

La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente

Covadonga RUIZ DE MIGUEL y Laura OLIVEROS MARTÍN-VARÉS
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: Diciembre, 2005

Aceptado: Febrero, 2006

Resumen

Se busca conocer la opinión de los alumnos sobre las estrategias docentes del profesorado universitario e identificar diferencias que puedan darse en función del sexo, la titulación y el curso en el que están matriculados los alumnos. El cuestionario ha sido aplicado a 254 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El análisis estadístico realizado con los datos pone de manifiesto claras preferencias por parte de los alumnos hacia determinadas opciones metodológicas, así como diferencias en función de las variables independientes.

Palabras clave: Calidad, educación superior, metodología docente, evaluación.

Abstract

This paper presents the opinion the students have about the teaching strategies that university teachers use and also to identify the differences we can find based on characteristics such as gender, studies and the level the students are matriculated. A questionnaire has been done and applied to 254 students who study at the Faculty of Education of the Complutense University in Madrid. The statistic analysis carried out with all those data reveals evident preferences on the part of students towards some fixed methodological options, as well as differences in the independent variables already mentioned.

Key Words: Quality, high education, teacher methodology, evaluation.

Resulta interesante conocer las opiniones que merecen, por parte de los estudiantes, las diferentes estrategias utilizadas por el profesor en clase. Muchas veces se actúa pensando en lo mejor para ellos, pero pocas veces se les pregunta qué es lo que realmente les gusta más a ellos y lo que les resulta más beneficioso de cara al aprovechamiento de la asignatura.

Se han realizado anteriormente investigaciones que han tratado de acercarse a este tema (Sáez, 2000; Mallado Rodríguez y Pérez López, 1995). De hecho, parte de las evaluaciones que las universidades hacen de su profesorado, se basan, como aspecto fundamental en la opinión que los alumnos tienen acerca de la actividad instructiva (Tejedor, 2003). Es por ello por lo que parece conveniente conocer la opinión que las

prácticas docentes merecen a los estudiantes, lo que permitirá reflexionar acerca de las mismas, tomando también en consideración la perspectiva del alumnado.

La temática de estudio entra de lleno en el ámbito de la calidad, tema de investigación que no resulta novedoso en ninguno de los niveles educativos, incluida la educación superior (Fernández Sánchez, 1999; Mobilia y García-Valcarcel, 1997; Apodaca y Lobato, 1997). Concretamente, en el caso de las instituciones universitarias, la calidad debe superar la concepción normativa para poner el énfasis en la mejora, entendida como control interno (Tejedor, 2003).

En el contexto docente, uno de los enfoques de la calidad que propone Toranzos (1996), habla de la calidad *de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos*: cuando se ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado, buenos materiales, etc.

Cabe destacar la importancia de la metodología didáctica como ámbito fundamental para la mejora de la calidad (Tejedor, 2003), ya que es en el aula donde se concreta el proceso educativo, entendido como “negociación conjunta”, cuyos requerimientos, según Gento Palacios (1996), son los siguientes:

- Prevención de las intervenciones didácticas, considerando que la eficacia de las intervenciones didácticas está, en gran parte, en función de la preparación de las mismas.
- Acomodación al nivel de desarrollo de los alumnos, haciendo comprensible y asimilable el acervo cultural y científico, según las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Adaptación al contexto, atendiendo a las peculiaridades de carácter social y cultural de los alumnos.
- Mantenimiento de un clima positivamente interactivo.

En el contexto universitario, las tres funciones básicas asignadas al profesorado son la docencia, la investigación y la gestión y extensión universitaria (Rodríguez, 2000). Es en la mejora de la primera de ellas –la docencia– en la que se centra este artículo. No existe actualmente un total acuerdo en lo que se refiere a qué es un “buen profesor” en ningún nivel educativo y el nivel universitario no escapa a esta realidad (Tejedor, 2003), por lo que la evaluación del profesorado presenta una serie de limitaciones, tanto teóricas (carencia de un modelo de profesor ideal) como prácticas. Lo que sí que está cada vez más claro respecto de la evaluación es que es un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza; trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente; pretende informar al profesor para así ayudarlo a cambiar; y permite investigar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje (Tejedor, 2003). Y todo ello teniendo en cuenta que, aunque no hay comportamientos universales, se sabe que determinadas conductas docentes ayudan, mejor que otras, a conseguir los objetivos propuestos.

Resumiendo, lo que este estudio aporta es una síntesis de las características sobre la metodología docente que los alumnos encuestados prefieren, incluyendo asimismo las preferencias que muestran sobre la evaluación que tienen que realizar.

Metodología

El estudio se ubica dentro de los diseños de investigación *ex-post-facto* y la metodología de análisis de datos ha sido descriptiva e inferencial.

El método utilizado para la recogida de información se enmarca dentro de los interrogativos, más concretamente se ha utilizado un cuestionario *ad hoc* que comprende una serie de aspectos referidos a la metodología docente y discente y la evaluación de las asignaturas. En el mismo se le pide al alumno que valore su grado de acuerdo o desacuerdo¹ con cada uno de los enunciados presentados. Antes de aplicar el cuestionario, se advirtió a los alumnos que no se trataba de describir la realidad, sino que se pretendía una aproximación a sus expectativas y opiniones sobre la metodología docente y discente en la universidad. El cuestionario era anónimo, lo que garantizaba la confidencialidad de la información recabada.

