

## Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género<sup>1</sup>

Ramón Aciego de Mendoza\*, Eduardo Martín Cabrera y Raquel Domínguez Medina

Universidad de La Laguna (Tenerife, España)

**Resumen:** Se analizan las capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular en su alumnado; así como aquellas otras que, considerándolas igualmente importantes, reconoce que olvida o no sabe cómo estimular. La información es recogida mediante un cuestionario enviado por correo electrónico a todo el profesorado de la Universidad de La Laguna, siendo respondido por 164 profesores. Los resultados reflejan que el profesorado se siente capaz de ayudar a su alumnado a que comprenda el contenido informativo, mientras reconoce encontrar dificultades en ayudar a éste a que elabore a partir de los contenidos expuestos y a que construya un discurso fluido y bien fundamentado. Asimismo, declara tener más a su alcance el fomento de valores de eficacia que valores de desarrollo personal y social. Los resultados son, a su vez, analizados atendiendo al género, a los años de experiencia docente y al área de conocimiento.

**Palabras clave:** Enseñanza universitaria; capacidades; valores; estrategias.

**Title:** The abilities, values and strategies encouraged by the university teaching staff: An analysis according to subject area, teaching experience and gender.

**Abstract:** The following is an analysis of what the university teaching staff have reported to be the abilities, values and strategies that they encourage in their pupils as well as those areas, which are considered to be equally important, but which the staff admit they overlook or do not know how to do so. The information has been gathered from questionnaires sent by e-mail to all of the teaching staff at the University of La Laguna. 164 lecturers responded to the questionnaires. The results showed that the university teaching staff feel that they are capable of helping their pupils to understand the subject matter but that they have difficulty in helping the students to build on the subject matter that has been taught and to produce fluent, well-founded discourse. In the education of values the university teaching staff find it easier to promote values of efficiency than values of personal and social development. A differential analysis is then made of the results according to sex, years of teaching experience and the lecturer's subject area.

**Key words:** Higher Education; abilities; values; strategies.

La Universidad es hoy objeto de debate en España, como también lo es en el resto de países de la Unión Europea. Reflejo de esta actualidad, es la nueva "Ley Orgánica de Universidades" con la que el gobierno del Partido Popular pretende reformar la Universidad Española. También lo son los informes sobre la Educación Superior amparados por organismos como la

OCDE o UNESCO (Attali, 1998; Dearing, 1997; OCDE, 1997 a, b y c; Unesco, 1998). Particularmente en España, se ha de citar el informe "Universidad 2 mil", encargado por la Confederación de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) al profesor Josep María Bricall (Bricall, 2000); los ensayos de los profesores F. Michavila y B. Calvo "La Universidad Española Hoy. Propuestas para una política universitaria" (1995) y "La Universidad Española hacia Europa" (2000); o trabajos como el de los profesores V. Beditino, V. Ferrer y V. Ferreras (1995) "La formación universitaria a debate". Las cuestiones a debate son del calado de: qué papel debe jugar la Universidad en la Sociedad Actual; cómo debe ser gobernada esta institución; qué tipo de formación debe impartir, etc.

Sin embargo, a pesar de esta emergente actualidad, los trabajos de investigación psicoe-

1 El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación que lleva por título "La docencia universitaria y su efecto en la formación personal, social y profesional del alumnado", proyecto que ha contado con una subvención del Gobierno de Canarias y de cuyo equipo de investigación forman parte R. Aciego (investigador principal), M.D. García, M. Padrón, M.C. Muñoz, C. Hernández, E. Martín, R. Domínguez y M.L. Blanco.

