



ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: PERCEPCIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO - EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ - JAVIER GIL FLORES
SOLEDAD ROMERO RODRÍGUEZ - JULIANA CORREA MANFREDI (*)

RESUMEN. El contenido de este artículo versa sobre los resultados obtenidos en una investigación realizada con estudiantes y profesores de la Universidad de Sevilla. El propósito que perseguía dicha investigación era el de aportar algunos datos sobre el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la universidad y posibilitar con ello la organización de estrategias institucionales de apoyo a los estudiantes en ese proceso. Se presentan, por una parte, el diseño de la investigación y los resultados obtenidos de varias muestras de profesores y de estudiantes de todos los centros de la Universidad de Sevilla, mediante técnicas de corte cualitativo y cuantitativo. Dichos resultados hacen referencia a la percepción que docentes y estudiantes tienen sobre las exigencias del trabajo en la universidad, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se oferta en los centros, sobre las causas del éxito y fracaso académico y sobre las posibles medidas a poner en práctica para potenciar el éxito y disminuir el fracaso. Finalmente se presentan las principales conclusiones del estudio en forma de propuestas de actuaciones docentes e institucionales tendentes a optimizar la docencia y el aprendizaje en la universidad.

ABSTRACT. This article is about the results obtained in a research done with students and professors at the University of Sevilla. The research's purpose was to add some data on the complex teaching-learning process which takes place in the university, and to make possible the organization of institutional strategies to support students in this process. On one hand, we present the research's design and the results obtained from several samples of professors and students from all educational establishments of Sevilla's University, through qualitative and quantitative techniques. The results show professors and students' perceptions on the demands of the work done at the university, the characteristics of the teaching-learning process offered in the educational institutions, the causes of academic success and failure and measures to take in order to promote success and decrease failure. Finally, we present the main conclusions of the study in the shape of proposals of teaching and institutional performances, aimed at optimizing teaching and learning in the university.

ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El fenómeno del fracaso académico en las universidades es un tema que ha suscitado la preocupación de planificadores, gesto-

res y docentes desde hace varias décadas. Su incidencia en términos porcentuales (medida por las tasas de abandonos de los estudios, tasas de repetidores y tasas de alumnos que completan su formación en el tiempo estipulado para cada titulación) ha ido aumentando a la par que crecía el

* Universidad de Sevilla.

número de estudiantes que accedían a la universidad.

El incremento desproporcionado del número de alumnos en las aulas y la ampliación irracional de la ratio alumnos/profesor ha castigado por igual a todas las universidades de los países de nuestro entorno. En el caso de la Universidad de Sevilla, los datos oficiales (Consejo de Universidades, 1992; *Anuario Estadístico de Andalucía*, 1995-98; Servicio de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla, 1999) no hacen sino certificar el aumento ininterrumpido de las matrículas.

La masificación de la enseñanza universitaria ha generado dos efectos inmediatos. Por una parte, degrada la naturaleza de la interacción de los alumnos con sus profesores y condiciona severamente la eficacia de las estrategias docentes, dando lugar a una fuerte desmotivación de los profesores y estudiantes hacia el estudio y el aprendizaje. En segundo lugar y como consecuencia lógica de lo anterior, posibilita el incremento de las tasas de fracaso académico y de abandono de la universidad. Este fenómeno no es en modo alguno exclusivo de la universidad española; autores como Saulnier-Cazals (1997) certifican su mimética existencia en las universidades francesas. Sin embargo, en nuestro país esta situación se ve agravada por un factor coyuntural, la implantación de los nuevos planes de estudios para todas las titulaciones universitarias y por un factor cuasiestructural, la escasa preocupación de gran parte del profesorado por la docencia (De Miguel, 1997).

Centrándonos en la Universidad de Sevilla, a título de ejemplo, y según los datos del Servicio de Ordenación Académica de esta universidad, la tasa media de alumnos repetidores correspondientes al curso 1998-99 fue del 29,5%, alcanzando en algunos centros porcentajes cercanos al 50%.

La importancia de estos niveles de fracaso para el prestigio de las universidades originó toda una línea de investigación sobre

las causas del fracaso y del abandono de la enseñanza universitaria por los estudiantes. Como resultado de ese esfuerzo se registra la aparición a partir de los años sesenta de una serie de teorías explicativas de esos fenómenos. Cinco son las principales:

- Teorías psicológicas: Inciden en la influencia determinante de factores intrasujeto como la motivación, los componentes intelectuales, la personalidad, etc. Sostienen que aun existiendo fuerzas externas influyentes, es sobre el sujeto individual sobre el que recae la responsabilidad de seguir o abandonar la universidad; como pusieron de manifiesto, entre otros, los estudios realizados por Heilbrun (1965), Waterman y Waterman (1972) y Pozo y Hernández (1997).
- Teorías sociales: Para las que el problema del éxito o fracaso en la universidad está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos, a las instituciones y a la sociedad (estatus social, raza, prestigio institucional, estructura de oportunidades, etc.). Es la línea de argumentación mantenida por autores como Sewell y Hauser (1975), Featherman y Hauser (1978) o Pinas (1980).
- Teorías económicas: Sostienen que las decisiones individuales relativas al abandono o permanencia en la universidad no difieren en esencia de otras decisiones económicas que tienen que ver con la ponderación de los costes y beneficios en situaciones de escasez de recursos económicos (Senser, 1981; Voorhees, 1984; Manski, 1989).
- Teorías organizativas: Su planteamiento es que el abandono es la consecuencia del impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la socialización y satisfacción de los alumnos en cada universidad (Kamers, 1971; Bean, 1983).

- Para las Teorías interaccionistas la decisión del estudiante ante su permanencia o abandono de la universidad refleja de un modo conjunto la influencia de las dimensiones organizativas y de los atributos individuales, como observan Rootman (1972), Tourón (1984) o Latiesa (1986).

Finalmente hay que destacar los esfuerzos de integración de este conjunto de aportaciones, que han generado dos modelos explicativos: el *Modelo de integración del alumno*, de Tinto (1975 y 1987); y el *Modelo de abandono del estudiante*, de Bean (1982 y 1990).

A partir de estas aportaciones y planteamientos, en este trabajo hemos considerado que este conjunto de teorías subestiman la influencia de dos dimensiones del problema que parecen básicas: los procesos instruccionales que se desarrollan en el aula así como su conexión evidente con los resultados del aprendizaje y, finalmente, del abandono; y los cambios cualitativos en los procesos a través de los cuales los estudiantes perciben y razonan sobre su propia experiencia. Sobre estos supuestos se ha organizado la investigación que presentamos a continuación.

FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarcó dentro de la política de desarrollo profesional de los docentes patrocinada por el ICE de aquella universidad. Pretendía profundizar en el conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad y poner a disposición de los profesores una información contextualizada sobre el impacto de la actual oferta de enseñanza en las aulas y las necesidades de los estudiantes de cara a la consecución del éxito académico en sus estudios. En consecuencia, este trabajo ha perseguido dos objetivos:

- La comprensión y descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta universidad; es decir, se ha buscado conocer y comprender la percepción que tiene el profesorado y el alumnado respecto a las exigencias académicas de las materias que se imparten y los apoyos que se ofrece al alumnado para que pueda abordarlas.
- La elaboración, a partir de la experiencia de los profesores participantes en la investigación, de propuestas de acción institucional para mejorar la calidad de la docencia universitaria. Efectivamente se ha recabado su opinión sobre el tipo de intervenciones que se podrían llevar a cabo, tanto por parte del profesorado como desde la propia institución universitaria, para mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado.