El muestreo fue intencional. El cuestionario fue aplicado a final de curso (mes de mayo de 2004) a 254 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Los ítems del cuestionario se agrupan en diez bloques centrados en el objeto de estudio y uno más dedicado a datos de identificación, que se detallan a continuación:

1. *Opciones metodológicas del profesor.*
2. *Acciones realizadas por los alumnos en clase.*
3. *Interés del profesor hacia aspectos académicos y personales de los alumnos.*
4. *Dinámica diaria de la clase.*
5. *Recursos didácticos utilizados por el profesor.*
6. *Materiales para el aprendizaje de los alumnos.*
7. *Aspectos relacionados con el estudio de la asignatura.*
8. *Tipos de evaluación.*
9. *Tipos de examen.*
10. *Características de un buen profesor.*

Con vistas a poder realizar estudios de diferencias, se pidió a los alumnos que indicasen su edad, sexo, curso en el que están matriculados y titulación que cursaban. Finalmente, y para tratar de asegurar la fiabilidad de la información aportada por los alumnos también se les preguntó acerca de su frecuencia en la asistencia a clase, así como acerca de sus expectativas en las calificaciones finales del curso académico que ahora terminaba.

Muestra

El estudio se ha llevado a cabo con 254 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid siendo, como ya se ha dicho, el muestreo intencional.

¹ En todos los casos la valoración se hará en una escala que va desde 1 hasta 6, siendo 6 la valoración máxima.

A continuación se comentan las características de la muestra, a partir de las variables contempladas en el apartado de datos de identificación (bloque 11 del cuestionario).

La media de edad de los alumnos encuestados es de 21,66 años, si bien hay bastante variabilidad ($S = 4,1$). Más de la mitad (59,6%) se sitúa entre los 18 y 21 años, ambos incluidos; sólo el 10,2% es mayor de 24 años.

La mayoría (el 89,1%) de los encuestados son mujeres, fiel reflejo de la realidad de algunas de las facultades de la Universidad Española entre las que se halla la de Educación de la Universidad Complutense.

La distribución de alumnos por titulación es la siguiente: el grupo mayoritario (58,2%) realiza estudios de Pedagogía; un 32,5% estudia Educación Social; el 6% estudia Magisterio, en sus distintas especialidades; y, por último, sólo un 3,2% están matriculados en Psicopedagogía. Conviene destacar que, debido a que la muestra ha sido intencional, estos porcentajes no reflejan la realidad.

Respecto del curso en el que están matriculados los alumnos encuestados, el 25,3% son de primero; el 26,5% de segundo; el 28,5% de tercero; el 12,9% de cuarto, y el 6,8% restante de quinto.

Cruzando las variables titulación y curso, se obtiene la siguiente distribución (Tabla 1):

		Curso					Total
		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	
Estudios	Pedagogía	2,4%	18,9%	19,7%	12,9%	4,4%	58,2%
	Psicopedagogía		0,8%			2,4%	3,2%
	Educación Social	17,3%	6,8%	8,4%			32,5%
	Magisterio	5,6%		0,4%			6,0%
Total		25,3%	26,5%	28,5%	12,9%	6,8%	100,0%

Tabla 1: Cruce de las variables titulación y curso

Según se observa, los porcentajes más altos se concentran en primero de educación social y en segundo, tercero y cuarto de pedagogía.

Otra variable que permite identificar al grupo y que interesa especialmente para otorgar más o menos fiabilidad a los datos, aún siendo en sí mismo un dato no verificable pero sí confiable por el hecho de que los cuestionarios eran anónimos, es su *asistencia a clase*. En este sentido, un 75% de los alumnos dice haber asistido durante este curso, al 75% o más de las clases; el 16,9% dice haberlo hecho entre el 50 y el 75% de las clases; y un bajo porcentaje (8,1%) dice haber asistido a menos de la mitad de las clases.

Por último, en cuanto a las expectativas de los alumnos, el 41,4% de los mismos espera aprobar el curso completo; el 53% espera aprobar más de la mitad; el 4,8% espera aprobar sólo la mitad de las asignaturas; y el 0,8% restante espera aprobar menos de la mitad de asignaturas de las que se ha matriculado.

Resultados

A continuación se describirán los resultados obtenidos en cada una de las variables contempladas en el estudio, así como las diferencias significativas halladas en función del sexo, curso y titulación.

Opciones metodológicas (Bloque 1). De entre las posibilidades de actuación del profesor que se le ofrecían al alumno, las dos que mayor puntuación han obtenido son la de *clases teórico-prácticas* ($\bar{X}= 5,44$)², mostrando una baja variabilidad ($S = 0,873$) (Tabla 2), y la de *clases en las que el alumno participa* ($\bar{X}= 5,18$ y $S = 1,045$). Las *clases teóricas* tiene muy baja valoración ($\bar{X}= 1,61$), y también, aunque algo mayor, aquellas *en las que se dictan los apuntes* ($\bar{X}= 2,42$).

OPCIÓN METODOLÓGICA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Clases teórico-prácticas	5,44	0,873
Clases en las que el alumno participa:	5,18	1,045
Clases prácticas	3,49	1,379
Clases en las que los alumnos exponen temas	3,20	1,325
Clases en las que el profesor explica y el alumno atiende	2,78	1,401
Clases en las que se dictan los apuntes	2,42	1,306
Clases teóricas	1,61	0,971

Tabla 2. Opción metodológica

Acciones realizadas por el alumno en clase (Bloque 2). Parece que los alumnos prefieren dedicar el tiempo en clase a *aclarar dudas acerca de los contenidos estudiados* ($\bar{X}= 5,24$) seguido, un poco por debajo, de *tomar notas* ($\bar{X}= 3,93$) y *aportar algún tipo de información* acerca de la asignatura ($\bar{X}= 3,73$). Lo que menos les gusta es *copiar apuntes* ($\bar{X}= 2,01$) (Tabla 3). Esto muestra consonancia con la pregunta anterior, en la que lo menos valorado eran las *clases exclusivamente teóricas*.

