utilización de las pruebas objetivas, nos dá unos resultados mayores de lo esperado en la casilla de respuesta nunca.

5. Idem, pero sólo con un material determinado (diccionario, formularios, tablas, etc.).

La gran mayoría del profesorado no acostumbra a permitir a sus alumnos que utilicen algún tipo de material de consulta en sus exámenes (40,7%), otros lo hacen algunas veces (35,2%) y sólo un pequeño porcentaje dice que lo hace siempre (5,5%).

Hay que destacar al alto índice de profesores que no responden a esta cuestión (18,7%).

Las respuestas por centros nos dan una homogeneidad, matizada por los casos de la Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias, que disminuyen sus respuestas a nunca, y el de la Facultad de Medicina, que las aumenta a la misma casilla de nunca. Las respuestas de Filosofía y Letras y Ciencias, están justificadas por la mayor utilización de diccionarios y textos en la primera y de libros , tablas y calculadoras en la Facultad de Ciencias.

6. Cuando preparo las pruebas de examen, me preocupo expresamente de que hagan ejercitar al alumno procesos mentales "ricos" crítica, síntesis, etc.), no sólo el mero recuerdo de la información almacenada.

La mayoría del profesorado (52,7%), opina que siempre que prepara pruebas de examen se preocupa de que éstas sirvan al alumno para que pueda demostrar su capacidad de análisis, síntesis, crítica, etc. Otro porcentaje elevado dice practicarlo algunas veces (39,6%).

Estos resultados, como veremos con posterioridad, chocan con la opinión de los alumnos respecto al alto nivel de "memorización" exigido.

El estudio estadístico X^2 nos dá una independencia general de respuestas respecto a las variables.

De todas formas estas repuestas sufren una ligera variación respecto a la media esperada en las Facultades de Filosofía y Letras y Económicas y Empresariales, que disminuyen sus respuestas a algunas veces.

Sin embargo, en consonancia con respuestas a otros items ya analizados, la Facultad de Derecho aumenta sus respuestas a la casilla de nunca.

La Escuela Universitaria de Enfermería aumenta sus respuestas a algunas veces y las disminuye a nunca.

7. Los resultados de la evaluación de los alumnos me sirven para:

7.1.Ayudarles en su futuro aprendizaje, con su examen sobre la mesa (diálogo).

En esta cuestión está parte de la respuesta a un item anterior, en la que el profesorado en su mayoría reconocía que explicaba la nota de sus exámenes sólo en el caso de que se lo soliciten.

La mayoría reconoce que dialogan con el alumno, con el examen sobre la mesa, algunas veces (49,5%) mientras que un porcentaje menor (31,9%) dice hacerlo siempre, y muy pocos (11,0%) no lo hacen nunca.

El estudio estadístico nos revela una homogeneidad de respuestas, independientemente del centro de donde proceda el profesorado.

7.2.Reflexionar críticamente sobre mis métodos de enseñar (para mantenerlos o modificarlos).

Gran parte del profesorado reconoce que los resultados de la evaluación le ayudan a reflexionar críticamente sobre sus métodos de enseñanza siempre (42,9%) o algunas veces (51,8%).

La independencia de respuestas respecto a las variables es notoria.

7.3. Reflexionar críticamente sobre la adecuación del programa de mi asignatura.

Superior es el número de profesores que, a raíz de los resultados de una evaluación, reflexionan sobre la adecuación del programa de su asignatura. Lo hacen siempre el 45,1% del profesorado y, algunas veces, el 44,0%.

De aquí se deduce que, aunque con ligeras diferencias, al profesorado le preocupa más el programa de su asignatura que la metodología que emplea en enseñarla.

Los resultados por estratos nos revelan una independencia de respuestas respecto a las variables estudiadas.

8. Tengo asignado un peso específico diferente (ponderación) a los diversos temas del programa, a efectos de tenerlo en cuenta en la evaluación, según su importancia, dificultad, utilidad, etc.

La programación de la materia, teniendo en cuenta el grado de importancia, dificultad, etc. en la evaluación es una práctica habitual y mayoritaria en el profesorado, que lo hace en el 40,7% de los casos siempre, y un 33,0% sólo algunas veces.

Un 15,4% del profesorado reconoce no tener en cuenta en la evaluación estas circunstancias.

Los resultados por centros nos dan una cierta homogeneidad de respuestas, salvo en la Facultad de Medicina, que aumenta sus repuestas a siempre, la Escuela Universitaria de Enfermería, que las aumenta en la casilla de algunas veces, y la Escuela Universitaria de Óptica, que las aumenta a la respuesta nunca.

V. INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS.

Para el estudio del equipamiento y la racionalidad de la Universidad de Alicante se han tenido en cuenta siete items, que nos van a dar un índice aproximado de la situación en que se encuentran Facultades y Escuelas, tanto a la hora de disponer de material o medios, como a la hora de la distribución de horarios.

Las respuestas se codificaron de la siguiente manera:

a = de acuerdo.

ad = indeciso.

d = en desacuerdo.

1. Disponemos de despachos adecuados.

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra reflejan unos resultados equivalentes y a la vez extremos entre los que están de acuerdo (44,0%) y los que están en desacuerdo (45,1%).

Naturalmente, las respuestas van a estar muy directamente relacionadas con la Facultad o Escuela de donde proceda el profesorado.

El grado de significancia del estadístico X^2 nos dá una cifra inferior a 0,005, por lo que podemos aceptar que existe una dependencia entre variables.

Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras están bastante satisfechos, en general, con los despachos que tienen.

En Económicas y Empresariales ocurre lo contrario, la mayoría de los profesores están descontentos de los despachos que tienen.

Los profesores de las Facultades de Ciencias y Derecho, están muy satisfechos con sus despachos (90,0% y 100%).

Aquí se refleja claramente que ambas Facultades tienen edificios de reciente inauguración, y parece que su adaptación a las necesidades del profesorado es perfecta.

El profesorado de la Facultad de Medicina (68,0%) y de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. (57,1%) y de Enfermería (100,0%) no está tan conforme como los anteriores con sus despachos.

La Escuela Universitaria de Óptica se mantiene en la tónica general de equilibrio entre conformidad y disconformidad.

Los resultados de la Escuela Universitaria de Empresariales, al tener tan escaso número de respuestas, no son fiables en absoluto.

2. Los horarios son racionales.

Sí parece que, en general, el profesorado está de acuerdo con los horarios (61,5%) y piensa que son racionales. De todas formas existe un sector del propio profesorado que no está de acuerdo con los horarios (24,2%).

La respuesta por centros muestra un alto índice de homogeneidad de respuestas, es decir, de independencia de variables, con lo cual, salvo el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, que disminuye sus respuestas de la casilla de desacuerdo, todos los centros se mantienen en los resultados generales que ya se analizaban al principio.

3. La biblioteca funciona bien (sirve).

Los resultados generales de la muestra nos da una cifras muy similares a la cuestión anterior. La mayoría del profesorado opina que la biblioteca funciona bien (51,6%), un cuarto de la población encuestada precisa, por el contrario, que no funciona bien (26,4%) y existe un alto porcentaje de profesores que se muestran indecisos (18,7%).

El análisis por centros muestra una independencia de respuestas respecto de las variables estudiadas. Sólo en el caso de la Facultad de Ciencias se constata un menor índice de respuestas a la casilla de acuerdo y mayor a la casilla en desacuerdo, ya que un 55,6% de su profesorado es de la opinión de que la biblioteca funciona mal y un 22,2% se muestra indeciso.

Mayor grado de satisfacción muestra el profesorado de las Facultades de Medicina y Derecho.

4. Disponemos de medios audiovisuales y de material de paso suficientes y modernos.

El profesorado, en su mayoría (57,1%), está de acuerdo en que la disponibilidad de medios audiovisuales y de material de paso es deficiente en cuanto a cantidad y estado. Sólo un 23,1% del profesorado declara tener los medios adecuados y en buen estado para impartir su docencia.

Las respuestas por centros nos dan una cierta homogeneidad de respuestas, independientemente del centro de donde provengan.

De todas formas, existen algunas diferencias, como en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., en donde disminuyen las respuestas a la casilla de la opción desacuerdo para aumentarlas a la casilla de opción acuerdo. También en la Escuela Universitaria de Óptica disminuyen las opciones en desacuerdo, pero lo hace para aumentar las opiniones de indecisos.

5. El servicio de fotocopiadora es satisfactorio.

El servicio de fotocopiadora produce opiniones divergentes, pues mientras el 39,6% opina que es malo, el 38,5% opina que esta bien. Es elevado el número de indecisos en este tema (19,8%).

El análisis mediante el estadístico X^2 nos da un índice de significatividad muy bajo, lo que equivale a que se pueda aceptar una dependencia de respuestas según el centro de que se trate.

Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, y de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.no parecen estar muy a gusto con el funcionamiento de su fotocopiadora (64,4% y 87,5%).

Las Facultades de Económicas y Empresariales y Derecho si están más conformes con el funcionamiento del servicio de fotocopias.

Se encuentran más indecisos de lo esperado en la Facultad de Ciencias (60,0%) y en la Escuela Universitaria de Enfermería (57,1%).

El resto de los centros se mantiene dentro de los resultados generales que ya anotamos al principio.

6. El servicio de cafetería es bueno.

En general el profesorado no está de acuerdo en que el Servicio de cafetería es bueno (58,2%). Sí están contentos con su funcionamiento el 20,9% del profesorado y un 16,5%se muestra indeciso.

El grado de significatividad es alto, lo que se traduce en una independencia de respuestas respecto a las variables estudiadas.

Solamente se detecta una pequeña variación en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., que disminuye sus respuestas a la casilla en desacuerdo y la aumenta a la de acuerdo.

7. La infraestructura para las prácticas es aceptable (laboratorios, instrumental, contactos con la realidad profesional, etc.).

Tampoco parece que la infraestructura para las prácticas satisfaga mucho al profesorado, pues un 51,6% de ellos opina que no es aceptable. Solamente un 23,1% del profesorado está de acuerdo en que el material es aceptable y un 18,7% se muestran indecisos.

El estudio estadístico X^2 nos dá un alto índice de homogeneidad de respuestas, es decir, de independencia de respuestas respecto al centro de procedencia del profesorado.

Solamente destacaremos unas diferencias de respuestas de los profesores de la Facultad de Ciencias, que aumentan sus respuestas a la casilla en desacuerdo, y los de la Facultad de Medicina que aumentan sus respuestas a la casilla de acuerdo.

La respuesta de la Facultad de Ciencias, que podría sorprender en un primer momento, pues posee un edificio moderno, con espaciosos laboratorios, se explica, según el propio profesorado, por la carencia de material y apoyos económicos para poder poner en óptimo funcionamiento las magníficas instalaciones que poseen.

VI. EL PROFESORADO

Para el estudio del profesorado como colectivo implicado en la docencia universitaria se han abierto seis apartados diferentes.

El primero de ellos, trata de analizar la docencia del propio encuestado. Para ello se han tenido en cuenta tres items generales y una cuestión sobre la calidad pedagógica propia, y de los demás profesores de la Facultad/ Escuela del propio encuestado.

Los tres primeros items se codificaron:

0 = no

1 = si

La cuestión sobre la calidad pedagógica se codificó:

b = buena

m = mala

r = regular

a) Docencia propia y docencia de los demás profesores.

1. Sencillamente, uno enseña más o menos como le enseñaron a uno y como creemos que enseñan la mayoría de los colegas.

Opinión propia:

Las respuestas a esta cuestión denota una preocupación del profesorado por los métodos didácticos modernos. Sólo un 23,1% del profesorado dice repetir los mismos métodos de enseñanza que utilizaron con él, lo cual no quiere decir que sean malos, pero sí da un cierto aire de "inmovilidad" a la metodología docente.

Las respuestas de los centros son diferentes según procedan de uno u otro. En general, se observa que la Facultad de Económicas y Empresariales, y las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Enfermería, tienden a seguir en menor medida las pautas recibidas en la enseñanza. Los profesores de la Facultad de Derecho reconocen, en el cien por cien de los casos, que continúa los métodos aprendidos de sus antecesores, y en la Facultad de Ciencias el profesorado se reparte al 50% entre los que siguen pautas aprendidas y los que han variado sus métodos respecto a los que le precedieron.

Opinión sobre los demás compañeros:

En general, el profesorado piensa de sus compañeros que también han variado sus métodos y estrategias docentes pero en menor medida de lo que piensan de sí mismos. Para el profesorado, sus colegas siguen enseñando como le enseñaron, en el 37,4% de los casos.

En la respuesta por centros, los profesores de las Facultades de Ciencias y de Derecho piensan que sus compañeros utilizan en mayor medida los métodos tradicionales (60% y 80%), mientras que la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. opina todo lo contrario, es decir que sólo un 12,5% enseña como lo hicieron sus profesores.

2. He procurado por mi cuenta (lecturas, cursos o seminarios, diálogo con colegas cuya didáctica la vea más desarrollada y moderna que la mía, etc.). ir mejorando ocasionalmente mi oficio de enseñante, de un modo sistemático, con mi mejor buena voluntad.

Opinión propia:

Un gran número de profesores de la Universidad de Alicante ha intentado mejorar su docencia de la mejor forma que ha sabido y ha podido (67,0%). Creemos que, independientemente de los resultados obtenidos, es un buen índice de la inquietud y preocupación del profesorado por ir mejorando su trabajo de enseñante.

La opinión por centros se mantiene dentro de la media general con ligeras desviaciones, salvo en el caso de los profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de los que sólo un 25,0% reconocen que han procurado mejorar sus oficio de enseñante. Tendremos que esperar a la respuesta del siguiente item para ver si han contestado masivamente a aquel o no.

Opinión sobre los demás compañeros:

Igual que en la cuestión anterior, el profesorado parece tener mejor opinión de sí mismo que de sus propios compañeros. En general, el profesorado piensa que sólo un 22,0% de sus compañeros se ha esforzado individualmente por mejorar su docencia, aunque fuese de una forma asistemática, y con mejor voluntad que resultados.

Por centros, sólo opinan que la mayoría de sus colegas (57,1%) intenta mejorar su docencia, de la mejor forma que tienen a su alcance, el profesorado de la Escuela Universitaria de Enfermería.

3. Someto sistemáticamente a verificación de eficacia (como lo hacen los médicos con sus métodos terapéuticos) mis métodos didácticos, procurando estar al día, en la medida de mis posibilidades, por lo que se refiere a la literatura científico-pedagógica pertinente.

Opinión propia:

La táctica de someter a verificación los propios métodos didácticos no es esto utilizada por el profesorado de la Universidad de Alicante (36,3%).

Sólo el profesorado de la Facultad de Económicas y Empresariales (55,6%) y el de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. (75,0%) ha respondido esto a esta cuestión.

Como nos esperábamos, la baja respuesta de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. en el item anterior se ha visto compensada por la respuesta mayoritaria a este item, que es, en teoría, mucho más ambicioso y completo.

Opinión sobre los demás:

Tampoco en este item mejora la opinión que tiene el profesorado de los propios compañeros, pues en general se evalúa mejor a él mismo que a los demás.

Sólo un 23,1% de sus colegas, consideran los profesores que someten sistemáticamente a verificación su eficacia docente.

Destacan en las cifras más bajas de porcentaje de opinión los profesores de las Facultades de Filosofía y Letras y de la Escuela Universitaria de Enfermería.

Si yo tuviera que emitir una opinión de calidad pedagógica sobre mi propia enseñanza, estimaría lo siguiente:

1. Por mis conocimientos (muchos, útiles para los alumnos, actuales, ordenados, etc.).

El profesorado de la Universidad de Alicante se considera, en general, bien preparado en sus conocimientos científicos (86,8%). Solamente un 11,0% considera que sus conocimientos son regulares y no se encuentra totalmente preparado.

El estudio estadístico X^2 da un bajo índice de significatividad lo que corresponde a una dependencia de respuestas respecto a las variables estudiadas.

Entre las respuestas que dan resultados fuera de lo esperado, destacan la Facultad de Derecho y la Escuela Universitaria de Óptica, que disminuyen su respuesta a la casilla bien y la aumentan a la casilla regular.

2. Por mi metodología didáctica (eficaz, variada, moderna, amena, con fundamento racional, etc.).

La metodología no ofrece tanta seguridad de dominio al profesorado. Aunque existe una mayoría que califica como buena su propia metodología (63,7%), también hay un número importante de profesores que la consideran sólo regular (33,0%).

Por centros, hay que destacar que sólo dos profesores de los 91 encuestados ha considerado mala su metodología didáctica: uno pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras y otro a la de Ciencias.

De todas formas, el índice de homogeneidad de respuestas es notable, con independencia del centro de donde procedan. Sólo la Facultad de Ciencias disminuye sus respuestas a la casilla de buena y las aumenta a la de regular.

3. Por mi sistema de evaluación (objetivo, justo, racional, ayuda al alumno a aprender, etc.).

Mayor confianza tiene el profesorado en la calidad de sus sistema de evaluación, ya que un 68,1% opina que es bueno, y sólo un 20,9 dice que regular.

Aquí debemos destacar un 5,5% de profesores que no ha respondido a esta cuestión.

La homogeneidad es patente en la respuesta de los centros. Destacaremos, sin embargo, que la Facultad de Filosofía y Letras aumenta sus respuestas a la casilla mala.

4. Por mis relaciones humanas con los alumnos (trato afable, asequible, respetuoso, servicial, comprensivo, etc.).

Las relaciones humanas con los alumnos parecen ser el "plato fuerte" del profesorado, ya que las han calificado como buenas el 94,5% de los encuestados. Sólo un 4,4% las considera regulares y nadie las ha considerado malas.

Más adelante confrontaremos estos resultados con la opinión de los alumnos.

El estudio por estratos nos revela una independencia de respuestas, en general. Sólo la Facultad de Medicina aumenta sus respuestas a regular en detrimento de la respuesta buena.

b)Vocación docente.

Para el estudio de la vocación docente se han elegido tres items, que tratan de analizar los tres aspectos fundamentales de la enseñanza: vocación, investigación y actualización de conocimientos.

Las respuestas son de dos tipos: las que se refieren al propio encuestado y las que se refieren a la opinión sobre los demás compañeros de centro.

Se han codificado, las respuestas, de la siguiente manera:

a = de acuerdo.

ad = indeciso.

d = en desacuerdo.

Entre los motivos por los que yo mismo y, en cuanto puedo opinar, los demás colegas que conozco un poco, decidimos un día dedicarnos a la enseñanza universitaria, señalaría:

1. La vocación docente (gusto por la enseñanza).

Es evidente que el profesorado de la Universidad de Alicante está en la docencia porque le gusta enseñar (73,6%). Hay un pequeño grupo de indecisos 7,7% y una minoría (2,2%) que confiesa no tener vocación docente.

Estudiadas las respuestas por Facultades y Escuelas, hemos observado que este pequeño porcentaje de profesores que reconocen no tener vocación docente pertenecen a las Facultades de Derecho y Económicas. Esto explica, en cierto modo, las respuestas ya que hay un cierto número de profesores en dichas Facultades que compatibilizan su puesto docente con otro trabajo fuera de la Universidad. Casi se podría afirmar que son profesionales de otros cuerpos que la Universidad contrata para completar su cuadro docente.

Existe una homogeneidad de respuestas independientemente de las variables estudiadas.

Respecto a la vocación docente de los colegas, el profesorado parece estar indeciso ante la cuestión. El número de abstenciones en la respuesta es muy elevado (41,8%) y el de los indecisos también (25,3%), de lo que se deduce que no podemos hacer una valoración de esta cuestión.

2. Interés por la investigación.

El interés por la investigación es también mayoritario entre el profesorado (67,0%), aunque el número de profesores que se abstienen es notable (19,8%).

La homogeneidad de respuestas se deja ver en todos los centros, salvo en la Facultad de Económicas y Empresariales, que hay un número mayor de lo esperado de profesores que confiesan no tener interés por la investigación.

La respuesta que calibraría la vocación investigadora de los demás profesores registra un alto índice de abstención, seguido de la afirmación de existencia de vocación docente (31,9%) y un menor número de indecisos (19,8%).

3.El deseo de estar al día, en la vanguardia del conocimiento dentro de la ciencia/profesión que cultivo.

La actualización de conocimientos de la propia profesión es también un motivo que explica la vocación de los docentes (67,0%). Tenemos que indicar que el índice de abstenciones debe tenerse en cuenta (22,0%).

Existe homogeneidad de respuestas en todos los centros, salvo en las Facultades de Económicas y Empresariales y Ciencias, en donde el número de profesores que no están de acuerdo en que uno de los motivos de su vocación docente es la puesta al día en el conocimiento de su asignatura, es mayor de lo esperado.

La opinión sobre el deseo de estar al día de los propios colegas no se puede analizar con detalle, puesto que un 42,9% se ha abstenido, un 31,9% está de acuerdo con esta premisa y un 13,2% son indecisos. De todas formas, destacaremos que, en la Facultad de Ciencias, sigue habiendo mas desacuerdos de lo esperado.

c) Cualidades que debe reunir un buen profesor.

Para intentar medir las cualidades que debe reunir un buen docente se han seleccionado ocho items.

Las respuestas se codificaron así:

a = de acuerdo.

ad = indeciso.

d = en desacuerdo.

1. Ser claro y ordenado en las explicaciones.

Evidentemente, ésta es una cualidad muy valorada por el profesorado, ya que el acuerdo ha alcanzado el 97,8% de los profesores.

Como es previsible la homogeneidad de respuestas por Facultades y Escuelas Universitarias fue absoluta.

2. Dominar perfectamente lo que hay que enseñar.

También este item es muy valorado por los profesores, puesto que las respuestas son idénticas en porcentaje al anterior (97,8%).

3. Ser objetivo en la calificación/exámenes.

La objetividad también es valorada por los profesores (93,4%), pero con algún indeciso, en desacuerdo, o alguna abstención.

La homogeneidad por centros sigue siendo manifiesta.

4. No hacer exámenes puntuales, sino llevar una evaluación a lo largo de todo el curso (trabajos, resúmenes de lecturas o de sesiones de clase, entrevistas, discusión en clase etc.).

La evaluación contínua, sin embargo, aunque valorada por la mayoría (68,1%), no lo es tanto comparada con los items anteriores. El porcentaje de indecisos ante la cuestión (24,2%) es destacable.

Con todo, se observa una independencia total de respuestas respecto de la variable centro al que pertenece el encuestado.

5. Motivar al alumno para el estudio de la asignatura.

La motivación vuelve a ser considerada una cualidad importante por la mayoría del profesorado (90,1%). Los indecisos, los que están en desacuerdo y los que se abstienen de contestar se reparten el resto del porcentaje a partes iguales.

Existe también aquí una gran independencia de respuestas respecto del centro de procedencia de cada docente.

6. Averiguar previamente donde está el alumno (lo que sabe o ignora) en relación con la asignatura y/o tema o parte de ella de que se trate.

Una mayoría del profesorado (85,7%) y también piensa que ésta debe ser una cualidad de todo buen profesor. Los indecisos representan el 7,7%.

El índice de significatividad nos da una cierta homogeneidad de respuestas a la casilla de los indecisos y una disminución a la casilla de acuerdo.

7. Que el alumno perciba que él le importa al profesor, que tiene interés en ayudarle a aprender.

El profesorado está de acuerdo (89,0%) en que el docente debe demostrar al alumno su interés en ayudarle a aprender. Los indecisos sólo representan el 6,6%.

La homogeneidad de las respuestas es general, salvo en el caso de las Escuelas Universitarias de Enfermería y de Óptica, que responden, en mayor medida de lo esperado, que no están de acuerdo en que el alumno debe percibir que le importa al profesor.

8. Estar en actitud personal permanente de auto-crítica pedagógica, para mejorar su enseñanza.

La actitud permanente de auto-crítica pedagógica por parte del profesorado es, de todos los items analizados, la cualidad menos apreciada por los docentes. A pesar de esto el acuerdo de tenerla en cuenta como tal cualidad sigue siendo mayoritario (67,0%). El porcentaje de indecisos ante esta cuestión es importante (19,8%).

El análisis estadístico X^2 nos da una independencia de respuestas con respecto a la variable centro de donde procede el profesorado.

d) Formación y perfeccionamiento del profesorado.

Para analizar el perfeccionamiento del profesorado se ha abierto cuatro apartados. En el primero de ellos se le pide su opinión personal sobre la situación del profesorado en cuanto a conocimientos y recursos pedagógicos. Para ello se han utilizado cuatro items.En el segundo se le pide que estime las necesidades de formación y perfeccionamiento del profesorado. Ocho han sido los items seleccionados para realizar la estimación. En el tercero se le pregunta por las actividades de reciclaje y perfeccionamiento realizadas en el último año. Seis items han sido los que se van a tener en cuenta. Finalmente, en el cuarto, se le pide información sobre el funcionamiento del Departamento, Facultad o Escuela. Sólo cuatro items han sido seleccionados para que nos informaran sobre dicho funcionamiento.

<u>1. Opinión personal.</u>

Las respuestas a este apartado se clasificaron de la siguiente manera:

a = de acuerdo

ad= indeciso

d = en desacuerdo

1. La mayoría de los profesores de Universidad tienen interés por su perfeccionamiento pedagógico.

Por las respuestas obtenidas podemos afirmar que no existe mucho interés por el perfeccionamiento pedagógico del profesorado de ésta universidad (39,6%).

El resto de las respuestas se reparten a partes iguales, entre los que dicen que sí existe un interés por los tema pedagógicos y aquellos que se muestran indecisos.

El análisis estadístico muestra una clara independencia de respuestas respecto del centro de procedencia del profesorado.

