



DEFINICIÓN DE LA CALIDAD DE ENSEÑANZA POR LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

DEFINITION OF QUALITY OF TEACHING BY UNIVERSITY TEACHERS

Begoña RUMBO ARCAS

Fac. de CC.de la Educación. Universidad de Coruña

“Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante y el profesor, lo conozca, lo crea o lo entienda”

(Fenstermacher, 1989:158)(subrayado mío).

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es intentar establecer unos indicadores de calidad de la enseñanza universitaria partiendo de las opiniones que el profesorado de la Universidad de A Coruña tiene respecto a este tema, fruto de sus creencias y de sus experiencias docentes.

La idea de este trabajo surge después de analizar las evaluaciones que sobre el profesorado universitario se han llevado a cabo en varias universidades españolas y de sus principales limitaciones y, en segundo lugar, de la preocupación creciente en estos últimos tiempos en mejorar la calidad de nuestras instituciones superiores.

SUMMARY

The objective of this article is to try to establish some indicators of quality of the university teaching starting from the opinions that the university faculty of Coruña have regarding this topic as consequence of their beliefs and of their educational experiences.

The idea of this research begins after analyzing the evaluations about university faculty that have been carried out in several Spanish universities and their main limitations. Another reason that has motivated this study has been the growing concern in the last years about improving the quality of our superior institutions.

INTRODUCCIÓN

Revisando algunas de las investigaciones precedentes en el campo de la enseñanza universitaria, nos encontramos con un común denominador y es que el objetivo principal en casi todas ellas es mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, pero ¿qué demonios es calidad? se preguntaba Pirsig (cit.p Tan, 1991).

No resulta fácil responder a esta cuestión por tres motivos principales. En primer lugar, porque no parece existir un acuerdo en cuanto a lo que el propio término significa (¿calidad de qué?, ¿calidad de productos?, ¿calidad de procesos?...). En segundo lugar, este concepto implica juicios de valor, consecuentemente, se trata de un concepto subjetivo que depende de la percepción de los que lo utilizan: alumnos universitarios, profesorado, Administración Educativa. En tercer lugar, por la dificultad que entraña el propio concepto de calidad por ser un concepto relativo, en la medida en que lo que se podía suponer que era la calidad de la enseñanza en otras épocas, puede dejar de serlo en la realidad actual. La propia dinámica social genera nuevas necesidades a las que la realidad educativa deberá hacer frente (p.ej, mayor número de alumnos universitarios de procedencias sociales muy diferentes).

Sin embargo, en el contexto universitario que aquí nos ocupa, y aún a pesar de la ausencia de una cultura y experiencias de análisis del fenómeno de la calidad de la enseñanza universitaria, este concepto es manejado, muy frecuentemente, por todos los implicados (profesores, alumnos, Administración Educativa...) a modo de “slogan”, sin explicitar, en la mayoría de las ocasiones, en qué

consiste la calidad de enseñanza universitaria que se está constantemente demandando. Hasta el punto de que cuando se habla de evaluar la calidad de la docencia universitaria, tanto desde instancias político-administrativas, como desde posiciones cercanas a la enseñanza, (alumnado y profesorado) en muy raras ocasiones se especifica lo que se está entendiendo por este término¹.

Ante esta situación, mi posicionamiento es que, si bien, no disponemos de un acuerdo unánime respecto a lo qué es calidad de enseñanza universitaria y qué es ser un “buen” profesor de universidad (porque las universidades son instituciones muy complejas y en la buena marcha de la clase influyen otros factores ajenos al aula, que de alguna manera están determinando la calidad de su enseñanza y del profesorado, tales como: instalaciones, material docente, ratio profesor-alumno, laboratorios, bibliotecas, dualidad de funciones del profesor universitario, clima de trabajo institucional, participación en la gestión y organización de la universidad...), si se puede pensar que existen ciertas concepciones de lo que significa una enseñanza de calidad entre los docentes universitarios y, consecuentemente, implícitamente lo que significa ser un buen profesional de la enseñanza a este nivel.

De esta forma, el principal propósito de esta investigación fue ahondar más en esas creencias que tienen los profesores de la universidad respecto a los ingredientes que constituyen un enseñanza universitaria de calidad porque, de alguna manera, podemos suponer que sus pensamientos y las condiciones en que desarrollan su tarea docente determinarán en alguna medida sus actuaciones.

1. Siendo en ocasiones confundida la calidad de enseñanza con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se supone que basta que exista calidad de enseñanza para que se produzca un eficaz aprendizaje, cayendo en el grave error de pensar que una lección bien impartida garantiza automáticamente su comprensión por parte de los alumnos.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se parte del supuesto de que toda práctica docente y, por consiguiente, la universitaria, está guiada por representaciones o concepciones de la realidad, en este caso de la realidad universitaria. Es decir, todos los profesores, también los universitarios, tienen una serie de concepciones o creencias acerca de lo que significa una buena enseñanza y un buen profesor universitario. Postic (1978:16) señala que *“cada uno se forma una imagen del buen profesor a partir de teorías de la educación, de valores morales, sociales y también de modelos conscientes e inconscientes. Según las opiniones educativas y metodológicas los criterios del buen docente están sometidos a variaciones”*.

Pero los procesos de pensamiento de los profesores no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc) (Clark y Yinger, 1979). Por tanto, es de suponer que el profesor como profesional desarrolla su modo de conocer y pensar en referencia e interacción clara con dicho contexto ecológico (Carter, 1990; Pérez Gómez, 1993).

Mi posición por tanto, es la de considerar al profesor como sujeto y objeto de nuestra investigación, que manifiesta sus opiniones en torno a los factores que le afectan directamente y que a su vez inciden indirectamente en la institución a la que pertenecen.

Asumo que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica (sin olvidar que están en interacción con los demás e inmersos en las limitaciones propias de la institución en la que trabajan) y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, a veces llamado profesional o destreza, en sus actividades docentes (Calderhead, 1988).

1.1. Los objetivos de la investigación

Desde los interrogantes surgidos del análisis de la literatura correspondiente, de las experiencias realizadas anteriormente a la nuestra en otras universidades, y de las insatisfacciones por parte del profesorado universitario respecto a sus condiciones laborales, y a la manera en cómo se están desarrollando los procesos de evaluación de su enseñanza, señalo a continuación los siguientes objetivos de trabajo:

1. Conocer las concepciones que los profesores de la Universidad de La Coruña tienen acerca de cuáles son los aspectos definidores de una enseñanza universitaria de calidad.

Con ello, buscaba establecer posibles indicadores de calidad de enseñanza universitaria, con el fin de poder examinar su pertinencia en el ámbito de la Universidad de La Coruña desde el punto de vista del profesorado. Un profesorado, que hasta el momento, ha visto evaluada su calidad docente por los alumnos, dándose por supuesto varias cosas:

- a. Que los profesores y los alumnos entienden lo mismo por calidad de enseñanza universitaria.
 - b. Que lo que el cuestionario de evaluación recoge, es lo que los profesores piensan que es por lo que tienen que ser evaluados.
2. Analizar si existen diferencias significativas en la contemplación de las cuestiones anteriores, en función de su pertenencia a unos u otros ámbitos de trabajo, de su categoría profesional y del sexo.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La aproximación empírica a los objetivos de nuestra investigación se ha realizado

mediante la construcción de un amplio cuestionario.