ENFOQUE Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque adoptado en este estudio supone un intento de aproximación al conocimiento de la realidad desde el punto de vista de los sujetos que la protagonizan. Tratamos de situarnos en la perspectiva del profesorado y del alumnado para determinar las características de la docencia y estudio universitarios; y para definir las cualidades, habilidades, estrategias y actitudes necesarias para responder a las exigencias de la vida y el trabajo en la universidad. Además, la elaboración de alternativas institucionales al fracaso académico se ha fundamentado en la propia experiencia y en las opiniones de los profesores y profesoras de esta universidad. Consecuentemente se han asumido planteamientos próximos a los de los *enfoques fenomenológicos* o *interpretativos* en investigación educativa.

No obstante, se ha pretendido igualmente que los datos obtenidos tuvieran

algún tipo de representatividad respecto a la población investigada, profesores y alumnos de la Universidad de Sevilla; para lo cual se han utilizado también estrategias metodológicas propias del enfoque de *investigación descriptiva mediante el procedimiento de encuesta*.

Finalmente, se han intentado introducir en este trabajo elementos metodológicos propios de la *investigación colaborativa o cooperativa* (Pérez Serrano, 1990). Para ello se ha integrado a los profesores en las principales tareas de investigación (recogida de datos y elaboración de conclusiones-alternativas).

El proceso de investigación se ha llevado a cabo en tres fases:

- Primera fase: Constitución del equipo de investigación (investigadores/as principales y profesores

colaboradores) y recogida inicial de información del profesorado colaborador y de un grupo de estudiantes de todos los centros de la Universidad de Sevilla.

- Segunda fase: Elaboración, por parte de los/as investigadores/as principales, de cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado; recogida de datos por los profesores colaboradores a través de registros de incidentes críticos y de los cuestionarios.
- Tercera fase: Análisis de datos por parte de los/as investigadores/as principales; devolución de los datos al profesorado colaborador y diseño de alternativas de apoyo a los estudiantes para incrementar las posibilidades de éxito académico.

CUADRO I

Dimensión	Variables
<p>Institucional (Características de la docencia y del estudio en la universidad, y causas del fracaso académico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de dedicación: horas lectivas diarias, horas de prácticas - Modalidad de trabajo - Sistema de evaluación - Metodología didáctica del profesorado - Apoyos que ofrece el profesorado para facilitar el aprendizaje
<p>Actitudinal/Emocional (Características personales que favorecen el éxito académico de los estudiantes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativa de éxito - Estilo de aprendizaje: autónomo vs. dependiente - Enfoque de aprendizaje: profundo/superficial/estratégico - Control de la ansiedad - Motivación hacia logros - Integración en la vida universitaria
<p>Instrumental (Estrategias, habilidades y destrezas necesarias para hacer frente con éxito a las exigencias del estudio en la universidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de organización: previsión, planificación, dedicación a la tarea - Procesamiento de la información: búsqueda, selección, codificación y transferencia - Habilidades de estudio: reducción, retención, aplicación - Habilidades estratégicas: utilización de recursos institucionales, aprovechamiento del sistema de recompensas, conexión con fuentes de información institucional, conocimiento de las exigencias del currículo
<p>Intervención (Características y contenido de una posible oferta de apoyo al alumnado para incrementar sus posibilidades de éxito académico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Características de la intervención a diseñar (a quién se dirige, cuándo debe desarrollarse...) - Expectativas respecto a la intervención orientadora y de apoyo al alumnado - Ventajas e inconvenientes de las diferentes propuestas

DIMENSIONES Y VARIABLES

La investigación se ha centrado en cuatro dimensiones, que se recogen, junto con las variables investigadas, en el cuadro I:

POBLACIONES Y MUESTRAS

Las poblaciones a las que se ha dirigido la investigación han sido dos: los profesores y los estudiantes de la Universidad de Sevilla.

- Los profesores: La información procedente del profesorado sobre las exigencias del estudio en la universidad y las actuaciones que realizan, en el aula o fuera de ella para, facilitar el aprendizaje es esencial para una investigación de esta naturaleza y contenido. Así pues, los profesores han estado presentes en esta investigación como informantes clave respecto a cómo perciben ellos mismos el estudio que exigen a sus alumnos y qué estrategias (docentes, de trabajo personal o institucionales) consideran más adecuadas para abordarlo con éxito. La selección intencional de la muestra de profesores siguió los siguientes criterios:

— Muestra A: 33 profesores y profesoras aceptantes de entre los mejor evaluados en el curso 1994-95 en la Universidad de Sevilla; se consideró como bien evaluado a aquel profesorado que obtuvo una puntuación de 4 o más en el baremo de 1 a 5 establecido por la universidad. Estos profesores participaron como sujetos de la investigación y como colaboradores/as en la misma representando a

todos los centros de la universidad (escuelas y facultades) excepto a tres (Facultad y Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales y Facultad de Filosofía)¹.

— Muestra B: 166 profesores y profesoras que impartían materias en los departamentos de los profesores colaboradores descritos en el apartado anterior. Se pretendía con esto ampliar la representatividad de la información suministrada por los profesores colaboradores recogiendo datos *precisamente en el entorno de ese profesorado bien evaluado*.

Se incluyeron además 19 profesores sin identificar que aportaron su información a través de la *web*.

- Los estudiantes: Hemos intentado una aproximación al conocimiento práctico de los estudiantes. Nos interesaba la perspectiva que los alumnos tienen acerca del tema de la investigación; es decir, la experiencia contrastada de los propios estudiantes, quienes, conociendo el contexto de aprendizaje universitario, las exigencias planteadas por las materias de estudio y los métodos de enseñanza desarrollados por los profesores, estarían en una óptima situación para marcar los caminos a seguir en las estrategias de apoyo deseables para el estudio en la universidad. En el caso de los estudiantes la selección de la muestra, igualmente intencional, se realizó así:

— Muestra C: 18 estudiantes pertenecientes a centros de cada una de las cinco áreas de enseñanza en que se organiza la docencia

(1) La no participación de estos centros fue debida a diferentes causas que afectaron a los profesores susceptibles de integrarse en la investigación (maternidad, año sabático, no disponibilidad de profesores aceptantes). Por otra parte, hay que resaltar la participación de la Escuela Universitaria de Trabajo Social, aunque administrativamente pertenece en la actualidad a la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

en la Universidad de Sevilla². Fueron seleccionados en virtud del criterio de que fueran «buenos estudiantes» o hubieran obtenido buenas calificaciones. Estos/as estudiantes participaron en los grupos de discusión de la primera fase de la investigación; su selección y participación perseguía obtener información sobre las características diferenciales del estudio en función del área de enseñanza en la que se encontraban ubicados.

- Muestra D: 1.348 estudiantes pertenecientes a los centros participantes; fueron seleccionados por los profesores colaboradores según dos criterios: que fueran alumnos a los que ellos mismos impartían alguna materia y que fuesen grupos naturales o clases completas de cualquier curso.

PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Los planteamientos metodológicos que han animado esta investigación se han traducido en la adopción de estrategias de recogida de datos tanto de carácter cualitativo como cuantitativo. Los procedimientos de recogida de información considerados más idóneos para llevar a cabo el proceso de investigación han sido éstos:

- Grupos de discusión y grupos nominales. Mediante la técnica de los *gru-*

pos de discusión (Stewart y Shamdasani, 1990; Krueger, 1991; Morgan 1993; Wilson, 1997) se ha pretendido conseguir la producción de un discurso en una situación de interacción social polarizado sobre el tema de las exigencias del trabajo universitario. Como es bien sabido, en esta situación de producción discursiva los participantes generan un discurso consensuado de alta calidad, que nos ha ayudado a situar, contextualizar y comprender la problemática objeto de estudio y a extraer dimensiones y variables que completen el esquema inicial del que partimos. Para ello se han realizado ocho grupos de discusión, cuatro con profesores y cuatro con alumnos. La segunda técnica puesta en práctica con los cuatro grupos de alumnos exitosos se aproxima a la estrategia del grupo nominal (Delbecq, 1983; Pérez Campanero, 1991) dirigida a la generación y evaluación de ideas. En esta ocasión, su aplicación se ha concretado en la emisión de respuestas escritas enumerativas a la pregunta formulada por el moderador, la elaboración de un listado de las respuestas proporcionadas por todos los miembros del grupo, la discusión y categorización de las respuestas aportadas y, por último, la votación para decidir los aspectos más importantes a juicio de los miembros del grupo. Se llevó a cabo inmediatamente después de celebrarse los grupos de discusión. El

(2) Esas cinco áreas se estructuran así:

HUMANIDADES	CIENCIAS	INGENIERÍA	SANITARIA	SOCIALES Y JURÍDICAS
Bellas Artes Filología Filosofía Geografía e HP	Biología Física Matemáticas Química	ETS Arquitectura EU Arquitectura Técnica, Informática y Estadística Ingeniería EU Ingeniería Técnica Agrícola EU Politécnica	EU CC de la Salud Farmacia Medicina Odontología	EU Estudios Empresariales Económicas y Empresariales CC de la Educación CC de la Información Derecho EU Relaciones Laborales Psicología EU Trabajo Social

objetivo era profundizar en cada grupo sobre aspectos y dimensiones concretas relativas al tema general planteado en la discusión grupal previa.

- **Cuestionarios:** A partir de la información de los grupos nominales y de los grupos de discusión se elaboraron dos cuestionarios. Este procedimiento de encuesta nos ha parecido adecuado para recoger información de una forma relativamente rápida y con un formato común procedente tanto del profesorado como del alumnado.

— El *cuestionario de los alumnos* consta de 41 ítems que se responde en una doble escala: la escala de opinión, en la que se recoge el grado de acuerdo manifestado por los alumnos con las diferentes variables que afectan al éxito académico, y la escala de valoración, en la que se recoge el grado de importancia que el alumno concede a esas variables respecto al éxito académico. Las dimensiones y variables que mide el cuestionario aparecen en el cuadro II:

CUADRO II

Dimensiones	Variables
Actitudinal / Emocional (Motivación)	<ul style="list-style-type: none"> – Autoconcepto – Estilo atribucional – Metas de aprendizaje y de logro – Integración en la universidad
Instrumental (Estrategias Cognitivas)	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidades para el manejo de información – Capacidad de expresión – Capacidad de adaptación – Habilidades de planificación
Institucional (Contexto Institucional)	<ul style="list-style-type: none"> – Metodología didáctica del profesorado – Orientación y apoyo del profesorado – Orientación y apoyo de la institución
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> – Éxito/fracaso académico

- El *cuestionario dirigido al profesorado* consta de 50 ítems agrupados en torno a seis dimensiones relacionadas con el éxito académico. Se trata de un cuestionario de opinión en el que los profesores han de elegir un número determinado de afirmaciones o «mejores opciones» en cada dimensión, tal como se especifica en el cuadro III:

CUADRO III

Dimensiones	Opciones
Exigencias de las materias	4
Exigencias de la evaluación	6
Exigencias de trabajo personal	4
Actitudes hacia el estudio	6
Apoyo del profesorado	6

La aplicación de este cuestionario fue realizada por los profesores colaboradores de la investigación, a cada uno de los cuales les fueron proporcionados cinco cuestionarios con el objeto de que se los aplicaran a otros tantos compañeros o compañeras de su entorno docente (departamento y/o área de conocimientos).

Señalaremos finalmente que ambos cuestionarios fueron sometidos a un proceso de validación entre profesores y alumnos de diferentes centros universitarios. En dicho proceso se estudió la fiabilidad y validez de los instrumentos así como la calidad psicométrica de sus ítems.

- Registros de incidentes críticos. Se centró en las dificultades que los alumnos experimentan en su aprendizaje para la consecución del éxito académico. El profesorado tuvo que anotar durante un período de tiempo determinado todos aquellos incidentes ocurridos en su aula o fuera de ella que pudieran ser de interés (críticos) para inferir algo acerca del problema que nos ocupaba; asimismo, anotaría la valoración personal del incidente. Para ello se confeccionó un protocolo de registro de incidentes críticos que se suministró a los profesores; el volumen de incidentes registrados ascendió a 138.
- Sistema de ideas clave (IC). Se trata de una técnica descrita por Pérez Campanero (1991) e integrada dentro de los procedimientos de recogida de información orientados hacia necesidades futuras, es decir, que llevan al grupo a utilizar su creatividad para imaginar posibles cambios en sus actuaciones dentro de la complejidad del contexto en el que se mueven. En la presente investigación se ha llevado a cabo este proceso mediante la constitución de cuatro grupos de profesores y profesoras que han

revisado los datos obtenidos mediante los distintos procedimientos de recogida de información utilizados, y han redactado diversas propuestas para responder a los diferentes problemas plantados.

ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las estrategias de análisis de datos aplicadas han sido varias dependiendo de la naturaleza de los propios datos.

En el caso de los datos producidos mediante las discusiones de grupo, el análisis de los mismos se ha llevado a cabo mediante tareas de reducción basadas en la codificación inductiva de los textos creando las correspondientes categorías.

Por lo que se refiere a los datos procedentes de los grupos nominales y del sistema de ideas clave, la información en ellos producida consiste en un conjunto de datos preanalizados, dado que son los propios integrantes de los grupos los que organizan sus respuestas en un sistema ordenado de categorías; los investigadores solamente realizan un análisis posterior de lo producido por cada grupo para su integración en un único sistema, tratando de respetar las denominaciones de categorías y subcategorías aportadas por los participantes.

Los datos obtenidos mediante los cuestionarios han sido codificados numéricamente y han dado lugar a matrices de datos a los que se les han aplicado diferentes estadísticos utilizados en los análisis descriptivos: distribuciones de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión.