\* Dirección para correspondencia: Ramón Aciego de Mendoza. Centro Superior de Educación. Campus Central. Universidad de La Laguna. La Laguna (Islas Canarias, España). E-mail: raciego@ull.es

ducativa sobre la docencia universitaria son, comparándolos con cualquier otro nivel educativo, mucho menos abundantes. En una rápida revisión, se detecta que entre ellos predominan los que se centran en el alumnado universitario, tanto en el ámbito intelectual-académico, estudiando los determinantes del rendimiento, las estrategias de aprendizaje, etc. (Martín, García y Hernández, 1999; Monedero y Cabaní, 1996; Valle, González-Cabanach, Núñez, Suárez, Piñero y Rodríguez, 2000), como en el ámbito socio-emocional, estudiando aspectos con la ansiedad, nivel de satisfacción, actitudes ante la vida, etc. (Rodríguez-Suárez y Agullo, 1999; San Martín, López y Esteve, 1999; Valero, 1999). En cambio, son más escasos los que se ocupan del profesorado universitario y del proceso de enseñanza. No obstante, el lento e irregular proceso de evaluación de la calidad de la docencia en el que ha entrado la universidad española en los últimos años, está arrojando datos de interés (Consejo de Universidades, 1997; Fernández, Mateo y Muñiz, 1996; Mateo y Fernández, 1993; Muñiz, García y Virgos, 1991; Pérez, Reyes, Palma y Rafel, 2000; Universidad de La Laguna, 2001). En el ámbito anglosajón, no obstante, este déficit no es tan notable, como lo demuestra el hecho de contar desde hace tiempo con revistas especializadas en Enseñanza Superior (Assesment and Evaluation in Higher Education; Higher Education Research and Development; Higher Education Policy, etc.).

Nuestra investigación pretende contribuir al análisis de esta compleja realidad. En sintonía con la máxima *“educar primero, enseñar después”* proclamada por la Institución Libre de Enseñanza y refrendada por la Unesco (1995, 1998), pero compartiendo la apreciación de los profesores F. Rivas y A. Descals (2000) de que en la Enseñanza Universitaria se insiste en los conocimientos declarativos, a la vez que se desatienden los procedimentales e inferenciales, hemos estimado relevante preguntar al propio profesorado universitario sobre *cuáles son las capacidades, valores y estrategias que más estimula en su alumnado; así como aquellas otras que, considerándolas igualmente importantes, reconoce que olvida, le cuesta más o no sabe como estimular*. A partir de esta in-

formación, se analizará si existen diferencias significativas en función de variables como el campo científico al que se adscribe, los años de experiencia o el género.

No se nos escapa que la información que se va a recoger mediante este autoinforme corresponde al nivel de *“teoría declarativa”* y, por lo tanto, viene mediatizada, permítasenos el uso del lenguaje figurativo, por una especie de mixtura integrada por los siguientes ingredientes: (a) lo que el docente está dispuesto a reconocer sobre su práctica real; (b) lo que considera que debe ser; y (c) lo que goza de mayor aceptación entre su colectivo docente de referencia. No obstante, mantenemos que para una disciplina prescriptiva como lo es la Psicología de la Instrucción (Psicología de la Enseñanza y del Aprendizaje), que pretende tener incidencia en la formación inicial y permanente del profesorado, es importante conocer y partir de la *“teoría educativa declarada”* por el docente, por cuanto, además de servir de estímulo a la reflexión (Consejo de Universidades, 1996), es reflejo de lo que el profesorado universitario, en primera instancia, está dispuesto a defender (*“lo que dice que hace”*) y a demandar (*“lo que, siendo importante, reconoce que le cuesta más o no sabe como hacer”*).

En definitiva, consideramos que la información proporcionada por el propio profesorado universitario y los análisis a realizar, aportarán información relevante sobre los objetivos formativos asumidos por el profesorado universitario, con significativos matices diferenciales en función del área de conocimiento, los años de experiencia y el género. Asimismo, proporcionarán claves de utilidad de cara al diseño de estrategias y programas para el asesoramiento y la formación de este colectivo de profesores.

## Método

### Objetivos

- Analizar las capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular en su alumnado.

- Analizar las capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario, considerándolas importantes, reconoce que olvida, le cuesta más o no sabe como estimular.
- Analizar dichos resultados considerando como variables mediadoras el área de conocimiento en la que se esté adscrito, los años de experiencia docente y el género.