La elección de este instrumento metodológico se debe a varias razones:

1. El objetivo era fundamentalmente descriptivo. Buscaba obtener una información general referente a la población del profesorado de la Universidad de La Coruña respecto a sus concepciones acerca de la calidad de la enseñanza universitaria.
2. Por el análisis previo del cuestionario como instrumento en la metodología de la investigación educativa, de sus ventajas e inconvenientes (Best, 1982; Cohen y Manion, 1990; Colás Bravo y Buendía Eisman, 1992; Kerlinger, 1975; Manheim, 1982; Sierra Bravo, 1982).
3. Los trabajos de investigación realizados en este contexto, han utilizado mayoritariamente este instrumento.

2.1. Etapas en la construcción del cuestionario

Estoy de acuerdo con Sierra Bravo (1982:276) cuando afirma que la construcción de un cuestionario, es una operación muy delicada y difícil. Es delicada, ya que, dada la importancia central del cuestionario en la investigación, importa que sea realizada con la mayor perfección porque de ello depende el éxito de la misma. Es difícil, porque además de la gran dificultad que entrañaría siempre en la investigación social captar y expresar en indicadores concretos los aspectos de la realidad objeto de investigación, implica también muchos problemas de tipo lingüístico y psicológico. Este carácter delicado y difícil, hace que su preparación sea una labor de equipo.

Teniendo en cuenta estas recomendaciones, he seguido las siguientes fases en la construcción de nuestro instrumento metodológico:

a) Fase de elaboración

Para cumplir con los objetivos propuestos, y una vez analizados los diversos aspectos que confluían en el tema, pase a elaborar el cuestionario de nuestra investigación.

Su contenido ha sido determinado tras el análisis tanto del marco teórico disponible, cuanto por los diversos intentos de aproximación a los profesores universitarios de diferentes contextos respecto a la calidad de la enseñanza universitaria.

Otra rica fuente de datos lo ha constituido la búsqueda de precedentes metodológicos en el análisis del problema y los supuestos implícitos existentes en los cuestionarios de evaluación de la docencia universitaria.

Nuestra finalidad, era poder llegar a establecer entre los profesores de la Universidad de La Coruña y nosotros, en tanto investigadores preocupados por esta temática, los criterios de una buena enseñanza universitaria.

Si bien, he partido de una selección de criterios de calidad fundamentados en el marco teórico y las investigaciones precedentes, el propósito inicial fue someterlos a evaluación y ver en qué medida esos criterios seleccionados a "priori", coincidían con los que los propios profesores pensaban que debería constituir realmente la calidad de la enseñanza en la Universidad de La Coruña.

Esta situación me ha llevado a diseñar el cuestionario sobre "Concepciones acerca de la calidad de la enseñanza universitaria"

La pregunta que me hice fue: ¿Qué piensan los profesores de la Universidad de La Coruña acerca de lo que es la calidad de la enseñanza universitaria?

Con ella buscaba conocer las ideas que tienen los profesores como miembros de la comunidad académica universitaria, porque

partía del supuesto de que si el profesorado es el que imparte la docencia en la universidad, y es considerado un elemento clave en el proceso de mejora de la enseñanza universitaria por su responsabilidad en la formación de los alumnos universitarios, podíamos considerarlo una fuente de inferencia de indicadores que puedan definir la calidad.

b) Estructura y contenido del cuestionario

En el cuestionario utilizado en la investigación se pueden señalar los siguientes apartados:

1. Variables de identificación personal y profesional, que informan respecto a la edad, sexo, antigüedad, desempeño de algún cargo académico, dedicación y categoría de nuestros informantes, así como el campus y centro al que pertenecen.

El objetivo de este apartado era doble. Por una parte, me permitía conocer las características de la muestra participante en la investigación. Por otra parte, me proporcionaba la posibilidad de analizar la información desde diferentes puntos de vista en función de la pertenencia del profesorado a uno u otro sexo, ámbito de trabajo y categoría profesional.

2. "Concepciones acerca de la calidad de la enseñanza universitaria".

Este apartado se subdivide en cuatro dimensiones:

Concepciones acerca del diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza

Esta dimensión tenía como objeto analizar en qué medida los procesos de planificación, interacción y evaluación contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los profesores universitarios.

Siguiendo a Clark y Peterson (1990) y remitiéndome a Jackson (1989), en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden distinguir tres grandes fases.

1. Enseñanza preactiva, se refiere al proceso de planificación que los docentes realizan.
2. Enseñanza interactiva, es decir, cómo se está desarrollando la práctica educativa, cómo se establece la interacción con los alumnos durante la enseñanza, qué contenido se enseña, cuáles son los materiales que se están empleando, qué metodología se está llevando a cabo, qué evaluación se está utilizando...
3. Enseñanza postactiva, se refiere a los procesos de reflexión que el docente lleva a cabo después de la interacción de clase. Se trata de retomar nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir los resultados que hemos conseguido con nuestras actuaciones docentes. Por consiguiente, este tipo de enseñanza tiene un marcado carácter formativo.

Concepciones acerca del papel que juegan los alumnos en la calidad de la enseñanza

Curiosamente, en relación a esta dimensión, se produce la paradoja de que, si bien en la calidad de la enseñanza los alumnos junto con el profesor son los principales protagonistas de la actividad docente, en el desarrollo de los procesos de enseñanza universitaria que actualmente se están llevando a cabo en la universidad pública, el profesorado universitario se limita a considerar al alumno como un recipiente pasivo y sólo espera que reproduzcan fielmente los contenidos que le transmite (Fernández Pérez, 1992).

Si a lo anterior se añade que los alumnos universitarios raramente se plantean el problema de la calidad de la enseñanza que están recibiendo (entre otras cosas porque se encuentran mucho más preocupados por con-

seguir un título académico superior que le asegure su futuro), no es de extrañar que otra de las creencias más generalizadas entre el profesorado universitario sea la de que a los alumnos lo único que les preocupa es pasar de curso.

No obstante, desde la Didáctica, como campo de conocimiento que nos informa respecto a los ingredientes a considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los alumnos son considerados como los principales protagonistas de la actividad docente, entre otras cosas, porque el profesor existe al haber una enseñanza, unos alumnos y un currículum. En este sentido, opino que los alumnos juegan un papel importante en la calidad de los procesos instructivos que se desarrollan, en tanto en cuánto la enseñanza no es independiente del aprendizaje que los alumnos realizan.