Finalmente, los datos obtenidos en forma de incidentes críticos han sido objeto de un tratamiento analítico similar al practicado en el caso de los datos cualitativos textuales originados mediante grupos de discusión. No obstante, la categorización ha partido en este caso de un sistema previo

estructurado en función de los contextos en que se producen los incidentes y los aspectos docentes a los que van referidos.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: OPINIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES

La información generada en esta investigación ha sido amplia y compleja; se impone aquí un esfuerzo de síntesis, por lo que nos ceñiremos a presentar algunas de las conclusiones obtenidas (Álvarez et al., 2000). Para ello presentamos conjuntamente los resultados obtenidos con las diferentes técnicas previstas para cada una de las dimensiones investigadas:

- Las exigencias del estudio universitario se han categorizado a partir de la opinión de los profesores obtenida mediante cuatro grupos de discusión (muestra A) y el cuestionario sobre trabajo y estudio universitario (muestra B); y la opinión de los estudiantes recogida mediante la técnica de grupos nominales (muestra C) y con su respuesta a la escala sobre el trabajo y el estudio universitarios (muestra D).
- Respecto a las variables implicadas en el éxito académico, la perspectiva de los profesores es el resultado de sus aportaciones en cuatro grupos de discusión (muestra A); y la perspectiva de los alumnos es el producto de la información recogida mediante cuatro grupos de discusión y cuatro grupos nominales (muestra C) y de las respuestas a la escala antes citada (muestra D).
- En cuanto a los apoyos ofertados a los estudiantes, la información aportada por la muestra A se obtiene de cuatro grupos de discusión y de los incidentes críticos registrados. A través del cuestionario para profesores sobre el trabajo y el estu-

dio universitario la de la muestra B. Y finalmente mediante los grupos nominales (muestra C) y la escala (muestra D), se obtuvo la opinión de los estudiantes.

A continuación presentamos el resumen de los resultados.

EXIGENCIAS DEL ESTUDIO UNIVERSITARIO

La información recogida sobre esta temática nos habla de tres ámbitos de exigencias: el relacionado directamente con los contenidos de las asignaturas o materias de los planes de estudios; el referido a las habilidades y destrezas exigidas para el manejo de esos conocimientos; y el decisivo campo de la actitudes hacia el estudio. Las exigencias en cada uno de ellos aparecen en los cuadros IV y V, donde la opinión de profesores y alumnos se diferencian mediante el tipo de letra. Así, para su interpretación es necesario seguir las siguientes instrucciones: PROFESORES = NORMAL; ALUMNOS = CURSIVA; COINCIDENCIA DE PROFESORES/ALUMNOS = NEGRITA.

Las coincidencias y discrepancias de profesores y alumnos respecto al tipo de estudio que se exige en la universidad permiten dibujar un panorama del estudio en la universidad que se caracteriza por *la amplia coincidencia* entre profesores y alumnos respecto al papel de los contenidos de las materias y a lo que se pide a los estudiantes que hagan con esos contenidos transmitidos en las aulas. El modelo didáctico adoptado en la enseñanza universitaria parece seguir siendo un modelo centrado en los contenidos disciplinares, realidad que tiene su reflejo en el peso decisivo que el dominio y aplicación de conocimientos posee en el conjunto de exigencias planteadas al alumno. Y aunque se presta atención a aspectos tales como el desarrollo de habilidades, destrezas o actitudes, éstos se encuentran en un plano secundario de cara a la calificación académica del alumno.

CUADRO IV

<p>CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento básico/global de los contenidos del temario • Profundización sobre los contenidos del temario: <ul style="list-style-type: none"> - Relacionarlos con otros contenidos, situaciones, etc. - Ampliar autónomamente los contenidos explicados en clase - Aplicarlos a la resolución de problemas o casos • Reproducir procesos de investigación científica: <ul style="list-style-type: none"> - Formular preguntas - Recoger y analizar datos - Formular conclusiones • Utilización correcta de la terminología básica de cada asignatura <ul style="list-style-type: none"> - Planificar y realizar trabajos (monográficos, sobre temas de clase, etc.)
<p>ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y DESTREZAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de memorizar información, datos o procesos • Adquisición de técnicas básicas para el manejo de información: <ul style="list-style-type: none"> - Comprender lo que se lee - Analizar e identificar aspectos fundamentales - Sintetizar y resumir - Capacidad de abstracción • Capacidad de expresión verbal, escrita o gráfica (según la clase de los estudios) • Capacidad de razonar: <ul style="list-style-type: none"> - Para explicar realidades - Para solucionar problemas • Capacidad crítica: <ul style="list-style-type: none"> - Espíritu crítico - Capacidad de someter a análisis ideas o procedimientos - Utilización de diferentes perspectivas en la explicación de los problemas o situaciones • Dominar los procedimientos y técnicas específicas utilizadas en las clases prácticas en el trabajo de campo o en el laboratorio • Saber buscar documentación Utilización de las bibliotecas • <i>Capacidad para relacionarse con los profesores:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Para obtener información / aclarar dudas - <i>Para adaptarse a sus exigencias docentes</i>
<p>DESARROLLO DE ACTITUDES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de la asignaturas: <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a clase - <i>Atención</i> - Participación en clase • Compromiso con el estudio: <ul style="list-style-type: none"> - Organización/Planificación del tiempo de estudio personal - Dedicación/Trabajo autónomo y continuado - Desarrollo de opiniones e ideas propias - Toma de decisiones • Capacidad de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Personal - En equipo • Profesionalidad en el trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad y trabajo bien hecho - Asunción de roles y del lenguaje de la profesión • Actitudes personales: <ul style="list-style-type: none"> - Vocación / Interés por la materia y por los estudios elegidos - Curiosidad / Interés por aprender - <i>Desarrollo de perspectivas de futuro</i> - <i>Confianza en sí mismo</i> - <i>Espíritu de superación</i> - <i>Optimismo</i> - <i>Apertura y capacidad de diálogo/comunicación</i>

En ese sentido habría que interpretar el hecho de que, a pesar del discurso de calidad de los profesores respecto a este tema, los alumnos parecen constatar que lo que se les demanda es un procesamiento de conocimientos menos profundo, que podríamos denominar «de baja intensidad»; así por ejemplo, no parece que la ampliación autónoma de conocimientos y su aplicación a la resolución de problemas y casos sea una demanda frecuente del profesorado, como tampoco la de reproducir procesos de investigación científica. Sorprende igualmente la escasa proyección profesional de los conocimientos impartidos en la medida en que los alumnos no parecen percibir como consistentes al respecto las demandas declaradas por los profesores, como son la «utilización correcta de la terminología básica de cada asignatura» y, en el apartado de las aptitudes, la de la «asunción de papales y el lenguaje de la profesión».

La misma *coincidencia* se detecta en lo relativo al conjunto de habilidades y destrezas que los estudiantes han de adquirir para hacer frente al estudio universitario. Nos parecen significativos a este respecto dos datos. Por un lado, la constatación por parte de los profesores de carencias aptitudinales o instrumentales básicas en un cierto número de alumnos cuando aluden a la necesidad de que los estudiantes tienen que ser capaces de realizar lectura comprensiva («comprender lo que se lee»). Y por parte de los alumnos parece significativa también la escasa concreción de la capacidad de razonamiento y de la capacidad crítica que, entre otras formas, podría interpretarse como una demanda efectivamente realizada pero escasamente perfilada o concretada por el profesorado.

En lo que se refiere a las actitudes, la *discrepancia* se localiza en el apartado de las actitudes personales a las que los profesores no aluden, exceptuando, claro está, aquéllas relacionadas más directamente con el aprendizaje de sus materias «interés por la materia y por los estudios elegidos», «curiosidad /

interés por aprender». Si a esto unimos que los alumnos no parecen considerar como demanda consistente de los profesores el que «desarrollen opiniones e ideas propias», se vendría a confirmar el hecho por todos conocido: la universidad moderna tiende a formar cerebros más que personas.

