

Percepciones del profesorado universitario respecto a las tareas de la función docente en el proceso Enseñanza-Aprendizaje

Clemente Lobato Fraile, Felisa Arbizu Bacaicoa

I.C.E. Universidad del País Vasco

(Fecha de recepción 16-05-2003)

(Fecha de aceptación Julio 2003)

En este artículo, el masculino está utilizado como representante de dos sexos sin discriminación hacia las mujeres o los hombres y con la única finalidad de dar mayor fluidez al texto.

Resumen

En este estudio presentamos algunos resultados obtenidos en una investigación realizada en la Universidad del País Vasco, subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación, y titulada "Determinantes de las tareas de la función docente universitaria: una propuesta metodológica para configurar un modelo docente en la UPV/EHU".

La investigación se mueve en la perspectiva de la calidad universitaria, la identificación de modelos de actuación docente que satisfagan las necesidades y expectativas del alumnado, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre todo, del desarrollo profesional del profesorado universitario. Asimismo se enmarca en una corriente de investigación que considera que el conocimiento del pensamiento y de las percepciones del profesorado y del alumnado es una importante fuente de información para conocer y comprender mejor diversos temas educativos.

A partir de un modelo teórico de función docente universitaria, se desarrolló un Cuestionario (Arbizu, 1994), de 130 supuestas tareas que la conforman, para reconocer la percepción de los protagonistas de la docencia, -alumnado y profesorado- de nuestra Universidad. Tratamos de señalar los niveles de responsabilidad que el profesorado asume con relación a las tareas del proceso enseñanza-aprendizaje de la docencia universitaria, los niveles de cumplimiento de las mismas que declara, y así comparar las diferencias entre ejecución percibida y responsabilidad manifestada.

Palabras clave: Función docente. Enseñanza Universitaria. Profesorado. Educación Superior.

Summary

In the present study we displayed some results obtained in an investigation made in the University of the Basque Country, titled "Determining of the tasks of the university educational function: a methodological proposal to form an educational model in the UPV/EHU".

The investigation moves in the perspective of the university quality, the identification of models of educational performance that satisfy the necessities and expectations with the pupils, the improvement of the education-learning processes and mainly, of the professional development of the university teaching staff. Also is framed in an investigation current that considers that the knowledge of the thought and the perceptions of the teaching staff and the pupils is an important source of intelligence to know and to include/understand diverse educative subjects better.

From a theoretical model of university educational function, a Questionnaire was developed (Arbizu, 1994), of 130 supposed tasks that conform it, to recognize the perception of the protagonists of teaching, - pupils and teaching staff of our University.

We tried to indicate the levels of responsibility that the teaching staff assumes in relation to the tasks of the process education-learning of university teaching, the levels of fulfilment of the same ones that declares, and thus to compare the differences between perceived execution and showed responsibility.

Key words: *Educational function. University Teaching Academic staff. Higher Education.*

1. - Introducción

En el contexto de la Calidad Educativa Universitaria, se hace cada día más necesario y pertinente la realización de estudios e investigaciones que faciliten la consolidación de un cuerpo teórico, que permita orientar de la mejor manera posible la toma de decisiones en la intervención educativa universitaria. El profesorado es un elemento clave para la consecución de un cambio cualitativo en ella. Su papel de mediador por excelencia entre el estudiante y el conocimiento que éste ha de construir, le convierte en un protagonista privilegiado de todo proceso de innovación educativa.

Pero aún sigue existiendo en no pocos núcleos del ámbito universitario la consideración de que los profesores de la universidad son buenos enseñantes en la medida en que conocen su materia, dando por supuesto "que los restantes elementos necesarios para hacer con brillantez la propia tarea serían aprendidos por un proceso de socialización artesanal" (Ibáñez-Martín, 200: 461). Sin embargo son ya numerosas las investigaciones de los últimos años que han puesto de relieve el error de creer que la preparación y competencia pedagógica y didáctica no son propias del profesorado universitario. Mejorar la enseñanza debe en primer lugar servir para mejorar el

aprendizaje, favoreciendo la adquisición de competencias en los estudiantes. Mejorar la enseñanza debe contribuir a aumentar la satisfacción tanto de los clientes como de los mismos profesionales, aumentando la confianza profesional y la motivación en el trabajo.