Por ello, pensé que incluir esta dimensión en nuestro cuestionario era fundamental para conocer en qué medida, en las concepciones que los profesores universitarios tienen respecto a la calidad de la enseñanza universitaria, incluyen a los alumnos como agentes activos en los procesos de mejora.

Concepciones acerca de las condiciones organizativo-institucionales

El análisis de la calidad de la enseñanza universitaria exige acercarse al contexto de condiciones en las que ésta se desarrolla. En este sentido, con esta dimensión del cuestionario pretendía conocer las opiniones que el profesorado universitario tenía respecto al papel que juegan las condiciones contextuales en la calidad de la enseñanza universitaria.

De esta forma, he creído pertinente considerar las condiciones organizativo-institucionales en las que éste se desarrolla (recursos, presiones a las que se encuentran sometidos los profesores universitarios, funcionamiento

interno de la institución universitaria como organización...).

Concepciones sobre la Formación y Desarrollo Profesional del Profesor Universitario

Finalmente, la última dimensión del cuestionario hacía referencia a la Formación y Desarrollo Profesional del profesor universitario.

Las razones del por qué en nuestro contexto no existe una preocupación del profesor universitario como docente y, consecuentemente, la existencia de una total ausencia respecto a la necesidad de una formación específica del profesor universitario, explica la razón principal de la inclusión de esta dimensión en nuestro cuestionario.

Además, desde nuestro posicionamiento crítico en relación con la situación de considerar que para ser profesor universitario basta con ser un buen investigador, y que con la experiencia se aprende a ser profesor, pensamos que la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesor de Universidad no sólo es necesaria, sino que también es un indicador valioso de la calidad de la enseñanza porque no se puede hablar de mejora de la enseñanza universitaria al margen de la preparación profesional del profesorado universitario como docente.

c) Validación del cuestionario

Uno de los problemas que se plantean al hablar de la utilización de indicadores de rendimiento en las universidades es el de la posibilidad de que sea factible construir tales indicadores (Mora Ruíz, 1991), como consecuencia lógica de la dificultad que tiene el evaluar la calidad de la enseñanza universitaria, al carecer de criterios claros de lo que se entiende por tal.

En este sentido, me enfrentaba con un primer problema, ¿cómo poder construir indicadores de calidad que sean fiables, válidos y aceptados por una gran mayoría de la comunidad universitaria?. Para resolver esta situación, una vez establecidas las correspondientes dimensiones del cuestionario, he sometido dichos criterios a valoración, para validar su adecuación y reformularlo cuando fuese necesario. Este proceso se llevo a cabo de la siguiente manera:

1. Se hizo una primera validación de expertos y, partiendo de las sugerencias dadas al cuestionario inicial, se construyó un nuevo precuestionario.
2. Tras esta validación de expertos, el cuestionario resultante fue sometido a una segunda validación de contenido, con profesores pertenecientes a diferentes ámbitos universitarios. El objetivo de esta segunda validación era conseguir una mayor claridad semántica y disminuir la posible distancia entre el investigador y los profesores. De esta manera, a los profesores participantes se les pide sugerencias en torno a: variables, instrucciones, categorías de respuesta, redacción, aspectos de contenido didácticos, su relevancia para el propósito de la investigación...

El segundo problema con el que me enfrentaba era que los indicadores de calidad de enseñanza universitaria debían reunir unas cualidades que los hicieran utilizables con fiabilidad y confianza por todas las partes implicadas.

Para ello, tras las anteriores validaciones, he pasado a la siguiente fase, la del estudio piloto con profesores de la Universidad de La Coruña pertenecientes a diferentes ámbitos, buscando la mayor representatividad posible de la población a la que iba dirigida la investigación (profesores pertenecientes a diferentes centros, con diferentes categorías y sexo)²

Cálculo del Coeficiente de Consistencia Interna Alfa de Crombach

Como prueba para contrastar la validez del cuestionario he aplicado el alfa de Crombach. El resultado obtenido a través del programa SPSS nos dio un valor de 0,79, lo que representaba un valor bastante elevado como para considerar nuestro instrumento adecuado.

3. SELECCIÓN MUESTRAL

Para determinar el tamaño de la muestra representativa, una vez conocido el número de profesores de nuestra universidad, N=813 profesores³ acudí a las tablas propuestas por Sierra Bravo (1982:193) para poblaciones finitas, con un margen de confianza del 95,5% y con un margen de error muestral del 5%. Como consecuencia de esta información, el número de sujetos necesarios a encuestar para que la investigación fuera representativa de la población eran un total de 268 profesores.

Una vez establecida la muestra total y puesto que quería conocer si había diferencias significativas respecto a las cuestiones plante-

². En cualquier caso, nuestra pretensión no era establecer criterios de calidad universalmente aceptados por toda la comunidad universitaria, entre otras cosas porque el concepto de calidad es un concepto ambiguo y relativo, que cambia a lo largo de la historia y que se encuentra determinado por muchos factores: políticos, económicos, sociales, etc. Por el contrario, nuestro objetivo se limitaba a buscar una serie de posibles indicadores que permitieran una comprensión lo más objetiva posible de lo que los profesores de la Universidad de La Coruña entienden por calidad de la enseñanza universitaria y cómo ven, en relación con lo anterior, su práctica docente real.

³. La información sobre el número de profesores, sus categorías profesionales, así como los centros a los que pertenecen, nos la proporcionó el Servicio de Personal del Rectorado de la Universidad de La Coruña.

adas en los objetivos de la investigación por centros, categorías de profesorado y sexo, procedí a una selección muestral aleatoria estratificada proporcionalmente

3. 1. Descripción de la muestra participante.

a) Por CENTROS

Como podemos comprobar en el Cuadro 1 que se presenta a continuación, los centros que más han participado en esta investigación han sido: Fac. de Sociología, Fac. de

Económicas, E.T.S de Caminos, E.U de Fisioterapia. Por el contrario, donde he tenido una mayor pérdida ha sido la E.T.S. de Arquitectura y la Fac. de Ciencias.