Por otra parte, la percepción que los alumnos tienen tanto de las exigencias que plantea el trabajo universitario como de los factores del éxito académico revela la *realidad diferencial* que configuran los centros según su pertenencia a las diversas áreas de enseñanza universitaria. Las peculiaridades de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en práctica en los diversos centros manifiestan la existencia de culturas propias de cada centro: formas específicas de percibir la realidad científica, académica y profesional que configuran entornos de aprendizaje característicos, en los que las exigencias planteadas al alumno difieren.

En este mismo sentido, la diferencia entre alumnos de los primeros niveles y de los cursos superiores revelaría el *efecto de la experiencia universitaria*. En cuanto a estrategias de trabajo, por ejemplo, los alumnos de niveles superiores llegan a anteponer la memorización de contenidos, el establecimiento de relaciones entre temas o la adaptación a la metodología y sistemas de evaluación de los profesores, frente a las técnicas de estudio para el manejo de la información y la planificación del tiempo, a las que inicialmente se concedía mayor importancia. Podría pensarse que con el paso de los años en la universidad, el alumno va modificando su percepción sobre las exigencias que el trabajo académico le plantea, en el sentido de ajustarla a la realidad. De aquí se deduce la utilidad de una intervención temprana sobre los alumnos universitarios, que tuviera sobre éstos el efecto de conseguir un ajuste entre lo que piensan que han de hacer y lo que realmente se les está exigiendo en la universidad.

Una consideración especial merece, desde nuestro punto de vista, el perfil de sí mismos (o conjunto de habilidades, destrezas y actitudes) que los estudiantes han delineado, a través de la escala sobre el

trabajo y el estudio universitarios, en relación con esas exigencias del estudio universitario en la Universidad de Sevilla. Este perfil queda reflejado en el cuadro V.

CUADRO V
Perfil general del alumno
(Características percibidas como efectivamente disponibles
por parte de los estudiantes para hacer frente a las exigencias del estudio universitario,
según los resultados del sondeo)

Habilidades y destrezas	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de memorizar los contenidos que entran en los exámenes - Es capaz de extraer las ideas principales de un tema - Relaciona unos temas con otros cuando estudia - Sabe razonar y argumentar sus puntos de vista sobre las cosas - Toma apuntes sin dificultad en clase - No dedica tiempo suficiente a las asignaturas - Utiliza técnicas de estudio - Ha desarrollado un método personal de estudio - Es capaz de trabajar en equipo - Ha aprendido a planificar su tiempo de estudio personal - Conoce el sistema y las técnicas de evaluación de las asignaturas - No sabe hablar en público - No adapta su forma de estudiar a la metodología didáctica usada por los profesores - Sabe redactar trabajos
Actitudes - Factores motivaciones y volitivos	<ul style="list-style-type: none"> - Está seguro de haber tomado una decisión correcta al elegir determinada carrera - Sabe lo que le gustaría hacer en un futuro más o menos inmediato - Tiene muy claros los motivos personales y profesionales por los que eligió la carrera - Confía en sus propias posibilidades para resolver un problema académico - Cuando se enfrenta a una dificultad piensa que terminará superándola - Estudia porque quiere aprender - Para él o para ella la universidad es algo más que ir a clase - No sabemos si es capaz de controlar bien su ansiedad cuando tiene un examen o cuando debe realizar alguna tarea difícil - No sabemos si además estudia para afrontar problemas de cualquier tipo y resolverlos

Una primera cuestión que cabe plantearse ante esta caracterización del estudiante prototípico aquí dibujado es acerca de su validez. Es decir, ¿se están refiriendo los alumnos y los profesores a una misma realidad? Esta reflexión viene motivada por la simple comparación de las características de ese perfil con el conjunto de exigencias del estudio universitario antes expuestas: los alumnos parecen entender que ellos están adecuadamente preparados para hacer frente a las principales de esas exigencias. Sin embargo, esto no es en gran medida congruente con las considerables tasas de fracaso académico que se registran en nuestra universidad.

¿Qué está ocurriendo, entonces? ¿Podría hablarse de la existencia de *dos percepciones contrapuestas* de esa realidad que constituye la enseñanza universitaria? La presente investigación no ha generado datos suficientes para poder responder a estos interrogantes. No obstante, sí pueden elaborarse dos hipótesis de trabajo sobre las que profundizar en futuros procesos de investigación y debate dentro de la universidad:

- 1ª hipótesis: El fracaso académico puede ser un problema de falta de comunicación/información entre los actores de la enseñanza universitaria, es decir, entre profesores y estudiantes. La universidad, en el supuesto de que se confirmara esta hipótesis, no estaría desarrollando adecuadamente una función básica como es la de comunicar a sus usuarios potenciales (alumnos de enseñanza secundaria, grupos sociales, empresarios...) lo que se puede esperar de ella y lo que pretende y puede enseñar/transmitir en las aulas. La consecuencia de esto sería la creación de expectativas irrealistas en dichos usuarios respecto al contenido y al resultado de la enseñanza universitaria.
- 2ª hipótesis: El fracaso académico puede deberse a que existe una diferencia significativa entre el

discurso de calidad de las universidades (profundización en los conocimientos, formación de investigadores, desarrollo del espíritu crítico de los estudiantes, etc.) y lo que realmente se pide a los alumnos en las aulas (procesos tradicionales de reproducción de contenidos, realización de trabajos escritos sobre los mismos, etc.). En este caso, las causas de un tipo de fracaso académico «inducido» podrían ser muy variadas: los intereses corporativos que pudieran entender la enseñanza universitaria como instrumento regulador del volumen de profesionales disponibles en el mercado laboral; la falta de preparación de parte del profesorado universitario para vertebrar ofertas de enseñanza en las aulas que recojan metas educativas de calidad; la falta de adaptación institucional (organizativa y de disponibilidad de recursos) a las exigencias de esa formación innovadora; etc.

Como síntesis de este apartado podría decirse que:

- Existe una coincidencia entre profesores y alumnos sobre lo que se exige realmente en las aulas universitarias a los estudiantes.
- Las exigencias delimitadas por los alumnos respecto al estudio universitario parecen abundar en requerimientos tradicionales en torno a la reproducción de contenidos y en la necesidad de desarrollar las habilidades y destrezas adecuadas para ello.
- Existe discrepancia en torno a las actitudes que exige el estudio en la universidad.
- La percepción que los alumnos tienen de sí mismos respecto a la posesión de las principales destrezas y actitudes requeridas para la consecución del éxito académico no es

congruente con las tasas actuales de fracaso académico.

- Las características específicas de los centros en que tiene lugar la docencia universitaria conforman «culturas propias» de uno o varios centros que producen diferencias significativas en las percepciones de profesores y alumnos respecto a las exigencias del estudio en esos centros.
- Dichas diferencias sobre las exigencias del estudio universitario son también percibidas en función de la experiencia o número de cursos que los estudiantes han cursado en la universidad.
- Las discrepancias puestas de manifiesto por los alumnos respecto a las exigencias del estudio en la universidad y las tasas de fracaso académico no son congruentes con el discurso mantenido por los profesores sobre una docencia de calidad y chocan igualmente con la exigencias de cualificación profesional propugnadas a nivel europeo, compuestas por un conjunto de competencias de acción, no solo de carácter técnico

sino también de carácter metodológico, social y participativo (Bunk, 1994). No obstante, las causas de esa incongruencia requieren ulteriores investigaciones y debates en el seno de la institución universitaria.