ACCIÓN A REALIZAR EN CLASE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Aclarar dudas	5,24	0,971
Tomar notas de las explicaciones del profesor	3,93	1,231
Aportar información	3,73	1,506
Copiar apuntes	2,01	1,208

Tabla 3. Acciones a realizar en clase

² Recordemos que la escala iba de 1 (puntuación mínima) a 6 (puntuación máxima)

Interés del profesor (Bloque 3). En lo que se refiere al *interés mostrado por el profesor* tanto acerca de aspectos académicos como de aspectos personales (Tabla 4), los alumnos valoran mucho que el profesor les *identifique por su nombre* ($\bar{X}=4,93$) y que *conozca la evolución de cada uno en la asignatura* ($\bar{X}=4,92$). También les gusta que haga *preguntas en clase para ver si se ha comprendido lo explicado* ($\bar{X}=4,32$). Valorarán algo menos que el profesor se *interese por su situación personal* ($\bar{X}=4,05$).

INTERÉS DEL PROFESOR	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Me gusta que el profesor conozca mi evolución en la asignatura	4,92	1,105
Me gusta que el profesor me identifique por mi nombre	4,93	1,225
Me gusta que el profesor haga preguntas frecuentes para comprobar la comprensión de lo explicado	4,32	1,490
Me gusta que el profesor se muestre interesado por mi situación personal al margen de la asignatura	4,05	1,426

Tabla 4. *Interés del profesor*

Dinámica diaria de la clase (Bloque 4). La opción claramente preferida por los alumnos es la de *empezar las clases puntualmente y terminarlas un cuarto de hora antes* ($\bar{X}=4,28$), seguida por *empezar y terminar puntualmente* ($\bar{X}=3,53$). Las opciones *empezar un cuarto de hora más tarde y terminar puntualmente*, y la de *empezar y terminar puntualmente pero hacer un descanso a la mitad*, han obtenido una valoración muy similar, colocándose en la tercera opción, un poco por encima de la mitad de la escala (Tabla 5).

Cabe destacar, tal y como era de prever, que casi al 90% de los alumnos les molesta que *el profesor no asista a clase sin previo aviso*, otorgando una valoración superior a 5,55 por término medio.

DINÁMICA DIARIA EN LA CLASE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Prefiero que las clases empiecen puntualmente y acaben $\frac{1}{4}$ de hora antes	4,28	1,691
Prefiero que las clases empiecen y acaben puntualmente	3,53	1,595
Prefiero que las clases empiecen $\frac{1}{4}$ de hora más tarde y acaben puntualmente	3,16	1,604

DINÁMICA DIARIA EN LA CLASE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Prefiero que las clases empiecen y acaben puntualmente y se realice un descanso de 10 minutos a mitad de la clase	3,16	1,768
Me molesta que el profesor no venga a clase y no avise previamente	5,55	1,094

Tabla 5. Dinámica diaria de la clase

Recursos didácticos (Bloque 5). Los *recursos didácticos* de los que se ayuda el profesor para dar sus clases han sido en general bien valorados por los alumnos, con unas puntuaciones medias en todos los casos por encima de 4,2 puntos y con escasas fluctuaciones (S mínima de 0,944 y máxima de 1,329) (Tabla 6).

RECURSOS DIDÁCTICOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Material en transparencias	5,28	1,076
Profesionales	5,26	0,950
Documentos en papel	5,11	0,944
Transparencia y proyector	4,69	1,203
Pizarra	4,22	1,329

Tabla 6. Recursos didácticos

De entre ellos, los más valorados son la *entrega del material presentado en transparencias* ($\bar{X} = 5,28$), que el profesor invite a clase a *profesionales* relacionados con la asignatura para explicar algún aspecto relativo al mundo laboral ($\bar{X} = 5,26$), y los *documentos en papel* (artículos, esquemas, etc.) ($\bar{X} = 5,11$). También valoran bastante la utilización del *retroproyector* ($\bar{X} = 4,69$) y de la *pizarra* ($\bar{X} = 4,22$).

Se les dio a los alumnos la opción de sugerir otros materiales; un 22% de los alumnos lo hizo, siendo las sugerencias aportadas: medios audiovisuales, videos/música, direcciones de Internet útiles para la asignatura, conferencias y textos comentados por el profesor.

Materiales para el aprendizaje. (Bloque 6). Cuando se les preguntó acerca de la utilidad de los distintos *materiales de aprendizaje* que utilizan para preparar la asignatura, los más valorados fueron los *apuntes elaborados personalmente* a partir de las explicaciones del profesor ($\bar{X} = 4,92$), seguido de los *apuntes elaborados y facilitados por el profesor* ($\bar{X} = 4,82$) y del *dossier de la asignatura* ($\bar{X} = 4,50$). La utilización de *apuntes más bibliografía opcional complementaria* y el *libro de texto de la asignatura* y los *apuntes más bibliografía obligatoria* han sido ligeramente menos valorados, pero siempre al menos 0,5 puntos por encima de la mitad de la escala ($\bar{X} = 3,91$; 3,62 y 3,58 respectivamente) (Tabla 7).

MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Apuntes de clase de los alumnos	4,92	1,104
Apuntes elaborados por el profesor	4,82	1,186
Dossier entregado a principio de curso con artículos y otros documentos relativos a la asignatura	4,50	1,348
Apuntes de clase más bibliografía opcional	3,91	1,418
Manual o libro de texto para la asignatura	3,62	1,568
Apuntes de clase más bibliografía obligatoria	3,58	1,452

Tabla 7. Análisis descriptivo del bloque Materiales para el aprendizaje

Hábitos de estudio (Bloque 7). En lo que se refiere a los *hábitos de estudio*, la mayoría de los alumnos está de acuerdo en que es *necesario estudiar todos los días y no dejarlo para el final* (68%), otorgándole una puntuación promedio de 4,22. Un alto porcentaje (94,2%) prefiere *comprender* lo que estudia antes que *memorizarlo*. Respecto de la *asistencia a clase*, en general, la valoran bastante ya que permite comprender el material del que luego se examinarán y, en menor medida, ayuda a que *el profesor les conozca* ($\bar{X} = 4,53$) (Tabla 8). De hecho, el 78% afirma que asiste al 75% o más de las clases. Sin embargo, es alto el porcentaje (76,7%) que está bastante de acuerdo (lo valoran por encima de 3) con que la *asistencia a clase se puede suplir consiguiendo apuntes del compañero*.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Prefiero comprender las cosas en lugar de memorizarlas	5,551	,902
Asistir a clase facilita el aprendizaje de los contenidos de la asignatura	5,44	,844
Es bueno asistir a clase para que el profesor me conozca	4,53	1,357
Es necesario estudiar todos los días y no dejarlo para el final	4,22	1,485
Si no entiendo lo que estoy estudiando, lo memorizo	2,63	1,508
La asistencia a clase no es necesaria, se puede suplir consiguiendo apuntes de los compañeros	2,58	1,326
Con estudiar una semana antes, es suficiente	2,34	1,312

Tabla 8. Análisis descriptivo del bloque Hábitos de estudio

Tipo de evaluación (Bloque 8). De entre las diversas formas de evaluar presentadas (tabla 9), el *examen* es una de las opciones menos preferida por los alumnos, aunque, al tener que elegir entre exámenes periódicos o final, se inclinan más por los primeros ($\bar{X} = 3,88$ frente a $\bar{X} = 2,76$). La opción más elegida ha sido una evaluación basada en *trabajos*, eso sí, *supervisados* a lo largo del curso; el trabajo *sin supervisión* es la opción menos preferida de todas $\bar{X} = 2,66$.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Trabajo entregado al final de la asignatura con seguimiento a lo largo del curso	4,69	1,321
Memoria al final en la que se recoja una reflexión sobre la asignatura y se manifiesten las actividades realizadas y lo aprendido a lo largo de ésta	4,29	1,452
Exámenes periódicos a lo largo de la asignatura	3,88	1,564
Examen al final de la asignatura	2,76	1,451
Trabajo sin seguimiento a lo largo del curso	2,66	1,420

Tabla 9. Análisis descriptivo del bloque Tipos de Evaluación

Tipos de examen. Entre los diferentes *tipos de exámenes*, los orales son los menos valorados ($\bar{X} = 1,88$). Las preguntas que cabe hacerse al respecto son las siguientes: ¿los alumnos no saben estudiar para este tipo de exámenes?; ¿está la dificultad en la expresión de los conocimientos? Probablemente la falta de tradición de este tipo de examen incide el que sea frecuente encontrar alumnos que no sepan expresar sus ideas ni comentar oralmente lo que han estudiado, en definitiva, alumnos que no saben hablar en público.

Entre los demás tipos de exámenes apenas existen diferencias (Tabla 10). No obstante, es el examen de *preguntas cortas* la opción más preferida a la hora de examinarse, seguida de las *preguntas de desarrollo*, la *resolución de problemas prácticos*, la *combinación de preguntas cortas con prueba objetiva*, y la *prueba objetiva*, en este orden.

TIPO DE EXAMEN	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Preguntas cortas	3,94	1,399
Preguntas de desarrollo	3,87	1,546
Problemas prácticos	3,75	1,458
Combinación de prueba objetiva y preguntas cortas	3,70	1,449
Prueba objetiva	3,60	1,670
Examen oral	1,88	1,350

Tabla 10. Tipo de examen

Facilidad, objetividad y utilidad para evaluar conocimientos de los distintos tipos de exámenes. También se les preguntó a los alumnos cuál era su opinión acerca de la facilidad (Tabla 11), objetividad (Tabla 12) y utilidad, en el sentido de permitir demostrar mejor sus conocimientos (Tabla 13), de los distintos tipos de exámenes. Los alumnos opinan que los más fáciles son las *preguntas cortas* y las *preguntas de desarrollo*³; le siguen la *prueba objetiva* y la *resolución de problemas*, dejando para el último lugar el *examen oral* que, en general no les resulta fácil.

FACILIDAD	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Preguntas de desarrollo	3,84	1,321
Preguntas cortas	3,88	1,1408
Prueba objetiva	3,62	1,474
Problemas	3,30	1,250
Examen oral	1,92	1,177

Tabla 11. Tipo de examen más fácil

Como cabía esperar, los alumnos opinan que el examen más objetivo de calificar es la *prueba objetiva* seguida por el de *resolución de problemas* y de *preguntas cortas*. En las últimas posiciones se encuentran las *preguntas de desarrollo* y, en consonancia con los resultados relativos a facilidad, el *examen oral* (Tabla 12).

OBJETIVIDAD	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Prueba objetiva	5,02	1,506
Problemas	4,33	1,338
Preguntas cortas	4,26	1,045
Preguntas de desarrollo	3,23	1,341
Examen oral	2,48	1,390

Tabla 12. Tipo de examen más objetivo

En cuanto a que el examen permita demostrar los conocimientos adquiridos, los alumnos opinan que los mejores son los de *preguntas de desarrollo* y de *resolución de problemas*; algo menos las *preguntas cortas* y el *examen oral*. La *prueba objetiva* es la peor valorada (Tabla 13).

³ El primer dato vuelve a contrastar con lo vivido por las autoras.