### Sujetos

El cuestionario fue enviado a la totalidad del profesorado de la Universidad de La Laguna que aparecieran como tales en la base de datos de usuarios del Centro de Comunicaciones y Tecnologías de la Información (1568 profesores: 957 hombres y 571 mujeres). Se recibió contestación de 164 profesores (102 hombres y

62 mujeres). Esto supone un 11 por ciento del total del profesorado, lo que en términos estadísticos podría considerarse una muestra significativa.

En la Tabla 1 se expone el número de profesores a los que se les envió el cuestionario y el número de profesores que respondieron a la solicitud de información, agrupándolos en función de los datos referenciales de que se dispone, esto es, género y área de conocimiento a la que se adscribe. Las áreas de conocimiento han sido agrupadas partiendo de la clasificación de los 10 “*campos científicos*” con los que trabaja la *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (C.N.E.A.I.)*, si bien éstas han sido, a su vez, reagrupadas en sólo 5 campos con el objeto de simplificar y de equilibrar el número de profesores de cada campo.

**Tabla 1:** Distribución de los profesores a los que se les envió la encuesta y de los que respondieron en función del género y del campo científico al que se adscribe.

Campos Científicos	Nº de profesores a los que se les envió			Nº de profesores que respondieron		
	mujeres	hombres	TOTAL	mujeres	hombres	TOTAL
Matemáticas, física, química e ingenierías	114	302	416	5	15	20
Biología, ciencias biomédicas y de la naturaleza	105	229	334	13	15	28
Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación	114	113	227	20	31	51
Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia	87	136	223	16	22	38
Historia, arte, filosofía, filología y lingüística	151	177	328	8	19	27
<b>TOTALES</b>	<b>571</b>	<b>957</b>	<b>1528</b>	<b>62</b>	<b>102</b>	<b>164</b>

Como se puede observar en la Tabla 1 la proporción de mujeres y hombres que respondieron al cuestionario es similar a la de la población total (Población: 37% mujeres y 63% hombres; Muestra: 38% mujeres y 62% hombres). No así, el porcentaje de profesores y profesoras que contestan de cada uno de los campos científicos. Son los campos de las “*Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación*” y de las “*Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia*” en los que un mayor porcentaje de profesores y profesoras responden al cues-

tionario (22 y 17 por ciento, respectivamente); mientras que en las “*Matemáticas, física, química e ingenierías*”, la “*Biología, ciencias biomédicas y de la naturaleza*” y la “*Historia, arte, filosofía, filología y lingüística*”, es mucho menor el porcentaje de profesores y profesoras que responden al mismo (sólo 5, 8 y 8 por ciento, respectivamente)

En la Tabla 2 se expone la relación de profesores que respondieron al cuestionario agrupándolos en función de la variable años de experiencia docente.

Tabla 2: Años de experiencia docente.

Años de experiencia	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
de 1 a 9 años	33	22	22
de 10 a 14 años	66	43	65
de 15 a 32 años	53	35	100
Total	152	100	

Como se observa en la Tabla 2, el grupo de 10 a 14 años es el más numeroso, a pesar de ser el que contiene un intervalo de tiempo más corto. Este no es un dato específico de esta muestra, sino que responde a una política de fuerte incremento en la contratación de nuevo profesorado en La Universidad de La Laguna, concretamente, en los años 1989, 1990 y 1991. Realmente el decenio 1985-94, ha sido un periodo de gran actividad en la expansión de centros y también en la contratación de nuevo profesorado tanto en España como en otros países europeos (Michavila y Calvo, 2000).

### Diseño

Se trata de un estudio descriptivo, en el cual la información es extraída mediante un cuestionario con categorías de respuesta prefijadas, si bien se da la posibilidad de incluir nuevas categorías, donde cada profesor ha de priorizar sólo tres de las alternativas posibles. Los datos son tratados mediante *análisis de frecuencia* y la prueba "Chi cuadrado". Con la prueba "Chi cuadrado" se pretende detectar si existen diferencias significativas dependiendo del área de conocimiento a la que está adscrito cada profesor, de los años de experiencia docente universitaria o del género.