2. Incluso los profesores universitarios que tienen /tenemos sincero interés por nuestro perfeccionamiento pedagógico carecen/carecemos de la posibilidad (medios, oportunidades, etc.) de llevarlo a cabo.

Sí existe un acuerdo mayoritario en afirmar que, en el caso de que exista interés por el perfeccionamiento pedagógico, existen pocas posibilidades de conseguirlo (45,1%). Los que opinan que sí existen posibilidades para conseguir el perfeccionamiento pedagógico representan el 23,1% de los encuestados. El resto del profesorado se muestra indeciso.

La respuesta por centros muestra una homogeneidad general salvo en el caso de los profesores de la Facultad de Derecho que consideran, todos ellos, que carecen de medios y oportunidades para llevar a cabo su propio perfeccionamiento pedagógico.

3. A enseñar se aprende enseñando, como a nadar nadando: sobran todos los cursos y actividades orientados al perfeccionamiento pedagógico del profesorado universitario en ejercicio.

Una gran mayoría del profesorado no está de acuerdo con la aseveración "a enseñar se aprende enseñando" (71,4%). En los resultados generales de toda la muestra se observa, sin embargo, que existe un sector minoritario del profesorado (9,9%) que opinan que a enseñar se aprende con la práctica.

La respuesta por centros nos dá una ligera dependencia respecto del centro de donde precede esta encuesta. La Facultad de Filosofía y Letras, que aumenta su indecisión y disminuye sus respuestas al desacuerdo, y la Facultad de Económicas y Empresariales, que está más de acuerdo que el resto de los centros en que "a enseñar se aprende enseñando".

4. Las pretendidas reformas pedagógicas e innovaciones didácticas en la enseñanza universitaria no son más que modas pasajeras. Los "grandes maestros" de la historia de la Universidad nunca fueron hijos de una tecnología didáctica más o menos sofisticada, sino de su entrega y su vocación docente.

Tampoco están de acuerdo con esta cuestión la mayor parte de los profesores (5O,5%), aunque existe un alto porcentaje del profesorado (25,3%), que opina que las innovaciones didácticas son modas pasajeras, y que para ser un buen docente basta con la entrega y la vocación docente.

Las respuestas por estratos reflejan una dependencia respecto de algunas Facultades. Así, por ejemplo, La Facultades de Filosofía y Letras, y Económicas y

Empresariales, responden que están de acuerdo con el item más de lo esperado, y están en desacuerdo menos de lo esperado.

Por otro lado, la Facultad de Ciencias y de Medicina responden que están de acuerdo en una proporción menor de lo esperado pero mientras la Facultad de Ciencias se muestra más indecisa en la cuestión, la de Medicina aumenta el número de los que están en desacuerdo.

2. Necesidades estimadas de formación y perfeccionamiento.

Las respuestas a éste apartado se codificaron de la siguiente manera:

c) conveniente

n) no necesario

u) urgente

1. Aprender la lógica práctica de la programación (cómo decidir racionalmente los objetivos de las carreras y de las asignaturas, los contenidos temáticos, la secuencia óptima de éstos, su ponderación diferencial con vistas a la evaluación anterior, etc.).

Aprender a programar es una necesidad sentida por la mayoría del profesorado (56,0%), y un 16,5% lo considera un asunto de urgente realización. A pesar de estas respuestas, existe un 19,8% que no cree necesario aprender a programar.

El estudio estadístico X^2 refleja una independencia de respuestas respecto a las variables.

2. Técnicas de motivación del alumno.

El conocimiento de técnicas de motivación del alumno es considerado urgente por un 24,2% del profesorado, y necesario por un 56,0%. Solamente un 13,2% de los encuestados no considera necesario el conocimiento de técnicas motivadoras.

Las respuestas por estratos nos muestran, anterior una homogeneidad de respuestas, independientemente del centro de donde procede el profesorado.

3. Métodos didácticos modernos, en general.

También el dominio de métodos didácticos modernos se considera como conveniente por la mayoría de los profesores (61,5%), y un 15,4% lo considera como un tema de urgente solución.

La homogeneidad de respuestas es la nota destacada, salvo en el caso de la Facultad de Ciencias, donde el número de profesores que estiman conveniente el conocimiento de métodos didácticos modernos es mayor de lo esperado.

4.Relaciones humanas en la comunicación didáctica.

La necesidad de relaciones humanas en el acto didáctico son menos estimadas que los items anteriores, ya que la consideran conveniente un 52'7% en profesorado, y no necesarias el 27'5%.

Las respuestas por centros nos muestran una clara independencia de variables.

5. Psicología del aprendizaje.

Ligeramente más conveniente se considera el conocimiento de la Psicología del aprendizaje para mejorar la docencia (58,2%).

Con todo, sigue considerándola como una ciencia no necesaria el 20,9% del profesorado.

Las respuestas por estratos se mantienen en la tónica general.

6. Como economizar el tipo de clases lección magistral acostumbrada, sustituyéndola por modelos didácticos más eficaces, si los hay.

La sustitución de la clase magistral por otros modelos didácticos más eficaces es considerada como algo conveniente por la mayoría de los profesores (58,2%). Un menor número de ellos no lo cree necesario (15,4%).

Por centros, las respuestas muestran una clara homogeneidad entre ellas.

7. Utilización racional de los medios audiovisuales.

Dentro de las necesidades que se estiman convenientes aparece, esto considerado (57,1%), la utilización óptima de medios audiovisuales. Debemos destacar que un 19,8% no lo considera un tema necesario y un 14,3% lo considera urgente.

Solo el profesorado de la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de E.G.B. considera, en mayor medida que el resto de los centros, que no es un asunto necesario.

8. Técnicas de investigación educativa.

Este item, junto con el que trataba de relaciones humanas, es el que menos conveniente considera el profesorado, aunque la opinión general de su conveniencia es superior al 50.0%. Un 17,6% del profesorado no lo ven necesario, y otro número similar lo considera urgente.

El porcentaje de profesores que se han abstenido en esta cuestión es del 11,0%.

La homogeneidad de respuestas se da en todos los centros, salvo en la Facultad de Filosofía y Letras, donde ningún profesor ha considerado este item como un tema urgente para la mejora y perfeccionamiento del profesorado, y la Escuela Universitaria de Enfermería que, al contrario que aquélla, lo considera tema urgente un 83,3% de su profesorado.

<u>3. Tipo de actividad de perfeccionamiento realizada con más frecuencia por Vd. en los últimos cinco años.</u>

Las respuestas a los items siguientes se codificaron de la siguiente manera:

a = alto

b = bajo

m = medio

1. Cursos, seminarios, conferencias sobre cuestiones de Didáctica.

El grado de asistencia a cursos, seminarios y conferencias sobre cuestiones didácticas es bajo, pues, aunque en las respuestas a este item sólo se clasificaban con una asistencia baja el 13,2% del profesorado, la realidad es que un 45,1% de los profesores no han contestado a esta cuestión. Es decir, sólo un 20,9% consideran alta su asistencia a actividades sobre cuestiones didácticas.

Existe una homogeneidad de respuestas en todos los centros, salvo en la Facultad de Medicina, que aumenta sus respuestas a una alta asistencia, y las disminuye a la baja asistencia.

2. Lecturas sobre cuestiones didácticas.

Algo mejor parado queda el grado de lectura del profesorado sobre cuestiones didácticas. El 39,6% dice tener un grado medio de lectura sobre este tipo de cuestiones. Sólo un 11,0% reconoce que es bajo. El 7,7% confiesa que es alto y un 41,8% no ha respondido a la cuestión.

Podemos considerar que existe una independencia de respuestas respecto a las variables estudiadas. Por otro lado, la fiabilidad es baja, debido al escaso número de respuestas obtenidas.

3. Participó Ud. en algún proyecto de investigación.

Es claro que la investigación interesa mucho más que las anteriores cuestiones al profesorado, a juzgar por los resultados obtenidos. El 80.2% afirma que ha participado del algún proyecto de investigación. El resto no lo ha hecho.

Las respuestas nos dan, en general, una cierta homogeneidad, rota sólo por las respuestas de los profesores de la Facultad de Económicas y Empresariales y la Escuela Universitaria de Enfermería que aumentan sus respuestas al no, y por las Facultades de Ciencias y Derecho en las que en el 100 % de los casos han intervenido en algún proyecto de investigación.

4. Publicó Ud. algún libro o artículo.

Las publicaciones de libros ocupan un lugar muy importante en el "curriculum" del profesorado de la Universidad de Alicante, pues el 84,6% de los encuestados tiene alguna publicación de este tipo.

El grado de significatividad está en el límite entre la homogeneidad y la dependencia. En general podemos afirmar que se mantiene la homogeneidad salvo en los casos de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias, en las que el 100% de los encuestados tiene algún libro o artículo publicado, y la Facultad de Económicas y Empresariales, en la que sólo el 55,6% de su profesorado ha publicado algún libro.

5. Presentó Ud. alguna comunicación o ponencia a alguna reunión científica, congreso, seminario o simposio de ámbito nacional.

La presentación de comunicaciones o ponencias en reuniones científicas nacionales es práctica menos habitual que las publicaciones de libros o artículos. El 70,3% del profesorado lo ha hecho frente a un 29,7% que dice no haber presentado nunca ningún tipo de comunicación o ponencia.

El estudio estadístico X^2 no revela una dependencia de respuestas respecto de las variables estudiadas. Destacan, sobre todo, la Facultad Medicina, que en el 92,3% de los casos dice haber presentado comunicación o ponencia a alguna reunión científica de ámbito nacional, y la Facultad de Derecho y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. que en más del 75% de los casos no lo ha hecho nunca.

6. Idem. de ámbito internacional.

La presentación de trabajos de investigación en los foros internacionales no está tan extendida como en los nacionales. Sólo un 30,8% afirma haber presentado algún tipo de comunicaciones, mientras que el 63,7% reconoce no haberlo hecho nunca.

El estudio por estratos nos revela una independencia de respuestas a las variables estudiadas.

4. Aspectos organizativos del profesorado.

Las respuestas a los items estudiados se clasificaron de la siguiente manera:

a = de acuerdo

ad = indeciso

d = en desacuerdo

1. Los profesores del Departamento nos reunimos varias veces al año.

Las reuniones departamentales son práctica común entre el profesorado de la Universidad de Alicante, ya que un 70,3% dice reunirse más de una vez al año, y sólo un 17,6% reconoce no hacerlo. Ciertamente, tal como están planteados los departamentos en la actualidad, es difícil no hacerlo más de una vez al año, aunque sólo sea para estudiar el presupuesto o nombrar tribunal para algún concurso de selección de profesorado.

La independencia de respuestas respecto del centro de procedencia del profesorado es notable.

2. El funcionamiento supra- departamental de la Facultad/ Escuela (Junta de Fac./Esc., diferentes comisiones, horarios, distribución de aulas, etc.) es aceptable.

El profesorado, en general, no está muy a gusto con el funcionamiento de su Facultad/ Escuela, ya que sólo un 36,3% lo encuentra aceptable, mientras que el 27,5% lo encuentra inaceptable y el 33,0% de los profesores se muestran indecisos ante la cuestión.

La tónica es la misma en todos los centros estudiados, con la salvedad de la Facultad de Derecho, que muestra un índice de aceptabilidad mayor de lo esperado respecto a los demás.

3. Le consta a Ud. que en alguna reunión de la Junta de Facultad/ Escuela se ha tratado expresamente el tema de cómo mejorar la calidad de la enseñanza en las aulas (mejores métodos didácticos, base científica para el sistema de evaluación, etc.).

Resulta claro que, en general, en las Juntas de Facultad/ Escuela no se tratan temas que intentan abordar una mejora en la calidad de la enseñanza, ya que el 42,9% del profesorado no lo ha reconocido. Sin embargo, un 31,9% afirma que alguna vez si se han tratado.

El grado de significatividad del estudio estadístico X^2 nos debiera revelar los centros donde se tratan estos temas y aquellos en que no se tratan, pero no es así y los profesores han respondido una u otra opción indistintamente del centro de donde proceden salvo en los casos de las Facultades de Económicas y Empresariales y de Medicina, en donde parece que se tratan estos temas con más asiduidad. Por otro lado están la Facultad de Ciencias y La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. en donde se reconoce que estos temas no se tratan prácticamente.

4. Existe una adecuada conexión interuniversitaria por lo que se refiere a las investigaciones en curso y sus resultados: prácticamente todos los Departamentos de mí especialidad estamos enterados de los que investigan, cómo y qué resultados obtienen todos los restantes Departamentos "colegas" (de la misma área de conocimiento).

Es claro que la información interuniversitaria no funciona, pues así lo reconoce el 59,3% de su profesorado. Solamente un 16,5% afirma que sí existe una adecuada conexión interuniversitaria en lo referente a comunicación de resultados y líneas de investigación.

La homogeneidad de respuestas es general en todos los centros salvo en el caso de la Facultad de Económicas y Empresariales, en la que sí reconocen sus profesores, en mayor número, la carencia de "canales de información" adecuados.

e) Criterios de evaluación del profesorado.

Para poder tomar nota de qué tipo de parámetros son los predilectos del profesorado en el momento de su evaluación se han elegido nueve items, que van desde la toma en consideración de las notas de los alumnos como factor de éxito o fracaso, hasta sus cualidades personales.

Las respuestas fueron codificadas en tres tipos.
a = adecuado
m = muy adecuado
p = poco adecuado.

1. Las notas que obtienen los alumnos (examinados por jueces neutrales, se entiende).

Evidentemente al profesorado no le gusta que para realizar su evaluación docente se tengan en cuenta las notas obtenidas por sus propios alumnos. El 48,4% de los docentes lo considera poco adecuado, y un 39,6% lo considera adecuado, sólo un 7,7 considera este factor como un índice muy adecuado.

El estudio estadístico nos muestra una independencia de respuestas respecto a las variables estudiadas. Sólo destacaremos el caso de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., que en un 87,5% lo considera un índice poco adecuado.

2. Los resultados de una encuesta a los alumnos sobre la calidad de sus profesores.

Mayor aceptación tiene la encuesta como índice para evaluar al profesorado ya que el 50,5% opinan que es un medio adecuado . Solo un 24,2% no opina que sea un buen índice a tener en cuenta.

Las respuestas por centros nos dan una homogeneidad general con las excepciones de los profesores de la Facultad de Económicas y Empresariales, que en su mayoría (55'6%) opinan que es un índice muy adecuado, disminuyendo sus respuestas a poco adecuado. Lo contrario opinan los profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. que consideran a éste item poco adecuado y disminuyendo sus respuestas a adecuado y muy adecuado.

3. El juicio de los colegas del Departamento.

Tampoco es bien acogido el juicio de los colegas del propio Departamento como un índice a tener en cuenta en la evaluación de los profesores. Si lo considera adecuado un 41,8% y sólo un 7,7% lo estima muy adecuado.

La homogeneidad de respuestas es la tónica general de todos los centros de procedencia del profesorado.

4. Por expertos (inspectores técnicos) del Ministerio de Educación (Secretaría de Estado de Universidades).

Mayor rechazo produce al profesorado su evaluación por parte de expertos dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (81,3%). Sólo un 8,8% lo consideran adecuado, y un 5,5% del profesorado lo estiman muy adecuado.

La independencia de respuestas respecto a la variable del centro de procedencia es notoria.

5. Por una comisión de evaluación elegida por cada Departamento.

La comisión de evaluación elegida por cada Departamento es bastante más aceptada por lo profesores (47,3%), aunque un número importante también lo considera como un índice poco adecuado (41,8).

Las respuestas por centro tienen un alto índice de siginificatividad lo que hace superior su homogeneidad. Solo destacaremos a la Escuela Universitaria de Enfermería que responde en mayor número de lo esperado que puede ser un índice muy adecuado.

6. El criterio de las publicaciones de los profesores.

Ligeramente mayor, que en las cuestiones anteriores, es el número de encuestados que opinan que es adecuado utilizar las publicaciones como criterio de evaluación (53,8%). También es importante el número de profesores que está en contra de la consideración de este criterio (39,6%).

El estudio por estratos nos indica una clara independencia de respuestas respecto de las variables. Sólo se destaca que los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras consideran este criterio muy adecuado en mayor número que sus compañeros de otros centros.

7. Sus cualidades didácticas de buen profesor.

Las cualidades didácticas sí parece que tiene mayor aceptación que los anteriores, ya que el 61'5% lo considera adecuado y el 24'2% piensa que es muy adecuado. Sólo el 9'9% estima que es inadecuado. Lo que parece una clara contradicción con otros items anteriores. El profesorado está dispuesto a que se le evalúe por éste criterio, y sin embargo no pone nada de su parte para intentar mejorar su docencia mediante la asistencia a cursillos, seminarios, etc. Se mantiene en su tesis de que a "enseñar se aprende enseñando".

En las respuestas por centros, todos se mantienen en los índices esperados, salvo la Facultad de Ciencias que considera esto éste item poco adecuado para evaluar a los docentes, y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado que, al contrario de aquél, lo considera muy adecuado.

8. Sus conocimientos científicos en su especialidad.

El profesorado de la Universidad de Alicante precisa, esto que los conocimientos científicos sí son un índice adecuado para calibrar la calidad de la enseñanza universitaria (66,4%), a lo que se une un 23,1% que opina que es muy adecuado. Sólo el 13,2% lo considera inadecuado.

Las respuestas por estratos nos dan una homogeneidad general, salvo en las Facultades de Filosofía y Letras, que, en un 88,9% lo considera adecuado, la Facultad de Medicina, que aumenta sus respuestas más de lo esperado a la casilla de poco adecuado, y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., que lo considera esto (62,5%) como muy adecuado.

9. Sus virtudes humanas, honestidad intelectual, actitud de colaboración, etc.

Sus virtudes personales son apreciadas como un criterio adecuado (50,5%) y muy adecuado (24,2%) para la evaluación docente. Un 22,0% de los profesores lo consideran inadecuado.

Los resultados por centros se mantienen dentro de los valores esperados, salvo en la Facultad de Derecho, que lo considera poco adecuado (60,0%) en mayor número que los demás, y disminuye sus respuestas a la casilla de adecuado y muy adecuado.

f) Características personales y profesionales.

Para poder estudiar las características personales de los profesores en general, se ha pedido a los propios encuestados que den su parecer sobre sus colegas. Para ello se han seleccionado tres items, que pensamos podían ser lo más representativos a la hora de definir a los profesores.

Las respuestas se codificaron de la manera siguiente:
a = deacuerdo
ad= indeciso
d = en desacuerdo

1. Profundos humanistas, personas cultivadas, de amplio horizonte intelectual.

Los profesores, en general, se muestran indecisos en el momento de calificar de personas cultivadas y de amplio horizonte intelectual (37,4%). Solamente un 17,6% de los encuestados piensan que sus compañeros reúnen las cualidades que se citan en el item.

Creemos que este elevado índice de indecisos se debe a un falso pudor del profesorado. Es difícil entender que después de un tiempo de convivencia en el Departamento o Facultad/Escuela, no sean capaces de emitir un juicio al respecto.

El análisis estadístico X^2 nos da un índice de significatividad intermedio entre la dependencia o independencia de respuestas respecto de las variables. Destacaremos las respuestas de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras que, en su mayoría (44,3%), piensan que sus colegas reúnen las condiciones citadas. Los profesores de la Facultad de Medicina son más críticos y opinan (60,0%) que sus colegas no las reúnen, mientras que los docentes de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. son los más indecisos (87,5%) en el momento de calificar a sus compañeros.

2. Dedican generosamente su tiempo a la atención de los estudiantes, más allá de su estricta obligación.

Por la opinión de sus colegas, parece que la generosidad del profesorado para atender a los alumnos es muy poca (44,0%). También se detecta un alto índice de indecisiones sobre esta cuestión (36,4%) y los que opinan que los profesores son generosos con su tiempo en atención a los alumnos son una minoría (14,3%).

Por centros podemos destacar la opinión de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Universitaria de Óptica que opinan que sus colegas son más generosos con los alumnos.

El profesorado de la Facultad de Ciencias se muestra más indeciso al emitir su opinión.

3. Preocupados por la calidad de su enseñanza.

La preocupación por la calidad de la enseñanza es una cuestión en la que el profesorado ha preferido no decantarse, pues el 41,8% de los encuestados se muestra indeciso. Las opiniones entre los que opinan que sí se preocupan y los que opinan lo contrario están divididas con un 27,5% cada una.

El análisis estadístico nos da homogeneidad de respuestas independientemente del centro de procedencia del encuestado.

4. La mayoría del profesorado universitario carece del tipo de personalidad adecuado para enseñar a los jóvenes.

Los docentes, como en la mayoría de los items en los que tiene que opinar sobre sus propios compañeros, prefiere quedarse en los términos medios, es decir, en la indecisión (39,6%). Otro grupo dice estar en contra de esta suposición (36,3%), y el resto muestra su conformidad con ella (24,2%).

Como se puede observar en este y en anteriores items el profesorado es más crítico consigo mismo que con sus alumnos.

Por centro las respuestas son muy similares sin exceptuamos la Facultad de Económicas y Empresariales que muestran, en mayor medida que los demás, su acuerdo con esta cuestión. Lo contrario opina la Escuela Universitaria de Enfermería.

5. Las personas que carecen de un mínimo de idealismo y generosidad (sólo se mueven por dinero) no deberían ingresar en la profesión docente.

En esta cuestión si existe una mayoría de profesores que están de acuerdo en que para ser docente se necesita un mínimo de idealismo y generosidad (51,6%).

El resto del profesorado se muestra indeciso (29,7%) o en desacuerdo (18,7%).

Sólo el profesorado de la Facultad de Derecho se muestra menos de acuerdo con este postulado que el resto de sus compañeros de Universidad ninguno de los encuestados ha dicho estar de acuerdo y más indeciso también (80,0%).

6. Es esencial para ser buen profesor la capacidad de comunicación con los estudiantes (dialogante, respetuoso, ameno, afable).

Mayor acuerdo se detecta entre el profesorado en este item, ya que un 85,7% opina así. El profesorado que no está de acuerdo representa solamente el 2,2% del total. Por lo que se puede apreciar esta será una de las cuestiones en la que habrá un mayor porcentaje de acuerdo entre el colectivo docente.

Por centros, sólo la Facultad de Medicina en la que existe un menor porcentaje de acuerdos y la Facultad de Derecho, en la que se dan más desacuerdos de los previstos, son los únicos centros que se salen de la homogeneidad encontrada en el resto.

7. Los profesores autoritarios son nefastos para la enseñanza universitaria.

También el autoritarismo es considerado como una de las causas que inciden negativamente en la enseñanza. la mayoría del profesorado así lo estima (65,9%) y los que no piensan así representan sólo el 14,3% del profesorado.

La Facultad de Medicina aumenta ligeramente su desacuerdo con ésta cuestión (23,1%). La Facultad de Derecho y la Escuela Universitaria de Óptica muestran una mayor indecisión en el momento de pronunciarse sobre este tema.

8. Los sujetos "pasotas" (dejan hacer a los estudiantes lo que quieren, apenas exigen, etc.) son nefastos para la enseñanza universitaria.

También el profesorado es contundente en esta cuestión y muestra su desagrado ante la labor negativa que puede realizar un profesor "pasota" (84,6%).

Sólo el profesorado de la Facultad de Derecho muestra una mayor indecisión que el resto de sus compañeros ante esta cuestión (40,0%)

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

VII. LOS ESTUDIANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

También al profesorado se le ha pedido su opinión sobre los estudiantes, sobre todo en los aspectos relativos a su personalidad. Hubiese sido muy interesante, para completar este estudio, que se hubieran investigado los aspectos económicos-sociales del alumnado, ya que esto incide también en la calidad de la enseñanza.

Es otro de los aspectos que quedan pendientes para una investigación posterior.

a) Personalidad.

Con objeto de poder obtener unos rasgos generales y mínimos del estudiante de la Universidad de Alicante, hemos seleccionado ocho items que intentaremos analizar. Estas cuestiones están relacionadas, sobre todo, con aspectos de la personalidad que puedan ayudarnos a perfilar la personalidad académica del estudiante.

Las respuestas se codificaron de la forma siguiente:

a = de acuerdo

ad = indeciso

d = desacuerdo

1. Superficiales.

El profesorado no considera a sus alumnos como superficiales en general (42,9%), aunque un elevado número de profesores no se define sobre la cuestión (28,6%) y otros, en cambio, si piensan que ésta es una de las características de los alumnos (19,8%).

Los resultados por centros nos dan una gran homogeneidad de respuestas.

2. Profesionales de la comodidad (Mínimo esfuerzo).

La comodidad es una de las características del alumnado más reconocidas por sus propios profesores (49,5%).

Solamente un 22,0% de esto opina que no son profesionales de la comodidad.

Únicamente el profesorado de la Facultad de Ciencias considera, esto, a sus alumnos voluntariosos y esforzados (60,0%) en sus estudios.

3. Poco cultos.

En general los profesores consideran a sus alumnos cultos (47,3%), aunque un 31,9% de ellos se muestra indeciso ante la cuestión. Es bajo el porcentaje de profesores que consideran poco cultos a sus alumnos (13,2%).

Prácticamente todos los centros mantienen el índice de respuestas muy similar, lo que delata cierta homogeneidad. Los profesores de la Facultad de Medicina y de la Escuela Universitaria de Enfermería han dado mayor número de respuestas de las esperadas a la casilla de acuerdo, y los profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. no han querido definirse al respecto dando un alto índice de indecisos.