MEJOR PARA DEMOSTRAR LOS CONOCIMIENTOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Preguntas de desarrollo	4,86	1,278
Problemas	4,26	1,351
Preguntas cortas	3,86	1,303
Examen oral	3,35	1,695
Prueba objetiva	2,97	1,573

Tabla 13. Tipo de examen mejor para demostrar conocimientos

Características de un buen profesor (Bloque 9). Por último, se les preguntó a los alumnos acerca de las *características* que, desde su punto de vista, debe reunir *un buen profesor* (Tabla 14). En general todas las características presentadas son bien valoradas. Las dos menos valoradas son que *fomente la independencia de los alumnos* y el *nivel cultural* del profesor (media de 4,83 y 4,87, respectivamente). Resulta, cuanto menos, sorprendente comprobar que el *nivel cultural* del profesores es, para los alumnos, la característica menos importante de un buen profesor.

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Explica con claridad	5,84	0,512
Educación y buenas maneras	5,79	0,487
Interés en la materia	5,63	0,686
Conocimiento del material que presenta	5,62	0,746
Capacidad de diálogo	5,61	0,715
Estimulación y valoración del trabajo de los alumnos	5,61	0,619
Objetivo en la evaluación	5,56	0,770
Prepara las clases	5,55	0,743
Reconocimiento de sus errores	5,53	0,811
Fomento de la independencia de los alumnos	4,83	1,092
Nivel cultural	4,67	1,085

Tabla 14. Características de un buen profesor

Análisis de diferencias

Después de realizar el análisis descriptivo de cada una de las variables, se procedió a comprobar si existían en ellas algún tipo de diferencias significativas en función de cada una de las variables independientes (sexo, curso y titulación. A continuación se presentan los resultados, agrupados por variables independientes.

A) *Sexo*

Se ha aplicado una prueba no paramétrica para dos grupos (*U de Mann-Whitney*), a fin de comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables en función del sexo de los alumnos⁴.

A continuación se incluyen las variables en las que la diferencia ha resultado significativa, el valor del estadístico, la significatividad asociada al mismo y los rangos promedio de cada uno de los niveles (Tabla 15).

VARIABLE	U DE MANN- WHITNEY	SIG.	RANGO PROMEDIO	
			Hombres	Mujeres
Opción metodológica 1: Clases teóricas	2158,000	,006	155,07	120,76
Opción metodológica 4: Clases teórico-prácticas	1849,000	,000	82,48	129,63
Dinámica diaria 2: Empezar puntualmente y terminar antes	2372,500	,003	85,93	127,59
Recursos didácticos 5: Material en transparencias	2331,000	,037	100,33	127,45
Estudio 4: Comprender	2362,000	,041	101,48	125,12
Evaluación 2: Exámenes periódicos	1984,500	,005	87,50	127,94
Examen 5: Examen oral	1899,500	,001	162,65	118,67
Examen fácil 4: Examen oral	2256,000	,027	150,44	120,75
Examen objetivo 1: Prueba objetiva	2054,500	,004	90,09	126,53
Examen objetivo 2: Preguntas cortas	2053,000	,008	90,04	126,54
Examen objetivo 3: Preguntas desarrollo	1564,500	,000	173,06	116,21
Examen objetivo 4: Examen oral	1863,000	,002	161,00	117,13
Caract. Prof. 2: Explica con claridad	2140,500	,000	93,28	128,31
Caract Prof. 3: Prepara las clases	2282,500	,015	98,54	127,67
Caract. Prof. 10: Objetivo en evaluación	1977,500	,000	87,24	128,51

Tabla 15. Análisis de diferencias significativas en función del sexo

Se han hallado diferencias significativas en la *opción metodológica* preferida. Concretamente, las clases teóricas, aunque en general no son bien valoradas, son significativamente peor valoradas por las alumnas. Se ha encontrado también una diferencia significativa en la valoración de las clases teórico prácticas, en este caso, mejor valoradas por las alumnas.

⁴ Alfa utilizada: $\alpha=0,05$.

También se han encontrado diferencias en alguna de las *dinámicas utilizadas diariamente por los profesores*, concretamente, la de empezar las clases puntualmente y terminarlas un cuarto de hora antes, que también es significativamente más valorada por las alumnas.

Respecto de los *recursos didácticos*, sólo se han encontrado diferencias significativas en la utilización de transparencias, que parecen gustar más a las alumnas que a los alumnos.

Llegado el momento de *estudiar*, se encuentran también diferencias significativas: la opción de comprender es más valorada por las alumnas.

En cuanto a los exámenes sólo hay diferencias al valorar los exámenes periódicos a lo largo de la asignatura, opción que es significativamente mejor valorada por las alumnas, si bien ninguno de los dos grupos (alumnos y alumnas) la valoran mucho (ya se ha comentado anteriormente que las opciones que prefieren son las de no tener examen o que se les evalúe a través de trabajos supervisados por el profesor). También se comentó en su momento que la *opción de examen* menos valorada era el examen oral; pues bien, es significativamente peor valorada por las alumnas. Al considerar las diferencias en la dificultad de los exámenes, siendo, en opinión de los/as encuestados/as, en general, el examen oral el más difícil ($\bar{X}=1,92$), para las alumnas es significativamente más difícil que para los alumnos. Este hecho sorprende ya que generalmente se le atribuye al sexo femenino una mayor habilidad lingüística. Por último, respecto de la *objetividad de los exámenes*, se han encontrado diferencias significativas entre alumnos y alumnas al valorar la prueba objetiva, las preguntas cortas, las preguntas de desarrollo y el examen oral. La prueba objetiva y las preguntas cortas son significativamente más objetivas para las alumnas que para los alumnos; los alumnos, por su parte, valoran significativamente más objetivas las preguntas de desarrollo y el examen oral que sus compañeras.

En las características que piensan que debe tener un buen profesor, también se han encontrado diferencias significativas: el que el profesor explique con claridad, prepare sus clases y sea objetivo en la evaluación son todos ellos aspectos significativamente más valorados por las alumnas que por los alumnos.