En el presente estudio presentamos algunos de los resultados obtenidos en una investigación realizada en la Universidad del País Vasco, subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación, titulada "Determinantes de las tareas de la función docente universitaria: una propuesta metodológica para configurar un modelo docente en la UPV/EHU". En nuestra investigación nos movemos en la perspectiva de la calidad universitaria, la identificación de modelos de actuación docente que satisfagan las necesidades y expectativas de los alumnos, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, del desarrollo profesional del profesorado universitario. Asimismo nuestro estudio se enmarca en una corriente de investigación que considera que el conocimiento del pensamiento y de las percepciones del profesorado y del alumnado es una importante fuente de información para conocer y comprender mejor diversos temas educativos (Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestadt, 1982; Wittrock, 1989; Trillo y Porto, 1999).

A lo largo de las últimas décadas venimos constatando una creciente preocupación por la calidad docente universitaria en los países occidentales (Cajide, 1994), que ha dado lugar a la práctica

evaluadora de la docencia universitaria (Tejedor, 1993) entre otras intervenciones (Loyola et Tardiff, 2001).

1.1. - Concepciones sobre la enseñanza y la función docente universitaria

La función docente universitaria surge normalmente de las concepciones de la enseñanza que tiene el profesorado. Apoyándonos en los trabajos de Biggs (1989) y de Watkins y Biggs (1993) podemos considerar la existencia de diversas concepciones sobre la enseñanza universitaria cada una de las cuales presenta una serie de características diferenciadas. Presentamos dos de ellas que se corresponderían con posicionamientos extremos, como manifestación de enfoques sumamente divergentes.

La primera concibe la enseñanza básicamente como transmisión del conocimiento. Sostiene que la competencia profesional del enseñante es específica de la materia, resultado directo de su grado de conocimiento. En consecuencia, la tarea fundamental del profesorado es transmitir conocimientos. Un buen profesor sería, desde esta concepción, aquél que domina su asignatura y es capaz de comunicar con facilidad los contenidos que la integran. La exposición se convierte así en la estrategia más apropiada, por no decir la única, para la transmisión de los conocimientos.

La segunda concepción considera la enseñanza como facilitación de aprendizajes significativos. El profesor parte de la

base de que el aprendizaje implica la construcción activa de significados por parte del estudiante. En consecuencia, el profesor ha de articular y utilizar estrategias para comprometer al estudiante en actividades de aprendizaje apropiadas para la construcción de conocimientos significativos.

1.2. - Evaluación de la función docente universitaria

Evaluar es sobre todo una apreciación, una estimación, según la percepción, de que un comportamiento concreto se ha realizado. La evaluación de la función docente constituye uno de los tópicos de máximo interés y de numerosas iniciativas del profesorado en la Educación Superior en la mayoría de las universidades norteamericanas, europeas y españolas (Poissant, 1995; Bernard y Normand, 1998; Tejedor, 1993).

En nuestro país, la evaluación de la docencia universitaria que se viene realizando en estos últimos años, sigue una línea de investigación que focaliza la calidad docente en el profesor y, en consecuencia, parte de la hipótesis de la existencia de un conjunto de características que definen a un buen docente (Marsh, 1990). Las dimensiones presentes en los diferentes cuestionarios que componen la función docente han sido analizadas en diferentes estudios (Arbizu, 1994; Corrales y otros, 1995; García Ramos, 1997a; Apodaca y Rodríguez, 1999) comprobando que existe cierto acuerdo sustancial en: el cumplimiento de obligaciones, la calidad

y desarrollo del programa, la interacción con el alumnado, la metodología didáctica utilizada, la evaluación practicada... en la determinación de las mismas.

Las investigaciones realizadas a partir de los cuestionarios de opinión de los estudiantes han pretendido identificar, basadas fundamentalmente en técnicas de análisis factorial, perfiles diferenciales del profesorado (González Such y otros, 1999) e incluso llegar al perfil del buen profesor a partir de la calidad percibida por el alumnado (Cajide, 1994) y cotejada con la opinión del mismo profesorado sobre su competencia docente (García Ramos, 1997, 1997a).