4. Sinceros.

Aunque la sinceridad es una cualidad reconocida por los profesores (39,6%) no debemos dejar de señalar que existe un alto porcentaje de indecisión sobre este punto (38,5%). La falta de sinceridad es también reconocida por un sector del profesorado (17,6%).

La independencia de respuestas respecto al resto de las variables es grande, por tanto los resultados generales se pueden hacer extensible a todos los centros.

5. Solidarios.

El profesorado se muestra incapaz de calificar a sus alumnos en cuanto a su solidaridad con los demás (40,7%). Un 31,0% piensa que sí son solidarios y el 22,0% piense que son insolidarios.

Por centros sólo los profesores de la Facultad de Ciencias opinan que sus alumnos son menos solidarios de lo esperado.

6. Con ideas propias, críticos, no fácilmente manipulables.

Sí que parece estar claro, entre el profesorado, el espíritu de crítica y la independencia de sus alumnos (42,9%). También se detecta un alto índice de indecisión, sobre este punto (38,5%). Los profesores que piensan que sus alumnos son manipulados y acríticos sólo representan un 13,2% del total.

Todos los centros se mantienen en las cifras generales esperadas salvo la Facultad de Medicina que considera a sus alumnos independientes y críticos en mayor medida que el resto de las Facultades ó Escuelas.

7. No darían golpe en el estudio, si no fuera por la amenaza/ control de los exámenes.

La opinión sobre el estudio de sus alumnos, en general, es buena ya que el 72,5% está en desacuerdo con esta premisa.

Sólo un 4,4% se muestra de acuerdo con ella.

Esta respuesta general se puede considerar válida para todos los centros.

8. Totalmente despreocupados por la calidad de la enseñanza que reciben.

También a los alumnos se les considera responsables en general y preocupados por la calidad de la enseñanza que reciben (40,7%). Se detecta un alto porcentaje de indecisos ante esta cuestión (36,3%).

Sólo el 19,8% del profesorado considera a sus alumnos despreocupados por la enseñanza que reciben.

Por centros destacan de la tónica general la Facultad de Medicina, que considera a sus alumnos preocupados por este asunto en mayor medida que el resto de los centros, y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. que muestra mayor indecisión de la esperada.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

VIII. DEFICIENCIAS DE MI FACULTAD / ESCUELA

Para analizar las deficiencias que el profesorado encuentra en su centro se han tenido en cuenta cinco opiniones y el profesorado podía elegir, entre una o varias opciones.

Las respuestas se codificaron así:
0 = no
1 = si

1. Plan de estudios inadecuados.

La mayoría del profesorado no considera que este mal planteado el plan de estudios (52,7%), pero hay que destacar que el resto, es decir el 47,3% sí lo considera.

No ha sido posible obtener la significancia mediante el estudio estadístico X^2 ya que el número de respuestas totales ha sido bajo.

Pero sí podemos ir analizando, centro por centro, el porcentaje de profesores que consideran inadecuado el plan de estudios.

La Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias Económicas y Empresariales dan unos porcentajes muy similares a los resultados totales.

La Facultad de Ciencias, sin embargo, es más crítica con su plan de estudios, ya que el 88,0% del profesorado no lo considera adecuado.

Los profesores de las Facultades de Medicina y Derecho y de las Escuelas Universitarias de Óptica y Enfermería están más conformes con sus planes (69,2%, 60,0%, 66,7% y 71,4%).

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

2. Programas/ contenidos que no tienen que ver con nuestra(s) futura(s) profesión(es).

Muchos más profesores están de acuerdo en que los contenidos/ programas de las asignaturas están en función de la futura profesión.

El porcentaje de insatisfechos en este item es sólo del 28,6%. De todas formas, nos parece una cifra respetable y preocupante puesto que los programas/ contenidos son, en gran medida, competencia del profesorado.

Por centros sólo cabe destacar el porcentaje mayor de profesorado que responde que los contenidos no están relacionados con la futura profesión y que es el de las Facultades de Económicas y Empresariales (44,4%) y de Ciencias (40,0%).

3. Falta de prácticas.

No son muchos los profesores que consideran como una deficiencia de su centro el que no haya prácticas (31,9%).

Lo cierto es que, con variantes, todos los estudios deben completarse con prácticas. Aquí debería poderse matizar si las prácticas son inexistentes o las que existen son insuficientes.

Las respuestas por centros las podemos dividir en tres tipos.

a) Aquellos que consideran que debería haber más prácticas en la carrera. Así han opinado los profesores de las Facultades de Ciencias (40,0%) y de Derecho (60,0%).

b) Aquellos que consideran que no es mucha la deficiencia, es decir, que no faltan prácticas. Aquí se anotarían la Facultad de Medicina (84,6%) y la Escuela de Óptica (85,7%).

c) Aquellos cuyas respuestas están dentro de la media general de la Universidad y que ya hemos analizado al principio. Dentro de este grupo están incluidos todos los profesores de los centros restantes.

4. Métodos de enseñanza anacrónicos, irracionales.

Los métodos de enseñanza no son considerados ni anacrónicos ni irracionales por la mayoría del profesorado (65,0%).

Las respuestas por centros muestran una tónica general de homogeneidad salvo en la Facultad de Derecho que un 60,0% el profesorado contesta que los métodos son irracionales y anticuados.

En el polo opuesto se encuentra el profesorado de la Escuela Universitaria de Enfermería que minoritariamente, considera a los métodos anacrónicos e irracionales (14,3%).

5. Sistemas de evaluación irracional.

Que una de las deficiencias de la Facultad/Escuela es el sistema de evaluación irracional lo han considerado el 31,9% del profesorado encuestado.

En las respuestas por centros encontramos que en las Facultades de Económicas y Empresariales, Ciencias y Derecho, sus profesores opinan en mayor porcentaje que el sistema de evaluación es irracional (44,4%, 50,0% y 40,0%).

Sin embargo quedan muy por debajo de la media las respuestas del profesorado de la Escuela Universitaria de Enfermería, pues sólo el 12,5% opina que el sistema de evaluación es irracional.

IX. PREPARACIÓN DE MI FACULTAD/ESCUELA

Para saber como prepara la Facultad/Escuela se eligieron tres opciones que son las siguientes.

1. Prepara bien (sin deficiencias graves).
2. Prepara bien con algunas deficiencias importantes.
3. Prepara mal (muchas y graves deficiencias).

Los resultados relativos a la totalidad de la muestra nos afirman que la mayoría del profesorado (56,0%) considera que su Facultad/Escuela prepara bien con algunas deficiencias importantes. Hay también un grupo importante del profesorado (31,9%), que opina que su Facultad/Escuela prepara bien.

No debemos dejar pasar que un 9,9% del profesorado piensa que su centro prepara mal.

El estudio estadístico nos da un índice de homogeneidad general aunque destacaremos el alto porcentaje de indecisión que se observa en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.(87,5%) y de la Escuela Universitaria de Enfermería (71,4%). Más claro parece que lo tiene el profesorado de la Escuela Universitaria de Óptica ya que su profesorado opina por mayoría (66,7%) que la preparación de su Escuela es buena. El resto del profesorado opina

lo contrario. Queremos destacar que las opiniones válidas de la Escuela Universitaria de Óptica son escasas, por tanto sus resultados no son muy fiables.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

X. CAUSAS DE LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Para tratar de encontrar las causas a las cuales el profesorado atribuye el fracaso académico y la baja calidad de enseñanza se han seleccionado diez items. Entre todos ellos se ha tratado de incluir aquellos parámetros que nos parecen más significativos. Naturalmente que nos hemos dejado muchos otros que acaso hubiesen sido tan interesantes o más que los propuestos pero la extensión del estudio no nos permitirá estudiar más cuestiones.

Las respuestas se catalogaron de la siguiente manera:

1 = Tiene poco o nada que ver

2 = Tiene bastante que ver

3 = Tiene mucho que ver

1. La inexistencia de controles periódicos de la calidad didáctica del profesorado (incluido el numerario).

La falta de un control periódico de la calidad de la enseñanza universitaria es considerada por la mayoría del profesorado como un factor que tiene mucho que ver con la calidad de la enseñanza (40,7%). otro grupo numeroso de profesores considera que tiene bastante que ver (36,3%) y el resto (23,1%) opina que tiene muy poco que ver con aquellos procesos.

Sólo las Facultades de Filosofía y Letras y Medicina responden de forma diferente a los esperado. Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras precisan que el control poco o nada tiene que ver con el fracaso y con la calidad de la enseñanza. Al contrario,los profesores de la Facultad de Medicina piensan que tiene mucho que ver con los resultados de la enseñanza, la inexistencia de control periódico.

2. La masificación universitaria (es imposible enseñar con cierta calidad en clases tan numerosas).

El excesivo número de alumnos por aula es, según el profesorado la causa más importante del y de la baja calidad de la enseñanza. El 60,4% opina que tiene mucho que ver. Sólo un 17,6% dice que la masificación poco o nada tiene que ver con la baja calidad de la enseñanza.

La independencia de respuestas respecto a la variable relativa a los centros es la nota más característica del estudio estadístico X^2.

3. La falta de motivación para la enseñanza en el profesorado (lo suyo, lo que les interesa, en el mejor de los casos, es la ciencia o profesión que ejercen, no el enseñarlas).

La falta de vocación didáctica y de motivación tiene, para gran parte de los profesores (41,8%) bastante que ver con la calidad de la enseñanza. El resto del profesorado se divide entre los que piensan que no tiene nada que ver y los que opinan que tiene mucha relación (28,6% y 28,6%).

El análisis estadístico nos revela una independencia de respuestas respecto de las variables estudiadas.

4. La falta de medios de todo tipo (bibliotecas, despachos, aulas, medios audiovisuales, tiempo para los alumnos, etc.)

La falta de infraestructura adecuada se considera que tiene bastante que ver con la calidad de la enseñanza(44,0%). Un grupo importante también opina que tiene mucho que ver (28,6%) y el resto piensa que le falta de medios tiene poco o nada que ver con la calidad de la enseñanza.

La respuesta relativa a los centros de procedencia del profesorado es de una gran homogeneidad.

5. El irracional sistema actual de selección del profesorado (concurso).

El sistema de selección del profesorado no es una causa suficiente para achacarte la baja calidad de la enseñanza universitaria, y el 51,6% del profesorado opina que nada tiene que ver. El 29,7% piensa que está bastante relacionado y un 17,6% lo relaciona totalmente.

De todos los centros estudiados, sólo la Escuela Universitaria de Enfermería opina, en menor medida que los demás, que es un asunto que poco o nada tiene que ver con el item estudiado.

6. El disparate institucionalizado de la inexistencia de una preparación específica para la docencia de los futuros profesores universitarios.

Parece que el profesorado está de acuerdo en que la falta de una preparación específica para la docencia está muy relacionado con el tema (37,4%) o tiene bastante que ver con los resultados (33,0%). el resto de los encuestados piensa que la falta de preparación para encuestados piensa que la falta de preparación para la docencia es un asunto que no debe incidir en el fracaso escolar y la calidad de la enseñanza (29,7%).

El estudio estadístico X^2 nos revela que los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras opinan, en mayor número de lo esperado, que la falta de preparación nada o casi nada tiene que ver con el la calidad en la docencia. Los profesores de la Escuela Universitaria de Enfermería opinan en mayor medida que los demás centros que es un asunto muy directamente relacionado con el éxito o fracaso de la docencia.

7. La falta de un filtro más exigente para el ingreso en la Universidad de los aprobados de COU.

Según la opinión mayoritaria del profesorado, la imposición de unas Pruebas de Acceso a la Universidad más difíciles que las actuales no tendrá que redundar necesariamente en la calidad de la enseñanza (44,0%). Un número elevado también (34,1%) opina que tendrá bastante que ver con la calidad de la enseñanza universitaria, y un 22,0% opina que estaría muy relacionado con el apartado que se estudia.

Sólo la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. aumenta sus respuestas a la casilla tiene bastante que ver y la disminuye a tiene poco o nada que ver.

8. Una metodología didáctica "medieval" por parte de los profesores.

Respecto a que la metodología utilizada está desfasada con el tiempo el profesorado opina que tiene bastante que ver (39,6%) o mucho que ver (23,1%).

Es importante el porcentaje de profesores que son de la opinión de que poco o nada tiene que estar relacionada la metodología didáctica con la calidad de la enseñanza universitaria (36,3%).

De los centros estudiados sólo el profesorado de la Facultad de Medicina opina, en mayor medida de lo esperado, que sí está muy relacionada la metodología docente y la calidad de la enseñanza ofrecida.

9. El sistema de exámenes, básicamente memorísticos (la Universidad hipertrofia el nivel ínfimo del funcionamiento de la mente - simple almacenamiento de información -, a expensas de la atrofia de las funciones mentales superiores, más complejas y creativas.

Igual que los alumnos opinaron en su momento, también los profesores piensan que los exámenes exclusivamente memorísticos están muy relacionados con la calidad de la enseñanza (38,5%).

Es alto, además, el número de profesores que piensan que al menos tiene bastante que ver. Los que opinan que eso tiene mucha o ninguna relación representan el 27,5%.

De todos los centros estudiados destacan las Facultades de Filosofía y letras y la de Derecho en contra de lo esperado, opinan que este tipo de exámenes no tienen que estar relacionados con la calidad de la enseñanza.

10. La falta de objetividad/ validez de la evaluación (no tiene nada que ver el expediente académico de los estudiantes con su valía profesional efectiva posterior).

Aunque este item, al igual que algún que otro anterior, posee de una cierta ambivalencia pues no es lo mismo la objetividad en los exámenes que la pertinencia del plan de estudios con la tarea a desarrollar profesionalmente, lo hemos seleccionado porque,de alguna manera, el profesorado nos manifiesta su postura ante la "objetividad" de la evaluación y su relación con el éxito o fracaso profesional.

La mayoría del profesorado opina que tiene bastante que ver la falta de objetividad con el la calidad de la enseñanza. otro grupo importante opina que no tiene nada que ver con este asunto.

Existe una independencia de respuestas respecto a los centros de procedencia del profesorado, salvo en el caso de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras que aumenta sus respuestas más de lo esperado, en que prácticamente no tienen que ver la objetividad de la evaluación y la calidad docente.

11. Los alumnos carecen de hábito de seriedad y orden para el estudio (no dan golpe durante el curso: pretenden salvar las asignaturas a base de empollar apresuradamente los días antes de los exámenes).

La respuesta relativa a la totalidad de la muestra nos indica que, para la mayoría del profesorado, esta cuestión tiene poco que ver con la calidad de la enseñanza (45,1%). Un porcentaje menos notable (36,3%) opina que tiene algo que ver, mientras que los profesores que le encuentran una gran relación son una minoría significativa (17,6%).

El estudio por centros nos muestra cierta heterogeneidad de respuestas. Así, mientras los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Universitaria de Enfermería aumentan sus respuestas a la casilla tiene mucho que ver, los de las Facultades de Económicas y Empresariales y Medicina las disminuyen a la misma casilla en cifras mayores de las esperadas.

12. Los profesores solemos ir "a lo nuestro", ignorando olímpicamente un seguimiento/ ayuda, mínimamente individualizado, del aprendizaje de nuestros alumnos.

El profesorado reconoce claramente que la falta de seguimiento del aprendizaje de sus alumnos puede estar relacionado con la calidad de la docencia universitaria. El 40,7% precisa que tiene algo que ver y el 19,8% que tiene mucho que ver.

La independencia de las respuestas respecto a la variable centro es una de las características encontradas.

CUESTIONARIO BREVE DEL PROFESOR.

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al cuestionario que respondieron los 18 profesores asistentes a un seminario de Didáctica Universitaria celebrado en Alicante en la primavera de 1988.

1. Escriba el fallo más grave de la didáctica universitaria hoy en la Universidad de Alicante.

Las deficiencias más graves que estos profesores encontraron en la Universidad de Alicante vienen a coincidir, en muchos aspectos, con algunas de las causas de la baja calidad de la enseñanza que ya señalaban profesores y alumnos en los cuestionarios sobre la calidad de la enseñanza en la Universidad de Alicante.

En primer lugar, según el número de respuestas obtenidas, los profesores citaron como una de las más graves deficiencias la falta de formación pedagógica de los docentes con lo que se están refiriendo, sobre todo a unos conocimientos básicos de didáctica, a través de los cuales el profesorado puede impartir su disciplina con mayores posibilidades de éxito. Dentro de esta formación básica, el profesorado detecta una ausencia total de metodología, y un desconocimiento de los recursos metodológicos con los que se puede hacer más amena una asignatura.

Reconocen que, a veces, se limitan a repetir lo que ellos han visto en sus profesores porque no saben hacer otra cosa mejor, ni nadie les ha enseñado a hacerlo.

Otro punto importante, relacionado con todo lo anterior, es el malestar existente con el sistema de evaluación utilizado. Pero claro, si nos detenemos en la cuestión, comprobamos que el sistema de evaluación generalmente utilizado es, pura y simplemente, el tradicional examen sólo que ahora se hace, tal vez, con mayor frecuencia que antes. Parece que ni los profesores, ni los alumnos han entendido, quizás porque nadie se lo ha explicado, lo que significa la evaluación como labor de seguimiento del alumno en todos los aspectos académicos, lo que demuestra que las reformas educativas no se puedan hacer(si no se quiere correr el peligro de que se conviertan en un fracaso) sin contar con el asesoramiento y la colaboración del profesorado con las autoridades académicas y administrativas, en las dos direcciones. De lo contrario puede suceder, como ha sucedido recientemente en esta Universidad, que las autoridades académicas decidan, sin tener en cuenta el sistema de evaluación utilizado por un profesor, que a un alumno se le debe considerar "no presentado" por el hecho de no haber realizado el examen de teoría, cuando ya tenía evaluadas las prácticas de la asignatura y parte de la teoría ¿ Que ha pasado? pues, pura y llanamente, que las propias autoridades académicas son las primeras en desconocer el significado de la palabra evaluación y, por tanto, en qué consiste.

Otro fallo que los profesores encuentran es la carencia de un plan docente en el que el profesorado pueda apoyarse para planificar su propia docencia. Como bien dice uno de ellos ¿Como voy a saber dónde llevar a mis alumnos, si yo mismo no sé a dónde tengo que ir?.

Unido a lo anterior estarían unos Planes de Estudios alejados de la realidad profesional. Respecto a los planes de estudio, creemos que no es necesario insistir, es un problema que está en el candelero y que la administración educativa intenta paliar con unos nuevos planes que no satisfacen a muchos, y que han generado todo tipo de protestas.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, y de otros motivos, que veremos más adelante, el profesorado reconoce estar claramente desmotivado para realizar su labor docente. Esta desmotivación incidirá a su vez en algunos de los aspectos analizados y en su escaso interés, tanto por la enseñanza de asignaturas básicas para el alumno pero, en cierto modo, rutinarias para el profesor, como por percibir lo que puede interesarle al alumno y de este modo poder motivarle hacia la asignatura.

Finalmente, es considerado negativo para la enseñanza universitaria el que el profesorado, sea numerario o no, una vez que ha ocupado una plaza en el colectivo docente, esta situación "se convierte en vitalicia".

2. Cite lo que se podría hacer para mejorar estas deficiencias.

Lo que más unánimemente parece que puede hacerse para solucionar parte de estas deficiencias es realizar una profunda y seria Formación del Profesorado, tanto si está en ejercicio como si va a comenzar su andadura. Dentro de esta formación estaría incluida la preparación general del docente para el desempeño de su función.

Otra forma de mejorar estas deficiencias es que el profesor sepa plantear a los alumnos los objetivos de cada tema o parte de la asignatura.

También sugieren que se han de realizar actividades de perfeccionamiento, solicitadas por los propios profesores, una vez analizadas sus carencias o deficiencias, así como la puesta en funcionamiento de seminarios permanentes que puedan apoyar la labor del docente cuando lo necesite.

Los profesores opinan que también se podría mejorar la enseñanza universitaria si estuvieran más motivados: que la vida académica sea más grata y que tengan medios materiales e infraestructura para poder realizar una labor mínimamente digna.

Porque, como alguno reconoce, no se puede pretender que se realice una buena labor docente cuando el material que se necesita para estar al día no se puede adquirir por falta de presupuesto y, si no se quieren aceptar estas deficiencias ha de pagarse con el pecunio particular.

Otra solución que apunta el profesorado es la realización de una evaluación periódica de cada profesor como condición para renovarle su contrato con la Universidad. Claro que, para poner en práctica esta solución, habría que empezar por "desfuncionarizar" al profesorado, según indican algunos de los encuestados.

Se podría mejorar la enseñanza universitaria, según otros docentes, si se intentase recoger los intereses de los alumnos y, sobre todo, si se hiciese un estudio de las salidas profesionales. En fin, no sabemos si era esto exactamente lo que se pretendía, porque en el seminario lo que realmente surgió fue la falta de adecuación de los planes de estudios a la realidad profesional. Es decir, la

Universidad, en algunos estudios, vive de espaldas a la realidad. Algunos graduados necesitan dedicar (después de acabada la carrera), parte de su tiempo en adquirir unos conocimiento y realizar unas prácticas que la universidad no les ha dado, pero que los empleadores les van a exigir.

En línea de lo que comentábamos aparece la última de las soluciones dada por el profesorado ¡Cerrar la Universidad¡ (sic) y hacer algo equivalente pero, suponemos, que con menos "vicios".

3. Diga qué dificultades se encontraría al intentar mejorar esas deficiencias.

Las dificultades que se pueden encontrar son, sobre todo, la falta de participación y de interés del profesorado por su propia formación. Porque como dice una de las respuestas al cuestionario: "Todo el que tiene una plaza ya se cree que es docente".

Otra dificultad que enlaza también con anteriores cuestiones es la reticencia del profesorado y de las instituciones a cambiar el sistema de evaluación. Sobre este punto no nos extenderemos, pues ya lo hicimos en la primera cuestión.

La insuficiencia presupuestaria y la sobrecarga del profesorado son dos dificultades que van unidas, ya que la falta de dinero impide la contratación de nuevos profesores y, por tanto, algunos profesores están sobrecargados de alumnos por aula, o sobrecargadas de horas lectivas, aunque no sean muchos los alumnos a los que atiende.

Como es sabido algunas universidades, entre las que está la de Alicante, planifican sus plantillas de profesorado de acuerdo con el número de alumnos de la Facultad o Departamento.

El resultado es el siguiente:

Aquellos centros con muchos alumnos matriculados consiguen mayor número de profesores, que muchas veces (no siempre, afortunadamente), en vez de dividir los cursos numerosos en grupos los siguen manteniendo con el mismo número. La diferencia estriba en que si, según lo planificado, un profesor tendría que dar tantas horas de clase a tantos grupos diferentes de un mismo curso, ahora con una sola hora de clase ha terminado con todo. la famosa ratio profesor/alumnos para mejorar la calidad de la enseñanza ha servido para contratar más profesores y aligerarse de horas lectivas. Los alumnos siguen igual de masificados.

El problema de los centros que tienen pocos alumnos matriculados es justamente el contrario porque la famosa ratio profesor/alumno no llega para contratar más profesores.

¿Qué sucede entonces?, pues que de las asignaturas hay que hacerse cargo, tengan muchos alumnos o tengan pocos, ya que las horas siguen teniendo de 60 minutos y el tiempo de preparación el mismo. El profesorado de estos centros tiene que multiplicarse e impartir más horas lectivas de las que le corresponden, so pena de que alguna asignatura de su área tenga que desaparecer por falta de profesorado que la imparta.

Igual que en la cuestión anterior, sale otra vez a relucir el problema del cambio de plan de estudios.

Ahora no es cuestión de que guste más o menos a profesores y alumnos, sino de "parcelas" de competencia, y todos los Departamentos o áreas que queden reducidos con el nuevo plan se opondrán al cambio en la mayoría de los casos.

Los profesores también opinan que la político en educación es a veces nefasta para la Universidad, porque no siempre vela por los intereses académicos y universitarios. En algunos casos, los intereses políticos se oponen a los de la propia Universidad.

Finalmente, cuando se habla de evaluación de los profesores por los propios alumnos, la dificultad puede encontrarse en el reparo que puedan tener los alumnos a evaluar a su profesorado por temor a represalias.

Este punto se discutió, y se llegó a la conclusión de que se pueden buscar medios de evaluación que preserven el anonimato de los alumnos que evalúan.

4. Qué habría que hacer para combatir esas mismas deficiencias.

Para superar las dificultades, los profesores opinan que lo más urgente es iniciar un Programa docente que progresivo, que permita que se vayan alcanzando metas. Dentro de este programa, se piensa que habría que hacer muy atractiva la oferta de formación del profesorado, incentivando la participación. También se deberían formar grupos de apoyo y de trabajo en una misma materia.

Es importante que, dentro de este programa, se dé cabida a actividades de preparación específica y de actualización de conocimientos. Como consecuencia de todo lo anterior, se intentaría profesionalizar al docente como tal, dignificando su profesión, dándole antonomía, medios y responsabilidades, es decir motivándole.

Finalmente, y dentro del programa docente, es necesario convencer a las autoridades nacionales y autonómicas de que un profesor no se improvisa, sino que debe poseer unas aptitudes, hábitos y capacidad que le permitan ejercer la docencia con un mínimo de dignidad.

En relación con todo lo anterior aparece de nuevo el control de la calidad del profesorado, ya sea mediante la evaluación, ya sea por otros medios. Algún profesor opina que a todo el que no supere el control se le debería expulsar de la Universidad.

Para finalizar los profesores piden que prevalezca, en todo el ámbito universitario, el " poder científico y académico " sobre el político. Ellos

mismos reconocen que, a veces, son utópicos, pero piensan que si estaban en el seminario era porque les gustaba creer, o soñar, en la utopía.