B) Titulación

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables contempladas en el estudio provocadas en función de la titulación de los alumnos, se ha utilizado una prueba no paramétrica para más dos grupos (*H de Kruskal Wallis*), que puede considerarse como la alternativa no paramétrica al análisis de varianza⁵. En la Tabla 16 aparecen las variables en las que se han encontrado diferencias significativas, el valor del estadístico y la significatividad asociada al mismo. En la Tabla 17 aparecen los rangos promedio de cada uno de los niveles de la variable independiente.

⁵ También aquí se ha trabajado con un $\alpha = 0,05$.

A pesar de no ser una opción muy valorada por ninguna titulación, parece que las *clases en las que se dictan los apuntes* lo son significativamente en mayor medida por los alumnos de Pedagogía. Las clases en las que *el alumno participa* han sido mejor valoradas por los alumnos de magisterio y psicopedagogía; los primeros –alumnos de magisterio– son también los que mejor valoran las clases en las que *los alumnos exponen temas*, lo que resalta el carácter aplicado demandado por los alumnos de estas titulaciones.

Respecto de las acciones que se pueden realizar en clase, aunque en general tampoco parecen ser muy valoradas, el *copiar apuntes* ha sido significativamente mejor valorado por los alumnos de pedagogía, mientras que los de Educación Social son los que más valoran el que se utilicen las *clases para aportar información*. Este último dato también parece encajar con el alumnado de educación social, muy proclive a participar y aportar información, comentarios, datos, experiencias, etc.

VARIABLE	H DE KRUSKAL WALLIS	SIG. ASINTÓTICA
Opción metodológica 2: Clases en que se dictan apuntes	24,472	,000
Opción metodológica 5: Clases en las que el alumno participa	20,678	,000
Opción metodológica 7: Clases en las que los alumnos exponen temas	15,490	,001
Acción 1: Copiar apuntes	14,964	,002
Acción 4: Aportar información	16,766	,001
Dinámica diaria 1: empezar y terminar puntualmente	14,191	,003
Dinámica diaria 2: Empezar puntualmente y terminar un cuarto de hora antes	22,227	,000
Recursos didácticos 1: Transparencia y proyector	12,731	,005
Estudio 1: Todos los días	13,701	,003
Evaluación 1: Examen al final de la asignatura	12,411	,006
Evaluación 2: Exámenes periódicos	14,621	,002
Evaluación 5: Trabajo con seguimiento	8,777	,032
Examen 1: Prueba objetiva	29,218	,000
Examen 5: Examen oral	11,988	,007
Examen fácil 1: Prueba objetiva	11,262	,010
Examen fácil 4: Examen oral	9,369	,024
Examen objetivo 1: Prueba objetiva	9,740	,021
Examen objetivo 2: Preguntas cortas	9,424	,024
Examen objetivo 4: Examen oral	9,027	,029
Examen demostrar conocimiento 1: Prueba objetiva	21,451	,000
Examen demostrar conocimiento 2: Preguntas cortas	9,174	,027
Examen demostrar conocimiento 4: Examen oral	9,493	,023

Tabla 16. Análisis de diferencias significativas en función de la titulación (I)

La dinámica diaria de la clase es valorada de forma desigual por las distintas titulaciones. Los alumnos de Magisterio son los que significativamente más valoran el que se *empiece y termine las clases puntualmente*, mientras que la opción de *empezar puntualmente y terminar un cuarto de hora antes* es significativamente más valorada por los alumnos de Psicopedagogía.

Como recurso didáctico, el uso de *transparencias y de retroproyector* ha sido especialmente valorado por los alumnos de Magisterio que, por otro lado, también muestran diferencias significativas al reconocer que para aprobar la asignatura es preciso *estudiar todos los días*.

VARIABLE	RANGO PROMEDIO			
	PEDAGOG.	PSICOPED.	ED. SOCIAL	MAGISTER.
Opción metodológica 2: Clases en que se dictan apuntes	142.27	86.19	97.10	122.27
Opción metodológica 5: Clases en las que el alumno participa	107.50	152.75	143.02	153.90
Opción metodológica 7: Clases en las que los alumnos exponen temas	110.05	137.69	142.54	158.83
Acción 1: Copiar apuntes	138.78	119.06	103.36	111.77
Acción 4: Aportar información	110.37	143.19	149.88	122.40
Dinámica diaria 1: empezar y terminar puntualmente	112.28	98.94	143.24	156.33
Dinámica diaria 2: Empezar puntualmente y terminar un cuarto de hora antes	135.34	179.21	95.44	133.43
Recursos didácticos 1: Transparencia y proyector	132.56	133.38	104.25	159.53
Estudio 1: Todos los días	133.64	95.69	103.98	155.33
Evaluación 1: Examen al final de la asignatura	134.41	160.38	104.06	111.00
Evaluación 2: Exámenes periódicos	135.63	64.19	107.09	132.53
Evaluación 5: Trabajo con seguimiento	113.89	122.06	139.49	146.70
Examen 1: Prueba objetiva	142.14	132.25	89.47	136.70
Examen 5: Examen oral	115.57	103.38	133.65	165.70
Examen fácil 1: Prueba objetiva	133.30	136.75	103.22	146.40
Examen fácil 4: Examen oral	117.49	92.25	133.75	160.10
Examen objetivo 1: Prueba objetiva	130.74	143.00	105.24	132.07
Examen objetivo 2: Preguntas cortas	130.54	103.63	106.42	148.77
Examen objetivo 4: Examen oral	117.54	69.25	132.26	146.43
Examen demostrar conocimiento 1: Prueba objetiva	139.42	86.63	97.30	138.30
Examen demostrar conocimiento 2: Preguntas cortas	130.64	148.19	105.71	144.97
Examen demostrar conocimiento 4: Examen oral	116.13	82.31	137.69	148.77