En la misma línea de definir la función docente y contribuir a su mejora se inscriben también las investigaciones de las percepciones del profesorado sobre su función docente como la llevada a cabo por Rumbo (1998). La información que proporciona el propio profesor se refiere a sus autopercepciones del proceso de enseñanza que desarrolla. Los cuestionarios y autoinformes son instrumentos que permiten obtener información voluntariamente facilitada por el profesorado. Se nutren de la introspección que el propio individuo es capaz de realizar sobre sus propias experiencias, motivos, emociones, ideas, opiniones, etc, lo que les hace adolecer de las limitaciones asociadas a este tipo de análisis: el control sobre el grado de objetividad y sinceridad del sujeto, así como la lógica de sus planteamientos o la corrección de los análisis realizados. No obstante existen diversos mecanismos que permiten

un control nada desdeñable de las cuestiones citadas.

La profesora Ana García-Valcárcel (1991) pretende identificar modelos docentes basados en la conducta del profesorado situando su trabajo entre lo que denomina paradigma proceso-producto y el paradigma mediacional, combinando métodos cuantitativos y cualitativos.

Otra línea de investigación, ya desde una perspectiva cualitativa, basada fundamentalmente en recoger la opinión a través de técnicas cualitativas, es la seguida por Medina y otros (1999), en un intento por conocer y comprender los significados derivados del pensamiento de los docentes universitarios. Inicialmente Gros y Romanà, (1996) y posteriormente Alvarez Rojo y otros (1999) analizan el discurso del profesorado mejor evaluado por el alumnado para poder definir las formas de concebir la enseñanza y las características de una docencia de calidad. Asimismo Loyola y Tardiff (2001) identifican las concepciones educativas de los nuevos profesores universitarios para postular una formación de los mismos con un enfoque innovador.

2. - Metodología

Es preciso señalar que la metodología utilizada en la investigación general está basada en otra investigación anterior desarrollada por la profesora Feli Arbizu (1994). A partir de un modelo teórico de función docente se elaboró un cuestionario (Arbizu, 1994) con el objeto de reconocer las percepciones de los prota-

gonistas de la docencia -alumnado y profesorado- de nuestra Universidad (UPV/EHU) que fue aplicado en los 17 de los principales centros de la UPV/EHU entre los años 1993 y 2000.

En primer lugar los objetivos que nos hemos propuesto en el presente trabajo podrían formularse en estos términos:

1. - Señalar los niveles de responsabilidad que el profesorado universitario está dispuesto a asumir con relación a los componentes de la docencia universitaria en la función de Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
2. - Determinar los niveles de cumplimiento de las tareas docentes desde la perspectiva del profesorado.
3. - Comparar las diferencias entre los niveles de ejecución percibida y de responsabilidad manifestada por el profesorado.
4. - Analizar las consecuencias derivadas de estos resultados en la perspectiva de la calidad docente universitaria.

La muestra utilizada en esta investigación ha sido de 6547 alumnos y 771 profesores correspondientes a 17 centros de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

En el caso del profesorado el cuestionario se remitió a todos ellos. La cumplimentación del mismo era voluntaria y debía ser remitida por correo. Como puede apreciarse en el cuadro el índice de respuesta varía con relación al centro. No obstante un 37% puede ser considerado como un índice de respuesta bastante alto, teniendo en cuenta el sistema de encuestación por correo.

Tabla 1: Distribución de la muestra de profesores y su representación porcentual con respecto a la población total

CENTRO	Profesores	% de la población
F. de PSICOLOGÍA	36	39,6%
E.T.S. de ARQUITECTURA	2	3,6%
E.U. de Ingeniería Téc. Ind. de SS	34	38,2%
F. CIENCIAS	144	39,8%
F. de BELLAS ARTES	15	11,6%
F. de CC. ECONÓMICAS	95	40,3%
F. de MEDICINA	116	40%
E.T.S. de INGENIEROS de BI	108	40%
E.U. de EMPRESARIALES de BI	26	40%
E.U. de ENFERMERÍA de BI	22	40%
E.U. de REL. LABORALES	49	83,1%
E.U. de Ingeniería Téc. Ind. de BI	40	40,4%
E.T.S. de NAUTICA	17	40,5%
E.U. de PROFESORADO de VI	21	41,2%
F. de FARMACIA	6	6,1%
E.U. de EMPRESARIALES de VI	4	44,4%
F. de INFORMATICA	35	39,8%
TOTAL MUESTRA	771	37%

El instrumento, un cuestionario dirigido tanto al alumnado como al profesorado, estaba compuesto por 130 supuestas tareas que conforman la función docente universitaria. Aquí únicamente nos referiremos a 50 de ellas, las referidas al proceso de Enseñanza-Aprendizaje

A los profesores se les preguntaba:

1) Sobre el grado en que consideran que cada una de las tareas presentadas forman parte de su *responsabilidad docente*.