CONCLUSIONES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Hasta este punto se han descrito los resultados de los cuestionarios que se presentaron a profesores y alumnos. Para ello, se ha seguido, lo más rigurosamente posible, el orden en que aprecian los items en los cuestionarios.

Las conclusiones que a partir de ahora se presentan han sido elaboradas por nosotros de una forma personal, con lo cual, se ha alterado frecuente, y siempre que así se ha considerado convenientemente el orden de los items del cuestionario, con objeto de darle la unidad y cohesión adecuadas.

Las conclusiones se han agrupado en los siguientes apartados.

-El profesorado

-Los estudiantes

-La enseñanza

-La calidad de la enseñanza

-El fracaso académico

-Mejora de la calidad de la enseñanza

8.1. EL PROFESORADO

Se exponen aquí las conclusiones obtenidas a partir de las opiniones expresadas por parte de estudiantes y profesores sobre el profesorado en los siguientes aspectos:

Opiniones nacidas de la experiencia personal de alumnos y profesores:
-Cualidades que posee el profesorado
-Actitudes detectadas en el profesorado

Opiniones sobre el "ideal" al que había que tender:
-Cualidades y actitudes deseables en el profesorado

8.1.1. CUALIDADES QUE POSEE EL PROFESORADO.

El profesorado es considerado humano y comprensivo por parte de sus alumnos sólo a veces. Los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras y de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y de Óptica piensan que sus profesores son bastante compresivos con ellos. En el otro extremo, los alumnos de la Facultad de Derecho son los más críticos con su profesorado, lo que comprobaremos también al estudiar otras facetas del profesorado.

Los alumnos creen que, en general, el profesorado de la Universidad de Alicante carece de las dotes adecuadas para ser un buen docente, sobre todo los de las Facultades de Económicas y Empresariales y los de Derecho. Los profesores, en cambio, se muestran indecisos ante esta cuestión, y sólo un 24% piensa igual que los alumnos, salvo en la Facultad de Económicas y Empresariales, donde el acuerdo es mayor.

La madurez del profesorado es una cualidad más reconocida por los alumnos que por los propios profesores. No obstante existe un elevado índice de indecisión, tanto entre los profesores como entre los alumnos, lo que, tal vez, es indicativo de que ésta es una cuestión que previamente no se han planteado con demasiada frecuencia, por lo que las opiniones no están formadas.

La característica de humanistas en los profesores parecen no encontrarla ni los alumnos ni sus propios colegas. Los alumnos más críticos en este punto son los de las Facultades de Económicas y Empresariales y de Derecho. Los profesores de la Facultad de Medicina tampoco consideran humanistas a sus compañeros, cosa que sí ocurre entre el profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras. En los dos colectivos, alumnos y profesores existe un alto índice de indecisión que puede interpretarse como la consecuencia de que las opiniones en relación con esta cuestión no están claramente formadas antes de responder a la encuesta.

En ambos casos se trata de cuestiones en sí poco precisas y muy generales que pueden conducir a esa indefinición.

8.1.2. ACTITUDES DETECTADAS EN EL PROFESORADO

Para los alumnos, los profesores que han tenido no estaban preocupados por la calidad de su enseñanza, salvo los profesores de la Escuela Universitaria de Enfermería y de Óptica. Entre los profesores existe una clara división de opiniones entre los que opinan que sus colegas están preocupados y los que piensan que no les importa en absoluto. Entre el profesorado el grado de indecisión en esta cuestión alcanza el 40%.

No existe consenso alumnos-profesores respecto a si el profesorado es motivador o no, ya que los profesores responden !más del 90% de los encuestados! que sí motivan a sus alumnos, mientras que los alumnos opinan esto (65%) que no se les motiva nunca. Parece que es menos motivador el profesorado de las Facultades de Económicas y Empresariales y de Derecho, y, algo más que la media, el profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Enfermería, siempre según la opinión de los alumnos. Las fuertes discrepancias entre alumnos y profesores en esta cuestión tal vez residan en el sostenimiento de conceptos diferentes del término "motivación" por parte de unos y otros.

La disposición de los profesores para ayudar a sus alumnos se manifiesta pocas veces o nunca, según opinión de los alumnos. También se desprende de los resultados obtenidos la inasequibilidad que, a juicio de los alumnos, presenta al profesorado de la Facultad de Derecho. La posibilidad de hablar con el profesor fuera de horas de clase es considerada inalcanzable por más de 60% de los alumnos, lo que parece indicar que la inasequibilidad del profesorado es una actitud detectada por los alumnos de forma generalizada.

El tiempo que los profesores dedican a atender a los estudiantes, a ayudarles a mejorar y progresar en sus estudios, es considerado prácticamente nulo por la mayor parte de los alumnos, sobre todo los que pertenecen a la Facultad de Derecho. Por el contrario, los profesores de la Facultad de Filosofía y

Letras y los de la Escuela Universitaria de Óptica sí dedican un tiempo aceptable a la atención de sus alumnos, según la opinión de éstos. Los propios profesores reconocen esto que atienden poco a sus alumnos, y sólo un 14% reconoce hacerlo siempre. Coincidiendo con la respuesta dada por los alumnos, los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Universitaria de Óptica dicen dedicar más tiempo que los profesores de otros centros a la atención de sus alumnos. Entre el profesorado, igual que en otras cuestiones donde se trata de evaluar a sus propios compañeros, existe un alto índice de indecisión en el momento de pronunciarse. No obstante, parece que la coincidencia entre las opiniones de profesores y alumnos es suficientemente significativa como para concluir que la atención del profesor al alumno es escasa.

La indiferencia del profesorado respecto al éxito o fracaso de sus alumnos, y la pugna por conseguir méritos personales es una característica reconocida tanto por profesores como por alumnos. Las críticas en esta faceta,provienen principalmente de los alumnos de las Facultades de Económicas y Empresariales y de Derecho. Esta situación se explica, por una lado, porque existe un elevado número de profesores que no son funcionarios y, por tanto, dedican todo su esfuerzo a hacer méritos con vistas al concurso que les proporcionará estabilidad. Por otro lado, son, tal vez, las propias normas del Ministerio las que priman fuertemente la investigación y la publicación de trabajos, mientras que el ser buen docente, en un concurso de méritos, es algo que se presupone, lo que, de hecho, constituye una devaluación de esta cualidad en los momentos actuales. Esta situación lleva camino de consolidarse si se aprueba el acuerdo entre sindicatos y Ministerio, ya que lo que posibilitará el acceso de un escalón a otro superior en la carrera docente, serán los proyectos de investigación realizados y las publicaciones, sin importar en absoluto la calidad de la docencia impartida. Los profesores se convertirían así en una especie de máquinas de fabricar publicaciones, para mejorar su situación profesional y económica. Entendemos que es grave una situación en la que las tareas docentes e investigadoras se

convierten en antagónicas, pues todo lo que suponga un detrimento de cualquiera de ellas redunda en una formación, en el mejor de los casos parcial del profesorado.

La asistencia a clase por parte del profesorado de la Universidad de Alicante puede considerarse regular, salvo en las Facultades de Filosofía y Letras y de Económicas y Empresariales, donde son más frecuentes las críticas al respecto. No suelen faltar casi nunca, sin embargo los profesores de la Facultad de Ciencias y los de las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Óptica.

8.1.3. CUALIDADES Y ACTITUDES DESEABLES EN EL PROFESORADO

Dentro de las cualidades que debe reunir un profesor universitario, el punto más importante, y unánimemente considerado es que debe dominar perfectamente la materia que va a enseñar. Aquí, tanto alumnos como profesores opinan lo mismo en casi el 100% de los encuestados. No parece necesario hacer comentario alguno al respecto puesto que pensamos que es una afirmación obvia.

Es muy importante, en opinión de profesores y alumnos, que el profesor sea claro y ordenado en sus explicaciones.

Por las respuestas dadas a ésta y a otras cuestiones relacionadas, pensamos que no es ésta una cualidad tan frecuente entre el profesorado, lo que no quita que sea considerada como ineludible .

El alumno opina que el profesor debe ser capaz de prescindir de las "andaderas" de un libro de texto, y consecuentemente saber explicar la asignatura según las diferentes perspectivas que se dan sobre ella.

Todo profesor que programe una asignatura debe contar, entre otras cosas, con los conocimientos previos que aporta el alumno; de los contrario, planificaría ignorando totalmente al sujeto al que quiere aplicar sus enseñanzas, con gran riesgo de fracaso. Esta es también opinión común que sustentan profesores y alumnos. Esta es una cuestión que afecta, fundamentalmente, a la armónica programación intradepartamental.

El profesor debe ser capaz de motivar a sus alumnos para que se sientan atraídos por la asignatura. Esta cualidad es valorada por el 100% de los alumnos y por el 90% de los profesores. Dentro de esta motivación estaría incluido el interés del profesor por sus alumnos, interés que, en opinión de profesores y alumnos, debe demostrarse. En este último punto, parece que los profesores de las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica no están tan de acuerdo, mientras que los alumnos de la Facultad de Ciencias y de la Escuela Universitaria de Óptica son los que se muestran más indecisos.

Sobre el autoritarismo del profesorado como actitud rechazada, también existe unanimidad de pareceres, ya que, tanto profesores (66%) como alumnos (78%), piensan que aquél es nefasto para la enseñanza.

La actitud de autocrítica permanente del profesor es muy valorada por los alumnos, pero no tanto por los profesores, aunque siguen siendo mayoría los que opinan como los alumnos.

Los alumnos valoran positiva y esto (88%) que los exámenes no sean puntuales, sino que el profesor realice una evaluación contínua mediante trabajos, resúmenes, discusiones, lecturas, etc. Los profesores valoran esto, pero no con tanta decisión como sus alumnos (68%), y, además, existe entre aquéllos un elevado número de indecisos, lo que se explica, en parte, por el temor del profesor a que el estudiante, que ha reconocido que estudia sobre todo en vísperas del examen, pueda no tener éxito en la evaluación por falta de un trabajo constante en la asignatura. Finalmente, es una cualidad muy valorada por profesores y por alumnos la objetividad en las calificaciones (93% y 93%). Entendemos que la objetividad es también una cualidad cuya necesidad es obvia y, por tanto, no necesita más comentarios.

8.2. LOS ESTUDIANTES

Las conclusiones que siguen se han extraído a partir del análisis de las respuestas de profesores y estudiantes a las cuestiones que hacen referencia a estos últimos. Estas conclusiones se han ordenado en dos grupos:

-Cualidades de los estudiantes

-Actitudes

8.2.1. CUALIDADES DE LOS ESTUDIANTES.

Existe acuerdo entre alumnos y profesores en considerar que los alumnos son sinceros, con ellos mismos y con los demás. No debemos dejar pasar, no obstante, que en esta cuestión existe un elevado índice de indecisión por ambas partes, lo que disminuye la significación de la afirmación inicial.

El espíritu crítico de los alumnos, así como su resistencia a ser manipulados son cualidades en relación con cuya existencia los propios alumnos no han podido decantarse al existir prácticamente empate entre los que están de acuerdo y los que no . Los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Enfermería se estiman más críticos y difícilmente manipulables, mientras que los de las Facultades de Medicina y de Derecho opinan en sentido contrario. Los profesores creen que sus alumnos son críticos y

no manipulables fácilmente, aunque se detecta un importante índice de indecisos. Son, sobre todo, los profesores de la Facultad de Medicina los que esto piensan así.

Los estudiantes son considerados superficiales por ambos colectivos, aunque la indecisión sobre este punto es también una nota característica.

La baja cultura como característica de los alumnos es algo rechazado tanto por profesores como por alumnos, aunque los profesores de la Facultad de Medicina y de la Escuela Universitaria de Enfermería piensan que a sus alumnos les falta una base cultural. Esta opinión es inexplicable desde nuestro punto de vista, ya que los alumnos que acceden a estos centros suelen llevar una nota media superior a los alumnos que acceden al resto de los centros, por lo que teóricamente debieran ser más cultos. Quizás pudiera explicarse esto si pensamos que el de estos centros es un profesorado acostumbrado a trabajar con alumnos de buen expediente académico y, por tanto, es más critico y exigente con ellos. Naturalmente, no puede considerarse el expediente académico como indicador inequívoco de cultura, pero en muchos casos existe una relación directa entre uno y otra.

8.2.2. ACTITUDES.

Existe acuerdo entre ambos colectivos en afirmar que los estudiantes son cómodos y tratan de realizar el mínimo esfuerzo posible. En este punto difieren, sin embargo, los profesores de la Facultad de Ciencias y de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Óptica. Los alumnos de Derecho opinan de sí mismos, en un porcentaje superior a la media de la Universidad, que no se esfuerzan lo suficiente.

En general, se opina que el estudio es esto (76%) no memorístico, aunque los alumnos de las Facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Derecho

reconocen, en mayor medida que los demás, que estudian haciendo uso principalmente de la memoria.

No existe unanimidad de los alumnos en la respuesta sobre el tiempo que le dedican al estudio. De todas las opciones presentadas (durante el curso, a partir de Enero, después de Semana Santa, un mes antes del examen o unos días antes del examen) ninguna parece haber sido esto practicada por los discentes. Sólo podemos afirmar que la opción menos rechazada ha sido que se comienza a estudiar a partir de Enero.

Los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras opinan que no es necesario estudiar durante todo el curso, contrariamente a los de las Facultades de Ciencias y de Medicina y los de la Escuela Universitaria de Enfermería, que afirman que deben estudian durante todo el curso (80%) si quieren superar sus asignaturas.

En lo referente a los medios más utilizadas para estudiar, está claro que los alumnos de la Universidad de Alicante estudian, básicamente, por medio de apuntes de clase tomados por ellos mismos. Parte de los alumnos de las Facultades de Medicina y Derecho y de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Enfermería señalan que también estudian sobre un libro de texto. Lo que no suelen utilizar son los apuntes tomados por otros compañeros, ni libros de texto diversos elegidos por el propio alumno. Sólo una minoría lo hace en varios libros de texto, pero entre los recomendados por su profesor.

La mayoría de los alumnos suelen estudiar solos, siendo los que más se decantan por esta postura los estudiantes de la Facultad de Ciencias.

Nadie piensa, a juzgar por las respuestas emitidas, que los alumnos no "darían golpe" si no existiese la "amenaza" de los controles o exámenes. Curiosamente,la proporción de los que opinan que los alumnos estudiarían incluso sin la existencia de exámenes, es mayor entre los profesores (72%) que entre los propios alumnos (42%).

En relación con los motivos por los que el estudiante ha elegido su carrera, y atendiendo al mayor número de respuestas contabilizadas, podemos afimar que el principal ha sido el aumentar sus conocimientos dentro del campo ofrecido por la carrera o profesión que les atrae, seguido por el conseguir realizarse como persona.

A continuación aparece una causa algo menos altruista como es el poder ganarse la vida lo más pronto y lo mejor posible. También les interesa la carrera como medio para mantenerse en su clase social.

Sólo los alumnos de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y los de la Facultad de Económicas y Empresariales abrigan la esperanza de utilizar la carrera para ascender de clase social.

Prestar un servicio a sus semejantes es una causa que todavía es tenida en cuenta por la mayoría de los alumnos, pero se empieza a detectar que existen muchos indecisos sobre la cuestión. Por centros, están más de acuerdo en esto los alumnos de las Escuelas Universitarias de Enfermería y de Óptica, y los de la Facultad de Medicina. Se consideran a sí mismos menos altruistas los alumnos de la Facultad de Económicas y Empresariales.

La dedicación a la enseñanza es algo que no atrae a la mayoría de los alumnos, aunque sigue siendo significativa esta tendencia en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., lógicamente. Los alumnos de la Facultad de Ciencias se muestran indecisos ante la cuestión.

Finalmente, existe algo más de un 10% de alumnos que confiesan que eligieron los estudios que están cursando porque, a causa de la baja puntuación obtenida en las pruebas de acceso, no pudieron ingresar en la Facultad o Escuela Universitaria que realmente deseaban. Esta cifra se queda corta según la opinión mostrada por algunos profesores y administradores educativos, los cuales opinan que gran parte del fracaso académico en centros que tienen acceso libre se debe al escaso interés demostrado por los alumnos "rebotados", es decir, los que no pudieron entrar en otros centros.

Los alumnos se muestran preocupados por la calidad de la enseñanza que reciben, según ellos mismos afirman, pero los profesores no piensan así, ya que creen que lo que realmente preocupa al estudiante no es la calidad de la enseñanza, sino la calificación que reciben . Entendemos que ésta es una de las cuestiones en las que más claramente se pone de manifiesto cómo las diferencias en perspectiva influyen en la opinión. Acerca de la solidaridad como cualidad habitual entre los alumnos, tanto profesores como alumnos se muestran indecisos. Parece que, según ellos mismos opinan, entre los alumnos de las Facultades de Filosofía y Letras y de Derecho existe menos solidaridad que entre los de las Escuelas Universitaria de Estudios Empresariales y de Óptica. Los profesores de la Facultad de Ciencias opinan decididamente que sus alumnos son solidarios.

8.3. LA ENSEÑANZA.

En los dos apartados referidos a la enseñanza se incluyen las conclusiones obtenidas a partir de las opiniones de profesores y alumnos sobre lo que, sin duda, constituye el punto neurálgico del tema en estudio. Esta es la razón por la que estas conclusiones han sido abordadas con más detenimiento, lo que ha requerido al mismo tiempo dedicarles una mayor extensión. Las conclusiones elaboradas sobre las opiniones que estudiantes y profesores han emitido acerca de la enseñanza, sobre la base de sus propias experiencias, se han clasificado en los siguientes grupos:

-Plan de estudios

-Contenidos

-Programación

-Metodología

-Estrategias

-Prácticas

-Evaluación

-Eficacia

-Organización

-Infraestructura

8.3.1. PLAN DE ESTUDIOS

Tanto profesores como alumnos coinciden esto en afirmar que una de las deficiencias más importantes de su centro es lo inadecuado del plan de estudios. Los profesores de la Facultad de Ciencias son los más disconformes con el plan de estudios de su centro (88%) y los que más lo aceptan son los de las Facultades de Medicina y de Derecho y los de las Escuelas Universitarias de Enfermería y de Óptica. A los alumnos de la Facultad de Económicas y Empresariales tampoco les gusta su plan de estudios, pero los de las Facultad de Medicina y los de las Escuelas Universitarias de Enfermería y de Óptica parecen aceptarlo mejor que los demás.

8.3.2. CONTENIDOS

Ambos colectivos coinciden en afirmar que la mayor parte de los contenidos que se imparten en las asignaturas de la carrera están adecuadamente relacionados con la futura profesión. En particular, los profesores de las Facultades de Económicas y Empresariales y de Ciencias opinan, en mayor proporción que el resto de sus compañeros, que parte de los contenidos no tienen que ver con la futura profesión. Igual que sus profesores piensan los alumnos de la Facultad de Económicas y Empresariales. En cambio los alumnos de la Facultad de Medicina creen (90%) que los contenidos están muy de acuerdo con su futuro ejercicio profesional.

Existen ligeras diferencias en cuanto a la apreciación del el sentido y la utilidad de las materias que se estudian a lo largo de la carrera. Mientras los alumnos opinan que sólo ven sentido en estas materias algunas veces o nunca, los profesores lo encuentran siempre o casi siempre. En esta cuestión, sin embargo, coinciden los profesores y los alumnos de la Facultad de Derecho, ya que ambos

opinan, en mayor medida que los demás, que no ven nunca la utilidad o el sentido de lo que se estudia. Coinciden con esto los alumnos de la Facultad de Económicas y Empresariales, mientras que los profesores de la Escuela Universitaria de Enfermería, en su mayoría, sí le encuentran sentido a las materias de estudio.

8.3.3. PROGRAMACIóN

La falta de actualización de los programas de las asignaturas es una cuestión que también divide a profesores y alumnos, pues, mientras los primeros opinan que este defecto es poco frecuente (7%), los segundos dicen que se produce siempre (69%). Los alumnos de Filosofía y Letras opinan que se actualizan todos los cursos (88%) y los profesores de Ciencias también opinan igual.

Además de lo ya citado, los alumnos se quejan de que pocas veces o nunca se les explican los objetivos de la asignatura, e incluso de que no se les indica bibliografía ni se les dan orientaciones para su estudio, ni tampoco se les explica cuáles serán los criterios que se van a tener en cuenta a la hora de evaluarles. Esta opinión es mayoritaria en los alumnos de la Facultad de Derecho, y minoritaria entre los alumnos de la Facultad de Medicina.

8.3.4. METODOLOGíA

Se advierte una general conformidad con el método de enseñanza utilizado, en opinión de los profesores (65%) y alumnos (67%).

El método de enseñanza más utilizado, según los alumnos, es la lección magistral, aunque los profesores opinan de forma distinta, ya que sólo un 22% dice éste que sea el método más frecuente. Los alumnos de las Facultades de Filosofía y Letras, de Económicas y Empresariales y de Derecho, opinan, en particular que es el método utilizado prácticamente siempre. Los alumnos y los profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. no se ponen de acuerdo, pues mientras aquéllos opinan que la lección magistral se utiliza siempre, éstos dicen que no se emplea prácticamente nunca. Pero, aunque la metodología más utilizada sea la lección magistral, tanto profesores como alumnos afirman que las intervenciones del alumnado suelen producirse con cierta frecuencia, aunque esto ocurre sobre todo por parte de un cierto grupo de alumnos, en la clase, que casi siempre son los mismos (según el profesorado).

8.3.5. ESTRATEGIAS

Los profesores opinan que, siempre o casi siempre, tratan de averiguar los conocimientos previos de sus alumnos cuando comienza la enseñanza de una nueva asignatura (69,3%), mientras que los alumnos opinan que esto no sucede nunca (76,8%). En este apartado los más críticos son los alumnos de la Facultad de Derecho.

Por otra parte, tanto los profesores como los alumnos coinciden en afirmar que a principios de curso se hace una introducción por parte del profesor para destacar la importancia o interés de la asignatura en el futuro profesional de los alumnos. Aunque al matizar en este tema se producen ligeras discrepancias, ya que un 42% del profesorado dice hacerlo siempre y un 37% de los alumnos opina que no se hace nunca, lo cierto es que ambos colectivos coinciden en que se hace. Destacan, sin embargo, los alumnos de Derecho y Económicas, colectivos en los que mas de un 50% de los encuestados afirma que no se hace nunca.

El esfuerzo de adaptación del profesorado para la mejor comprensión por parte de sus alumnos es considerado intermedio. Por la opinión de los alumnos, parece que el nivel de adaptación es mayor en las Facultades de Filosofía y Letras, Medicina y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., mientras que es considerada escasa en las Facultades de Económicas y Empresariales y Derecho.

Sobre la especial atención a temas particularmente difíciles, coinciden profesores y alumnos en afirmar que se dedica mas tiempo a aquellos temas que se consideran más importantes o más difíciles para el alumno (88% y 80% respectivamente).

Los alumnos observan que algunos temas se repiten en varias asignaturas, sobre todo en la Facultad de Económicas y Empresariales y en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., mientras que con mucha frecuencia hay temas tratados defectuosamente, según afirman los alumnos de las Facultades de Económicas y Empresariales y de Ciencias.

La utilización de medios audiovisuales en las clases es costumbre muy poco extendida entre el profesorado de la Universidad de Alicante, según sus alumnos. Concretamente, los alumnos de las Facultades de Filosofía y Letras, Económicas y Empresariales, Derecho y la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales dicen que su utilización es prácticamente nula. La opinión del profesorado varia: así, una minoría utiliza el ordenador, un número más nutrido suele utilizar diapositivas o transparencias con cierta frecuencia y, prácticamente todos, emplean las fotocopias.

Las intervenciones de los profesores para formular preguntas o cuestiones sobre lo explicado parece que son escasas, según ambos colectivos. Los alumnos de Ciencias dicen que suelen hacerse con cierta frecuencia, pero los de Derecho y los de Enfermería afirman que no se hace prácticamente nunca. Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras coinciden en que formulan pocas cuestiones a sus alumnos.

8.3.6. PRACTICAS.

La escasez de prácticas sí es considerada una deficiencia importante por los alumnos (60%), sobre todo los de las Facultades de Filosofía y Letras, de Derecho y de Económicas y Empresariales, y los de las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y de Formación del Profesorado de E.G.B.. Los profesores de las Facultades de Derecho y Ciencias, consideran las prácticas insuficientes, pero no sucede así en el resto de los centros, sobre todo en las Facultades de Medicina y la Escuela Universitaria de Óptica, donde la situación se considera aceptable.

8.3.7. EVALUACIÓN.

El sistema de evaluación es considerado bastante racional por profesores (68%) y alumnos (62%), aunque en el colectivo de los profesores existe un mayor descontento con el sistema de evaluación seguido en las Facultades de Económicas y Empresariales, Ciencias y Derecho. Están más de acuerdo con sus sistema de evaluación los profesores de la Escuela Universitaria de Enfermería. Por el contrario, son precisamente los alumnos de la Escuela Universitaria de Enfermería, junto con los de la Facultad de Derecho, los que menos aprueban el sistema de evaluación empleado en su centro.

En cuanto al resultado de la evaluación, los alumnos consideran, en general, que han sido evaluados con justicia, sobre todo los de la Facultad de Ciencias y los de la Escuela Universitaria de Óptica. No lo consideran así los alumnos de la Facultad de Derecho y los de la Escuela Universitaria de Enfermería. Por lo que respecta al profesorado, un porcentaje elevado considera que la evaluación que realiza es justa, aunque un 20% la considera que sólo regular.