Puesto que en algunos centros tenía muy pocos sujetos, se hizo necesario su agrupación para el análisis estadístico (Cuadro 2). Para ello, y atendiendo a la estructura organizativa de la Universidad de La Coruña, he seguido la clasificación hecha por el Consejo de Universidades (Borrador del RD 1888/84)

Cuadro 1

CENTRO	M. Parti.	M. invitada	Perd	% P
1. Fac. Ciencias	14	22	8	37
2. Fac. Humanid (Filolog. Psicope.)	25	29	4	14
3. Fac. Sociología	5	5	0	0
4. Fac. Económicas	23	23	0	0
5. Fac. Informática	19	20	1	6
6. E.T.S. Caminos	12	12	0	0
7. E.T.S Arquitec.	18	33	15	45
8. E.U Arquite Téc.	14	17	3	18
9. E.S de Marina C.	9	12	3	26
10. Fac. Derecho	13	16	3	20
11. E.U Empres.	12	14	2	15
12. E.U. Profesora.	12	15	3	17
13. E.U. Fisioter.	10	10	0	0
14. E.U Enfermería	6	8	2	27
15. E.Pol. Superior	7	10	3	27
16. E.U. Politécnica	20	22	2	8
TOTALES	219	268	49	18%

Cuadro 2

HUMANIDADES	C.SOCIALES Y JURÍDICAS	C. EXACTAS C. NATURALES	C. DE LA SALUD	INGENI. TECNOL.
Filología Psicopedagogía E. Form. Profes.	Derecho Económicas Empresariales Sociología	Informática Ciencias	Fisioterapia Enfermería	Caminos Arqu.T Arqu. Marina C. E. Polit. Polit. S.

b) Por CATEGORÍAS

Para establecer la clasificación de las categorías de profesorado he atendido a dos tipos de criterios:

1. Los criterios de contrato
2. El proceso de selección.

Así, tenemos una primera clasificación en la cual agrupé a los profesores vinculados a la universidad por un contrato administrativo, y cuyo proceso de selección es interno a la propia universidad. Es decir, son profesores que acceden a la universidad a través de un con-

curso de méritos según un baremo construido y aplicado por una Comisión de selección de la propia universidad convocante.

A la segunda clasificación, pertenecerían los cuerpos de funcionarios docentes cuyo proceso de selección se realiza mediante un concurso-oposición en el cuál la Comisión que los juzga está configurada al menos por tres miembros externos a la universidad convocante.

En función de esta doble distinción, las categorías de profesorado que han participado en esta investigación han sido:

Cuadro 3

PROFESORES CONTRATADOS

CATEGORÍAS	M.particip	M. invitada	Pérdida	% P
Ayudante	17	20	3	15
Asoc.(*)	65	87	22	25
Interino	23	28	5	18

(*) De los 65 Asociados que nos han respondido el cuestionario, 44 son Asociados Típicos y 21 Asociados Atípicos

Cuadro 4

PROFESORES FUNCIONARIOS

CATEGORÍAS	M.particip	M. invitada	Pérdida	% P
Titular E.U	52	58	6	10
Titular Univ	35	43	8	19
Catedr. EU	5	9	4	44
Catedr. Univ	22	23	1	4
TOTALES	219	268	49	18%

c) Variable SEXO

Cuadro 5 (*)
partic M. invit P % p

Hombres	169	207	38	18
Mujeres	50	61	11	18
Totales	219	268	49	18

(*) Como podemos observar no se aprecian diferencias en cuanto al sexo en lo que respecta a la colaboración en esta investigación.

4. RECOGIDA DE DATOS

4.1. El proceso de entrega de cuestionarios

Realizadas las correspondientes modificaciones en el cuestionario, tras las fases de validación, el estudio piloto, y hecha la selección muestral, se procedió a repartir los cuestionarios por todos los centros universitarios pertenecientes a la universidad de La Coruña.

El proceso seguido se sintetiza en los siguientes pasos:

1. En el Campus de Ferrol, me puse en contacto con los profesores a encuestar a través de una carta explicativa, previa a la entrega de la encuesta, en la cual se señalaba los objetivos que me proponía conseguir, su confidencialidad y les animaba a contestar indicando la importancia de sus respuestas para la investigación.

Transcurrida una semana a la entrega de la carta explicatoria, se les enviaron los correspondientes cuestionarios por correo postal para lo cual he seguido las reglas recomendadas por Hoinville y Jowell (cit.p. Cohen y Manion, 1990:149):

a) Se usaron sobres grandes propios de la Universidad de la Coruña en los que introducimos:

- * El cuestionario.
- * Otro sobre algo más pequeño, en el que se pegaron etiquetas con las señas a las que tenían que enviarse los cuestionarios una vez cubiertos.

b) Todos los sobres iban dirigidos personalmente a los profesores con sus etiquetas correspondientes.

c) Puesto que se trataban de sobres de la universidad no necesitaban franqueo, todos eran enviados y recibidos por correo interno.

2. Por lo que respecta al Campus de Coruña, la entrega de cuestionarios se hizo conectando personalmente con los correspondientes profesores a encuestar. Este tipo de entrega personal posee una serie de ventajas en tanto que tenía la oportunidad de explicar el propósito de la investigación y aclarar el significado de algunos ítems que podían ofrecer alguna dificultad (Best, 1982).

4. 2. *El proceso de recogida de datos*

Por lo que respecta al Campus de Ferrol, la recogida se hizo por Correo Interno y eran depositados en mi casillero.

En relación al Campus de La Coruña, el proceso de recogida seguido fue el siguiente:

1. Se anotaba el día y hora de entrega del cuestionario a cada profesor y a la semana siguiente, el mismo día y a la misma hora, los íbamos a recoger personalmente. De esta forma, podía aclarar algún aspecto del cuestionario que no se había entendido y recoger opiniones respecto del mismo. Además, tenía un mayor control de la muestra al saber en cada momento los profesores que habían contestado y los que todavía no lo habían hecho y, así, poder insistir personalmente, o bien por teléfono, en la importancia de sus respuestas para nuestra investigación.

2. En algunos casos concretos, fundamentalmente los profesores a tiempo parcial, nos indicaron su preferencia de depositarlos en la Conserjería de sus respectivos Centros. En ese caso, anotaba en el censo esta situación y los recogía en el lugar propuesto.

En general, puedo decir que los niveles de respuesta del profesorado de la universidad coruñesa han sido muy elevados.

5. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS DATOS

Una vez terminada la fase de codificación de los datos, se hizo un primer análisis estadístico de los mismos basado en la distribución de frecuencias y porcentajes de respuesta para cada una de las variables. Esta primera aproximación descriptiva:

1. Me ayudó a depurar la matriz de datos y corregir posibles fallos de codificación.

2. Me informó respecto a las características de la muestra participante y su distribución por los diferentes centros y categorías.
3. Me proporcionó una descripción de las variables cualitativas objeto de estudio.

En segundo lugar, para el análisis de las variables cuantitativas, se hizo un análisis descriptivo de medias y desviaciones típicas a un doble nivel:

- a) Por dimensiones, lo que me permitió analizar la importancia concedida a cada una de ellas en la calidad de la enseñanza universitaria.
- b) Para todos los ítems del cuestionario cuantificables en una escala de intervalo de 1 a 5.

Del conjunto de ítems, se seleccionaron aquellos que, en función de las puntuaciones obtenidas, se encuentran en el intervalo 4 (bastante importante para la calidad) y 5 (muy importante para la calidad). Los puntos de corte establecidos fueron:

Para los valores superiores: Entre 3,50 y 5.

Para los valores medios: Entre 2,50 y 3,50.

Para los valores inferiores: Menos de 2,50.

5. 1. *Análisis descriptivos de las variables cualitativas*

Los resultados obtenidos en el estudio descriptivo para todo el profesorado, considerando las frecuencias y los porcentajes de respuesta dadas, nos informan que:

Sobre posibles alternativas a la clase magistral.