2) En segundo lugar, se les preguntaba por el *grado en que realizan cada una de las tareas*.

Ejemplo:

¿Es mi tarea?			¿La realizo?	
NO	SI		NO	Mucho
1	2 3 4 5 6 7 8 9 10	72. Mostrar a los alumnos la utilidad que tiene para su futura formación la asignatura que imparto o un tema determinado de la misma	1	2 3 4 5 6 7 8 9 10

Los índices de fiabilidad del instrumento utilizado son muy altos. En lo que respecta al desarrollo del Proceso de E-A en la escala de Importancia (alumnos) y Responsabilidad (profesores) el Alpha es de .9323. Para la escala de realización fue de .9302 y para la escala de necesidad de .9341. En cuanto al Alpha de las 9 subfunciones que la constituyen están entre .8451 la más alta y la .5763 la más baja.

3. - Resultados

La función "Proceso de Enseñanza-

Aprendizaje" es, sin duda ninguna, compleja. Como se puede comprobar en la Tabla 2, las 50 tareas que constituyen esta función se agrupan definiendo una serie de subfunciones: Información, Instrucción, Adaptabilidad, Motivación, Enseñanza de la Investigación, Burocracia, Prácticas y Tutorías. En la primera columna señalamos los grados de responsabilidad que el profesorado asume con respecto a las tareas y subfunciones y en la segunda se reflejan los grados de realización de las mismas según el mismo profesorado.

Tabla 2: Percepciones del profesorado respecto a las tareas de la función Enseñanza-Aprendizaje

Items: Tareas de la función Enseñanza-Aprendizaje	Responsabilidad asumida	Nivel de Realización
37.-Explicar al alumno de antemano su programación, señalándole: los objetivos que tiene que lograr, las actividades y métodos que se van a usar, la distribución del tiempo, así como los criterios de calificación.	7,06	6,43
38.-Antes de comenzar la clase, aclarar las dudas de los temas anteriores.	6,07	5,62
39.-Establecer con claridad las normas y trabajos a realizar.	7,32	6,94
Subfunción. INFORMACIÓN	7,21	6,11
40.-Relacionar la asignatura con otras, así como los diversos aspectos de la asignatura entre sí.	7,12	6,52
41.-Relacionar la teoría con la práctica.	7,5	7,08

Items: Tareas de la función Enseñanza-Aprendizaje	Responsabilidad asumida	Nivel de Realización
42.-Impartir el programa completo pese a que haya dificultades.	5,76	5,29
43.-Organizar las actividades que permiten a los alumnos desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para la profesión a la que van a acceder.	6	4,98
44.-Impartir la mayor materia posible, aunque los alumnos no sigan el ritmo.	2,69	2,48
45.-Exponer los temas en clase con claridad.	7,68	6,89
46.-Utilizar en sus clases otros métodos además de la clase magistral.	7,03	5,89
47.-Utilizar uno o varios libros de texto, apuntes, trabajos,...como base de orientación de contenidos para los alumnos.	7,24	6,84
48.-Ayudar al alumno a documentarse.	6,89	6,02
49.-Enseñar al alumno a trabajar autónomamente.	5,68	4,84
50.-Enseñar a los alumnos a reflexionar.	6,65	6,03
51.-Enseñar al alumno a utilizar con confianza los aparatos, medios técnicos, bibliografía, repertorios,....	6,37	5,41
52.-Controlar y coordinar el que los alumnos se responsabilicen de esos medios, etc....	2,42	4,6
Subfunción. INSTRUCCIÓN	6,08	5,59
53.-Adecuar el ritmo de aprendizaje en cada clase y a lo largo del curso.	6,59	6,11
54.-Aplicar métodos de enseñanza que ayuden al alumno a superar dificultades.	6,64	5,69
55.-Mantener un ritmo de enseñanza constante a lo largo del curso.	5,42	5,11
56.-Cumplir los horarios establecidos.	7,62	7,37
57.-Adaptar los horarios a las necesidades de los alumnos.	4,24	4,72
58.-Adecuar las actividades a las necesidades de los alumnos.	5,55	5,35
59.-Dedicar más tiempo a los temas más difíciles o importantes.	7,25	7,02
60.-Proponer debates en clase para analizar situaciones relacionadas con la materia.	5,72	4,49