### Instrumentos

Los datos de este trabajo han sido extraídos de parte de un cuestionario o encuesta que se distribuyó a la totalidad de profesorado de la Universidad de La Laguna. En dicha encuesta se pretendía recabar la opinión del profesorado sobre dos cuestiones: a) La idea o teoría que cada uno tiene acerca de su papel o función como docente universitario; y b) las necesidades de formación o "reciclaje" que demanda.

Concretamente, en la primera parte de dicha encuesta se formulan tres preguntas a partir de las cuales se extrae la información para el presente estudio:

1.- *Marca con un asterisco las tres capacidades que más potencias y las otras tres que olvidas, te cuesta más o no sabes como potenciar en tus clases. Las filas en blanco son por si quieres incluir otras capacidades* (Se le presenta un cuadro con tres columnas. En la primera columna, se expone el listado de capacidades: *Comprensión, Retención, Reproducción, Relación, Elaboración, Resolución de problemas, Aplicación, Juicio crítico, Fluidez discursiva* y tres casillas en blanco. La segunda columna va precedida con el encabezado "Las que más potencio". Y la tercera con el encabezado "Las que olvido, me cuesta más o no se potenciar")

2.- *A continuación, marca con un asterisco los tres valores y actitudes que más estimulas en tus clases y los otros tres que, considerándolos importantes, olvidas, te cuesta más o no sabes cómo estimular en tus clases. Las filas en blanco son por si quieres incluir otros valores* (Se repite el mismo formato, variando sólo el listado de valores: *Autonomía, Desarrollo personal, Compromiso social, Responsabilidad, Competencia, Rigurosidad, Perseverancia, Flexibilidad y Tolerancia*)

3.- *Por último, marca con un asterisco las tres estrategias de trabajo que consideras fundamentales en la futura práctica profesional de tu alumnado y que, consecuentemente, más potencias en tus clases. Asimismo, marca las otras tres que, considerándolas igualmente importantes, olvidas, te cuesta más o no sabes cómo potenciar. Las filas en blanco son por si quieres incluir otras estrategias de trabajo* (Se repite el mismo formato, variando sólo el listado de estrategias de trabajo: *Resolución de problemas, Búsqueda bibliográfica, Investigación en laboratorio, Trabajos de campo, Elaboración de informes, Presentación y defensa de casos o informes, Trabajo cooperativo*).

### Procedimiento

En el marco de un curso sobre “*Técnicas y recursos docentes en la enseñanza universitaria*”, celebrado en diciembre de 1999, distribuimos entre los 25 participantes el primer borrador de cuestionario con preguntas de respuesta abierta. Esto valió como muestra piloto y, a partir de ahí, se establecieron categorías de respuestas prefijadas. En julio de 2000, hubo una primera iniciativa de distribución de la encuesta, mediante correo electrónico, a todo el profesorado de la Universidad de La Laguna a través del Vicerrectorado de Calidad Docente y Nuevos Planes de Estudio. En esta primera iniciativa respondieron sólo 17 profesores, detectándose, incluso entre las 17 personas que respondieron, problemas en la comprensión de lo que se le pedía en dicho correo y de cómo debería ser remitido. Por cambios en la política universitaria, esta iniciativa no pudo ser revisada y retomada. Ello lleva al equipo de investigación a asumir el tema sin el concurso directo, en esta ocasión, del citado Vicerrectorado. Realizando las correcciones técnicas que parecieron oportunas, con relación al modo de enviar la encuesta por correo electrónico, las pautas para su cumplimentación y su devolución, en febrero de 2001 se envió un nuevo correo a todo el

profesorado conteniendo la encuesta. Posteriormente, se reenvió el mensaje en dos ocasiones más, sólo a aquel profesorado que aún no había contestado. En estas dos últimas ocasiones, se introdujeron algunos ajustes en la forma de enviar el mensaje con la intención de intentar evitar algunos problemas que surgían de incompatibilidad del programa de correo (“*outlook express*”) con otros programas. Aun así, a los profesores que nos explicitaron que persistían las dificultades técnicas para responder al mensaje, se les remitió el cuestionario en papel por correo tradicional.