Tabla 17. Análisis de diferencias significativas en función de la titulación (II)

En cuanto a la manera de evaluar, hacer un *examen al final* de la asignatura es significativamente más valorado por los alumnos de Psicopedagogía, mientras que los de Pedagogía destacan significativamente por arriba en la opción de *exámenes periódicos*. Los que más valoran el *trabajo con seguimiento* por parte del profesor son los de magisterio. La *prueba objetiva* como tipo de examen, es significativamente más valorada por los alumnos de Pedagogía, que son a su vez los que opinan que éste es el tipo de examen a través del que resulta más fácil demostrar sus conocimientos de la asignatura (significativamente por encima de las demás titulaciones); el *examen oral*, en general poco valorado, lo es significativamente en mayor medida por los de Magisterio. Los alumnos de Magisterio son también los que opinan significativamente por encima de los demás, que los *exámenes más fáciles* son la *prueba objetiva* y el *examen oral*.

Los alumnos que piensan significativamente por encima de los otros compañeros, que la *prueba objetiva* es el *tipo de examen más objetivo* son los de Psicopedagogía; en cambio los de Magisterio opinan significativamente en mayor medida que los de otras titulaciones que los exámenes más objetivos son los de *preguntas cortas* y el *examen oral*.

Los alumnos que muestran diferencias significativas respecto a los demás al opinar que los exámenes de *preguntas cortas* permiten mejor *demostrar el conocimiento adquirido* son los de Psicopedagogía; los de Magisterio en cambio opinan que es más fácil hacerlo a través del *examen oral*.

C) Curso

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables contempladas en el estudio en función del curso en el que están matriculados los alumnos, se ha utilizado de nuevo la prueba *H de Kruskal Wallis*⁶. En la Tabla 18 aparecen las variables en las que se han encontrado diferencias significativas, el valor del estadístico y la significatividad asociada a cada una. En la Tabla 19 aparecen los rangos promedio de cada uno de los niveles de la variable independiente.

VARIABLE	H DE KRUSKAL WALLIS	SIG. ASINTÓTICA
Opción metodológica 5: Clases en que alumno participa	14,670	,005
Interes prof. aspectos personales 1: Me identifique por mi nombre	14,682	,005
Estudio 5: Asistir a clase para que prof. Conozca	11,192	,024

⁶ Alfa utilizada: $\alpha=0,05$.

VARIABLE	H DE KRUSKAL WALLIS	SIG. ASINTÓTICA
Evaluación 1: Examen al final de asignatura	14,966	,005
Examen objetivo 5: Problemas	11,221	,024
Examen demostrar conocimiento 3: Preguntas desarrollo	9,726	,045
Carac. Prof. 9: reconoce sus errores	11,286	,024

Tabla 18. Análisis de diferencias significativas en función del curso (I)

Las clases *en las que el alumno participa* son más valoradas por los alumnos de primero; son éstos también los que más valoran que *el profesor les conozca por su nombre*.

Los de primero y segundo son los que están más de acuerdo con que el *tipo de examen más objetivo es el de resolución de problemas* (no se han encontrado diferencias significativas en la opinión de estos dos cursos).

VARIABLE	RANGO PROMEDIO				
	1º	2º	3º	4º	5º
Opción metodológica 5: Clases en que alumno participa	146,55	114,41	121,53	96,95	130,38
Interes prof. aspectos personales 1: Me identifique por mi nombre	148,06	102,98	121,50	130,33	129,65
Estudio 5: Asistir a clase para que prof. conozca	124,52	118,13	108,08	144,74	158,06
Evaluación 1: Examen al final de asignatura	101,18	115,48	141,84	143,77	130,47
Examen objetivo 5: Problemas	132,94	130,30	124,65	96,81	87,65
Examen demostrar conocimiento 3: Preguntas desarrollo	125,71	112,39	116,19	153,47	138,76
Carac. Prof. 9: reconoce sus errores	119,60	115,33	140,64	109,94	145,56

Tabla 19. Análisis de diferencias significativas en función del curso (II)

Los alumnos de tercero y cuarto son los que prefieren, más que los de otros cursos, realizar *un examen al final de la asignatura* (no se han encontrado diferencias significativas en la opinión manifestada por estos dos cursos). Los alumnos de cuarto son los que están más de acuerdo con que el tipo de *examen a través del que es más fácil demostrar conocimiento es el de preguntas de desarrollo*. Por último, los alumnos de quinto valoran más la *asistencia a clase para que el profesor les conozca*, y son también los que más aprecian, como una de las características que debe tener un buen profesor, el que éste *reconozca sus errores*.

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos en el estudio, parece que podemos extraer una serie de preferencias de los alumnos en cuanto a la metodología docente y a su propio proceso de aprendizaje que pueden ayudar a que los docentes guíen mejor su aprendizaje para que éste sea de mayor calidad, aunque esto no debe entenderse como una acomodación, sin más, a las preferencias de los alumnos. Los resultados más bien deben llevar a reflexionar acerca de las razones que inclinan a los alumnos hacia determinadas opciones y, analizadas éstas, establecer estrategias de mejora. Desde esta perspectiva se presentan las siguientes conclusiones.

Parece que, en general, el alumnado prefiere clases teórico-prácticas en las que se le permite participar. El tipo de participación preferida se dirige a aclarar las dudas que surgen al estudiar los materiales que serán objeto de examen. Este hecho pone en evidencia en qué medida la evaluación condiciona el aprendizaje y lo importante que resulta que haya consonancia entre los logros que se pretenden obtener (los objetivos) y lo que se evalúa. Por otra parte, sobre todo en algunas diplomaturas, concretamente en la de Educación Social, los alumnos demandan una participación más directa ya que, con bastante asiduidad, aportan información, experiencias, etc. Esto puede explicarse debido a que es un alumnado que, incluso antes del inicio de la carrera, ya ha mantenido contacto con el mundo profesional (colaboración con ONGs, servicios sociales, etc.). Este hecho debería llevar a reflexionar acerca de la correcta proporción entre teoría y práctica con el fin de que los alumnos, por una parte, adquieran una fundamentación científica sólida pero también, por otra, desarrollen las destrezas que después deberán utilizar a lo largo de su desempeño profesional.