Ítems: Tareas de la función Enseñanza-Aprendizaje	Responsabilidad asumida	Nivel de Realización
61.-Posibilitar el realizar actividades alternativas o complementarias a las clases.	5,61	4,34
Subfunción. ADAPTABILIDAD	6,14	5,57
62.-Motivar al alumno a través de diferentes medios.	6,59	5,47
63.-Hacer que el alumno participe (preguntando, aportando ideas, dando su opinión..).	7,01	6,11
64.-Mostrar a los alumnos la utilidad que tiene la asignatura o un tema de la misma para su formación.	7,17	6,54
65.-Establecer un ambiente positivo en clase.	7,15	6,66
66.-Dar al alumno, confianza y seguridad en su aprendizaje.	6,61	5,94
Subfunción. MOTIVACIÓN	6,9	6,15
67.-Fomentar la competitividad.	2,77	2,51
68.-Moderar las intervenciones y los trabajos de grupo en clase.	6,11	5,24
69.-Mantener el orden y la disciplina en clase.	6,11	6
70.-Enseñar a investigar y a usar el material de investigación.	6,03	5,02
71.-Fomentar la disciplina de investigación colaborativa, más que la individualista.	5,6	4,66
72.-Demostrar cómo investiga, presentando resultados de sus investigaciones en clase.	3,96	3,22
73.-Fomentar que los alumnos colaboren en sus investigaciones.	3,83	2,9
74.-Publicar los resultados de la investigación conjuntamente con los alumnos que han participado en ella.	5,23	3,93
75.-Confeccionar material de apoyo (textos, diapositivas, esquemas,..) para sus clases.	7,16	6,69
Subfunción. ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN	5,28	4,41
76.-Presentar programaciones completas para que estén a disposición de los (alumnos, profesores,...).	6,94	6,3
77.-Si el profesor comparte su docencia con algún cargo, cumplir las funciones que le exija el cargo, sin descuidar lo primordial que es la Función Docente.	6,96	6,39

Items: Tareas de la función Enseñanza-Aprendizaje	Responsabilidad asumida	Nivel de Realización
Subfunción. BUROCRACIA	6,95	6,32
78.-Organizar visitas a lugares de interés profesional para los alumnos (empresas, laboratorios, museos,...)	4,9	3,06
79.-Organizar prácticas dentro de la Universidad.	6,23	5,25
80.-Organizar prácticas en centros laborales.	3,8	2,36
Subfunción. PRÁCTICAS	4,98	3,56
81.-Organizar seminarios o grupos de trabajo sobre un tema de interés para un grupo interesado o para toda la clase, siendo él u otro el que lo imparta o dirija.	5,64	4,11
82.-Estar presente en su despacho en las horas de tutoría.	7,7	7,26
83.-Organizar un sistema de enseñanza tutorizado como sistema complementario o alternativo al de las clases (trabajo personal del alumno).	5,46	4,32
84.-Reunirse con los alumnos para solucionar temas de índole docente, investigador u organizativo.	5,63	4,59
85.-Atender al alumno si puede y si no orientarlo hacia otro que lo pueda ayudar.	7,14	6,9
86.-Animar a que el alumno haga uso del sistema tutorial.	6,83	6,47
Subfunción.TUTORIAS	6,56	5,94

3. 1. - Responsabilidad asumida por el profesorado

El profesorado manifiesta un nivel alto de responsabilidad hacia las subfunciones en que se estructura el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Destaca la *Información* (7,21), y la *Motivación* (6,9), pero considera la *Enseñanza de la Investigación* (5,28) y la de *Prácticas* (4,98) con un menor grado de responsabilidad. De algún modo una mayoría del profesorado no concibe que en su labor docente entra la enseñanza de la investigación, tradicionalmente así contemplada sobre todo en las Diplomaturas y en el

Primer Ciclo de las Licenciaturas. Igualmente parece que la subfunción denominada Prácticas encuentra cierta dificultad en ser asumida, cuya explicación encontraremos en el análisis de las tareas que la definen.