### Resultados

#### Análisis descriptivo atendiendo al cómputo de frecuencias

Los resultados reflejan que la *comprensión* es la capacidad que más unánimemente declara potenciar el profesorado universitario (91%), seguida a cierta distancia por otras capacidades como *juicio crítico*, *relación* y *solución de problemas* con porcentajes entorno al 50%. En cambio las capacidades menos citadas son la *reproducción*, la *retención* y la *fluidez discursiva* (véase Tabla 3).

Tabla 3: Capacidades priorizadas por el Profesorado Universitario

Capacidades	Declara potenciar		Declara encontrar dificultades en potenciar	
	Frec.	%	Frec.	%
COMPRESIÓN	141	<b>91</b>	3	2
RETENCIÓN	17	11	77	<b>50</b>
REPRODUCCIÓN	4	3	89	<b>58</b>
RELACIÓN	77	<b>50</b>	21	14
ELABORACIÓN	35	23	53	<b>34</b>
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	68	<b>44</b>	18	12
APLICACIÓN	57	37	20	13
JUICIO CRÍTICO	83	<b>53</b>	35	23
FLUIDEZ DISCURSIVA	15	10	92	<b>60</b>

En cuanto a las capacidades que, considerándolas igualmente importantes, reconocen que olvidan, les cuesta o no saben como potenciar, destacan la *fluidez discursiva* y la *elaboración*.

También citan como capacidades que no potencian la *reproducción* y la *retención*, pero en este caso, entendemos que no las mencionan como capacidades que les gustaría fomentar, sino

como una confirmación de su respuesta inicial en la que desestimaban estas capacidades.

En relación con los valores, la *responsabilidad*, la *rigurosidad* y la *tolerancia* son los que más

declara estimular; mientras que el *compromiso social*, el *desarrollo personal* y la *perseverancia* son los más olvidados o los que resultan más difíciles de estimular (véase Tabla 4).

**Tabla 4:** Valores priorizados por el Profesorado Universitario

Valores	Declara estimular		Declara encontrar dificultades para estimular	
	Frec.	%	Frec.	%
AUTONOMÍA	50	33	54	35
DESARROLLO PERSONAL	46	30	60	<b>39</b>
COMPROMISO SOCIAL	38	25	69	<b>45</b>
RESPONSABILIDAD	91	<b>59</b>	19	12
COMPETENCIA	39	25	50	33
RIGUROSIDAD	84	<b>55</b>	32	21
PERSEVERANCIA	32	21	55	<b>36</b>
FLEXIBILIDAD	39	25	39	25
TOLERANCIA	59	<b>39</b>	30	20

Por último, con relación a las estrategias de trabajo que consideran fundamentales en la futura práctica profesional de su alumnado, son: la *resolución de problemas*, el *trabajo cooperativo* y la *elaboración de informes* las estrategias más estimuladas; mientras que el *trabajo de campo*, la *investigación de laboratorio* y la *búsqueda bibliográfica* son las más olvidadas o las que les gustaría potenciar aunque no lo hacen o no saben cómo (véase Tabla 5).

#### ¿Influye las variables género y años de experiencia docente en las capacidades, valores y estrategias de trabajo que el profesorado declara potenciar?

En lo que respecta al análisis diferencial realizado, lo primero que hay que destacar es que no se encuentran diferencias significativas en función de los años de experiencia del profesorado. Por otra parte, y en el análisis diferencial realizado en función del género, tan sólo existen diferencias significativas con respecto a dos capacidades. En este sentido, observamos como un porcentaje significativamente mayor de hombres (28% de hombres frente al 13% de mujeres) afirma potenciar la elaboración en sus

alumnos [ $X^2(1) = 4,789$   $p = ,029$ ]. Por otra parte, son también los hombres (18% de hombres frente al 5% de mujeres) los que afirman encontrar mayores dificultades en potenciar en sus alumnos la aplicación de los contenidos que enseñan en sus clases [ $X^2(1) = 5,549$   $p = ,018$ ]. Con respecto a los valores y a las estrategias, no se encuentran diferencias significativas en función del género.