Parece ser que la memorización es un factor que influye notablemente en el éxito de los exámenes en centros como las Facultades de Medicina, Derecho y Filosofía y Letras, aunque no es tan esencial en la Facultad de Ciencias y en la Escuela Universitaria de Óptica. De todas formas, es curioso comprobar cómo un elevado porcentaje de alumnos (57%), piensa que los exámenes son predominantemente memorísticos y, al mismo tiempo, un porcentaje similar de profesores (53%) dice que sus exámenes no son pruebas memorísticas, sino que, antes al contrario, con éstos intentan desarrollar en el alumno su capacidad de análisis y de síntesis, y de hacerles llegar a la elaboración de procesos mentales ricos, críticos y eficaces. Consecuentemente, en la valoración del contenido de los exámenes, los profesores dicen prestar atención a todo el proceso de razonamiento del alumno, y no sólo a su capacidad de memorizar. Sin embargo, los alumnos opinan que esto no
se hace nunca o casi nunca, principalmente en la Facultad de Derecho y en la Escuela Universitaria de Enfermería. Sin embargo, los alumnos de la Facultad de Ciencias y los de las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Óptica, opinan que aquello se tiene en cuenta algunas veces, aunque no todas.

Los exámenes consisten generalmente en pruebas escritas, sin material alguno sobre la mesa, según admiten profesores y alumnos. Un número de encuestados añade que estas pruebas suelen ser exclusivamente temas o cuestiones a desarrollar. Esto sucede, sobre todo, en la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. Otros encuestados señalan que en el examen escrito pueden disponer de material autorizado (tablas, calculadoras, diccionarios, etc.), siendo estos encuestados los alumnos de las Facultades de Económicas y Empresariales y de Ciencias, y de la Escuela Universitaria de Óptica. Solamente los alumnos de la Facultad de Derecho dicen que suelen realizar exámenes orales, mientras que los profesores que realizan este tipo de pruebas son una minoría, siendo los más abundantes, naturalmente, los de la Facultad de Derecho.

Las calificaciones no son explicadas a los alumnos, según ellos mismos opinan en la mayoría de los casos (90%). Los profesores, por su parte, dicen que sólo se explican, en la mayor parte de los casos, cuando así se les solicita. Debemos destacar el alto porcentaje de profesores que no suelen explicar la nota en ningún caso (20% aproximadamente). En este punto detectamos una cierta desconexión entre profesores y alumnos, pues creemos que si el estudiante exteriorizase mejor su deseo de que le sea explicada la calificación, el profesor lo haría la mayoría de las veces.

Finalmente, en cuanto a la influencia de los resultados de los exámenes sobre el propio contenido de la asignatura, los profesores afirman tener en cuenta dicho resultados para reconducir en algunos aspectos la asignatura.

8.3.8. EFICACIA

Los alumnos reconocen que suelen olvidar sus conocimientos al poco de acabar los exámenes, porque lo han aprendido muy superficialmente. Afirman también que las notas que reciben a lo largo de su carrera son muy diferentes, porque el mínimo y el máximo de cada profesor no son nunca semejantes. Esto parece que les sucede con más frecuencia a los alumnos de las Facultades de Derecho y de Económicas y Empresariales.

Si hubiese que evaluar a cada uno de los centros de la Universidad por la preparación que recibe el alumno, la calificación que, tanto profesores como alumnos, dan a su centro la podemos clasificar como intermedia. Debemos destacar que la opción "prepara con algunas deficiencias importantes o graves", es la que mayor respuesta positiva ha obtenido entre los profesores (56%) y entre los alumnos (54%). Por centros, anotaremos que los alumnos de la Facultad de Medicina y de las Escuelas Universitarias de Enfermería y Óptica ha respondido más a la cuestión "prepara bien (sin deficiencias graves)", mientras que los de Económicas y Empresariales y Derecho opinaban que su Facultad "prepara mal (muchas y graves deficiencias)".

8.3.9. ORGANIZACIÓN

Respecto a los medios, el primer punto donde profesores y alumnos no se muestran de acuerdo es en los horarios. Mientras los profesores opinan esto que los horarios son racionales y pensados para optimizar el aprendizaje, los alumnos opinan esto que no lo son, o sólo lo son en algunas ocasiones. Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras están más convencidos que los demás de que los horarios son aceptables, y los alumnos de la Facultad de Derecho también opinan

así. No lo hacen, en cambio, los alumnos de la Facultad de Ciencias, aunque en este punto debemos anotar que, desde que se les pasó la encuesta, han sido modificados, a instancias de los propios alumnos, sus horarios de clases,con lo cual, suponemos, el acuerdo será mayor.

Las bibliotecas constituyen uno de los medios de apoyo más utilizados en todos los centros. El profesorado está, en general, más satisfecho con el funcionamiento de las bibliotecas que los alumnos, sobre todo el profesorado de las Facultades de Medicina y de Derecho. Los alumnos sólo a veces dicen que su biblioteca funciona aceptablemente. En los extremos, nos encontramos con los alumnos de Derecho, que son los que más satisfechos están con el funcionamiento de su biblioteca, siendo los que menos lo están los de la Escuela Universitaria de Óptica. A los profesores de la Facultad de Ciencias no les gusta como funciona su biblioteca. Como puede apreciarse, la diversidad de opiniones sobre el funcionamiento de las bibliotecas es patente. A este hecho contribuyen, probablemente, dos factores: por una parte, las diferentes formas de organización y funcionamiento de las bibliotecas de cada centro y, por otra, los requerimientos, también diversos, que los alumnos hacen a este servicio, en función de las peculiaridades de sus respectivos estudios.

8.3.10 INFRAESTRUCTURA

Los alumnos no se muestran muy cómodos en sus aulas, sobre todo en la Facultad de Económicas y Empresariales, y las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y de Enfermería. Es comprensible que piensen así en la Facultad de Económicas y Empresariales y en la Escuela Universitaria de Enfermería, ya que los dos centros están ubicados en locales provisionales, carentes de aulas, y las clases se han de impartir en aulas de otros centros.

Profesores y alumnos coinciden en calificar de mala la dotación de laboratorios e instrumental para prácticas. Los profesores de Medicina son los que más se quejan de los locales disponibles, y los que menos lo hacen son los de Ciencias. La disconformidad de los primeros se explica porque, aparte de la carencia de medios materiales, no disponen de un Hospital Universitario donde puedan realizar las prácticas de tipo clínico. Los alumnos que más se quejan de sus prácticas son los de las Facultades de Económicas y Empresariales, de Derecho y los de las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y de Enfermería.

El profesorado se queja de la escasez de medios audiovisuales, y considera que los existentes son insuficientes y obsoletos. Sólo el profesorado de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. no manifiesta quejas sobre estas deficiencias.

Las discrepancias entre las opiniones de profesores y alumnos se extienden al funcionamiento del servicio de fotocopiadora, pues, mientras el profesorado se divide entre los que opinan que funciona mal, - la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.- y los que opinan que funciona bien - Facultades de Económicas y Empresariales y de Derecho- los alumnos opinan esto que nunca funciona bien, sobre todo los de la Facultad de Derecho.

Se aprecia también, en opinión del estamento interesado, carencia de despachos y lugares adecuados para el profesorado de las Facultades de Económicas y Empresariales y de Medicina, y de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de Enfermería. Los profesores de las Facultades de Derecho y Ciencias, que inauguraron sus sedes hace poco tiempo, no se quejan de esto, naturalmente. Al contrario, están muy satisfechos con sus

despachos y seminarios, consecuencia evidente de que los dos centros en cuestión disponen de edificios amplios y funcionales, recientemente inaugurados.

Las críticas hacia el funcionamiento de los servicios de cafetería/ bar/ restaurante, son mayores por parte de los profesores que de los alumnos. Los profesores de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B. están más contentos con su funcionamiento, y los alumnos de la Escuela Universitaria de Óptica, también; en cambio no lo están los alumnos de la Facultad de Ciencias.

Sobre este punto tenemos que anotar que, recientemente, ha iniciado su funcionamiento la cafetería/ comedor del Club Social, y parece que su funcionamiento satisface en mayor medida a todos los estamentos por sus precios, limpieza y atención al público.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

8.4. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Este es el segundo de los apartados referidos directamente a la enseñanza. Aquí se incluyen las conclusiones a que ha conducido el análisis de las opiniones de estudiantes y profesores sobre un punto tan controvertido y polémico como es la calidad de la enseñanza. Cuando se trata de respuestas solicitadas sobre experiencias de estudiantes y profesores, los resultados se han analizado conjuntamente, puesto que dichas experiencias corresponden, en general, a situaciones vividas por ambos colectivos, aunque desde diferentes perspectivas. Por el contrario, cuando se han solicitado respuestas exclusivamente de opinión, ha parecido más ilustrativo considerar separadamente las procedentes de estudiantes y las procedentes de profesores.

Las conclusiones de este apartado se han ordenado de la siguiente forma:

-Masificación

-Pruebas de acceso

-Control del profesorado

-Motivación del profesorado

-Medios

-Estructura académica

-Antagonismo docencia-investigación

-Desconexión de la Universidad con las demandas sociales

-Prácticas

-Técnicas de estudio

-Ayudas al estudio

-Responsabilidad de los profesores

-Responsabilidad de los estudiantes

Los once primero puntos tratan de la calidad de la enseñanza en cuanto a lo que puede atribuirse al sistema, y las dos últimas en cuanto a lo que puede atribuirse a los profesores y a los alumnos, respectivamente.

8.4.1. MASIFICACIóN

La masificación es considerada como una de las causas más importantes del deterioro de la enseñanza universitaria; más del 82% de los profesores piensa que es así, y entre los alumnos el porcentaje asciende a más del 85%.

La mayor parte del profesorado se queja expresamente de la masificación de sus aulas, y alguno reconoce que "fue horrible" cuando se encontró con un aula de 600 alumnos. Hay quien compara esas aulas repletas con "las gradas de un estadio de fútbol".

También los alumnos se quejan, como lo hacen los profesores, de la masificación en las aulas, preguntándose, por ejemplo por qué en E.G.B. y Enseñanzas Medias hay una limitación del número de alumnos por aula, mientras que en la Universidad no existe ésa limitación.

8.4.2. PRUEBAS DE ACCESO

La masificación, en opinión de los alumnos, no siempre se remedia con unas pruebas de acceso a la Universidad más difíciles, como opina el 56% de los profesores, ya que los alumnos piensan que este tipo de pruebas no están muy relacionadas con las deficiencias universitarias. En resumen, los profesores sí quieren unas pruebas de acceso más selectivas, cosa con la que los alumnos no están muy de acuerdo.

La selección del alumnado y el control del rendimiento de los propios alumnos es otra de las causas que, para el profesorado, incidiría en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

8.4.3. CONTROL DEL PROFESORADO

Sí coinciden (76% de los profesores y 82% de los alumnos), en estimar que para mejorar la enseñanza universitaria se debería controlar periódicamente al profesorado. Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras son los que más están en desacuerdo con esta medida mientras que los profesores de la Facultad de Medicina la estiman esencial.

8.4.4. MOTIVACIóN DEL PROFESORADO

Está claro que la falta de motivación en el profesorado para dedicarse a la enseñanza es considerada también como un factor importante, tanto por profesores (70%) como por alumnos (79%). Como ya decíamos en el análisis de otros items relacionados con éste, la verdad es que la administración educativa potencia esta desviación de funciones del profesorado únicamente hacia el aspecto científico e investigador, porque éste será el que cuente "de verdad" a la hora del concurso de méritos o de conseguir otros proyectos de investigación.

La falta de motivación aparece en profesores y en alumnos. Para los profesores se debe a la falta de alicientes profesionales en cuanto a medios para realizar mejor su labor docente, la escasa remuneración, etc. Algún profesor se refiere a la "loca carrera investigadora" a que le obliga su profesión y a la falta de ambiente y colaboración en el trabajo dentro de las causas que les desmotivan.

Según los profesores, los alumnos están desmotivados, algunos porque les preocupa sólo el aprobado, no la calidad de la enseñanza recibida, otros porque no están estudiando en el centro donde vocacionalmente querían, sino en el que han sido admitidos en función de las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso, y otros porque traen una base de conocimientos muy deficiente para acometer la carrera que han elegido.

8.4.5. MEDIOS

La falta de medios e infraestructura también es una causa importante que puede influir en la calidad de la enseñanza. De todas formas, tanto profesores como alumnos opinan que es bastante importante (44% y 42%), pero no esencial.

Igual que los profesores, también encuentran los alumnos una grave carencia de medios en cuanto a servicios e infraestructuras. Dentro de los servicios, el más apreciado es el de la biblioteca, y por lo tanto son más críticos con él. Piensan que deberían estar al servicio del alumno y por tanto tener unos horarios amplios de acuerdo con sus necesidades.

8.4.6. ESTRUCTURA ACADÉMICA

Finalmente, el profesorado cree que la enseñanza mejoraría si, además de conseguir más medios económicos, cambiará el funcionamiento de las estructuras académicas (" Las Juntas de Facultad sólo tratan asuntos de trámite, no cuestiones docentes") y administrativas ("nos pasamos gran parte del tiempo rellenado papeles y haciendo informes que no sirven para nada").

8.4.7. ANTAGONISMO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

Los profesores opinan que, a pesar de lo extenso del cuestionario, hay cuestiones o temas que no se han considerado. Uno de los temas que preocupa al profesorado es la competencia existente entre docencia (que no se valora) e investigación (que está supervalorada, y que a la larga producirá una inflación de trabajos de investigación con frecuencia apresurados y de escaso valor científico).

8.4.8. DESCONEXIóN DE LA UNIVERSIDAD CON LAS DEMANDAS SOCIALES

La desconexión de la Universidad con las demandas sociales es otro factor negativo detectado por los alumnos. La preocupación de los profesores en este punto se manifiesta en la forma en que está estructurada la enseñanza universitaria, ya que en opinión de algunos, la Universidad se ha convertido en una "fábrica de títulos", títulos que constituyen el requisito indispensable para el acceso a determinados puestos de trabajos.

La pertinencia de las asignaturas y de los contenidos es también un factor importante. Los alumnos afirman que, en muchos casos, estudian cosas que no se

sabe para qué sirven. Es claro que los planes de estudio no satisfacen a los alumnos, como tampoco parecen satisfacer a los profesores.

En efecto,los planes de estudio son considerados por los propios profesores como obsoletos y alejados de la realidad profesional. A esto se une con frecuencia la falta de auténticos planes docentes en los que se defina la finalidad que se pretende alcanzar con la formación de los alumnos en cada centro y que permitan efectuar una coordinación eficaz entre las diferentes asignaturas.

8.4.9. PRÁCTICAS

Según los alumnos, es preciso que la carrera permita realizar un número suficiente de prácticas para que, cuando se enfrenten a una actividad profesional, no se vean con la dificultad de que los conocimientos adquiridos sean sólo teóricos. Esta inquietud se manifiesta más claramente en los alumnos de ciertos centros, pues, como relataba un alumno de Medicina, cuando le lleven un enfermo a urgencias "no se va a poner a consultar los libros para ver con qué coincide la sintomatología que tiene".

8.4.10. TÉCNICAS DE ESTUDIO

Nos ha llamado la atención comprobar que muchos alumnos confiesan no haber oído nunca hablar de técnicas de estudio, e incluso no saber ni lo que son. Nos preguntamos, ante estas afirmaciones, cuál habría sido su éxito en los estudios, si, además de sus dotes naturales, hubiesen conocido algunas de éstas técnicas.

Probablemente sí las conocen los buenos alumnos, que las dominan desde sus propios hábitos de trabajo y sin esfuerzos adicionales.

8.4.11. AYUDAS AL ESTUDIO

Los alumnos piensan que en el cuestionario también se debería haber tratado de las ayudas al estudio en forma de becas, libros, transporte, residencias y prácticas remuneradas. Ciertamente, el de las ayudas al estudio es un tema que nos parece de suma transcendenciapara tratar de la calidad de la enseñanza, pues mediante aquéllas se tiende a atenuar las diferencias materiales (no intelectuales) que pueden presentarse entre estudiantes de distinta extracción social.

8.4.12. RESPONSABILIDAD DE LOS PROFESORES

En lo que respecta a la falta de preparación para la docencia de los profesores universitarios, tanto profesores (70%) como alumnos (80%) estiman que esta situación está muy relacionada con la calidad de la enseñanza, opinión ésta con la que parcialmente discrepan los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras. El profesorado de la Escuela Universitaria de Enfermería sí coincide en su apreciación de esta necesidad.

También influye en la calidad de la enseñanza el nivel de competencia del profesorado, que se refleja, sobre todo, en su grado de preparación para la enseñanza y de conocimiento de los recursos metodológicos para hacer más amena su docencia. Los propios docentes reconocen que la competencia del profesorado mejoraría si se procediese a una evaluación periódica de su rendimiento, y también si se hiciera una permanente autocrítica de su labor docente.

La atención de los profesores a sus alumnos mediante ayuda y seguimiento a su proceso de aprendizaje influirá mucho en la calidad de la enseñanza universitaria, según opinión de unos y otros. Pero resulta grave que, según estos mismos colectivos, los profesores "van a lo suyo" sin importarles demasiado el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Los alumnos esperan de los profesores una mayor motivación. Sin embargo, al referirse a la situación real unos afirman que se les motiva ciertamente poco y otros se sienten afectados de una desmotivación ("clases que ahuyentan") son los menos los que opinan que es suficiente con que el alumno esté motivado por sí mismo. En cierto modo unido a lo anterior puede citarse la demanda de un mayor clima de confianza entre profesores y alumnos.

Las cualidades del profesorado son muy importantes para una enseñanza de calidad. Lo primero que los alumnos exigen es obviamente que el profesor sepa enseñar, que tenga unos conocimientos sólidos y actualizados y que domine una metodología innovadora.

Existe la convicción generalizada entre los alumnos de que el exceso de memorización, sobre todo en los exámenes, perjudica la calidad de la enseñanza.

El sistema de evaluación es una de las causas que divide opiniones y posturas de profesores y alumnos. Mientras los primeros se reparten las opiniones entre los que piensan que el sistema de evaluación tiene mucho o poco que ver con la calidad docente, los alumnos opinan masivamente (90%) que tiene mucho que ver con aquélla sobre todo, si los exámenes que se les propone son eminentemente memorísticos. La Facultad de Derecho es la que mejor refleja esta disparidad de opiniones, entre profesores y alumnos.

La falta de objetividad en la evaluación como posible causa de la baja calidad de la enseñanza es algo que une a profesores y alumnos, pues ambos colectivos están de acuerdo en se trata de algo que influye notablemente, aunque los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras opinan que una y otra están muy poco relacionadas. También son de esta opinión los alumnos de las Facultades de Ciencias y de Medicina, y los de las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y de Óptica.

8.4.13.RESPONSABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES

La falta de hábitos de estudio y la planificación de éste son consideradas importantes por la mayoría de los profesores, pero, sobre todo, por los propios alumnos. Tanto los profesores como los alumnos de la Facultad de Medicina opinan que no es una causa que tenga mucho que ver con el éxito o fracaso de la enseñanza universitaria. Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y los de la Escuela Universitaria de Enfermería creen por el contrario que ésta es una causa muy relacionada con el fracaso académico.

8.5. EL FRACASO ACADÉMICO

Las conclusiones extraídas de las respuestas relacionadas con el fracaso académico se han agrupado como sigue:

-Responsabilidad de los estudiantes

-Responsabilidad de los profesores

La elaboración de estas conclusiones se ha efectuado a partir de las opiniones de los estudiantes, estamento cuya apreciación del fracaso académico es, sin duda, más directa, aunque, precisamente por ello, pueda ser, en ocasiones, menos objetiva. Por esto, nos parece que el cuestionario de los profesores debería haber incluido algunos items relacionados con el fracaso académico, pues de esa forma se habrían podido contrastar las respuestas de ambos estamentos.

8.5.1. RESPONSABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES.

Los propios alumnos ven como causas del fracaso académico atribuibles a ellos mismos, las siguientes:

Los alumnos no estudian todo lo que deberían porque no tienen ilusión por la carrera, ya que la mayoría, (así lo piensan los alumnos de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias), irá al paro en cuanto acaben.

El estudio resulta tedioso porque, además de la razón que hemos citado antes, los estudiantes no ven mucho sentido a lo que estudian con miras a su futura aplicación profesional.

Falta un mayor sentido de solidaridad entre los propios estudiantes, sobre todo en la Facultad de Derecho.

8.5.2. RESPONSABILIDAD DE LOS PROFESORES

Entre las causas que achacan a los profesores podemos destacar las siguientes:

Los profesores no son buenos docentes, sobre todo para los alumnos de las Facultades de Económicas y Empresariales, Ciencias, Derecho y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. Además, exigen demasiado a sus alumnos, excepto a los de la Facultad de Filosofía y Letras, que, a juicio de sus alumnos, parece que no exigen tanto.

Los alumnos opinan esto que cuando se les comunican sus calificaciones es demasiado tarde para rectificar. Aquí la queja mayoritaria proviene de los alumnos de la Facultad de Derecho, mientras que los que menos se quejan son los de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales.

Finalmente, hemos de añadir que las calificaciones no son consideradas objetivas por el 82% de los alumnos, de lo que se desprende que el malestar entre el colectivo estudiantil respecto a esta cuestión debe ser grande.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

8.6. MEJORA DE LA CALIDAD DE ENSEÑANZA

Este último apartado contiene las conclusiones que se han obtenido a partir de las respuestas al cuestionario, relacionadas con la mejora de la calidad de la enseñanza, que fueron emitidas por los estudiantes. Aquí entendemos, al igual que en el anterior apartado, que la opinión del profesorado habría sido necesaria, y que las conclusiones obtenidas a partir de información que se hubiere nutrido con opiniones procedentes de los dos estamentos habrían tenido mayor validez. Se relacionan, a continuación las conclusiones obtenidas en este apartado.

Los alumnos consideran como tema muy urgente (96%), el que los profesores programen los contenidos de las asignaturas de tal forma que los mismos estén relacionados con la futura profesión, aunque para los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras esto no es tan urgente.

Preocupa también que los profesores desconozcan las técnicas de motivación que puedan inducir al alumno al estudio. Como ya se analizó en anteriores items, la motivación preocupa tanto a profesores como a alumnos, pero, como también hemos visto, a veces puede aparecer el problema de la desmotivación con una causa ajena al proceso educativo, como es el fantasma del paro, que acecha a los futuros graduados. Pero la Universidad ni puede ni debe preparar profesionales en sentido estricto, salvo los médicos (Ciencias de la Salud

en general) y los docentes. Otra cosa es que busque las bases para una colaboración con otras entidades sociales, y prepare para ello.

Que los profesores conozcan y utilicen métodos didácticos modernos es algo considerado urgente por los alumnos. Algún alumno afirma aburrirse soberanamente en ciertas clases en las que el método didáctico más utilizado es la lección magistral.

El conocimiento de técnicas de evaluación objetivas y racionales por el profesorado también es un tema considerado urgente por la mayoría de los alumnos (93%). Los alumnos de la Facultad de Ciencias no ven tan urgente este tema, quizás porque sus evaluaciones son más objetivas o se prestan más a ello, mientras que los alumnos de la Facultad de Derecho lo consideran el tema mucho más urgente que el resto de sus compañeros de Universidad, tal vez también porque la materia objeto de evaluación se presta menos a la objetivación.

Unas líneas mas arriba analizábamos el descontento que existe entre los discentes por lo que consideran unas evaluaciones poco objetivas por parte del profesorado. Esto viene a corroborar lo que ya se había detectado: existe un malestar generalizado respecto al sistema de evaluación utilizado.

En anteriores apartados, los alumnos opinaban que participaban poco en las clases, y además los que lo hacían casi siempre formaban parte del mismo grupo de ellos. Para subsanar esto, piensan que el profesorado debe conocer técnicas que ayuden a sus alumnos a participar más activa y generalizadamente en las clases.

Y, finalmente, existe un apartado menos medible y menos objetivable que los demás, que son las relaciones humanas entre profesores y alumnos. Para estos últimos, su existencia sería muy importante, y un 84% lo han considerado un tema urgente. Como también vimos en otro apartado anterior, el que el profesor se preocupe por sus alumnos es una de las cualidades que más valora un discente. La falta de comunicación y afectividad entre los dos colectivos incidirá negativamente en la calidad de la enseñanza universitaria.

A modo de conclusión final, nos ha parecido de interés comparar primero, e interpretar después, las posiciones que parecen detentar profesores y estudiantes sobre un tema común como es la calidad de la enseñanza.

Los estudiantes son muy críticos con el profesorado, tanto con sus cualidades (esto no reconocen en el profesorado ninguna de las cualidades propuestas en el cuestionario), como con sus actitudes (sólo reconocen, como actitud positiva, la regularidad en la asistencia a clase).

Contrasta con esta actitud crítica la benevolencia con la que los estudiantes se enjuician a sí mismos: se definen sinceros, con espíritu crítico y no manipulables, reconociendo que son superficiales como única cualidad negativa. En cuanto a sus actitudes, la crítica es también favorable: afirman no seguir la ley del mínimo esfuerzo, no estudiar de forma memorística, y estar preocupados por la calidad de la enseñanza.

La actitud de los alumnos ante la enseñanza que reciben se manifiesta de forma también bastante crítica con aspectos tales como planes de estudios, programación y contenidos, desarrollo de las clases, evaluación, infraestructura, etc. Nótese que de nuevo aparece la crítica, en este caso indirecta, hacia el profesorado.