En lo que respecta a la implicación que el profesor muestra, en general los alumnos aprecian que se les identifique por su nombre y que el profesor conozca su evolución en la asignatura y realice el seguimiento de sus trabajos. También valoran el que, al margen de la asignatura, se interese por otros aspectos más personales.

La gran masificación que en los últimos años ha habido en las aulas universitarias puede haber llevado a que se despersonalice el aprendizaje y, peor aún, si es posible en sí mismo, que se despersonalice al alumno, es decir, que se le “cosifique”. Sin embargo, el día de mañana, a estos alumnos, ya como profesionales se les pedirá que trabajen en grupo, que tengan trato cordial y personal con los clientes, etc. Esto lleva a reflexionar si no será necesario replantearse el tipo de relación que ha de mantener el docente universitario con sus alumnos.

Una manifestación más del respeto que exigen los alumnos se refleja en algunos de los aspectos referidos al día a día de las clases. Los alumnos en su gran mayoría prefieren que la clase empiece puntual y que acabe un cuarto de hora antes. Este segundo aspecto se justifica plenamente dado que en la Facultad en la que se ha llevado a cabo el estudio, los alumnos no gozan de espacios intermedios que les permitan atender sus necesidades más básicas. Otro indicador del respeto que exigen es que a la gran mayoría les molesta que el profesor falte a su clase sin previo aviso.

La valoración relativa a los recursos con los que el profesor cuenta para utilizar en clase pone en evidencia dos aspectos. En primer lugar el gran deseo que tienen los alumnos de acercarse a la realidad de su futuro campo profesional (valoran mucho la presencia de profesionales que comenten experiencias reales); por otra parte, puede parecer que la valoración de los documentos en papel entregados por el profesor indique un deseo de profundizar en los contenidos de la asignatura. No obstante, debido a la gran variedad de materiales ofrecidos, sería más prudente realizar un estudio más detallado para poder extraer conclusiones certeras al respecto. De hecho, esa valoración puede entrar en cierta contradicción con el hecho de que los alumnos prefieran, como material de estudio, sus propios apuntes. Al igual que se contradice el hecho de considerar necesaria la asistencia a clase con los porcentajes reales de asistencia. ¿Por qué se produce esa disonancia entre lo que los alumnos afirman que debe ser y lo que luego realmente hacen? ¿Qué habría que hacer para resolverla? ¿Qué podemos hacer los profesores al respecto? Quedan ahí planteados algunos interrogantes que habría que resolver.

La manera preferida por los alumnos para que les evalúen es a través de trabajos o memorias, hecho que puede poner de nuevo en evidencia el interés por un carácter más aplicado del aprendizaje y, muchas veces, según el tipo de trabajo, una actividad más directamente relacionada con su desempeño profesional futuro. También, muy de acuerdo con planteamientos pedagógicos, prefieren una evaluación continuada (por ejemplo a través de exámenes periódicos o de trabajos supervisados por el profesor a lo largo del curso) en vez de una evaluación de carácter acreditativo, basada en un único examen final.

Las valoraciones dadas a los distintos tipos de exámenes (objetivas por ser más objetivas, de desarrollo porque permiten mejor demostrar lo que saben, las de preguntas cortas, no se sabe muy bien por qué motivo) llevarían a plantearse la conveniencia de utilizar variedad de pruebas, muy de acuerdo con lo manifestado en algunos estudios (Oliveros, 1989). De este modo se puede aprovechar lo mejor de cada una y, por otra parte, se dotaría al alumno de flexibilidad y de diferentes habilidades que habrá de desarrollar al enfrentarle a los distintos tipos de pruebas.

Aún cuando, como era de esperar, al ofrecerles cualidades de los profesores, los alumnos encuestados valoran bastante todas ellas, siendo escasas las diferencias entre unas u otras, llama la atención que la segunda más valorada sea el que el profesor sea educado y tenga buenas maneras. No podemos concluir nada al respecto más que presentar el dato en sí pero eso sí, invitar a todos a reflexionar, una vez más, sobre el trato que damos a nuestros alumnos.

A las autoras nos consta que algunos profesores no dan importancia a la opinión de los alumnos; otros, quizás, se vean sometidos, voluntariamente o no, a sus exigencias. Nosotras pensamos que es conveniente oírles, saber lo que piensan y que ese su sentir puede dar lugar a una reflexión acerca de nuestro quehacer diario como docentes con el fin de mejorarlo. Este, en última instancia, ha sido el fin de nuestro trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APODACA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (1999). La evaluación de la calidad docente. En Medina. *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- MALLADIO RODRÍGUEZ, J. A. y PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1985). La enseñanza universitaria ante las demandas de los discentes (profesores, métodos y medios). *Revista de Enseñanza Universitaria*, 9, 61-80.
- MOBILIA, H. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 509-524.
- OLIVEROS, L. (1989): La evaluación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Valoración y análisis de las pruebas presenciales. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial UCM.
- RODRÍGUEZ, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 417-432
- SÁEZ, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (1), 37-43.
- TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- TORANZOS, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* 10, 64.

Correspondencia con los autores:

Covadonga Ruiz de Miguel
Laura Oliveros Matín-Varés
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid.
E-mail: covaruiz@edu.ucm.es
lauraoli@edu.ucm.es