#### ¿Influye la variable área de especialización en las capacidades, valores y estrategias de trabajo que el profesorado declara potenciar?

En el análisis realizado con respecto a la variable área de especialización, sí vemos cómo ésta marca diferencias significativas con respecto a las capacidades, valores y estrategias de trabajo que los profesores afirman potenciar o, considerándolas importantes, señalan que no saben o no pueden potenciar.

Con respecto a las *capacidades*, en la Tabla 6 (Capacidades) podemos observar las diferencias significativas encontradas en el análisis de Chi-cuadrado.

**Tabla 5:** Estrategias priorizadas por el Profesorado Universitario

Estrategias	Declara potenciar		Declara encontrar dificultades en potenciar	
	Frec.	%	Frec.	%
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	119	<b>77</b>	20	13
BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA	60	39	65	<b>42</b>
INVESTIGACIÓN DE LABORATORIO	20	13	69	<b>45</b>
TRABAJO DE CAMPO	43	28	73	<b>47</b>
ELABORACIÓN DE INFORMES	65	<b>42</b>	43	28
DEFENSA DE CASOS / INFORMES	55	36	57	37
TRABAJO COOPERATIVO	72	<b>47</b>	58	38

**Tabla 6:** Contrastes Chi-cuadrado significativos entre capacidades-valores-estrategias priorizadas en función del área de conocimiento

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Campo Científico				
				MAT N=20	BIO N=28	CCSS N=51	ECO N=38	HIST N=27
				%	%	%	%	%
<i>CAPACIDADES</i>								
SI ELABORACIÓN	10.114	4	.039	19	12	<b>38</b>	19	12
SI SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	29.295	4	.000	<b>94</b>	62	54	40	44
SI JUICIO CRÍTICO	16.865	4	.002	31	62	54	40	<b>84</b>
SI FLUIDEZ DISCURSIVA	17.470	4	.002	6	8	2	<b>27</b>	4
NO REPRODUCCIÓN	13.924	4	.008	44	<b>69</b>	<b>66</b>	<b>65</b>	28
NO SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	9.536	4	.049	0	4	16	<b>38</b>	4
<i>VALORES</i>								
SI COMPROMISO SOCIAL	11.187	4	.025	6	27	<b>36</b>	9	<b>32</b>
SI COMPETENCIA	11.295	4	.023	31	31	<b>38</b>	9	8
SI PERSEVERANCIA	14.336	4	.006	<b>44</b>	27	6	27	16
NO COMPROMISO SOCIAL	17.547	4	.002	<b>69</b>	38	32	<b>65</b>	28
NO TOLERANCIA	9.594	4	.048	19	<b>38</b>	18	19	4
<i>ESTRATEGIAS DE TRABAJO</i>								
SI RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	12.426	4	.014	<b>88</b>	<b>92</b>	72	<b>84</b>	56
SI ELABORACIÓN DE INFORMES	13.035	4	.011	31	15	<b>56</b>	48	40
SI TRABAJO DE CAMPO	10.041	4	.040	0	27	<b>40</b>	27	24
SI INVESTIGACIÓN DE LABORATORIO	31.639	4	.000	<b>50</b>	27	6	5	0
SI BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA	13.747	4	.008	44	38	24	40	<b>68</b>
NO ELABORACIÓN DE INFORMES	14.728	4	.005	<b>56</b>	46	20	38	16
NO INVESTIGACIÓN DE LABORATORIO	13.285	4	.010	19	46	<b>62</b>	41	28
NO BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA	11.108	4	.025	25	46	<b>56</b>	41	20

Nota: gl = grados de libertad; Sig.= nivel de significación; MAT.= matemáticas, física, química e ingenierías; BIO.= biología, ciencias biomédicas y de la naturaleza; CCSS= ciencias sociales, del comportamiento y la educación; ECO= ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia; HIST= historia, arte, filosofía, filología y lingüística.