Aunque el planteamiento de las cuestiones concernientes al fracaso académico dirigía las posibles responsabilidades del mismo en parte a los profesores y en parte a los alumnos,las respuestas de éstos desvían sus eventuales responsabilidades hacia circunstancias externas, como la falta de ilusión debida al paro, y la falta de sentido de los estudios en relación con su futuro profesional. Por el contrario, la posible responsabilidad de los profesores es aceptada sin grandes reparos por los estudiantes.

En cuanto a la mejora de la calidad de la enseñanza, el estudiantes propone medios que generalmente son ajenos a él mismo, pero que pasan directamente por la responsabilidad del profesor, como técnicas de enseñanza, de motivación y de evaluación.

Los profesores se muestran críticos con su propio estamento, principalmente en lo concerniente a las cualidades humanas. También son críticos, respecto a las actitudes, sobre todo con las que se refieren a las relaciones con los alumnos. Con respecto a los alumnos, el profesor reconoce en ellos cualidades humanas (sinceridad, espíritu crítico), aunque al mismo tiempo los considera superficiales.

Más crítico es el profesor con las actitudes del estudiante (se esfuerzan poco, están poco preocupados por la calidad de la enseñanza).

En relación con la enseñanza universitaria y con la calidad de la enseñanza, las principales discrepancias de las opiniones de los profesores respecto a las mostradas por los alumnos residen en la metodología docente, en el sistema de evaluación y en el funcionamiento de algunos servicios.

El estudiante dirige sus críticas principalmente al profesorado, bastante menos al sistema y casi nunca al propio estudiante, mientras que el profesor practica algo más la autocrítica, así como la crítica al sistema.

De todo esto se desprende un hecho que parece claro: la enseñanza, hoy por hoy, más que una tarea común que une, es un conflicto que separa, e incluso que enfrenta a los dos estamentos implicados en ella.

Frente a esta situación, nos parece deseable que, sin dejar de actuar con el espíritu crítico que debe presidir el ámbito universitario, profesores y alumnos primero unan sus experiencias para definir los problemas comunes, y después sus esfuerzos para resolverlos.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Con anterioridad a la promulgación de la Ley General de Educación no se había puesto en cuestión si un licenciado universitario estaba realmente capacitado para ejercer como docente y como educador en las Enseñanzas Medias. Con la aparición de esta Ley se comienza a cuestionar si para ser profesor de una asignatura es suficiente con ser geógrafo, químico o matemático. Hasta ese momento, para ser profesor en un instituto de Bachillerato bastaba con demostrarse los conocimientos en una rama del saber determinada. De lo demás ya se encargaría la práctica. Aquí se suponían incluidos sus conocimientos sobre el alumno, cómo realizar su docencia para que los alumnos obtuviesen el mayor rendimiento de ella, que técnicas y actividades debería llevar a cabo para conseguir una mejor comprensión, y cómo evaluar de la manera más objetiva posible. Todo ello teniendo en cuenta éstas y otras circunstancias del alumno que le eran desconocidas: su motivación y actitud ante el estudio, la base que trae antes de comenzar con su asignatura y un largo etcétera.

Afortunadamente para todos, las instituciones empiezan a darse cuenta de que para ser profesor no basta con dar al titulado una sólida base científica. Es un buen punto de partida el disponer de una sólida

base científica, pero no como normalmente se considera sino que además debe ser un profesional de la docencia y, por tanto, necesitará también una preparación adecuada. Pero persiste todavía una inercia al cambio, a esa renovación permanente que va a exigir el ritmo de cambio tan acelerado de nuestro mundo.

Como "diques de contención" a este cambio podemos citar:

El desinterés que muestran muchas instituciones, facultades y profesorado hacia los objetivos profesionales que persiguen sus propios alumnos, ya que gran parte de ellos se orientarán hacia la enseñanza.

Consecuencia de lo anterior es la insuficiente atención a la preparación pedagógica del futuro profesor. Para poder firmar unas oposiciones a cuerpos docentes de enseñanzas medias es necesario disponer del Certificado de Aptitud Pedagógica o, en su defecto, haber ejercido, al menos un curso, como docente en un centro de Enseñanzas Medias. Pero, mientras que en los diversos ejercicios de la oposición se deben demostrar unos determinados conocimientos científicos, en ninguno de ellos el opositor debe demostrar las capacidades para ser un buen docente.

Otro factor influyente es la organización excesivamente rígida y anticuada de las Facultades, que no propicia el cambio, ni da ejemplo de una metodología actualizada, con lo que el tipo de enseñanza se repite en los sucesivos niveles de Enseñanzas Medias y E.G.B.

Todo esto, unido al descontento existente en los colectivos relacionados con la enseñanza y, ¿porqué no decirlo?, al fracaso escolar que no deja de aumentar, hace necesaria una reforma de los planes de estudio.

El curriculum no es una construcción a priori; debe estar ligado a la sociedad y a las necesidades que demanda esa sociedad.

Tanto en el Bachillerato actual, como en el futuro bachillerato, hay asignaturas con las denominaciones de Geografía, Historia y Arte, que normalmente las imparten e impartirán profesores Licenciados en Geografía, Historia, Arte ó Geografía e Historia. Pero como la tendencia, hasta ahora, ha sido

la excesiva especialización de los conocimientos, puede haber, por ejemplo profesores cuya titulación sea sólo de Historia y, dentro de ésta, de la especialidad de Historia Antigua. Por tanto, serían magníficos profesores para explicar a sus alumnos de BUP el mundo griego o romano o, al menos, sabrán mucho sobre ello, pero estarán muy mal preparados cuando tengan que impartir enseñanzas de Geografía o de Arte. Este ejemplo que citamos no es ficticio, sino que ha sucedido realmente en el seminario de mi Instituto cuando me dedicaba a la docencia en éste nivel.

Evidentemente, aquí se impone una remodelación de los planes de estudio. Porque, si es importante el estudio de las funciones de la Universidad y su tipo de enseñanza, también lo es la discusión sobre los planes de estudio en los que se materializarán las concepciones que tiene la Universidad sobre sí misma, el contenido de sus enseñanzas, el peso relativo de las diferentes disciplinas y las titulaciones que va a ofrecer a la sociedad. Los planes de estudio serán la clave en donde debe incidir la sociedad para modelar la Universidad que desea tener, si ella lo sabe o respetable lo que dice saber y pide.

Paralelamente, se advierte lo que ya se ha señalado en otros apartados: que una reforma de los planes de estudios no tendría sentido si se quedase en una reestructuración de contenidos. Este proceso debe ir acompañado por la introducción de nuevos métodos y formas de docencia y aprendizaje. Porque,además, el terminar una carrera universitaria no significa que automáticamente se esté capacitado para la docencia. Como muy bien han señalado los alumnos de la Universidad de Alicante en sus encuestas "no basta con saber mucho para saber enseñarlo". Se imponen unos conocimientos mínimos en el campo de la psico-pedagogía que el futuro profesor debe adquirir para poder ejercer su docencia con un mínimo de conocimientos básicos.

Para hacer frente a esta situación es necesario que se seleccionen los curricula, se remodelen las instituciones y se encuentre una vertebración entre teoría y práctica.

La selección de los curricula deberá estar en consonancia con las necesidades sentidas en cuanto a lo que se debe incluir como materias troncales y que son indiscutiblemente fundamentales en función de unos objetivos formativos. se debe evitar, en lo posible, la vinculación materia-área de conocimiento, que favorecerá corporativismos y mantenimiento de determinadas parcelas de poder. En todo caso, se podrían vincular a un Departamento o a varias áreas teniendo en cuenta un criterio amplio.

En cualquier caso, se debe evitar que la troncalidad sea excesivamente elevada.

Las enseñanzas de cada Título deben responder a la evolución de los conocimientos científicos y de las necesidades sociales.

La remodelación de las instituciones es una de las exigencias de la reforma de los Planes de Estudio.

Permitiendo una articulación más ágil y flexible de las capacidades docentes e investigadoras del profesorado. También se debe contrarrestar lo que Aparicio 91989) llama estrategias de supervivencia de los profesores, y que consiste en las habilidades desarrolladas por el profesor durante su práctica docente, y que no están encaminadas al progreso del alumno, sino a eludir todo lo que constituye el reto de la enseñanza. Estas estrategias pueden lograr la aceptación de sus alumnos, y hasta convencerles de lo que se pretende. Pondremos como ejemplo el caso de numerosos alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras, de los que un elevadísimo porcentaje terminarán ejerciendo la

docencia. Pues bien, bastantes de ellos están convencidos, y así lo han manifestado en los cuestionarios, que lo importante para un alumno universitario es la investigación científica, y no aprender a ser un buen docente. Evidentemente han sido "contagiados" por el afán investigador de alguno de sus profesores que se afanan únicamente en mejorar su curriculum. Pero oeste no es un contagio de afán investigador, ni de calidad científica, sino de todo lo contrario.

Finalmente, un Plan de Estudios dirigido a la formación de futuros profesores debe conceder un importante protagonismo a las prácticas profesionales.

Estas prácticas exigirán un amplio esfuerzo por parte de la Administración y de las Universidades, para que, por medio de convenios y conciertos con entidades públicas y privadas, se haga posible su realización.

Las prácticas, en todos los casos, deberán ser tuteladas por la Universidad, y la evaluación se hará conjuntamente entre el profesorado de Enseñanzas Medias que ha recibido y tutelado en el centro al alumno y la institución universitaria correspondiente.

Teniendo en cuenta todas las premisas citadas con anterioridad, nuestra proposición es que todo futuro docente debe cursar:

1º Licenciatura en geografía, Historia y Arte.

Como ya desarrollaremos más adelante, será una licenciatura con contenidos relativamente generales y polivalentes, compatibles con especializaciones internas y diversificaciones intracurriculares, pero que, en cualquier caso, asegurarán una buena formación de base.

2º Al acabar la Licenciatura, previa selección y para aquéllos que se van a dedicar a la docencia, cursarían 2 años de formación teórico-práctica, en los que se simultanearían los contenidos teóricos, en la Universidad, y la práctica docente en un centro de Enseñanza Media. Estos dos años tendrían el carácter de prácticas prefuncionariales, con lo que el alumno recibiría una ayuda económica del centro público o privado donde realiza su trabajo.

Después de este tiempo, el alumno debería demostrar, mediante oposición o concurso, que tiene suficientes conocimientos básicos y plena capacidad docente para ejercer la docencia.

Se propone para ello el siguiente Plan de Estudios:

LICENCIATURA DE GEOGRAFÍA, HISTORIA Y ARTE.

MATERIAS TRONCALES	CRÉDITOS Teóricos	Prácticos	Total	ÁREAS DE CONOCIMIENTO
Análisis Geográfico Regional	9	3	12	Análisis Geográfico Regional
Geografía de España	9	3	12	Análisis Geográfico Regional
Geografía Física	9	3	12	Geografía Física
Geografía Humana	9	3	12	Geografía Humana
Geografía de la C.E.E.	9	3	12	Análisis geográfico Regional
Técnicas y métodos en Geografía e Historia	3	3	6	Geografía Física, Humana y Análisis Geográfico
Regional Prehistoria	9	-	9	Prehistoria
Historia Antigua	9	-	9	Historia Antigua
Historia Medieval Universal	9	-	9	Historia Medieval
Historia Moderna Universal	9	-	9	Historia Moderna
Historia Contemporánea Universal	9	-	9	Historia Contemporánea
Historia Contemporánea de España	9	-	9	Historia Contemporánea
Historia de América	9	-	9	Historia de América, Moderna y Contemporánea
El mundo actual a partir de 1945	9	-	9	Historia Contemporánea
Historia del Arte I (Antiguo y Medieval)	9	-	9	Historia del Arte
Historia del Arte II (Renacimiento hasta fines S.XVIII)	9	-	9	Historia del Arte
Historia del Arte III (siglos XIX y XX)	9	-	9	Historia del Arte
Toal carga lectora	165	18	183	

Troncal = 183 créditos % sobre el máximo de carga total = 61%

Comentarios a la Licenciatura en Geografía, Historia y Arte que se propone.

Créditos: Se ha establecido oficialmente una equivalencia entre un crédito y diez horas de enseñanza. creemos que la equivalencia debería ser más flexible, porque todas las asignaturas no exigen el mismo grado de esfuerzo al alumno, ni tampoco la metodología didáctica utilizada es la misma.

Duración: Sería conveniente que todas las carreras se adaptasen al modelo general europeo de cuatro años, pero ésta licenciatura tiene un porcentaje de carga lectiva total muy alto, por lo que sería más prudente no tratar de la duración de la carrera en cuanto al número de años, sino la misma estuviese en función de las propias aptitudes y necesidades del alumno.

Carga lectiva semanal: Una carga lectiva semanal no superior a las 20 horas parece la más apropiada.

Proponemos que ésta Licenciatura en Geografía, Historia y Arte pueda cursarse en las dos modalidades de enseñanza presencial y enseñanza a distancia en todas las Universidades. Con esto se facilitaría el acceso a los estudiantes que trabajan o tienen otras ocupaciones.

2. Carrera docente:

Ciclo de dos años que abarcaría 4 tipos de formación.

a) Formación teórica de contenidos didácticos, pedagógicos y psicológicos.

b) Formación metodológica y técnica, de aplicación en el aula.

c) Formación práctica, o la realización efectiva del acto didáctico.

d) Formación administrativa, con referencia concreta a las funciones que debe realizar un docente, como memorias, informes, y otras actividades relacionadas con la planificación educativa.

UNA PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Para conseguir una mejora de la enseñanza universitaria hay que actuar desde cuatro frentes diferentes: La Administración Educativa a nivel estatal y autonómico, la propia Universidad, el profesorado y el alumnado.

1. La Administración Educativa debe actuar en los siguientes campos:

a) *Planes de Estudios*. Elaboración de unos planes de estudio que satisfagan las necesidades reales de la demanda de titulados por parte de la Sociedad; esto es de vital importancia para la propia supervivencia de la Universidad. Los planes de estudios deberán adaptarse a las salidas profesionales actuales, y no a intereses partidistas de ciertos colectivos. También estos planes de estudio deberán dar la posibilidad de reordenar la licenciatura de tal forma que se adapte a la realidad actual y futura, haciendo con ello un sistema de enseñanza más ágil.

Se necesita, así mismo que los programas de las asignaturas presenten contenidos actuales, adaptados a la realidad social, con lo que tendrían mayor sentido y utilidad, y que se combine una buena formación teórica con una buena formación práctica . Para ello se deberían potenciar las prácticas de laboratorio, los seminarios y las prácticas fuera del entorno universitario. Las prácticas en centros extrauniversitarios deberían ser remuneradas.

b) *Dotación económica*. Es innegable que toda modificación debe ir acompañada de una financiación adecuada si no se quiere correr el peligro de que todo se quede en el papel y, a lo sumo, en buenas intenciones.

Esta dotación económica debe ir enfocada hacia dos vertientes:

-Infraestructura y medios de enseñanza: Locales adecuados aulas, bibliotecas, material de laboratorio y medios audiovisuales. - Dotaciones de profesorado suficiente y bien remunerado.

c) *Desmasificación de la Universidad*. Hay que preparar a la Universidad para que pueda acoger a todos los estudiantes que lo merezcan, independientemente de su número.

Pero a la vez hay que cuidar de que se les pueda ofertar una enseñanza de calidad, compatible con una buena investigación y una especialización, que respondan todas a las necesidades que demanda la sociedad.

Esto será posible si las aulas dejan de albergar a clases de 100, 200 o más alumnos, en muchos casos, y si estos alumnos están realmente preparados para recibir una enseñanza universitario. Lo primero se consigue creando nuevos puestos docentes universitarios hasta conseguir que el número de alumnos por aula no sobrepase la cifra de 40 o 50. Esta es una cifra admitida en otros niveles de enseñanza de hecho mas bajos.

La elevación del nivel de preparación de los alumnos se conseguirá mediante la concatenación de los estudios de Enseñanza Media y Universitaria, de tal forma que lo aprendido en el nivel de enseñanzas medias sirva de base a la enseñanza universitaria, así como mediante la habilitación en unas Pruebas de

Acceso que realmente sean operativas en el momento de acceder a cada centro. Las que existen hasta ahora sirven para acceder a casi todos los centros de la Universidad, y no miden las aptitudes reales del alumno para acceder a un centro universitario determinado.

d) *Motivar al profesorado* para que su labor docente sea más satisfactoria, mediante alicientes económicos y profesionales.

2. La propia Universidad. El centro universitario debe poner los medios adecuados para:

a)Facilitar la infraestructura necesaria que haga posible una enseñanza de calidad.

b)Gestionar y administrar adecuadamente los medios económicos y personales de tal forma que se solucionen los problemas graves de deficiencias que se detectan en aulas, laboratorios, material docente y servicios excesivamente burocratizados.

c) Cuidar de que los horarios de los centros sean racionales, y pensados para el mejor rendimiento de los profesores y los alumnos, evitando al mismo tiempo que aquéllos estén elaborados exclusivamente para comodidad de alguno de los colectivos.

d) Que un servicio tan importante como la biblioteca tenga fácil acceso y normas adaptadas a las necesidades de profesores y alumnos, que son los que las necesitan y utilizan.

e) Que un servicio tan esencial como es el transporte sea suficiente, cómodo, puntual y económico para los usuarios.

f) Potenciar las zonas deportivas y las actividades culturales en la medida que sea necesaria.

3. El profesorado. Para mejorar la docencia de los profesores es necesario:

a) Elaborar un plan de Formación del Profesorado. Este plan estaría orientado a conseguir que todo profesor que ejerza o vaya a ejercer en la Universidad debe demostrar que no sólo domina su asignatura en el aspecto científico, sino que posee las dotes adecuadas para ser un buen docente y que, además, domina una serie de conocimientos y recursos didácticos para ejercer con dignidad la enseñanza de su asignatura.

b) Para completar esta formación docente el profesorado podría asistir a cursos o seminarios sobre programación, en los que se tratase de objetivos de la asignatura, contenidos, metodología , sistemas y criterios de evaluación. De esta forma se evitarían muchas de las quejas de los alumnos respecto a desconocimiento de los objetivos que persigue el profesor, metodologías anticuadas y reiterativas, lagunas o repetición de temas, programas desfasados y descontento con el sistema o los resultados de la evaluación.

c) También deberían ponerse en funcionamiento seminarios de apoyo al profesorado para conseguir que puedan actualizar sus conocimientos, mejorar su preparación específica y completar lagunas en cuanto al dominio de conocimientos o técnicas.

d) Es necesario potenciar las relaciones personales entre profesor y alumno y que el profesor sea más asequible, menos indiferente a los progresos del alumno, menos preocupado por su curriculum personal y, por tanto, más motivador hacia el estudio de su asignatura. Para potenciar estas relaciones profesor- alumno se debería descargar al profesorado de responsabilidades administrativas y curriculares, y potenciar las horas de tutoría (además de hacerlas cumplir) y evitar que aquéllas sean utilizadas como un comodín para otras actividades no relacionadas con la docencia.

Finalmente, se hace necesario un riguroso control del profesorado, tanto en el momento de su ingreso en la docencia universitaria, (los contratos no deben hacerse teniendo en cuenta sólo el expediente académico y el número de trabajos publicados), cómo a lo largo de su vida profesional, de tal forma que la consecución de una plaza en propiedad no suponga una patente para dejar de responder de los deberes docentes e investigadores.

4. El alumnado. Es el colectivo que más beneficiado resultaría de una mejora de la enseñanza universitaria, pero no por este motivo habría de quedarse fuera de las medidas a tomar para mejorar esta calidad.

a) Los alumnos deben tener la suficiente base de conocimientos y la suficiente madurez para realizar con éxito unos estudios universitarios. Esto quiere decir que las Pruebas de Acceso, además de eliminatorias deben ser realmente selectivas, es decir, capaces discriminar entre alumnos aptos para seguir estudios de diversa índole.

b) También deben dominar o adquirir una serie de hábitos y técnicas que posibiliten unos buenos resultados en sus estudios. La motivación es muy importante para que estén satisfechos con su trabajo. Esto se logra principalmente si el profesorado es competente, las asignaturas son pertinentes y el plan de estudios está adaptado a la realidad profesional que le esperan cuando salgan de la universidad.

c) Como en el caso del profesorado, se hace necesario un control de su rendimiento y tiempo de estancia en la Universidad.

Para finalizar, entenderemos que los problemas de esta Universidad no se resolverán si las medidas que hemos señalado no son asumidas por los colectivos implicados. Es por tanto necesario que todos ellos se percaten de las deficiencias existentes y estén dispuestos a subsanarlas en la medida de sus posibilidades. En suma, que cada uno de los colectivos acepte sus propias responsabilidades.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

ABOS, A. (1989): Necesidades en la formación de profesores.Ponencia al Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado Universitario y de Enseñanzas Medias. ICE. de la U.A.M.

ABRAHAM, A. (1987): El mundo interior de los enseñantes.Gedisa, Barcelona.

AGUIRRE DE CARCER, I. (1986): Opción de estudios y preparación académica de los candidatos .en M. Latiesa (ed.)Educación Superior y rendimiento Académico en la Universidad. CIDE (Madrid).

ALBUERNE, F. GARCIA, G. Y RODRIGUEZ, M. (1986): Las Escuelas Universitarias de Magisterio.Análisis y alternativas.Oviedo: ICE de la Universidad.

ALCARAZ VARO, E. (1989): Tres paradigmas en la investigación lingüistica.En prensa.

ALEAMONI, L.A. (1987): "Student Rating Myths Versus Research Facts.".Journal of Personal Evaluation in Education,, 1(1). pp. 111-119.

ALEAMONI, L.M. (1981): Student ratings of instruction".En Millman Hand-book of teacher evaluation, Sage Publications. Beverly Hill, California.

ALEAMONI, L.M. (1981): Student ratings of instruction.En J. Millman. Hand book of teacher evaluation, London: Sage.

ALEGRE GOMEZ, J. (1978): "Enseñanza superior y empleo en España.Educación,, 256. pp. .

ALONSO HINOJAL, I. (1984): "Crisis, trabajo y educación.".Sistema,, 58. pp. .

ALONSO RIVAS, J. (1984): "Educación y empleo: datos para una educación necesaria.".Educación,, 273. pp. .

ALONSO HINOJAl, I. (1987): "Aspectos sociológicos de la profesión docente: El maestro, un presente sin prestigio".Studia Paedagogica, 19. pp. 31-37.

ALVAREZ, L., HERNANDEZ, E. y NAVARRO, F. (1989): "Evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma de Madrid.".Boletín nº 14. ICE de la Universidad Autómoma de Madrid., . pp. 35-38.

ALVAREZ DE MORALES, A. (1972): Génesis de la Universidad española contemporánea.Instituto de Estudios Administrativos, Madrid.

ALLEN, D. Y RYAN, K. (1976): Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docente.El Ateneo, Buenos Aires.

AMIEL-LEBIGRE, F. (1980): Psicopatología de la función docente.En Debesse, M. y Mialaret, G.: La función docente, Oikos-Tau.Barcelona.

AMIEL, R. (1984): Pscopatología del malestar de los enseñantes.En Esteve, J.M.: Profesores en conflicto, Narcea, Madrid, 135-142.

AMON, J. (1980): Estadística para psicólogos.2: Estadística inferencial.Pirámide, Madrid.

ANGULO, F.: FERNANDEZ, J. Y MARTINEZ, M.R. (1987): La evaluación de la enseñanza universitaria.I.C.E. Madrid.

APARICIO, J.J., TEJEDOR, F.J. Y SANMARTIN, R. (1981): La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior.Madrid: ICE de la Universidad Autónoma.

APARICIO, J.J. (1989): La evaluación de la docencia como instrumento de perfeccionamiento del profesorado.Comunicación al Congreso Internacional sobre la formación del Profesorado Universitario y de Enseñanzas Medias. Madrid. Junio.

APARICIO, M. (1978): "Panorámica de la educación universitaria.".Educación,, 256. pp. .

APODAKA, P. Y PAEZ, D. (1988): Las estructuras causales como estrategia global para analizar la validez y fiabilidad de instrumentos de medida.En Dendaluce, I. (Coord.)"Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 176-182

ARNAU, E. (1984): La problématique de l'enseignement à distance dans une université traditionnelle.UNED,63-72.

ARNAU, J. (1984): Diseños experimentales en Psicología y educación.Trillas, México.

ARNAUD, P. (1985): Investigación sobre factores de fracaso en el primer año universitario.Ponencia en las I Jornadas Internacionales sobre evaluación y mejora de la enseñanza universitaria. Murcia.

AUDOUIN, F. (1975): Cibernética y enseñanza.Narcea, Madrid.

AUSUBEL, D.P. (1976): Psicología educativa.Trillas, México.

AVANZINI, G. (1977): La pedagogía en el siglo XX.Narcea, Madrid.

AVILA, N. Y MENA, B. (1988): Funciones básicas del docente actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su incidencia en la calidad educativa.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

AZOFRA, V. HERNANDEZ, A. y ROJO, J.L. (1988): La Universidad y la Empresa en el contexto de la Reforma Universitaria.Fueva. Valladolid.

AZOFRA, V. HERNANDEZ, A. Y ROJO, J.L. (1988): La Universidad y la empresa en el contexto de la reforma universitaria.Fueva. Valladolid.

BALLANTI, G. (1979): El comportamiento docente.Kapelusz. B. Aires.

BAQUERO ALOS, M. (1988): El entorno del aprendizaje.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

BARTOLOME PINA, M. (1988): Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España.En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 102-120

BASABE, J., ET AL. (1983): "Estudios sobre Epistemología y Pedagogía".Anaya, Madrid.