El 74% del profesorado considera que las clases magistrales no son la única alternativa

para una enseñanza de calidad. Así, se ha comprobado como de éstos, un 61% afirma que se podrían sustituir por seminarios y un sistema tutorial más eficaz.

En relación a la evaluación docente por los alumnos.

Un 39% de los profesores universitarios opinan que es importante que los alumnos evalúen la actividad docente de sus profesores aunque de éstos, el 90% consideran que a pesar de ser importante, la opinión de los alumnos debe ser uno de los aspectos a considerar pero no el único.

Respecto a la ratio profesor-alumnos.

Uno de los graves problemas a los que tiene que hacer frente la universidad pública actual se refiere a la masificación. En este sentido, sentí la necesidad preguntar a los profesores de La Universidad de La Coruña cuál sería la ratio profesor-alumno ideal.

De esta forma, se han obtenido las siguientes respuestas:

- * Para las clases teóricas la ratio ideal estaría comprendida entre 50 y 25 alumnos para el 54% del profesorado.
- * En las clases prácticas, un ratio adecuada sería la comprendida entre 10 y 20 alumnos, como pone de manifiesto el 53% del profesorado.

En torno al dilema investigación/docencia.

La dicotomía entre las dos principales funciones que el profesor universitario tiene que desempeñar está muy enraizada en el pensamiento del profesorado.

Esta situación es explicada cuando para un 42% de los profesores encuestados, la investigación y docencia son funciones independientes.

Además, la creencia de que para ser un buen profesor de universidad es necesario ser un buen investigador se pone de manifiesto en el 30% de los casos.

Sobre el respeto y mantenimiento de jerarquías en la institución universitaria

El 47% de los profesores piensa que el respeto y mantenimiento de jerarquías es indiferente para la calidad, un 24% opina que afecta positivamente a la calidad, y el resto del profesorado piensa que la afecta negativamente. En este último caso, el 52% afirma que en donde más se notaría su influencia sería en el proceso de selección del profesorado y un 49% en las relaciones con los compañeros.

No obstante, el análisis de este ítem exige una aproximación más cualitativa para ver hasta qué punto existirían diferencias en las respuestas dadas en función de la categorías de profesorado.

En relación a la formación didáctica del docente universitario.

El 85% de los profesores afirman la necesidad de una formación didáctica para profesor universitario al igual que en otras investigaciones anteriores (Arbizu, 1994; Cajide et al, 1993; Fernández Pérez, 1989).

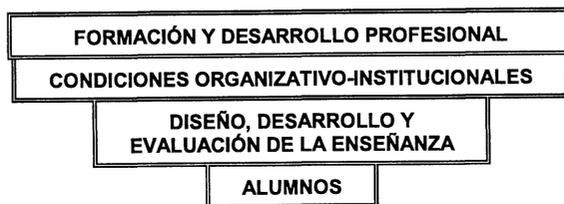
Sólo un 7% se manifiesta claramente en contra de la necesidad de formación didáctica y de este porcentaje, el 90% justifica esta innecesariedad porque creen que con la experiencia se aprende a ser un buen profesor.

5. 2. Análisis descriptivos globales para el conjunto de las dimensiones

Haciendo un análisis descriptivo de cada una de las dimensiones del cuestionario, se puede observar en la figura 1, que las dimensiones a las que se les otorga mayor importancia para la calidad de la enseñanza universitaria son la dimensión 4: CONCEPCIONES

Pirámide del perfil de calidad de la enseñanza universitaria por dimensiones

Fig.1



ACERCA DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL y la dimensión 3: CONCEPCIONES ACERCA DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVO-INSTITUCIONALES, les seguiría en orden de importancia decreciente la dimensión 1: CONCEPCIONES SOBRE EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN y la dimensión 2: CONCEPCIONES ACERCA DEL PAPEL QUE LOS ALUMNOS DEBERÍAN DESEMPEÑAR PARA CONTRIBUIR A LA CALIDAD.

5. 3. *Análisis descriptivos de variables cuantitativas*

Uno de los objetivos en esta investigación era no sólo conocer el perfil de calidad de enseñanza universitaria del profesorado de la Universidad de la Coruña, sino que también me proponía comprobar la existencia de diferencias significativas en función de su pertenencia a unos u otros ámbitos de trabajo, de su categoría profesional y del sexo.

Para ello se procedió a una elección de pruebas estadísticas paramétricas porque *“la tendencia actual está en considerar que en muestras grandes ($n > 30$) los análisis multivariantes son lo suficientemente robustos como para ser insensibles a ligeras desviaciones de los supuestos paramétricos, principalmente de la normalidad y homoscedasticidad”* (Bisquerra, 1989: 32). Consecuentemente, una vez comprobada la posibilidad de aplicar este tipo de pruebas, se llevó a cabo su elección en función de los objetivos de investigación:

1. Para la variable sexo, se utilizó el cálculo de la T de Student “con datos independientes para dos grupos” con la finalidad de comparar las medias obtenidas entre el grupo de profesores y de profesoras.

La interpretación del valor T se estableció en virtud del nivel de significación establecido en el 0,05. De esta forma:

* Con un nivel de significación mayor que el 0,05 se probaba la ausencia de diferencias significativas entre grupos a contrastar.

*Con un nivel de significación mayor de 0,01 y menor de 0,05, se indicaba diferencias significativas al 5%.

2. Para el estudio de diferencias significativas para las variables centro y categoría, se procedió al “análisis de comparación múltiple de medias” mediante el método Scheffé, al mismo nivel de significación. La selección de este método se debió a dos razones principalmente:

a) Porque buscaba saber exactamente entre que grupos de centros y categorías existían las diferencias.

b) Por ser uno de los métodos más recomendados y, tal vez, el más utilizado para analizar diferencias entre distintos grupos (Bisquerra, 1987).

5.4. Resultados para cada variable

1. Variable SEXO

Por los resultados encontrados y que a continuación muestro (Tabla 1), las profesoras y los profesores donde parecen discrepar más es en torno a las cuestiones relacionadas con la evaluación.

Así, para las profesoras, “adaptarse a las características de los alumnos”, el que “la evaluación se centre en las actividades” y “valore tanto la capacidad de trabajo del estudiante” como “las aportaciones personales del alumnado”, son cuestiones fundamentales para la calidad de la enseñanza. Mientras que en las concepciones que tienen los profesores estos aspectos son secundarios.

Tabla 1

Ítems	Profesores	Profesoras	T
Adaptarse a las características de los alumnos	3,42	4,00	0,000
La evaluación debería centrarse en las actividades	3,28	3,70	0,175
La evaluación debería valorar la capacidad trabajo del estudiante	3,36	3,75	0,021
La evaluación debería valorar las aportaciones personales del estudiante	3,43	3,91	0,004

2. Variable CENTROS

En relación a esta variable es donde se han encontrado mayor número de diferencias significativas (Tabla 2)

De esta forma, los profesores pertenecientes al campo de las Humanidades, cuando piensan en la calidad de la enseñanza tienen muy presente la importancia de “comentar con los alumnos el programa al principio de curso”. Sin embargo, los profesores de

Ingeniería /Tecnología parecen no concederle especial importancia a este aspecto.