Para facilitar la interpretación y comprensión de los datos, realizaremos la descripción de los resultados por áreas, facilitando así la observación de las diferencias entre las áreas de

especialización o campos científicos. Así, por lo que respecta al área de "Matemáticas, Física, Química e Ingenierías", vemos que destaca claramente con respecto a las demás, en que el 94%

de su profesorado afirma potenciar la capacidad de solucionar problemas, no obteniendo porcentajes superiores al resto en ninguna de las otras áreas. Con respecto al área de "Biología, Ciencias Biomédicas y de la Naturaleza", vemos que destaca, junto a las áreas de "Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y la educación" y de "Económica-empresariales, derecho y jurisprudencia", en no potenciar la capacidad de reproducción en sus alumnos (el 69% afirma no hacerlo), no destacando sobre las demás en la potenciación de ninguna de las capacidades. El área de "Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y la educación" destaca sobre el resto en la potenciación de la capacidad de elaboración, aunque el porcentaje de profesores que lo hacen sea tan sólo del 38%. Además, destaca, como comentamos en el caso de "Biología, Ciencias Biomédicas y de la Naturaleza", en la no potenciación de la reproducción, ya que el 66% de los profesores afirma no potenciarla. En el área de "Económica-empresariales, derecho y jurisprudencia", el 65% afirma no potenciar la reproducción, junto a "Biología, Ciencias Biomédicas y de la Naturaleza" y a "Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y la educación", destacando sobre el resto en que el 38% de los profesores adscritos a esta área afirma no potenciar la solución de problemas. Por último, el área de "Historia, Arte, Filosofía y Lingüística" destaca sobre manera del resto en que el 84% de su profesorado afirma fomentar el juicio crítico en su alumnado.

Las diferencias significativas encontradas entre las áreas con respecto a los valores pueden verse en la Tabla 6 (Valores). Se observa como el área de "Matemáticas, Física, Química e Ingenierías" destaca sobre el resto en el fomento de la perseverancia, ya que el 44% de su profesorado afirma potenciarla, así como en reconocer encontrar dificultades en fomentar del compromiso social (el 69% del profesorado afirma no potenciarlo). El área de "Biología, Ciencias Biomédicas y de la Naturaleza" tan sólo destaca sobre el resto en reconocer encontrar dificultades en potenciar el valor de la tolerancia, ya que el 38% de su profesorado afirma no saber o no poder desarrollarla. Por su parte, el área de "Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y la

educación" destaca en la potenciación de compromiso social, con el 36% de su profesorado afirmando que lo potencia, además de destacar también en la potenciación de la competencia, ya que el 38% del profesorado declara potenciarla. Con respecto al área de "Económica-empresariales, derecho y jurisprudencia", no destaca sobre el resto en ninguno de los valores, mientras que el área de "Historia, Arte, Filosofía y Lingüística", aunque sin destacar en ninguna, si que se acerca a las Ciencias Sociales en el fomento de compromiso social, ya que el 32% del profesorado dice que la potencia en su alumnado.

Por último, y con respecto a las estrategias de trabajo que el profesorado potencia entre su alumnado, las diferencias significativas encontradas en el análisis de Chi-cuadrado, se pueden ver en el Tabla 6 (Estrategias). Se observa como es el área de "Matemáticas, Física, Química e Ingenierías" la que destaca en la potenciación de la resolución de problemas (88%), de la investigación de laboratorio (50%), y en la no potenciación de la elaboración de informes (56%). Por su parte, "Biología, Ciencias Biomédicas y de la Naturaleza" destaca en la potenciación de la resolución de problemas, con un 92% del profesorado que afirma potenciar esta estrategia. El área de "Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y la educación" destaca sobre el resto en la potenciación de la elaboración de informes (56%) y del trabajo de campo (40%), así como en la no potenciación de la investigación de laboratorio (62%) ni la búsqueda bibliográfica (56%). Por último, vemos como el área de "Económica-empresariales, derecho y jurisprudencia" se caracteriza por el uso mayoritario de la estrategia de resolución de problemas, el 84% de su profesorado declara utilizarla, mientras el área de "Historia, Arte, Filosofía y Lingüística" por emplear la estrategia de búsqueda de bibliografía (68%).