En cuanto a las tareas que explicitan estas subfunciones, consiguen un alto grado (>7,00) de asunción por parte del profesorado las siguientes:

- T.82 Estar presente en el despacho en horas de tutorías (7,7)
- T.45 Exponer los temas en el aula con claridad (7,68)
- T.56 Cumplir los horarios

establecidos	(7,62)	T.67. Fomentar la competitividad	(2,77)
T.41 Relacionar la teoría con la práctica	(7,5)	T.80. Organizar prácticas en centros laborales	(3,8)
T.39 Establecer con claridad las normas y trabajos a realizar	(7,32)	T.73. Fomentar que los alumnos colaboren en las investigaciones del profesor	(3,83)
T.59 Dedicar más tiempo temas difíciles o importantes	(7,25)	T.72. Demostrar cómo investiga presentando resultados de investigaciones	(3,96)
T.47 Utilizar libros, apuntes, trabajos,...como base de orientación al alumno	(7,24)		
T.64 Mostrar la utilidad de la asignatura para la formación	(7,17)	En principio podemos afirmar que la conciencia de la responsabilidad del profesorado sobre las acciones que debe desarrollar en relación al proceso Enseñanza - Aprendizaje ante los estudiantes universitarios es bastante alta. Consideran que casi todas las tareas definidas como labor docente en la enseñanza tradicional, pertenecen a su rol y además las asumen en su docencia.	
T.75 Confeccionar material de apoyo para las clases	(7,16)	Sobresale en primer lugar su responsabilidad en el cumplimiento de los horarios (horas de tutoría y del aula) como elemento básico de la función docente, y la competencia en transmitir con claridad los contenidos de la materia de la asignatura cuidando de relacionar debidamente la teoría con la práctica y con otras asignaturas, tratando con mayor amplitud los temas considerados más importantes o difíciles incluso con métodos distintos al magistral. Admite también como labor propia crear un clima positivo, de participación y confianza y motivador en el aula y, de atención y orientación personalizada en la relación individual.	
T.65 Establecer ambiente positivo en el aula	(7,15)	Por otro lado, causa una cierta sorpresa que la tarea de enseñar a reflexio-	
T.85 Atender al alumno si puede y si no orientar hacia otro	(7,14)		
T.40 Relacionar la asignatura con otras asignaturas de la titulación	(7,12)		
T.37 Explicar al alumno, de antemano su programa	(7,06)		
T.46 Utilizar otros métodos, distintos a la clase magistral	(7,03)		
T.63 Hacer que el alumno participe en el aula	(7,01)		
En cambio, las tareas que obtienen niveles de responsabilidad más bajos (< 4,00) son:			
T.52. Controlar que los alumnos se responsabilicen de los medios técnicos	(2,42)		
T.44. Impartir la mayor materia posible, aunque los alumnos no sigan el ritmo	(2,69)		

nar al alumnado no aparece como una tarea prioritariamente asumida por los docentes universitarios, ya que el grado de asunción es de (6,65). Parece que nos encontramos una vez más con planteamientos de enseñanza y aprendizaje en el que la reflexión no aparece como motor fundamental ni de enseñanza ni de aprendizaje. ¿La transmisión de información por parte del profesorado, aprendida memorísticamente por el alumnado será la base del proceso formativo en nuestra universidad? Existen indicios racionales para pensar con fundamento en esta representación y práctica formativa. La atención a la diversidad (T.54 y T.53) parece que en cierta manera es modestamente contemplada, por parte del profesorado.