VARIABLES IMPLICADAS EN EL ÉXITO ACADÉMICO

El éxito en los estudios universitarios, como ya se sabía, depende de la interacción de un conjunto amplio de factores que en esta investigación se han agrupado en torno a tres organizadores: aquéllos cuya manipulación está generalmente al alcance de los estudiantes, los que dependen básicamente de la actuación del profesor y, en tercer lugar, conjunto de factores cuya presencia en los contextos de aprendizaje depende de decisiones colectivas que se generan en el seno de las instituciones. Las percepciones de profesores y alumnos quedan reflejadas en el cuadro VI. Para su interpretación es necesario seguir las siguientes instrucciones: PROFESORES = NORMAL; ALUMNOS = CURSIVA; COINCIDENCIA DE PROFESORES/ALUMNOS = NEGRITA.

CUADRO VI

<p>FACTORES DEPENDIENTES DEL ALUMNO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integración en la vida universitaria • Comprensión de la oferta docente de los profesores: <ul style="list-style-type: none"> - Del sistema de exigencias y recompensas - Adaptación a distintas formas de enseñanza • Interés: <ul style="list-style-type: none"> - Por el aprendizaje - Vocación / Motivación por los estudios que se cursan - <i>Vocación por la profesión elegida</i> • Autoconcepto: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conocimiento de sí mismo</i> - Autoconfianza y autoestima • Iniciación de la transición hacia el mundo laboral durante los estudios • Desarrollo de habilidades y destrezas: <ul style="list-style-type: none"> - Generales: Pensar, razonar, resolver problemas - Instrumentales básicas: leer, comprender, <i>sintetizar, esquematizar, identificar aspectos fundamentales</i> - <i>Habilidad para captar y retener la información</i> - <i>Habilidad para ampliar información</i> - <i>Habilidad para la resolución de dudas</i> - <i>Habilidad de búsqueda experiencias prácticas</i> - Específicas: conocimientos de informática, dominio de idiomas
---	--

CUADRO VI (Cont.)

<p>FACTORES DEPENDIENTES DEL ALUMNO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica de habilidades de organización: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Identificación de las exigencias de cada asignatura o materia</i> - <i>Planificación del trabajo</i> • Posesión de otras habilidades: <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades o capacidades innatas (según tipo de estudios)
<p>FACTORES DEPENDIENTES DEL PROFESOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Factores Metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación enseñanza a niveles de partida de los estudiantes - Metodología activa - <i>Presentación de contenidos destacando aspectos fundamentales</i> - <i>Realización de ejercicios de aplicación los conocimientos</i> - <i>Recapitulación de los contenidos.</i> - <i>Comprobación de los contenidos adquiridos</i> - <i>Presentación inicial de los contenidos de los temas</i> - <i>Aprender a razonar como meta de aprendizaje</i> - <i>Evaluación continua y formativa</i> • Factores de Apoyo y Tutoría: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación y apoyo - <i>Oferta / Fácil acceso a tutorías</i> - <i>Oferta sistemas de información al estudiante</i> - <i>Orientación sobre formas de estudiar las asignaturas</i> • Factores organizativos: <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación entre profesores - <i>Explicitación de los niveles de formación perseguidos</i> - <i>Capacidad crítica</i> - <i>Habilidades sociales: capac. de relación con compañeros y profesores</i> - <i>Competitividad</i> • Adquisición durante la E.Secundaria de una buena formación en asignaturas básicas relacionadas con los estudios elegidos • Dedicación al estudio: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Interés por el trabajo académico</i> - <i>Iniciativa / Autonomía y continuidad en el estudio</i> - Asistencia a clase - <i>Responsabilidad</i> - <i>Adaptación del estilo de trabajo en base a la propia experiencia</i> - <i>Establecimiento de expectativas profesionales</i>
<p>FACTORES INSTITUCIONALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconsideración en los planes de estudio en función de las horas de clase y las horas de estudio autónomo que exigen las materias en ellos contenidas • Revisión de los criterios de adscripción de docencia al profesorado • Revisión de los criterios de selectividad para el acceso de los estudiantes a los diferentes centros de estudios • <i>Organización de sesiones sobre salidas profesionales de los diferentes estudios</i> • <i>Facilitar el acceso a recursos de soporte (informáticos, escritos...) y de orientación para el estudio</i>

Los datos parecen apuntar a una mayor sensibilidad de los estudiantes frente a la de los profesores respecto a esta temática de las variables implicadas en el éxito académico en la universidad. No se trata tanto del número de factores identificados por ambos (31 frente a 26, respectivamente)

como de la profundidad con la que han sido analizados. A ese respecto véase la aportación de los estudiantes a propósito de las destrezas dependientes del alumno, en lo que se refiere a habilidades y destrezas y a la dedicación al estudio; e igualmente sus percepciones relativas a los

factores dependientes del profesor en lo referido a los factores metodológicos.

Los *aspectos diferenciales* de las percepciones de ambos grupos, profesores y estudiantes, sobre este tema siguen estas tendencias:

Profesores:

- Destacan la importancia de las habilidades generales e instrumentales básicas («pensar», «razonar», «resolver problemas», «leer», «comprender...») y la de otras habilidades específicas («conocimientos de informática»)
- Delimitan de forma muy general el proceso didáctico en el aula («adaptación de la enseñanza a los niveles de partida de los estudiantes», «metodología activa», «evaluación continua y formativa»...)
- Se refieren a factores de política educativa, en el caso de los factores institucionales intervinientes en el éxito académico de los estudiantes.
- Resaltan la importancia para el éxito académico de comprender la oferta docente de los profesores y de integrarse en la vida universitaria.
- Solamente los profesores señalan la importancia para el éxito académico de la formación previa («adquisición durante la enseñanza secundaria de una buena formación»).

Alumnos:

- Hacen hincapié en las destrezas para el procesamiento de información («para captar y retener la información ofrecida por los profesores», «para ampliar...») y en la habilidades de relación social («para la resolución de dudas», «para la búsqueda de experiencias prácticas complementarias», «capacidad de relacionarse con los compañeros», etc.).
- Concretan la actuación docente en la aulas especificando aquellos recursos didácticos que les ayudarían a

aprender mejor («presentación de contenidos destacando los aspectos fundamentales», «realización de ejercicios prácticos», etc.).

- De los factores institucionales resaltan aquellos que suponen ofertas concretas de información y de recursos para los estudiantes.
- La comprensión de la oferta docente de los profesores y la integración en la vida universitaria, es decir, participar en actividades o grupos para realizar actividades no relacionadas directamente con el estudio, no son consideradas como factores relevantes de éxito académico por los estudiantes.

No obstante, estudiantes y profesores presentan *coincidencias y aportaciones complementarias* que es necesario resaltar:

- Ambos grupos resaltan, aunque con distintos matices, la importancia de los factores de tutorización y apoyo del aprendizaje de los estudiantes, de dedicación al estudio, del interés y del autoconcepto en el conjunto de variables implicadas en el éxito académico.
- La adopción por parte de los estudiantes de una perspectiva profesional-laboral es considerada por los profesores («iniciación de la transición hacia el mundo laboral durante los estudios») y por los alumnos («establecimiento de expectativas profesionales») como un factor de éxito académico.
- La coincidencia sobre la importancia, para facilitar el éxito académico de los alumnos, de uno de los factores organizativos —la coordinación de contenidos y estrategias metodológicas entre los profesores— parece especialmente significativa; a lo largo de esta investigación ha ido señalándose reiteradamente la ausencia de esa coordinación y sus

consecuencias negativas para los estudiantes.