“La integración de las nuevas tecnologías en la docencia”, es un aspecto muy importante para los profesores de C. de la Salud. Por el contrario, para los profesores pertenecientes a los ámbitos de Humanidades y C. Sociales y Jurídicas, no resulta especialmente relevante. Entiendo que estas diferencias vienen dadas por la propia estructura del conocimiento que se imparte entre los diferentes centros. Así, parece evidente que en C. de la Salud, le concedan un valor importante, pues el avance tecnológico en la medicina es un factor determinante para el diagnóstico y la curación de determinadas enfermedades.

“Adaptarse a las características de los estudiantes” es, sin duda, uno de los ítems más controvertidos y en donde se encontraron más diferencias. Mientras que para los profesores de Humanidades y C de la Salud, este aspecto es muy tenido en cuenta en sus concepciones acerca de la calidad de la enseñanza universitaria, el resto del profesorado no lo consideran determinante.

Los profesores de Humanidades y C. Sociales /Jurídicas, cuando piensan en la calidad de la enseñanza, no creen que sea imprescindible “la utilización de recursos de apoyo a la enseñanza”, al contrario que sus colegas.

“La evaluación de la calidad docente por los alumnos”, ha sido uno de los temas más polémicos en que se ha visto envuelta la universidad en los últimos años. Esta situación me ha llevado a introducir este ítem en el cuestionario y he comprobado que tampoco existe un acuerdo entre los diferentes centros respecto a esta cuestión. La diferencia más significativa se encuentra entre los profesores que pertenecen al ámbito de las C. de la Salud y los de Ingeniería/ Tecnología, estos últimos bastante escépticos respecto a la importancia de este tipo de evaluaciones.

En relación a los aspectos en que debería centrarse la evaluación, para los profesores de Humanidades es muy importante que la evaluación se centre en las actividades y no sólo en los contenidos, aspecto no compartido por los profesores de Ciencias Sociales /Jurídicas, C. Salud e Ingeniería /Tecnología.

Los profesores de Humanidades creen que junto a la heteroevaluación debería hacerse también una autoevaluación reflexiva y crítica sobre el desarrollo de sus actuaciones docentes. Por el contrario, los profesores de Ingeniería/Tecnología no contemplan este aspecto en sus concepciones acerca de la calidad.

Otra diferencia encontrada entre ambos centros es la referida a si “la evaluación debe valorar las aportaciones personales de los estudiantes”. Así, mientras que los profesores de Humanidades le conceden un valor muy importante a este tema, los de Ingeniería y Tecnología no lo consideran en su perfil.

La coordinación entre los miembros de un Departamento para la calidad de la enseñanza universitaria ha sido otro de los temas contemplados en nuestra investigación y en el que encontramos algunas diferencias. Los profesores de Sociales y Jurídicas consideran que es muy importante “que los profesores de un Departamento compartan y colaboren en las líneas de investigación”, a diferencia de los profesores de Ciencias que apenas lo consideran en sus concepciones.

Respecto a la necesidad de una formación didáctica para el profesorado universitario se han encontrado diferencias significativas entre los profesores de Humanidades y los de C. Sociales y Jurídicas. De esta manera, mientras que los primeros cuando piensan en la formación didáctica piensan también en una heteroformación, los profesores de Sociales y Jurídicas desconfían de este tipo de formación.

Tabla 2

Items	Human.	Soc./Ju	Cienci.	C.Salud	Ing/Tec	p
<i>Comentar con los alumnos el programa al principio de curso</i>	4,01	3,32	3,30	3,56	3,22	0,005
<i>Integrar en la docencia las nuevas tecnologías</i>	3,43	3,47	3,78	4,37	3,93	0,000
<i>Adaptarse a las caract. de los alumnos</i>	4,18	3,47	3,57	4,12	3,20	0,000
<i>Utilización de recursos de apoyo</i>	3,56	3,11	3,84	4,12	3,73	0,000
<i>La evaluación, por los alumnos de la calidad docente</i>	3,64	3,30	3,27	4,12	3,15	0,007
<i>La evaluación debería centrarse en las actividades</i>	3,88	3,22	3,58	3,00	3,20	0,000
<i>La evaluac. debería valorar la reflexión crítica sobre el desarrollo de la actividad docente</i>	4,00	3,41	3,46	3,43	3,23	0,156
<i>La evaluac. debería valorar las aportaciones personales del estudiante</i>	4,08	3,44	3,43	3,80	3,35	0,007
<i>Que los miembros de un Departamento compartan y colaboren en la investig.</i>	3,45	3,73	2,75	3,40	3,41	0,008
<i>El prof. univ. no es el único responsable de la calidad de la educación ni la formación didáctica que necesita es la que se procura el mismo</i>	4,10	3,40	3,63	3,93	3,61	0,067

3. Variable CATEGORÍAS

Para comprobar si existían diferencias significativas en el perfil global de la calidad de la enseñanza universitaria por categorías se siguió el mismo proceso que en el caso de los centros. Los resultados obtenidos nos han demostrado la existencia de diferencias no significativas estadísticamente entre las diferentes categorías del profesorado en relación a sus concepciones acerca de la calidad de la enseñanza universitaria.

6. CONCLUSIONES

En lo que respecta a la dimensión Concepciones sobre Formación y Desarrollo Profesional, ésta ha sido una de las dimensiones más valoradas por el profesorado de la Universidad de La Coruña.

En primer lugar, por tanto, se puede concluir que la mayoría de los profesores de esta universidad, cuando piensan en la calidad de la enseñanza universitaria están de acuerdo con la necesidad de una formación didáctica para el profesorado⁴.

En segundo lugar, se aprecia cierta indecisión respecto a que la formación que necesita el profesorado. En este sentido, se han encontrado diferencias significativas en relación a la pertenencia del profesorado a los diferentes centros universitarios.

Así, aunque todos afirman estar de acuerdo en la necesidad de una formación didáctica del profesorado para la calidad de la enseñanza universitaria, no todos piensan de la misma forma respecto al tipo de formación que se necesita. Este es el caso de los profes-

sores pertenecientes a los centros de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ingeniería/Tecnología, cuya concepción de formación está más próxima a la autoformación que a la de la heteroformación.

** Concepciones acerca de las condiciones organizativo-institucionales*

Esta dimensión junto con la anteriormente comentada han sido las más valoradas en el perfil de calidad por el profesorado de la Universidad de La Coruña.