BAYER, E. (1984): Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. En Esteve, J.M. : Profesores en conflicto. Narcea, Madrid.

BEARD, R. (1974): Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria.Oikos-tau, Barcelona.

BEARD, R. (1974): Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria.Oikos-Tau. Barcelona.

BELTH, M. (1969): La educación como disciplina científica.El Ateneo, Buenos Aires.

BEN DAVID, J. ET AL. (1975): La Universidad en transformación.Seix Barral.

BENDITO, V. VICENS, A. ALTAMIRA, I. (1970): Estudio sobre las tasas de abandono en la Universidad Central de Barcelona.ICE de la Universidad de Barcelona.

BENEDITO, V. (1983): La investigación en los ICEs: situación actual y perspectivas de futuro".Investigación Educativa,

BENEDITO, V. (1977): Participación didáctica en la Universidad.Cen., Barcelona.

BENEJAM, P. (1986): La formación de maestros. Una propuesta alternativa.Cuadernos de Pedagogía. Laia.

BENNETT (1988): .Comunicacion al IX congreso Nacional de Pedagogía

BERLINER, D.C. (1986): De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación de la enseñanza.en Villar, L.M. Pensamientos de los Profesores y Toma de decisiones. ICE, Universidad de Sevilla

BERTALANFFY, L.V. (1973): Teoría general de los sistemas.FCE, México.

BERTRAN, J. (1986): "La interacción educativa: Expectativas, actitudes y rendimiento".Española de Pedagogía,, 172,. pp. 159-193.

BISQUERRA, R. (1987): Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX.PPU. Barcelona.

BLASCO SANCHEZ, B. (1988): ¿Calidad de enseñanza? ¿Calidad de los centros educativos?. Aplicaciones educativas de conceptos empresariales.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

BLAT, J Y MARIN, R. (1980): La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparatico internacional.Barcelona: Teide.

BLAUG, M. MORENO BECERRA, J.L. (1984): Financiación de la educación superior en Europa y España.Siglo XXI.

BOLAM, R. (1988): Evaluación de profesores para su formación profesional: técnicas y valores en Inglaterra y Gales.En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 69-88

BORICH, G.D. AND FENTON, K.S. (1977): The Appraisal of Teachibng: Concepts and Process.Reading: Addison Wesley Publishing Company.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. (1973): Los estudiantes y la cultura.Labor, Barcelona.

BRASKAMP, L.A., D.C. AND ORY, J.C. (1984): Evaluating Teaching Effectiveness. A Practical Guide.nza universitaria: La Universitè du Quebec a Trois-Rivieres".Bervely Hills: Sage Publications, INC.

BRASKAMP, L.A. (1978): "Colleage evaluation of instruction".Faculty Development and Evaluation in Higher Education,, 4. pp. 1-9.

BRUNER, J. (1972): El proceso de la educación.Uthea, México.

BRUNER, J. (1987): La importancia de la educación.Paidós Barcelona.

BRUNET, J.J. Y NEGRO, J.L. (1985): Técnicas Básicas de Trabajo Intelectual. Ciclo Superior Orientaciones para el profesor.Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1988): Comunicaciones profesor-alumnos: una propuesta de acción tutorial.En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 267-275

BUNGE, M, (1980): Epistemología.Ariel, Barcelona.

BUNGE, M. (1976): La investigación científica.Ariel, Barcelona.

BUNGE, M. (1976): La investigación científica: su estrategía y su filosofía.Ariel, Barcelona.

BUYSE, R. (1937): La experimentación en pedagogía.Labor, Barcelona.

CALVACHE CASERMEIRO, F.A. (1988): Poder versus calidad educativa. Hacia una politica educativa coherente en un sistema democrático.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

CALVO, F. (1988): Mètodos de aplicación del Análisis Factorial.en Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodológicos de la investigación educativa" Narcea. 260-263

CALVO, F. (1978): Estadística aplicada.Deusto, Bilbao.

CAMPBELL, D. Y STANLEY, J.C. (1978): Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social.Amorrortu, Buenos Aires.

CARABAÑA, J. Y ARANGO, J. (1983): "La demanda de educación universitaria en españa: 1960-2000.".Investigaciones Sociológicas,, 24. pp. .

CARABAÑA, J. (1984): "Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000.".Educación,, 273. pp. .

CARABAÑA, J. (1983): Educación ocupación e ingresos en la España del siglo XX.Colección de Estudios Ministerio dde Educación y Ciencia.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.Martinez Roca. Barcelona.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): Teoria crítica de la enseñanza.Martinez Roca, Barcelona

CASTEJON, J.L., VERA, M.I. Y CARDA, R. (1988): Causas percibidas de fracaso académico y evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia

CASTILLEJO, J.L. (1986): Tecnología de los procesos educativos. Dimensión cognitiva.en Varios: Tecnología y educación.Ceac. Barcelona. 55-72

CASTILLON I FUESTER, M. ET AL. (1988): Programa de acogida y orientación para alumnos universitarios (Primera y Segunda Parte).Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA. (1986): Demanda de Educación Superior y rendimiento educativo en la Universidad.Ministerio de Educación y Ciencia.

CIDE (1984): Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública.CIDE, MEC, Madrid.

CLIFT, J.C. E IMRIE, B.W. (1980): "The design of evaluation for learning".Higher Education, 9. pp. 69-80.

COBO, J,M, et al. (1979): La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparado e hipótesis.Ed. Narcea. Madrid

COHEN, L. Y MANTON, L. (1980): Research Methods in Education.Groom Helm, Londres.

COLEMAN, S. ET AL. (1986): Equality of Educational Opportunity.Departament of Health education and Welfare, Office of Edication, Washington.

COLOM, A. ET AL. (1986): Tecnología y Educación.Ceac. Barcelona.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. SECRETARIA GENERAL. (1989): Anuario de estadística universitaria.M.E.C.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. SECRETARIA GENERAL. (1988): Reforma de las enseñanazas universitarias.Licenciado en Geografía.M.E.C.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. SECRETARIA GENERAL. (1988): Reforma de las enseñanzas universitarias. Licenciado en Historia.M.E.C.

CONTRERAS MUÑOZ, E. (1988): La calidad pedagogica en la Universidad Politecnica de Madrid. Aproximación a un estudio inicial.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

COOK, T. Y REICHARDT, Ch. S. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.Morata, Madrid.

COOK, T.D. Y LEVITON, L.C. (1980): "Reviewing the literature: acomparison of traditional methods wtih meta-analysis".Journal of Personality,, 48,. pp. 449-472.

COOMBS, PH. h. (1985): La crisis mundial en la educación.Madrid: Santillana.

COOPER, H.M. (1979): "Statistically combinig independent studies: A meta-analysis of sex differences in conformity research.".Journal of Personality and Social Psychology,, 37,. pp. 131-146.

COROMINAS, E. (1988): Actividades educativas en estudiantes de profesorado de Educación General Básica.En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 183-193

COROMINAS, E. CAPELL, D. Y BASTONS,E (1988): Una aproximación a la evaluación cuantitativa del clima de clase.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

CRAHAY, M. (1988): ¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?.En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 211-235

CRANTON, P.A. y SMITH, R.A. (1986): "A new look at the effect of course characteristics on student rating of instruction.American Educational Research Journal,, 23,1. pp. 117-128.

CROCKER, R.D. (1986): "Los paradigmas funcionales de los profesores".Innovación e Investigación Educativa, 1. pp. 53-64.

CHORDI CORBO, A. (1988): "Evaluación periódica del profesorado y evaluación de la eficacia del aprendizaje".Studia Paedagogica, 20. pp. 35-40.

CRONBACH, J.L. ET AL. (1972): The dependability of behavioral measurement. Theory of generalizability for scores and profiles.Wiley, Nueva York.

CRONBACH, L.J. (1971): Test validation .En Thorndike, R.L.: Educational mesasurement, Second edition. American Council on Educcation, Washington, DC.

DE LA ORDEN, A. (1983): "La investigación sobre evaluación educativa.".Investigación Educativa,1, 2. pp. 240-259.

DE LA ORDEN, A. (1980): "Técnicas de formación y actualización del profesorado.".Pedagogía., 147. pp. .

DE LA ORDEN, A. (1988): "La calidad de la Educación".Bordon vol.40, 2. pp. 149-161.

DE LA ORDEN, A. GARCIA RAMOS, J.M. GAVIRIA, J. (1986): "Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad.".Investigación Educativa,, 8,. pp. 21-36.

DE LA ORDEN, A. (1983): "Exploraciones en torno a los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas.".Investigación Educativa,, 0,. pp. 25-33.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1988): Informática e investigación educativa.En Dendaluce, I. (Coord.)"Aspectos metodológicos de la investigación educativa"Narcea.276-295

DE KETELE, J.M. (1974): Observar para educar.Visor, Madrid.

DE KETELE, J.M. (1987): "El paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior.".Innovación e Investigación Educativa, 2. pp. 23-33.

DE LA ORDEN A. (1980): "Un problema inaplazable: La Formación Profesional del Profesor.".Educación, enero-abril,, 269. pp. 7-15.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1987): "Formación, selección y evaluación del profesorado universitario.".Bordón,, 266,. pp. 5-29.

DE LA ORDEN , A. (1985): "Hacia una conceptualización del producto educativo.".Investigación Educativa, 3(6). pp. 271-283.

DE LANDSHEERE, G. (1982): La recherche expérimentale en éducation.International Bureau of Education, Ginebra.

DE LANDSHEERE, G. (1977): La formación de los enseñantes de mañana.Narcea, Madrid.

DEBESSE, M. ET AL. (1980): La función docente.Oikos-tau, Barcelona.

DEBESSE, M. Y MIALARET, G. (1982): La formación de los enseñantes.Oikos-Tau, Barcelona.

DEL SOL, J.R. (1974): "La selección problema candente en la enseñanza unviersitaria.".Educación,, 230. pp. .

DENDALUCE, I. (1987): "Líneas de investigación educativa empírico-experimental en la Universidad del País Vasco".Investigación educativa,, 5. pp. 49-77.

DENDALUCE SEGUROLA, I. (1988): Una reflexión metodològica sobre la investigación educativa.En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 13-41

DIAZ AGUADO, M.J. (1984): El Educador.Psicología Educacional. UNED, Madrid.

DOMINGUES, Z. (1977): Modulos para medir y evaluar en educación. Narcea, Madrid.

DOMINGUEZ, Z. (1977): Módulos para medir y evaluar en educación.Narcea. Madrid.

DONALD, J.G., A. (1984): "Quality indices for faculty evaluation.".Assessment and Evaluation in Higher Evaluation,, 9(1). pp. 41-52.

DONOSO, T. (1988): Los valores en la formación del profesorado.En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 99-105

DOYLE. W. (1977): Paradigms for Research on Teacher on Teacher Effectivenes.En L.S. Shulman. Review of Research in Education, Itasca Illinois Peacock.

DUNKIN, M.J. AND BARNES, J. (1986): Research on Teaching in Higher Education.En Wittrock, M.C. Handbook of Research on Teaching. Third Edition.N.York: Macmillan,

ECHEVARRIA SAMAMES, B. (1988): Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación.Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

ECHEVERRIA, B. (1983): "La investigación empírica de carácter educativo en las Universidades Españolas (1980-1983).".Investigación Educativa,, 2,. pp. 144-205.

ELEXPURU, I. (1988): Autoconcepto del profesor y valoración del autoconcepto de sus alumnos.En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 250-258

ELLIOT, J. (1983): Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad.En Galton, G. y Moon, B. (1986): Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Martinez Roca. Barcelona.

ELLIOT, Ph. (1975): Sociología de las profesiones.Tecnos, Madrid.

ESCOLANO, A. (1987): "La condición docente y el estatuto del profesor".Studia Paedagogica, 19. pp. 3-10.

ESCOLANO, A. (1986): "¿Para qué futuro educamos?.Studia Paedagógica, 17. pp. 3-14.

ESCOLANO, A. (1984): "Qué educación y qué profesor en la España de los ochenta: para qué futuro educamos.Studia Paedagógica, 14. pp. 79-96.

ESCOLANO, A. ET AL. (1979): Epistemología y educación.Sígueme, Salamanca.

ESCOLANO, A. (ed.) (1979): Los estudios de Ciencias de la Educación. Currículum y Profesiones.Salamanca: ICE de la Universidad.

ESCOLANO, A. (1988): Los roles del profesores en el sistema educativo.Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

ESCOTET, M. (1984): Técnicas de evaluación institucional en la educación superior.MEC, Madrid.

ESCOTET, M.A. (1980): Diseño multivariado en psicología y educación.Ceac, Barcelona.

ESCOTET, M.A. (1984): Técnicas de evaluación institucional en la educación superior.Madrid. MEC.

ESCUDERO, J.M. GONZALEZ, M.T. (1984): La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor.Madrid: Escuela Española.

ESCUDERO ESCORZA, T. Y COL. (1981): Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales.ICE de la Universidad de Zaragoza.

ESCUDERO, J.M. (1986): El Pensamiento del Profesor y la Innovación.En L.M. Villar "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.Universidad de Sevilla . 185-226

ESCUDERO, J.M. (1986): El pensamiento del profesor y la innovación educativa.En Villar Angulo, L. Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del Primer Congreso Internacional. ICE U. Sevilla.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1980): ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?.Educación Abierta 10, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1987): Experiencias ealuatorias en la Universidad de Zaragoza.Ponencia de las "I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria". Valencia.

ESCUDERO, T. (1980): ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?.ICE, Zaragoza.

ESCUDERO, T. Y UBIETO, A. (1981): Informe sobre el juicio crítico de los alumnos del C.A.P. sobre su formación universitaria.ICE de la Universidad de Zaragoza.

ESCUDERO, T. (1981): Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y edicacionales.Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

ESCUDERO, T. (1980): ¿Se pueden evaluar los centros educativos y susprofesores?.ICE, Zaragoza.

ESCUDERO,T. (****): ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?.Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

ESTEBAN SAIZ, M.C. Y MONTIEL QUIÑONES, J.U. (1988): La calidad de los centros educativos: Apuntes para un debate.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

ESTEVE, J.M. (1987): El malestar docente.Laia, Barcelona.

ESTEVE, J.M. (1984): Profesores en conflicto.Narcea, Madrid.

ESTEVE, J.M. ET AL. (1984): Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española.En Esteve, J.M.: "Profesores en conflicto". Narcea.

ESTEVE ZARAGAZA, J.M. (1988): El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control.en Villa, A. (Coord.)"Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 292-313

ETXEBERRIA, J. (1988): Nuevo método de análisis de variables educativas: Regresión multilineal.En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa" Narcea. 246-251

FAGERLIND, I Y SAHA, L. (1983): Education and National Development.Pergamon Press, Oxford.

FELDENS, M.G.F. & DUNCAN, J.K. (1986): "Improving university teaching: wath Brazilian stidents say about their teachers.".Higher Education, 15,. pp. 641-649.

FERNANDEZ, M. GIMENO, J. (1980): La formación del profesorao de EGB. Análisis de la situación española.Madrid: Ministerio de Educación.

FERNANDEZ SANCHEZ, J. (1988): "La evaluación de la enseñanza universitaria: La experiencia de la Complutense".Studia Paedagogica, 20. pp. 135-146.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): Calidad pedagógica y alternativas funcionales para la institucionalización de la orientación edicativa.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1971): "El residuo de indeterminación técnica en educación".Revista Española de Pedagogía, 115. pp. 275-295.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): Dispuntivas críticas del diseño curricular y su condicionamiento de la calidad pedágogica posible: Aplicación a la coyuntura española.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): Estrategias organizativas para la institucionalización de la mejora permanente de la calidad de la enseñanza.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

FERRERO, J.J. (1988): Universidad y Reforma. De la reforma necesaria, a la reforma posible.Universidad de Deusto. Bilbao.

FERRERO, J.J. (1988): Universidad y reforma. De la reforma necesaria a la reforma posible.Universidad de Deusto. Bilbao.

FRASER, B.J. (1986): Classroom Environment.Croom Helm.

FREEDMAN, M. (1981): Corrientes de investigación en las Ciencias Sociales.Tecnos, Madrid.

FREINET, C. (1974): La educación del trabajo.FCE, México.

FUENTES, A. (1986): "Los modelos causales en la investigación del rendimiento escolar.".Investigación Educativa,, 7,. pp. 35-48.

FUEYO DIAZ, N. (1986): "Evaluación en lla Universidad: El sistema de exámenes y sus deficiencias.".Informes nº 21. ICE de la Universidad de Zaragoza., . pp. 125-128.

FUNDESCO (1986): Formación de técnicos e investigadores en tecnologías de la información. Análisis de la oferta y la demanda de estos profesionales en españa.Madrid, Col. Estudios y Documentos.

GALLEGO, M.J. Y LEON, M.J. (1988): Tareas escolares, intenciones del profesor y relaciones socio-afectivas en el aula.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

GARANTO, J. (1986): "Patrones modelos diferenciales en función del rendimento escolar.".Investigación Educativa., 8,. pp. 37-56.

GARCIA-CASARRUBIOS, J.M. Y SECADURA NAVARRO,T. (1988): La evaluación de un centro docente: El programa sistemático de intervención evaluativa.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

GARCIA YAGUE Y GIL MUÑOZ, D. (1974): Los estudios universitarios y sus salidas profesionales.I.N.A.P.P., Madrid.

GARCIA GARRIDO, J.L. (1980): "Estrategías para la formación de profesores.".Española de Pédagogia., 147. pp. 99-111.

GARCIA CARRASCO, J. (1988): "El problema de la evaluación del profesorado universitario".Studia Paedagogica, 20. pp. 27-34.

GARCIA, A.J. (1975): Temas de macroenseñanza.ICE, Madrid.

GARCIA CARRASCO, J. (1987): Apuntes de teoría de la educación.Universidad de Salamanca, Salamanca.

GARCIA CARRASCO, J. (1988): Planteamiento tecnológico de la institución docente.En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea . 314-326

GARCIA BARBERO, M. CASTEJON, J. CANCILLO, J. Y SANCHEZ, S. (1989): Como confeccionar preguntas test y prácticas.ICE, Universidad de Alicante.

GARCIA CARRASCO, J. (1983): La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?.Santillana, Madrid.

GARCIA FERRANDO, M. (1985): Socioestadística. Introducción a la Estadística en Sociología.Alianza texto, Madrid.

GARCIA HOZ, V. (1972): Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria.ICE, Universidad Complutense.

GARCIA HOZ, V. (1981): La calidad de la educación: Una interrogante a las ciencias de la educación, a la politica docente y a la actividad escolar.En Varios: La calidad de la educación. C.S.I.C. Madrid . 10-11

GARCIA GARRIDO, J.L. (1984): Sistemas educativos de hoy.Madrid: Dykinson.

GARCIA HOZ, V. Y MEDINA, R. (1986): "Organización y gobierno de centros educativos".Madrid. Rialp.

GARRIDO ANADON, P. (1988): Auditoría general de centros docentes: AUDO/G.Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

GIBLE, N., PORTER, J. (1980): La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales.Narcea. Madrid.

GILBERT, R. (1983): ¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes.Gedisa, Barcelona.

GIMENO SACRISTAN,J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores".Educación y Sociedad, Akal, Madrid,, 2. pp. 67.

GIMENO SACRISTAN, J. Y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): "La formación del profesorado en la Universidad, las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB.".Educación., 269. pp. 77-100.

GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado".Educación y Sociedad, 2. pp. 51-73.

GIMENO, J. (1978): "Sistemas de individualización didáctica en la enseñanza superior.".Patio de Escuelas., 1,. pp. 21-35.

GIMENO SACRISTAN, J. (0): "La formación del profesorado en la Universidad. las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.Educación,, 269. pp. .

GIMENO SACRISTAN, J. (1983): "El profesore como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores.".Educación y Sociedad nº 2 AKAL, Madrid., . pp. 67.

GIMENO SACRISTAN, J. (1987): "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores".Educación ., 284. pp. 245-272.

GIMENO SACRISTAN, J. (0): "La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.".Educación,, . pp. 269.

GIMENO, J. Y PEREZ GOMEZ, A. I. (1983): La enseñanza, su teoría y su práctica.Akal, Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. PEREZ GOMEZ, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica.Madrid, Ariel

GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1983): La enseñanza, su teoría y su práctica.Madrid: Ariel.

GIMENO SACRISTAN, J. Y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. Madrid. Minsiterio de Unviersidades e Investigación.

GIMENO SACRISTAN, J. (1989): La reflexión teórico-práctica como via de Formación de Profesores. Ponencia al Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado Universitario y de Enseñanzas Medias. ICE de la U.A.M.

GIMENO SACRITAN, J. Y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid.

GIMENO, J. (1985): Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.Anaya, Madrid.

GOBLE, N.H. Y PORTER, J.F. (1980): La cambiante función del profesor. Narcea-Unesco, Madrid.

GOBLE, N.M. Y PORTER, J.F. (1980): La cambiante función del profesor. Narcea, Madrid.

GOLDSCHMID, M.L. (1978): "The evaluation and improvement of teaching in higher education.". Higher Education,, 7,. pp. 221-245.

GOLDSCHMID, M.L. (1978): "The evaluation and improvement of teaching in higher education.". Higher Education,, 7,. pp. 221-245.

GOLDSCHNID, M.L. (1978): "The evaluation and improvement of teaching in higher education.". Higher Education, 7. pp. .

GOMEZ-OCAÑA, C. (1988): Los indicadores del sistema educativo: conceptualización y funcionalidad. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

GOMEZ, J. (1986): Los modelos causales como metodología de validez de constructo. Alamex, Barcelona.

GOMEZ R. DE CASTRO, F. (1988): Definición de niveles educativos y calidad de la educación. Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

GONZALEZ SIMANCAS, J.H. (1973): Un módulo teórico de acción tutorial en la Universidad. EUNSA, Pamplona.

GONZALEZ GONZALEZ,M.T. (1988): Organización escolar e innovación educativa. Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

GONZALEZ SIMANCAS, J.L. (1973): Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad. EUNSA. Pamplona.

GONZALEZ DE CHAVEZ, M.C. (1986): Dossier sobre el profesorado de: Educación Prescolar, Educación Especial, Educación General BUP, FP y COU en España. CIDE, MEC, Madrid.

GOOD, K.E. Y GOOD, L.R. (1973): "Assumed Attitude similarity and instructor evaluation.". Journal of Social Psychology,, 91,. pp. 285-90.

GORDILLO, M.V. (1988): La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa.En Villa, A. (Coord) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 258-275

GRASS, A. (1976): Textos fundamentales de Sociología de la educación. Narcea, Madrid.

GUERRERO SALOM, E. (1981): "Universidad y Sociedad: Planes de estudio.". Politica Comparada,, 6. pp. .

GUNDEM, B. (1983): "La educación universitaria como formación de profesores". Studia Paedagógica nº 12 Universidad de Salamanca., . pp. 116.

GUNDEM,B. (1983): "La educación universitaria como formación de profesores". Studia Paedagógica Universidad de Salamanca,, 12. pp. 116.

GURI, S. (1986): "Equality and excellence in higher education. Is it possible?. Higher Education,, 15,. pp. 79-81.

GUTIERREZ REÑON, A. (1984): "Universidad y empleo.". Educación,, 273. pp.

HARGREAVES, D.H. (1977): Las relaciones interpersonales en la educación. Narcea, Madrid.

HERNANDEZ GARCIA, M.M. (1988): Propuesta de sistema de control y mejora de la calidad en los centros educativos. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

HERNANDEZ, P., ACIEGO DE MENDOZA, R. y GARCIA, M.D. (1988): La salud mental del profesor. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 328-338

HERNANDEZ HERNANDEZ, P.(Ed.) (1986): Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria. ICE de La Laguna.

HERRERO, S., INFESTAS, A. (1980): El rendimiento académico en la Universidad. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.

HOGAN, T.P. (1973): "Similarity of students rating across instrictors, courses and time". Research in Higher Education,, 1,. pp. 149-54.

HUSEN, T. (1986): La escuela a debate. Problemas y futuro. Narcea, Madrid.

HUSEN, T. Y KOGAN, M. (EDS.) (1984): Educación multicultural y multilingüe. Narcea, Madrid.

HUSEN, T. Y POSTLETHAWAITE, T. (1985): International Encyclopedia of Education: Research and studies. Pergamon Press, Oxford.

ICE UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID. (1982): La evaluación de la enseñaza universitaria. XI. Pla Nac. Inv. Educ. Madrid.

HUSEN, T. (1988): Paradigmas de la invetigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión. En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 46-59

ICE, UNIVERSIDAD AUTONOMA. (1982): La evaluación de la enseñanza Universitaria. XI Plan Nacional Investigación Educación, Madrid.

ISAACS, D. (1977): Como evaluar los centros educativos. EUNSA, Pamplona.

IVANOV, M.V. (1982): "Vias para perfeccionar los métodos en la enseñanza superior.". Educación Superior Contemporanéa, 2. pp. 129-140.

IVANOV, M.V. (1982): "Vias para perfeccionar los métodos en la enseñanza superior". Educ. Superior Contemporánea,, 2. pp. 129-140.

JAMBU, M. (1978): Classification automatique pour l'analyse des donnés 1. Méthodes et algorithmes. Dunod. París.

JERSILD, A. (1986): La personalidad del maestro. Paidós, Buenos Aires.

JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1983): "Evaluación del rendimiento de la Universidad a Distancia.". Española de Pedagogia,, 162. pp. 591-606.

JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1987): "Rendimiento académico en la Universidad a Distancia. Un estudio sobre su evolución y predicción (II).". Revista de Educación,, 284. pp. .