3.2. - Realización percibida por el profesorado

El profesorado cree que lleva a cabo de modo suficiente las subfunciones de Burocracia (6,32). Motivación (6,15), Información (6,11), seguidas a muy poca diferencia de Instrucción (5,59), Tutorías (5,94) y Adaptabilidad (5,57). Pero reconoce que no realiza las subfunciones de Prácticas (3,56) y Enseñanza de Investigación (4,41), que ya anticipaba no considerarlas propiamente dentro de su labor docente en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

De modo más concreto cita como tareas que de modo notable realiza (>7,00) a:

T.56 Cumplir los horarios establecidos (7,37)

T.82 Estar presente en el despacho en horas de tutoría (7,26)

T.41 Relacionar teoría con la práctica (7,08)

T.59 Dedicar más tiempo a temas difíciles o importantes (7,02)

Por el contrario, las tareas que menos realiza y que están por debajo de 4,00 son:

T.80 Organizar prácticas en centros laborales (2,36)

T.44 Impartir la mayor materia posible, aunque los alumnos no sigan el ritmo (2,48)

T.67 Fomentar competitividad (2,51)

T.73 Fomentar en los alumnos que colaboren en investigaciones del profesor (2,9)

T.78 Organizar visitas de interés profesional para los alumnos (3,06)

T.72 Demostrar cómo investiga presentando resultados de investigaciones (3,22)

T.74 Publicar resultados de investigaciones con alumnos que han participado (3,93)

Parece, pues, desprenderse que el profesorado tiene una imagen un tanto positiva, aunque algo crítica, de la realización de las numerosas tareas a través de las que desarrolla las subfunciones propias de la función del Proceso Enseñanza- Aprendizaje. Las tareas propias de la burocracia y de la metodología magistral son las mejor puntuadas. Sin embargo reconoce moderadamente que no llega a realizar en el mismo nivel que

considera que asume las tareas. Así por ejemplo, asumía con un nivel mayor del 7,00 el doble de las tareas que percibe que realiza también por encima de ese mismo nivel. Ciertamente que coinciden las primeras señas en responsabilidad con las primeras consideradas como las más llevadas a cabo.

Pero claramente vuelve a plantearse la necesidad de un feedback que permita acercar la información al profesorado de modo que les promueva un proceso de reflexión y discernimiento en torno a su intervención docente, así como de replanteamientos de la concepción de la función docente en este proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario, que posibilite una mejora de la docencia y redunde en una mayor calidad en el rendimiento y satisfacción en el alumnado.

4.- Algunas Conclusiones y Propuestas

De lo expuesto hasta el momento, podemos extraer unas primeras conclusiones.

- En primer lugar, si bien el nivel de responsabilidad declarado por el profesorado en la mayoría de las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje generalmente es notable, sin embargo parece no asumir como propias, algunas tareas consideradas por la teoría de la función docente como importantes.

- El profesorado manifiesta una divergencia notable entre las tareas que asume como propias de su responsabi-

dad y las tareas que afirma llevar a cabo en su práctica docente.

- Uno de los ámbitos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje que queda en evidencia es el desarrollo de las prácticas. Esta situación unida a las actuales demandas desde el ámbito laboral-empresarial, hace que la definición de acciones docentes encaminadas a una buena formación práctica constituya un reto prioritario ineludible.

- Estimamos necesario establecer un proceso de reflexión e indagación con grupos de profesores para poder formular los factores y condicionamientos que expliquen las divergencias constatadas entre la asunción y la realización percibidas por el profesorado.

- Consideramos que el desarrollo de los modelos docentes está condicionado, hoy en día, por los propios procesos de evaluación de la docencia y del profesorado desarrollados en nuestras universidades. Los verdaderos programas de evaluación deberían partir de la definición de los perfiles formadores del alumno, de la definición de las responsabilidades del profesorado y del establecimiento de programas de formación y perfeccionamiento (Arbizu, 1994).

Al mismo tiempo formulamos unas propuestas para una construcción de la mejora docente:

- Recomendamos el desarrollo de procesos de mejora donde el objetivo sea la búsqueda de la convergencia a través de la negociación con los agentes implicados (Guba y Lincoln 1989).

- Actualizar la función docente: La tradicional función de transmisión de conocimiento debe ser integrada en la función de mediador o facilitador del aprendizaje del alumno. Eso implica acciones como la de orientar al alumno, descubrir y desarrollar aptitudes individuales del alumno, estimular el enriquecimiento cultural del alumno (Kyriacou, 1991). Esta nueva concepción obliga al profesorado a conciliar su preparación científica con la acción pedagógica.

- La arraigada e indiscutible función investigadora del profesorado en su área de conocimiento debe ser completada con la visión metafórica del profesor como profesional especializado en investigación que diseña, programa y evalúa el proceso de E-A y hace de los procesos analíticos y reflexivos de su actuación docente el fundamento de su formación y mejora crítica (Arbizu, 1994).