Las dificultades manifestadas por el propio profesorado, junto con el papel que desempeña el contexto para la mejora de la calidad de la enseñanza, me habían llevado a plantear esta dimensión. Algunas de los resultados obtenidos informan que:

En relación con la cultura institucional de los profesores universitarios y, más concretamente, con las relaciones de poder en el dominio profesional producto de la autonomía universitaria y las jerarquías existentes, los docentes de esta universidad mantuvieron que el respeto y mantenimiento de las jerarquías o bien eran indiferentes, o bien no afectaban a la calidad de la enseñanza universitaria.

Otros aspectos relacionados con esta dimensión hacían referencia a la disponibilidad de recursos de apoyo a la docencia, disponibilidad de espacios, horarios, funcionamiento de servicios complementarios y funcionamiento de los Departamentos.

En este sentido, todos los profesores estaban de acuerdo en considerar para la calidad de la enseñanza, en orden decreciente de importancia, los siguientes aspectos:

4. En cualquier caso, investigaciones precedentes habían llegado a conclusiones similares (Arbizu, 1994; Cajide et.al, 1993; Fernández Pérez, 1989).

a) Recursos

- * Una biblioteca bien equipada
- * Un buen funcionamiento de servicios complementarios relacionados con la investigación
- * Disponer de espacios para las prácticas
- * Disponer de recursos de apoyo

b) Funcionamiento del Departamento

- * Coordinación de programas
- * Coordinación en cuanto a asignación de docencia
- * Evitar tensiones
- * Atender a cuestiones relacionadas con investigación
- * Atender a cuestiones relacionadas con la formación didáctica de sus miembros.

Por último, la disyunción investigación/docencia ha sido otro de los aspectos tratados en esta dimensión. Los resultados obtenidos informan que para una gran mayoría del profesorado de la Universidad de La Coruña no existe realmente un dilema entre investigación y docencia, al ponerse de manifiesto en sus concepciones que para un 42% la tarea docente y la investigadora son dos funciones independientes.

De esta forma se puede pensar que, para una buena parte del profesorado de esta universidad, el desempeño de ambas funciones no se plantea como algo problemático y, consecuentemente, sólo aquellos que dedican la mayor parte de su tiempo a la docencia, o están más sensibilizados por la calidad de su tarea docente, son los que realmente viven esta situación como dilemática.

* *Concepciones acerca del diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza*

Esta dimensión ocupó el tercer lugar de importancia en el pensamiento de los profesores respecto a la calidad de la enseñanza universitaria.

De ello se puede deducir que, para el profesorado de esta universidad, las cuestiones más propias de la Didáctica (planificación, interacción, evaluación de la enseñanza) son de las menos valoradas.

Sin embargo, curiosamente, ha sido en relación a los aspectos didácticos donde se han encontrado las mayores discrepancias entre el profesorado de esta universidad.

En esta dirección, la primera diferencia encontrada ha sido en la variable sexo. Los resultados obtenidos indican que en las concepciones acerca de la calidad de la enseñanza universitaria, las profesoras conceden bastante importancia a la interacción con el alumno y tienen una concepción de la evaluación más próxima a la evaluación formativa. Por el contrario, la concepción de los profesores está más próxima a la evaluación sumativa.

Por otra parte, se han encontrado diferencias relacionadas con la pertenencia a uno u otro ámbito de trabajo. Así, los profesores que siguen discrepando más del resto del profesorado son los profesores pertenecientes a Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería/Tecnología.

De tal forma que, mientras los profesores de Humanidades y Ciencias de la Salud manifiestan en sus concepciones una clara inclinación hacia la consideración del alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (concediendo una gran importancia a comentar con los alumnos el programa, adaptarse a las características de los alumnos...), y sus concepciones acerca de la evaluación están más próximas a la evaluación

formativa, siendo los únicos profesores que consideran la necesidad de una reflexión crítica sobre el desarrollo de su enseñanza; los profesores de Ingeniería/Tecnología y Ciencias Sociales y Jurídicas no consideran determinante ninguno de los aspectos anteriormente contemplados.

**** Concepciones acerca del papel que los alumnos deberían desempeñar para contribuir a la calidad***

Los profesores de la Universidad de La Coruña, en sus concepciones acerca de la calidad de la enseñanza no parecen considerar esta dimensión como un elemento demasiado importante a tener en cuenta.

El perfil global obtenido en esta dimensión en orden decreciente de importancia es el que sigue:

- * Preferencia por un alumnado preocupado por la comprensión de contenidos
- * Preferencia por un alumnado con un buen nivel de conocimientos adquiridos previamente
- * Preferencia por un alumnado preocupado por cómo se enseña
- * Preferencia por un alumnado preocupado por lo que se enseña
- * Preferencia por un alumnado que utilice regularmente las tutorías.

Como se puede observar, en las concepciones del profesorado de la Universidad de La Coruña, el alumnado juega un papel totalmente pasivo para la calidad de la enseñanza. Su contribución se limita al de aprendiz de contenidos y, muy raramente, se piensa que el alumnado deba participar en el desarrollo de la enseñanza (metodología, selección de recursos...).

En este sentido, parece que cuando el profesorado piensa en la posible contribución del alumnado universitario para la calidad de la enseñanza, sus concepciones reflejan el modelo del alumno ideal, que no es más que el modelo tradicional del “buen” alumno, es decir, aquel que no da problemas.

Como conclusión final, se puede hablar de la existencia de dos perfiles de calidad claramente diferenciados en la universidad herculina en relación a la variable sexo y centro (Cuadro 6).

De esta forma estaría, por un lado, un primer perfil de calidad que agruparía las concepciones de las profesoras y del conjunto del profesorado perteneciente al centro de Humanidades y Ciencias de la Salud y, por otro lado, un segundo perfil en el que se agruparían las concepciones de los profesores con las del conjunto del profesorado perteneciente a los centros de Sociales y Jurídicas, Ingeniería/Tecnología y Ciencias.

El resultado de estos dos perfiles de calidad de enseñanza universitaria puede entenderse si se analiza la distribución de profesoras y profesores en los diferentes centros de la Universidad de La Coruña, puesto que la presencia de las profesoras es mayor en nuestra universidad en los centros que agrupa la denominación de Humanidades y Ciencias de la Salud, y el contingente de profesores es mayor en los centros que agrupan Sociales y Jurídicas e Ingeniería/ Tecnología.

Por tanto, no es de extrañar que el perfil de calidad de las profesoras coincida en gran medida con la del profesorado de Humanidades y Ciencias de la Salud, mientras que el perfil de calidad de los profesores se aproxima más al del profesorado de Sociales y Jurídicas, Ingeniería/Tecnología y Ciencias Exactas y Naturales.

Por otra parte, la agrupación realizada por centros y la distribución del profesorado por

sexo, puede explicar que en las concepciones del profesorado de Humanidades, los aspectos didácticos hayan sido considerados importantes para la calidad de la enseñanza universitaria, al pertenecer bajo esta denominación un gran grupo de profesores que están directamente relacionados con el campo educativo (psicopedagogos y profesores de la escuela de formación de profesorado) y, consiguientemente,

más sensibilizados por estas cuestiones.