APOYOS OFERTADOS A LOS ESTUDIANTES

Los apoyos que los profesores dicen ofertar a su alumnos y que éstos perciben como efectivamente recibidos representan, desde nuestro punto de vista, la validación indirecta del discurso producido anteriormente en

torno a los factores del éxito académico. Con objeto de ser lo más exhaustivos posibles respecto a los datos considerados, en este apartado hemos integrado (en el cuadro VII) los datos obtenidos a través de los cuestionarios, de los grupos de discusión y de los incidentes críticos. Para su interpretación es necesario seguir las instrucciones que se detallaron en los cuadros anteriores: PROFESORES = NORMAL; ALUMNOS = CURSIVA; COINCIDENCIA DE PROFESORES/ALUMNOS = NEGRITA.

CUADRO VII

<p>RELACIONADOS CON LAS ASIGNATURAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incidir sobre el proceso de enseñanza en el aula: <ul style="list-style-type: none"> – Cuestionamiento / análisis crítico / provocación intelectual respecto a contenidos, hechos o procesos – Utilización/oferta de recursos y materiales didácticos variados – Presentación clara y atractiva de los contenidos – Proporcionar ayuda en las dificultades de aprendizaje y para la aclaración de dudas – Presentar estrategias de estudio adecuadas para la asignatura – Ofertas de información complementaria bibliográfica o referencial • Fomento de la motivación y el interés por la asignatura: <ul style="list-style-type: none"> – Verbalmente – Comunicación del propio entusiasmo del profesor por la materia – Prevenir el abandono de los alumnos – Reforzamiento de los logros del alumno • Incremento de las interacciones profesor -alumno <ul style="list-style-type: none"> – Incremento de situaciones de interacción – Tratamiento de situaciones colectivas de ansiedad y estrés – Fomento de la participación en clase – Atención a los problemas individuales de los alumnos • Relacionar la teoría con la práctica: <ul style="list-style-type: none"> – Poner en contacto al alumno con la realidad práctica o profesional – Utilización didáctica de problemas reales – Orientación profesional relacionada con la materia – Ofertar procesos experimentales de enseñanza-aprendizaje – <i>Ejecución de ejercicios prácticos</i> • Explicación y negociación sobre procedimientos de evaluación <ul style="list-style-type: none"> – Presentación de forma y contenido – Presentación de preguntas ejemplo/pruebas tipo – Objetivar los resultados esperados – Ofertar posibilidades de mejora de calificaciones
<p>RELACIONADOS CON EL TRABAJO PERSONAL DEL ALUMNO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar/orientar para la realización del trabajo • Monitorización / seguimiento / supervisión durante la realización • Oferta de tutorías: individuales o grupales • Facilitar condiciones o medios para la realización
<p>RELACIONADOS CON LA PLANIFICACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación individual de los contenidos de la asignatura a impartir <ul style="list-style-type: none"> – <i>Secuenciación cuidadosa de contenidos</i> – Previsión del desarrollo de los mismos a lo largo del tiempo de curso • Planificación conjunta con los profesores del mismo curso, área de conocimientos o departamento • Adaptación previa de la planificación o previsión de posibilidades de negociación profesor – alumnos sobre necesidades, tiempos y ritmos de docencia

Una consideración general de estos conjuntos de datos nos lleva, sin demasiado esfuerzo, a constatar la *amplia discrepancia* existente entre los apoyos que los profesores dicen proporcionar a los estudiantes y los que éstos mencionan como recibidos efectivamente. El 67% de los alumnos cree que «al presentar los contenidos los profesores se apoyan en los ya impartidos» y en otros referidos a la relación de la teoría con la práctica; a excepción de algunos de los apoyos que el profesor presta en el aula durante la impartición de su docencia, a saber: utilización/oferta de recursos y materiales didácticos

variados, presentación clara y atractiva de los contenidos y ofertas de información complementaria-bibliográfica o referencial; poco más hay en común entre profesores y alumnos respecto a los apoyos brindados.

Esa discrepancia se agrava cuando los alumnos se pronuncian pormenorizadamente sobre los apoyos que reciben en el aula y los que les ofrece la universidad como institución para facilitarles la consecución del éxito académico: amplios porcentajes de estudiantes constatan importantes carencias en los apoyos ofertados. En los cuadros VIII y IX se han reflejado sus opiniones.

CUADRO VIII

Porcentaje de profesores que manejan factores del éxito académico considerados muy importante por los alumnos

- Que los profesores y las profesoras destaquen los puntos fundamentales en los contenidos que imparten	38,2%
- Que en las asignaturas se realicen ejercicios prácticos de aplicación de conocimientos	46,2%
- Que antes de pasar a nuevos temas recapitulen los contenidos aprendidos por los estudiantes	27,4%
- Que los profesores/as pongan en práctica estrategias para comprobar los contenidos aprendidos	21,3%
- Que al abordar el estudio de un tema comiencen presentando un visión de conjunto	47,0%
- Que los profesores y las profesoras den orientaciones en relación al estudio de las asignaturas	30,5%
- Sentirse apoyados por los docentes de las asignaturas que cursan	20,9%

CUADRO IX

Carencias institucionales respecto a los apoyos brindados a los estudiantes

- Las facultades o escuelas <i>no</i> organizan sesiones de trabajo para enseñar a los estudiantes a tener éxito	87,6%
- Los estudiantes <i>no</i> tienen acceso a materiales escritos que les expliquen cómo estudiar en la universidad	74,5%
- <i>No</i> se organizan sesiones sobre las salidas profesionales de los estudios que se están realizando	74,0%
- Los estudiantes <i>no</i> tienen fácil acceso a recursos informáticos que les ayuden en el estudio	68,4%
- Por parte de los profesores de un mismo curso <i>no</i> se realiza una programación coordinada	59,5%
- Los estudiantes <i>no</i> están de acuerdo con que parte de los contenidos de las asignaturas están dirigidos a que el alumnado aprenda a razonar	53,4%

Nuevamente los datos de la investigación realizada no nos permiten explicar esta discrepancia profunda entre profesores y estudiantes a propósito de los apoyos ofertados. Es necesario recurrir igualmente a la formulación de hipótesis cuya comprobación corresponderá a otros investigadores, si bien, desde nuestro punto de vista las más adecuadas podrían ser:

- Hipótesis 1: Los profesores conocen con bastante detalle los apoyos que sería necesario proporcionar a los estudiantes dentro y fuera de las aulas, así como otras estrategias importantes a adoptar a nivel institucional (departamental, de centro, etc.) para potencia el éxito académico. Sin embargo, no los ponen en

en práctica o lo hacen de forma insuficiente debido a los condicionamientos institucionales (exigencias de los planes de estudio, carencia de medios, falta de apoyo, insuficiente formación didáctica...) que afectan a la docencia.