JIMENEZ, C. (1988): Abandono y rendimiento estudiantil en la UNED: Un modelo de análisis. En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 122-129

JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1987): "Abandono estudiantil en la Universidad a Distancia. Un estudio sobre su evolución y predicción. (I).". Revista de Educación., 283. pp. .

JIMENEZ FERNANDEZ, C. ET AL. (1986): "Evaluación de algunas características de los alumnos y de la metodología de la UNED". Bordón,, 263,. pp. 469-479.

JORNET MELIA, J.M. et al. (1987): Proyecto y propuestas para la implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universitat de Valencia. Ponencia de las "I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria". Valencia

JUSTEL, M., MARTINEZ-LAZARO, U. (1981): "Sobre el carácter selectivo de las pruebas de acceso a la Universidad.". Investigaciones Sociológicas, 15. pp. .

KUHN, Th. S. (1980): La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, Mèxico.

KUHN, T. (1984): Segundos pensamientos sobre paradigmas. Tecnos, Madrid.

LAFOURCADE, G. (1979): Planteamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior. Narcea, Madrid.

LAFOURCADE, G. (1979): Planteamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior. Madrid. Narcea.

LAKATOS, I. (1983): La metodología de los programas de investigación científica. Alianza, Madrid.

LALLEZ, R. (1982): La formación de los formadores de personal docente. París. Unesco.

LANDSHEERE, G. (1977): La formación de los enseñantes de mañana. Narcea, Madrid.

LANDSHEERE, G. DE (1979): La formación de los enseñantes de mañana. Narcea.

LANDSHEERE, G. DE (1979): La formación de los enseñantes del mañana. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

LANDSHEERE, G. DE. (1986): La recherche en education dans le monde. PUF, París.

LANDSHEERE, G.DE: (1977): La formación de los enseñantes del mañana. Narcea

LANDSHEERE, G. (1977): La formación de los enseñantes de mañana. Narcea. Madrid.

LANDSHEERE, G. (1977): Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase. Santillana. Madrid.

LATIESA, M. (1986): Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria. En Latiesa, M. (Comp.), Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad, Madrid

LAWTON, D. (1987): "La evaluación de la función docente y sus consecuencias en la formación de educadores". Perspectivas, . pp. 97-106.

LEBART, L. Y FENELON, J.P. (1975): Statistique et informatique appliquées. Dunod, París, 3ª ed.

LEBART, L. MORINEAU, A. Y FENELON, J.P. (1979): Traitement des donnés statistique. Méthodes et programmes. Dunod, París.

LEEHNER, P. (1987): Formación Permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas. MEC, Madrid.

LEGRAND, L. (1981): Por una política democrática de la educación. Península.

LENOIR, R. (1977): "Premisas sociológicas para una política de democratización del sistema de enseñanza.". Educación, 252. pp. .

LEON, A. (1980): La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción. En Debesse, M. y Mialaret, G. La función docente. Oikos-Tau, Barcelona.

LERENA, C. (1976): Escuela ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona.

LEY ORGANICA 11/1983 (1983): de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, (B.O.E. de 1 de Septiembre de 1983).

LINN, R.L. (1988): Medición educativa: Algunos problemas y tendencias actuales. En dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 148-163

LINN, R.L. (1986): Quantitative methodos in Research on teaching. En Wittrock, M.C. Handbook of Research on Teaching. MaMillan, Londres,93.

LOPEZ HERRERIAS, J.A. (1988): Análisis crítico y propuesta alternativa del constucto "Calidad educativa". Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedadogia.

LOPEZ, R. (1986): Construcción de instrumentos de medida en Ciencias Conductuales y Sociales. Alamex. Barcelona.

LOPEZ MORALES, V. (1986): "Hacia la evaluación de la docencia.". Informes nº 21. ICE de la Universidad de Zaragoza., . pp. 129-136.

MARCH, H.W. (1984): "Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility.". Journal of Educational Psychology, 76. pp. (5),707-754.

MARCH, H.W., TOURON, J. AND WHEELER, B. (1985): "Students'Evaluations of University Instructors: The Appicability of

American Instruments in a Spanish Setting.". Teaching and Teacher Education, 1. pp. (2),123-138.

MARIN GRACIA, M.A. (1987): Crecimiento y desarrollo de valores. Un nuevo enfoque educativo. Promolibro, Valencia.

MARIN IBAÑEZ, R. (1988): La formación inicial del profesorado en la reforma y la documentación internacional. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

MARIN IBAÑEZ, R. (1978): Problemas sobre la formación del profesorado y su incidencia en las innovaciones didácticas. Patio de Coscueles V,1 ICE Universidad Salamanca.

MARIN SANCHEZ, M. (1983): Factores y causas del fracaso académico en la Universidad. ICE de la Universidad de Sevilla.

MARIN IBAÑEZ, R. (1978): "Problemas sobre la formación del profesorado y su incidencia en las innovaciones didácticas". Patio de Escuelas V,1, ICE Universidad Salamanca. pp. 66.

MARIN, M.A. MARTINEZ, L. Y RAJADELL, N. (1985): "La investigación empírica sobre el rendimiento en españa en la década 1975-1985.". Investigación Educativa, 6,. pp. 103-127.

MARRERO ACOSTA, A.J. (1986): El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza: estudio de casos sobre planificación del profesor. en Villar Angulo. L,M. Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. ICE. Universidad de Sevilla

MARROQUIN PEREZ, M. (1988): El profesor ante los diversos modelos de orientación educativa. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 236-247

MARTIN MORENO, J. y DE MIGUEL, A. (1979): Universidad fábrica de parados. Vicens Vives, Barcelona.

MARTINEZ MUT, B. (1983): El perfeccionamiento del profesorado. Anaya, Madrid.

MARTINEZ MUT, B. (1983): El perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Anaya.

MARTINEZ ARAGON, L. (1988): El enfoque empresarial 'Modelo de auditoría' aplicado a la evaluación de centros educativos. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

MARTINEZ, A. (1984): El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. En Esteve, J.M.: Profesores en conflicto. Narcea, Madrid.

MATEO ANDRES, J. (1988): Medición educativa. Estado de la cuestión en el ámbito español.En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 164-173

MATHIAS, H. (1984): "The evaluation of University teaching: contex values and innovation". Assessment and Evaluation in Higher Education vol.9, 2. pp. 79-96.

McLAUGHLIN, M. (1988): Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 280-291

MEC (1988): Nueva estructura del COU y de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Madrid.

MEC (1987): Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate. Madrid

MEC (1987): Las Enseñanzas Universitarias en España y en la Comunidad Europea. Madrid, Consejo de Universidades.

MEC (1987): Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. MEC, Madrid.

MEC (1987): La educación y el proceso autonómico. Textos legales y jurisprudenciales. Madrid (2 volúmenes)

MEDINA RIVILLA,A. (1988): La interacción didáctica y calidad de la enseñanza. Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

MEDINA E. (1983): "Educación y mercado de trabajo.". Investigaciones Sociológicas, 24. pp. .

MEDINA, A. (1988): Didáctica e interacción en el aula. Cincel, Madrid

MELTON, R.F. (1981): "Individualized learning methods in perspective". Higher Education, 10. pp. 403-423.

MESTRES GABARRO,J. (1988): Gobierno de los centros y participación. Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

MIGUEL M. DE (1985): "Estrategias metodológicas en los estudios longitudinales.". Investigación y Ciencia., 3. pp. 252-270.

MIGUEL DIAZ, M. DE (1985): "Estrategías metodológicas de los estudios longitudinales.". Investigación Educativa, 6,. pp. 252-270.

MIGUEL DE A. (1973): Diagnòstico de la Universidad. Guadarrama, Madrid.

MIGUEL DE J.M. (1978): Anatomía de la Universidad. Doposa, Madrid.

MIGUEL DIAZ, M. DE (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. En Dendaluce, I. (Coord.). "Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 60-77

MIGUEL, A. DE (1987): "El profesorado como especie en trance de extinción. Studia Paedagogica, 19. pp. 39-46.

MILLAN ARROYO, S. (1988): Evaluación de la calidad de la educación norteamericana. Algunas reflexiones en torno al Informe Bennett (1988). Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogía.

MOLTO GARCIA, T. (1984): Costes y rendimientos en la enseñanza superior. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

MONCADA, A. (1983): Más allá de la educación. Alianza. Madrid.

MONTERO, L. (1986): Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formacióndel profesorado. En Villar Angulo, L. Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Ob,cit.,33-342.

MONTORO ROMERO, R. (1983): "Universidad y paro: reflexiones críticas sobre el desempleo de los licenciados universitarios.". Investigaciones Sociológicas, 24. pp. .

MOORE, T.W. (1974): Introducción a la teoría de la Educación. Alianza, Madrid.

MORA, J.A. (1984): Acción tutorial y orientación educativa. Narcea, Madrid.

MOSES, I. (1986): "Using organisational theory in the promotion of evaluation - a case study. Higher Education, 15,. pp. 619,639.

NADEAU, G.G. (1988): "La evaluación de la enseñanza por los estudiantes". Studia Paedagogica, 20. pp. 15-19.

NADEAU, G.G. (1988): "La evaluación justa de la enseñanza y de las responsabilidades de los profesores. No es un sueño imposible". Studia Paedagógica, 20. pp. 9-13.

NIETO Y GIL, J.M. (1982): Valoración de la eficacia docente. Problemas y técnicas. Escuela Española, Madrid.

NULL, E.J. Y NICHOLSON, E.W. (1972): "Personal variables of student and their perception of university instructors.". College Student Journal,, 6,. pp. 6-9.

OCDE-CERI (1985): Formación de profesores en ejercicio. Narcea, Madrid.

OLALDE, C. ET AL. (1984): Análisis de la estructura educativa en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB en la Comunidad Autónoma Vasca. ICE de la Universidad del País Vasco, Bilbao.

OLALDE, C. Y BENITO, M. (1988): Formación inicial del profesorado de Enseñanza Medias: un modelo posible. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 176-182

ORDEÑANA, B. (1988): La Teoria de Respuesta al Item: Una aplicación al estudio de sesgos de items. En dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa" Narcea. 183-188

PARIS, C. (1979): La Universidad española actual. Posibilidades y frustaciones. Cuadernos para el Diálogo, Madrid.

PEIRO Y GREGORI, S. (1988): Sistematica para el diseño de la intervención educativa en instituciones. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

PERACCHIO, L.A., THOMAS, D.C. (1988): Avances en el diseño cuasi-experimental.En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación eduativa". Narcea. 82-101

PEREZ DIAZ, V. (1981): "Universidad y empleo.". Papeles de Economía, 8. pp.

PEREZ SERRANO, G. (1985): "Evaluación de la investigación educativa.". Ciencias de la educación, 123,. pp. 285-305.

PEREZ SERRANO, G. (1988): La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

PEREZ BOULLOSA, A. (1986): La Orientación Educativa. Promolibro. Valencia.

PEREZ GOMEZ, A. (1988): El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 128-148

PERIS, M.D. (1986): "Un estudio comparativo del análisis de correlación canónica." Investigación Educativa, 8,. pp. 5-19.

PETERSON, K. (1984): "Methodological problems in teacher evaluation". Journal Research and Development in Education,, 17,. pp. 62-70.

PETERSON, K. (1984): "Methodological problems in teacher Evaluation". Journal of Research and Development in Education vol. 17, 4. pp. 62-70.

PILIBOSSIAN, F. (1988): Contribución de los métodos estadísticos al desarrollo de las Ciencias de la Educación. En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologixos de la investigación educativa". Narcea. 216-227

PONCE, G.J. Y VERA J.F. (1987): La Universidad de Alicante y su área de influencia geográfica. Departamento de Geografía Humana, Universidad de Alicante.

POPPER, K.R. (1979): El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones. Paidós, Buenos Aires.

POPPER, K.R. (1980): La lógica de la investigación científica. Tecnos, Madrid.

POSTIC, M. (1988): Evolución de los fines y métodos de observación y evaluación en la formación de profesores. en Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 198-210

POSTIC, M. (1978): Observación y formación de los profesores. Morata, Madrid.

POSTIC, M. (1978): Observación y formación de los profsores. Morata, Madrid.

POSTIC, M. (1971): "L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences.". Les Sciences de l'Education,, 1,. pp. 57-119.

POWER, C. (1976): "Competing paradigms in science education research". Journal of researh in science teaching,, 13. pp. 6.

PRIETO, G. (1985): Análisis Multivariante.En De La Orden, A.: Investigación educativa. Diccionario Ciencias de la Educación. Anaya, Madrid, 26-28.

PUJOL, J. y FONS, J.L. (1978): Los métodos en la enseñanza universitaria. EUNSA. Pamplona

PUJOL, J. Y FONS, J.L. (1978): Los métodos en la enseñanza universitaria. EUNSA. Pamplona.

QUINTANA, J.M. (1986): Investigación partipativa. Educación de adultos. Narcea, Madrid.

RICO VERCHER, M. (1988): La presencia de variables no académicos en el sistema educativo y su influencia en la calidad de la enseñanza. Comunicación IX Congreso Nacional de Pedagogia.

RIVAS, F. y MONERA, M.L. (1984): "Rendimiento en la Universidad en función del seguimiento o no del consejo vocacional en COU.". Enseñanza,, 2. pp. 183-204.

RIVAS NAVARRO, M. (1986): "Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica.".Bordón, 264. pp. 693-707.

RIVAS NAVARRO, M. (1988): Factores impulsores y restrictores de la innovación educativa. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982): Factores del rendimiento escolar. Oikos-Taku. Barcelona.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1985): "Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y Tendencias.". Investigación educativa, 6,. pp. 284-304.

RODRIGUEZ DIÉGUEZ J.L. (1988): "Currículum Escolar y Calidad de la Educación.". Bordón, vol. 40, 2. pp. 221-234.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1978): "Indicadores de eficacia en la enseñanza universitaria.". Patio de Escuelas,, 1,. pp. 37-49.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1985): "Modelos de Investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias.".Investigación Educativa., 3. pp. 284-303.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1988): "La Orientación Educativa y la calidad de la Educación.". Bordón,, 40. pp. 235-255.

RODRIGUEZ, J. ET AL. (1982): Estudio sobre las preferencias respecto de las carreras universitarias de los estudiantes del Curso de Orientación Universitaria. ICE, Universidad de Alicante.

ROGERS, C. (1986): Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta. Paidós Educador, Barcelona.

ROGERS, C.R. (1982): Libertad y creatividad en la educación. Paidós. Buenos Aires.

ROMAN SANCHEZ, J.M. Y OTROS. (1988): Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias. Cincel-Kapelusz, Madrid.

ROMAN SANCHEZ, J.M. et al. (1980): Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias. Cincel-Kapelusz. Madrid.

ROMAN, J.M. Y PASTOR, E. (1979): La tutoría. CEAC, Barcelona.

RUIZ BERRIO, J. (1988): La calidad educativa en la Historia. A la búsqueda de la calidad perdida. Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

SAENZ DE MIERA. (1981): "Algunos aspectos de la relación formación-empleo.". Educación,, 267. pp. .

SAEZ ALONSO, R. (1988): El análisis transacional: una respuesta a la calidad de la comuncación en los centros educativos. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

SALVADOR, C. (1985): Anotaciones en torno a enfoques y modos de investigación. ICE, Pamplona.

SALVADOR BLANCO, L Y SANZ PAZ, J.J. (1988): "Evaluación de la docencia mediante cuestionario de alumnos: Universidad de Cantabria (Curso 86-87). Studia Paedagogica, 20. pp. 41-71.

SAN MARTIN, R. ET AL. (1987): Psicoestadística. Estimación y contraste. Pirámide, Madrid.

SANCHEZ CARRION, J.J. (1984): Introducción a las técnicas de análisis multivariable. CIS, Madrid.

SANCHEZ CARRION, J.J. (1984): Introducción a las técnicas de análisis multivariable. CIS, Madrid.

SANCHEZ CARRION, J.J. (1984): Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicado a las Ciencias Sociales. CIS, Madrid.

SANCHEZ, J.J. (1982): Estudios sobre el profesorado rural en Castilla-León. Universidad Complutense, Madrid.

SANCHEZ, G.M. (1978): Modelos estadísticos aplicados al tratamiento de datos. Centro de Cálculo de la Universidad Complutense, Madrid.

SANCHEZ, S. (1981): La tutoría en los centros Docentes. Escuela Española, Madrid.

SCRIVEN, M. (1987): "Validity in Personal Evaluation.". Journal of Personnal Evaluation in Education, 1,. pp. (1),9-23.

SECRETARIA GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES, VICESECRETARIA DE ESTUDIOS. (0): Dossier de Estadísticas Universitarias. Datos actuales. Julio de 1986 y actualización de marzo de 1.987.

SECRETARIA GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1986): Las enseñanzas universitarias en españa y en la Comunidad Económica Europea. Madrid.

SELVINI, M. ET AL. (1986): Al frente de la organización. Estrategias y prácticas. Buenos Aires: Paidos.

SERRANO DEZA,R. (1988): "Breve análisis de un caso de evaluación de la enseñanza universitaria: La Universitè du Quebec a Trois-Rivieres". Studia Paedagogica, 20. pp. 21-26.

SHAW, M.E. (1986): Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos. Herder. Barcelona.

SIERRA BRAVO, R. (1981): Ciencias Sociales. Análisis estadístico y modelos matemáticos. Paraninfo, Madrid.

SISTEMA. (1976): "Reforma Universitaria.".Sistemas, Monográfico., . pp. .

SJOBERG, G. Y NETT, R. (1980): Metodología de la investigación social. México, Trillas.

SMITH, L.M. (1987): "Publisjing Qualitative Research". American Educational Research Journal, 24,. pp. 2.

SOTELO, I. (1982): "Reforma Universitaria.". Sistemas,, . pp. .

STEGMULLER, W. (1979): Teoría y experiencia. Ariel, Barcelona.

STEGMULLER, W. (1983): Estructura y dinámica de Teorías. Ariel, Barcelona.

STENHOUSE, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Morata. Morata.

STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.

STHENHOUSE,L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

STODOLSKY, S.S. (1984): "Teacher Evaluation: The Limits of Looking". Educational Researcher vol. 13, 9. pp. 11-18.

STODOLSKY, S.S. (1984): "Teacher Evaluation: The Limits of Looking.". Educational Researcher, 13,. pp. (9),11-18.

STUFFLEBEAM, D.L. ET AL. (1987): La evaluación sistemática. Madrid: Paidos-MEC

STUFFLEBEAM, D. SHINKFIELD, A. (1987): Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid: Paidós-MEC.

TAYLOR, S.L. y BOGDAN, R. (1988): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Buenos Aires.

TAYLOR, W. (1974): "La evolución de las estructuras de la enseñamza superior en Europa.". Educación, . pp. .

TEJEDOR, F.J., JATO SEIJAS, E. Y MIGUEZ RODRIGUEZ, C. (1988): "Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago ". Studia Paedagogica, 20. pp. 73-134.

TEJEDOR, J. (1985): "Problemática de la Enseñanza Universitaria.". Investigación educativa,, 6,. pp. 322-339.

TEJEDOR, F.J. (1984): Análisis de varianza a la investigación en pedagogía y psicología. Anaya, Madrid.

TEJEDOR TEJEDOR, J. (1988): El soporte estadístico en la investigación educativa. en Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos en la investigación educativa" Narcea.228-244

TENA ARTIGAS,J. (1981): "Vinculación entre educación y trabajo.". Educación,267., . pp. .

TIERNO GALVAN, E. (1973): La revelión juvenil y el problema de la Universidad. Edicusa, Madrid.

TITONE, R. (1986): El lenguaje en la interacción didáctica. Teoría y modelos de análisis. Narcea, Madrid.

TOURIÑAN, J.M. (1987): Teoría de la educación. Anaya. Madrid

TOURON FIGUEROA, J. (1984): Factores del rendimiento académico en la Universidad. EUNSA, Pamplona

TOVAR, A. (1968): La Universidad y educación de masas. Ariel, Barcelona.

UNED (1984): Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia. Primer Congreso Internacional, UNED, Madrid.

UNESCO. (1986): Repertorio de Instituciones de Investigación Educacional. UNESCO, París.

UNIVERSIDAD DE VERANO (1987): Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas. Madrid: Comisión de las comunidades europeas. Ministerio de Educación y Ciencia.

VARELA, J. Y ORTEGA, F. (1984): El aprendiz de maestro. MEC, Madrid.

VARIOS AUTORES. (1987): Investigación y desarrollo en Educación Superior. HERDSA. Australia.

VARIOS AUTORES. (1988): Universidad y Sociedad. Unviersidad de Deusto. Bilbao.

VAZQUEZ, M. (1976): "¿Es la Universidad española una Universidad de masas?.". Documentación Social,, . pp. .

VAZQUEZ GOMEZ, G. (1978): La evaluación en el proceso didáctico. Eunsa. Pamplona.

VAZQUEZ, G. (1976): El perfeccionamiento de los profesores. EUNSA, Pamplona.

VAZQUEZ, G. (1976): El perfeccionamiento de los profesores. EUNSA. Pamplona.

VAZQUEZ, G. (1987): Investigación cualitativa y Curriculum. En Serramona, J.: Currículum y educación. Ceac. Barcelona

VAZQUEZ, G. (1975): Técnicas de trabajo en la Universidad. Eunsa, Pamplona.

VAZQUEZ GOMEZ, G. (1978): La evaluación en el proceso didáctico. EUNSA, Pamplona.

VEENMAN, S. (1988): El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea 39-68

VERA MUÑOZ, M.I., SANTIAGO PEREZ, J.M. (1989): La evaluación por los alumnos, de la enseñanza recibida en la Universidad de Alicante. Comunicación al Congreso Nacional de Didáctica Universitaria. Córdoba.

VICENTE GUILLEN, A. (ed.) (1981): Las Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B. Murcia: ICE de la Universidad.

VICO MONTEOLIVA, M. (1988): "La calidad de la educación desde la prespectiva comparatista. La calidad de la enseñanza en los Estados Unidos. Historia de una reforma: "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform" (abr.il, 1983) y "American Education: making it work" (abril, 1988), ponencia al IX congreso Nacional de Pedagogía.

VIDAL XIFRE, C. Y PLANES PEDRA, M. (1988): Un modelo de evaluación del profesorado en la Universidad. Comunicación al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

VIDAL, C., HURTADO, M. Y MAS, M. (1988): Algunas preocupaciones de la investigación educativa. En Dendaluce, I. (Coord.) "Aspectos metodologicos de la investigación educativa". Narcea. 137-143

VILLA SANCHEZ, A. (1982): Actitudes e intereses hacia la formación permanente. ICE, Universidad de Deusto, Bilbao.

VILLA, A. (1985): "La evaluación del profesor: perspectivas y resultados.". Educación,, 277. pp. 55-93.

VILLA SANCHEZ, A. (Coord.) (1988): Perspectiva y problemas de la función docente. Narcea

VILLA, A. (1985): Un modelo de profesor ideal. Estudios de Educación, MEC, Servicio de Publicaciones, Madrid.

VILLA SANCHEZ, A. (1988): La formación del profesorado en la encrucijada. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea. 24-28

VILLAR ANGULO, L.M. (1987): "Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria.". Innovación e Investigación Educativa., 2,. pp. 53-67.

VILLAR ANGULO, L.M. (1988): Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente" . Narcea. 149-174

VILLAR ANGULO, L. M. (1986): Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. ICE Universidad de Sevilla.

VILLAR ANGULO, L.M. (1986): Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma. Valencia: Promolibro.

VILLAR ANGULO, L.M. (1987): Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

VILLAR ANGULO, L.M. (1987): Primary School Teachers' Relection-in-Action. Paper Presented at Bera, lancaster.

VILLAR ANGULO, L.M. (1982): La formación del profesorado. Nuevas contribuciones. Santillana. Madrid.

VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.) (1984): Calidad de enseñanza y supervisión instruccional. ICE de la Universidad de Sevilla.

VILLAR ANGULO, L.M. (1987): Descripción de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales. Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado, Granada.

VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.) (1983): Diagnosis instruccional en la enseñanza superior. ICE de la Universidad de Sevilla.

VILLAR ANGULO, L.M. (1986): Formación del Profesorado. Reflexiones para una reforma. Promolibro, Valencia.

VILLAR ANGULO, L.M. (1987): Evaluación de la conducta docente y el clima psicosocial de la clase. I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Valencia.

VILLAR ANGULO, L.M. (1986): Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Actas del Primer Congreso Internacional. ICE Universidad de Sevilla, Sevilla.

VILLAR ANGULO, L.M. (1986): Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Servicio de Publicaciones de la Universidad, Sevilla.

WELKOWITZ, J., EWEN, R.B. y COHEN, J. (1986): Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación. Aula XXI /Santillana. Madrid.

WINTELER, A. (1981): "The Academic Department as Environment for Teaching and Learning.". Higher Education,, 10,. pp. 25-36.

YINGER, R. J. (1986): Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores hacia una concepción de la actividad profesional. En Villar Angulo, L.M. 113-141

YORKE, D.M. (1986): Indicadores de logro institucional. Algunas consideraciones teóricas y empíricas. En Latiesa, M. (Comp.), Demanda

de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Unviersidad, CIDE. Madrid.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988): Diseño curricular y calidad de la educación. Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogia.

ZABALZA, M. A. (1987): Pensamiento del profesor y Desarrollo Didáctico.Enseñanza, 4-5. pp. 109-138.

ZABALZA, M.A. (1987): Diseño y desarrollo curriular. Narcea. Madrid.

ZEICHENER, K. M. (1988): Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma en la formación del profesor: tendencias actuales en las Estados Unidos. En Villa, A. (Coord.) "Perspectivas y problemas de la función docente". Narcea 110-127.