Por último, a diferencia de la variable centro, donde se han registrado el mayor número de diferencias significativas, decir que no se han apreciado importantes diferencias por categorías de profesorado en la contemplación de los aspectos que configuraban el perfil de calidad de enseñanza universitaria.

Comparación de perfiles de calidad por ítems

Cuadro 6

Perfil 1: Humanidades/C.Salud

Perfil 2: Sociales y Jurídicas, Ingen./Tecn. y Ciencias

<u>Dimensión 4</u>	<u>Dimensión 4</u>
Necesidad de formación didáctica	Necesidad de formación didáctica aunque con reservas
<u>Dimensión 3</u>	<u>Dimensión 3</u>
Disponer de recursos y espacios	
Disponer de recursos y espacios	
Coordinación docente y de programas	Coordinación docente y de programas
	Compartir y colaborar en líneas de investigación
<u>Dimensión 1</u>	<u>Dimensión 1</u>
Elaborar un programa	Elaborar un programa
Comentar con los alumnos el programa	
Demostrar interés por lo que se enseña	Demostrar interés por lo que se enseña
Conseguir que los alumnos participen en clase	Conseguir que los alumnos participen en clase
Atender a los alumnos en tutorías	Atender a los alumnos en tutorías
Amenidad en las explicaciones	Amenidad en las explicaciones
Relacionar contenidos con otras materias	Relacionar contenidos con otras materias
	Utilización de recursos de apoyo
	Integrar en la docencia las nuevas tecnologías

Comparación de perfiles de calidad por ítems

Cuadro 6 (Continuación)

Perfil 1: Humanidades/C.Salud

Perfil 2: Sociales y Jurídicas, Ingen./Tecn. y Ciencias

Dar a conocer a los alumnos los criterios de evaluación.	
Adaptarse a las características de los alumnos	
Dar a los alumnos la posibilidad de comentar las actuaciones docentes	
Enseñar todos los contenidos del programa	Enseñar todos los contenidos del programa
Las tutorías nos permiten tener un contacto más directo con el estudiante	Las tutorías sirven para orientar y dirigir los trabajos del alumno
La evaluación debería valorar también las aportaciones personales del alumno, la capacidad de trabajo, las actividades y nuestras actuaciones docentes	La evaluación debe centrarse en contenidos y objetivos
La dificultad de los exámenes debe centrarse en la comprensión de conocimientos básicos	La dificultad de los exámenes debe centrarse en la comprensión de conocimientos básicos

Comparación de perfiles de calidad por ítems

Cuadro 6 (Continuación)

Perfil 1: Humanidades/C.Salud

Perfil 2: Sociales y Jurídicas, Ingen./Tecn. y Ciencias

<u>Dimensión 2</u>	<u>Dimensión 2</u>
Preferencia del alumnado más preocupado por la comprensión que por la retención ica memoríst de los contenidos	Preferencia del alumnado más preocupado por la comprensión que por la retención memorística de los contenidos
Un alumnado preocupado por la calidad de "como" se le enseña	Nivel de conocimientos adquiridos anteriormente
Utilización regular de tutorías	Selección inicial del alumnado

BIBLIOGRAFÍA

- APODAKA, P; ARBIZU F Y OLALDE, C (1993). "El factor humano en la evaluación del profesorado universitario". En L. M LÁZARO LORENTE (Ed.), *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación* (pp 235-242). València: Servei de Formació Permanet/ Univ. de Valencia y C.I.D.E
- ARBIZU, F (1994). *La función docente del profesor universitario*. Univ. País Vasco: Servicio de Publicaciones (Tesis Doctoral)
- BEST, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R (1987). *Introducción a la Estadística Aplicada a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R (1989). *Introducción Conceptual al Análisis Multivariable*, Vol I / II. Barcelona: PPU.
- CAJIDE VAL, J; PORTO, A; MARTÍNEZ, E (1993). "Evaluación de la docencia del profesorado universitario". *III Simposio de Metodología de las Ciencias Sociales y del Comportamiento*, Santiago de Compostela (policopiado).
- CALDERHEAD, J (1988). "The Development of Knowledge Structures in Learning to teach". En J. CALDERHEAD, *Teachers' professional Learning* (pp 51-64). United Kingdom: The Falmer Press.
- CARTER, K (1990). "Teachers' knowledge and learning to teach". En R. HOUSTON (Ed), *Handbook of Research on Teacher education* (pp 291-310). N. York: Mc Millan.
- CLARK Y YINGER (1979). "Teacher Thinking". En P. PETERSON Y H. J. WALBERG (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications* (pp 231-263). Berkeley: Mc Cutchan Publishing Corporation
- CLARK C M Y PETERSON, P (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En M. C. WITTRUCK (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III*. Profesores y alumnos (pp 443-539). Barcelona: Paidós.
- COHEN, L Y MANION, L (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M^a P Y BUENDÍA EISMAN, L (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- DE LA ORDEN, A Y HERNÁNDEZ DÍAZ, M^a J (1989). "Funcionamiento departamental y recursos físicos y materiales en la universidad". *Revista de Investigación Educativa*, 13 Vº 7, 7-19.
- FENSTERMACHER G (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En M. C. WITTRUCK, *La investigación de la enseñanza I* (pp 150-179). Barcelona: Paidós/MEC.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: EUEDEMA, Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M (1992). "Desarrollo profesional del docente universitario: Texto, contexto y pretexto". En C. MARCELO Y P. MINGORANCE (1992)(Eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II)* (pp 267-277). Universidad de Sevilla.
- JACKSON, P. W (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- KERLINGER, F (1979). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- MANHEIM, H. L (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y Métodos*. Barcelona: CEAC
- MINGORANCE, P; MAYOR RUÍZ, C Y MARCELO, C (1993). *Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: G.I.D/ Universidad de Sevilla.
- MORA RUÍZ, J. G (1991a). "La evaluación de las instituciones universitarias". *Revista de Investigación Educativa*, 17, Vº 9, 27-48.
- PÉREZ GÓMEZ, A (1993). "La Interacción teoría-práctica en la Formación del Docente". En L. MONTERO Y J. M. VEZ (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)* (pp 29-53). Santiago de Compostela: Tórculo.
- POSTIC (1978). *Observación y Formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- SIERRA BRAVO, R (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.

TAN, D (1991). "Evaluación de la calidad de la enseñanza superior: una revisión de la bibliografía y la investigación". En M. DE MIGUEL; J. GINÉS MORA; S. RODRÍGUEZ (Ed.), *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades (pp 165-211) Madrid: Consejo de Universidades.

RUMBO ARCAS, B (1995). *Un punto de vista acerca de la calidad de la enseñanza universitaria: Concepciones y actuaciones docentes del profesorado de la Universidad de La Coruña* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.

VEIRA VEIRA, L (1983). *Análisis sociológico del profesorado universitario*. Universidad de Santiago de Compostela (Tesis Doctoral).

ZUBIETA Y SUSINOS (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: C.I.D.E.