- Hipótesis 2: Los profesores han respondido a las preguntas de los investigadores en la forma en que creían que se esperaba que lo hicieran (efecto Hartrow): con un discurso de docencia de calidad. La práctica docente mantiene, pues, dos discursos, el «políticamente correcto» y el fáctico, que divergen significativamente.

La situación actual puesta de manifiesto por estos datos es preocupante en la medida en que la percepción de los estudiantes cuestiona profundamente la función docente de una universidad que no ofrece apoyos suficientes a sus alumnos para alcanzar las metas y requerimientos de formación que ella misma propone.

PROPUESTAS DE APOYO INSTITUCIONAL AL APRENDIZAJE

A continuación realizamos una síntesis de las conclusiones a las que llegaron los docentes de ambas poblaciones, a través de la técnica de *Ideas clave*, sobre lo que podrían aportar los profesores en su relación docente con los alumnos y lo que sería oportuno que ofertara la universidad como institución.

Partiendo, como primer nivel de actuación, de lo que pueden realizar los profesores, señalaban una serie de ámbitos en los que sería necesario que los docentes efectuasen cambios:

- El ser docente implica una mayor vocación y ser menos funcionario, a la vez que una mayor motivación y entrega, destacando la importancia de la *función docente*, ya que el

profesor debe, en esencia, ejercer como tal y no como un investigador que no tiene más remedio que dar clase y para el que el alumno es un mal necesario.

- En cuanto a las *estrategias docentes en el aula*, se concluye que debe hacerse un mayor uso del trabajo en grupo, utilizando dinámicas de grupo, fomentando el trabajo cooperativo, el debate y la discusión. Se señala la necesidad de desarrollar metodologías docentes activas que fueren a los alumnos a resolver problemas por sí mismos y la importancia de conectar los contenidos de la asignatura con la realidad, utilizando ejemplos, explicando con claridad y realizando una integración entre las diferentes materias. Todo ello acompañado de la incorporación de técnicas audiovisuales e informáticas y del desarrollo de estrategias de apoyo al alumnado a través de la realización de seminarios prácticos.
- El *diseño de programas/temarios* debe realizarse a través de un proceso de planificación que ayude al profesor a elaborar programas realistas, coherentes, claros, actuales, con una buena distribución temporal de la asignatura y en los que haga conexión entre objetivos, contenidos y actividades.
- Es esencial la *profesionalización de la enseñanza*, ya que debe existir una conexión de la materia con el ejercicio y problemas de la realidad profesional. Para ello es necesario destacar la aplicación práctica directa de los conocimientos teóricos en la vertiente profesional y desarrollar competencias sociales en los alumnos que faciliten su desarrollo profesional.
- Otro ámbito importante de actuación es el de la *motivación/estímulo del aprendizaje*, para lo que será

imprescindible informar al alumnado sobre lo que se va a enseñar; fomentar el aprendizaje significativo partiendo de sus intereses, ideas y creencias; procurar un aprendizaje autónomo y crítico enseñando a profundizar en las materias a través de la investigación, asistencia a bibliotecas y consulta de bases de datos. Hay que dar a los alumnos la oportunidad de construir sus propias respuestas a los problemas, proponer cuestiones que le hagan pensar y fomentar el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y la autoestima.

- Se señala como necesaria la *personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, para lo cual se aconseja un acercamiento profesorado/alumno, en el que el profesor debe conocer al alumnado por su nombre, aumentar el contacto personal, realizar una atención personalizada e implicarse con la clase, a la vez que promueve, planifica y hace uso de las tutorías.
- La evaluación debe ser continua y formativa y debe adecuarse al desarrollo de la materia, debiendo existir una correspondencia entre los exámenes y el contenido impartido, y éstos deben valorar distintas aptitudes, no sólo la memorización. Es preciso que el profesor asuma que un elevado número de suspensos no es positivo.

En cuanto a los aspectos que, desde el punto de vista del profesorado, podría poner en juego la universidad como institución para facilitar la disminución del fracaso y mejorar el aprendizaje de los estudiantes cabría destacar:

- La racionalización y adaptación a la sociedad de los *planes de estudio*, haciéndolos más flexibles y revisables en función de la demanda

social, a la vez que se establecen conciertos de prácticas en empresas que posibiliten una formación profesionalizada del alumno.

- Una racionalización de los *recursos materiales y humanos*, adecuando el número de estudiantes en cada centro a sus posibilidades reales, construyendo una universidad acorde con sus recursos, reducir la masificación, mejorar la dotación de espacios y de medios.
- Hacer realidad la *valoración y promoción del profesorado* incentivando al profesorado de calidad e innovador, mejorando los sistemas de selección/promoción del profesorado, realizando una evaluación de la calidad de enseñanza, fomentando la investigación sobre docencia y formando al profesorado en competencias docentes, llegando incluso a establecer cursos obligatorios de reciclaje del profesorado.
- En cuanto al alumnado, debe actuar sobre su *acceso/selección/control*, mejorando el sistema de acceso, a la vez que establecer cauces para la orientación del estudiante, organizando actividades de mejora de las técnicas de trabajo intelectual y creando la figura del tutor. Se considera fundamental conseguir una mayor *participación* del alumnado en los departamentos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, V. et al.: *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1999.
- *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla, ICE, 2000.

- BUNK, G.: «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA», en *Formación Profesional*, 1 (1994), pp. 8-14.
- DELBECQ, A. L.: «The nominal groups as a technique for understanding the qualitative dimensions of client needs», en R. A. BELL et al.: *Assessing health and human services needs*. Nueva York, Human Science Press, 1983, pp. 210-218.
- FEATHERMAN, D. y HAUSER, R.: *Opportunity and Change*. New York, Academic Press, 1978.
- HEILBRUN, A.: «Personality factors in college dropout», en *Journal of Applied Psychology*, 49 (1965), 1, pp. 1-7.
- KAMENS, D.: «The college «charter» and college size: Effects on occupational choice and college attrition», en *Sociological Education*, 44 (1971), 3, pp. 270-296.
- KRUEGER, F.: *El grupo de discusión*, Madrid. Oriente, 1991.
- MANSKI, C.: «Schooling As Experimentation: A Reappraisal Of The Postsecondary y Dropout Phenomenon», en *Economical Education Review*, 8 (1989), 4, pp. 305-312.
- MORGAN, D. L.: *Successful focus groups: advancing the state of the art*. London, Sage, 1993.
- PÉREZ CAMPANERO, M. P.: *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea, 1991.
- PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, La Muralla, 1990.
- PINCUS, F.: «The false promise of community colleges: Class conflict and vocational education», en *Harvard Education Review*, 50 (1980), 3, pp. 321-361.
- ROOTMAN, I.: «Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model», en *Sociological Education*, 45 (1972), 3, pp. 258-270.
- SEWELL, W. y HAUSER, R.: *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*. New York, Academic Press, 1975.
- STEWART, D. W. y SHAMDASANI, P.N.: *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park, CA, Sage Publications, 1990.
- VOORHEES, R.: *Financial aid and new freshman persistence: An exploratory model*. Paper presented at the annual forum of the «Association for Institutional Research». Fort Worth, Texas, 1984.
- WATERMAN, S. y WATERMAN, C.: «Relationship between freshmen ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status», en *Development Psychology*, 6 (1972), 1, pp. 179.
- WILSON, V.: «Focus groups: a useful qualitative method for educational research», en *British Educational Research Journal*, 23 (1997), 2, pp. 209-224.