- El profesorado no debe olvidar que el destinatario de la acción docente es el alumno (desde los esquemas el alumno es el cliente), el alumno como ser individual que debe construir su proyecto profesional de vida.

- El proceso de Enseñanza-Aprendizaje, pone de manifiesto la estrecha relación de dos funciones, la Docente y la Discente y exige la interactividad entre profesorado y alumnado. Evidencia el paso del rol tradicional del alumno pasivo-receptivo al rol del alumno como elemento activo que debe "adueñarse" de su

propio aprendizaje con el objeto de construir su proyecto profesional.

- Acercarse al alumno, a sus intereses, su realidad para conducirlo luego hacia las exigencias de su formación, de las demandas socio-laborales. Habría dos tipos de acercamiento al alumno: uno conceptual o disciplinar y el otro psicológico-afectivo.

- Mantener una actitud abierta de diálogo y comunicación con el alumno. Eso le llevará a ser respetado sin necesidad de hacer explícita su autoridad.

- Llevar a cabo una autocrítica de su labor.

- Considerar que la docencia no es una acción individual sino de grupo. La responsabilidad de formar al alumno universitario es compartida y por tanto supone una labor de equipo en donde el alumno también tiene su lugar.

Como colofón, hemos de señalar que, por un lado, consideramos que los datos presentados constituyen un rico elemento de reflexión y toma de decisiones para la mejora docente en nuestra universidad; y por otro, el objetivo primordial de nuestra investigación, de la que esta aportación forma parte, era ofrecer vías de progreso en la construcción de un modelo docente. Creo que lo hemos hecho. No obstante queda mucho por hacer. Los datos obtenidos reflejan realidades docente-discentes muy complejas que es necesario ir desmadrando.

5.- Referencias Bibliográficas

- Abalde, E. y otros (1995). Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos en la Universidad de la Coruña. AIDIPE (Comp.) *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Aidipe, 289-292.
- Alvarez Rojo, V., García Jiménez, E. Gil Flores, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 62,214,445-464.
- Alvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999a). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319,273-290.
- Apodaca, P. y Rodríguez, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. AA.VV.: *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesorado universitario*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Bernard, H. et Normand, S.(1998). Una approche distincte de présentation et d'interprétation des résultats de l'appréciation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 21,2,85-117.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8,1,7-25.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria (solución Lisrel). *Bordón*, 46,4, 389-405.
- Corrales, A. y colaboradores (1995). La evaluación del profesor universitario: nuevas perspectiva. *Actas de la IV Jornadas de Didáctica Universitaria*. Granada: ICE de la Universidad de Granada, 33-48.
- De Miguel,M. (1991). Indicadores de calidad de la docencia universitaria. *Actas I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Educación*. Cádiz: ICE.
- García Ramos, J.M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49,4,361-391.
- García-Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. *Studia Paedagogica*, 23,135-154.
- González Such, J., Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Pérez, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 51,1, 95-112.

- Gros, B. y Romaña, T. (1996). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: UB.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2001): El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 59,200, 441-466.
- Kyriacou, C. (1990). Developing your teaching skills. C. Kyriacou (ed.): *Essential Teaching Skills*. Oxford: Basil Blackwell.
- Loyola, F.A. y Tardiff, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27,2,305-326.
- Marsh, H.W. (1990). La evaluación de la enseñanza por los estudiantes. T. Hunsan y T. Neville (eds.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens Vives, 2509-2516.
- Medina, A.J., De Simancas, K., y Garzón, C.A. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 563-570. <http://www.uva.es/ufop/publica/revel-fop/99-v2n1.htm>.
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal: Logiques.
- Rumbo, B. (1998). Características de la enseñanza universitaria desde las actuaciones del docente universitario. *Innovación Educativa*, 8,109-121.
- Sánchez Gómez, M^a.C. y García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesorado universitario. *Bordón* 53,4,581-595.
- Tejedor, F.J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 85-109.
- Trillo, F. y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Watkins, D. y Biggs, J.B. (1993). *Learning and teaching in Hon Kong: what it is and what is in might be*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Brattesani, K.A. y Middlestadt, S.E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Narcea.