## Discusión y Conclusiones

Un primer dato que merece ser objeto de reflexión se refiere al porcentaje de profesorado universitario que muestra su disposición a colaborar en este tipo de estudio. Un 11% de la totalidad del profesorado ha tenido la amabili-



dad de responder al cuestionario. Dicho porcentaje, si bien estadísticamente se podría considerar significativo, nos resulta bajo tratándose de una invitación a reflexionar sobre nuestra propia docencia y cuyo coste se limitaba a dedicar unos 15 minutos en la cumplimentación de un cuestionario y su envío inmediato a través del correo-electrónico. Se observa como este porcentaje aumenta al 22 % en el campo de las “Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación” y al 17% en el de las “Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia”. Se podría inferir que, inicialmente, la disponibilidad y sensibilidad a reflexionar sobre nuestra práctica docente no es muy alta, observándose, no obstante, diferencias importantes entre unos campos de conocimiento y otros.

Al analizar las respuestas del profesorado universitario respecto a las *capacidades* priorizadas en su práctica docente, hallamos que éstos declaran *potenciar* fundamentalmente la *comprensión*, el *juicio crítico*, la *relación* y la *solución de problemas*. Al mismo tiempo, manifiestan que *les resulta más difícil* de potenciar, aunque las consideran importantes, la *fluidéz discursiva* y la *elaboración* de la información. Curiosamente citan también en este segundo apartado las capacidades de reproducción y retención que no consideraban de interés a tenor de sus respuestas anteriores. Interpretamos que este último dato responde más a un rechazo manifiesto de estas capacidades (reproducción y retención) que a una dificultad para potenciarlas.

Respecto a los *valores*, declaran estimular, especialmente, la *responsabilidad* y la *rigurosidad* que podríamos considerar más propios de un perfil efectivo; y la *tolerancia* que es un valor más relacionado con lo afectivo. En cambio, reconocen que olvidan o tienen *más dificultades* para estimular otros valores más propiamente afectivos como el *desarrollo personal* y el *compromiso social*.

En lo relativo a las *estrategias* que declaran potenciar, destacan la *resolución de problemas*, el *trabajo cooperativo* y la *elaboración de informes*. Mientras que reconocen olvidar o tener *más dificultades* para estimular estrategias de *trabajo de campo*, *investigación de laboratorio* o *búsqueda bibliográfica*.

Cuando entramos en un análisis diferencial para intentar profundizar en los resultados anteriormente descritos, observamos que la variable *años de experiencia docente* no marca ninguna diferencia, y que la variable *género* tampoco parece marcar diferencias considerables, salvo algunos aspectos puntuales. Sin embargo, cuando nos detenemos a analizar las diferencias en función del *área de especialización* a la que pertenece el profesorado, sí nos encontramos con diferencias considerables. Estas diferencias eran esperables, puesto que las áreas de especialización difieren unas de otras tanto en la metodología de trabajo como en los aspectos que potencian en su alumnado. Por ello, el análisis de estas diferencias nos permite, si no generar, al menos sí intuir un perfil del profesorado de cada área, en función de lo que consideran relevante potenciar en su alumnado. Estos perfiles, son los que exponemos de forma tentativa a continuación, y teniendo en cuenta la importancia relativa que se le otorga a las capacidades, valores y estrategias siempre en función de la comparación con el resto de las áreas. Además, debemos llamar la atención sobre el hecho de que las áreas de especialización son en realidad macro-áreas, y están compuestas a su vez de varias áreas que, en algunos aspectos, pueden diferir entre sí.

Profesorado del área de *Matemáticas, física, química e ingenierías*: Destaca, si lo comparamos con los colegas de otras áreas, por declarar potenciar la capacidad de solucionar problemas, el valor de la perseverancia y por reconocer encontrar dificultades en potenciar el compromiso social. En lo referente a las estrategias, declara potenciar la investigación de laboratorio y no la elaboración de informes.

Profesorado del área de *Biología, ciencias biomédicas y de la naturaleza*: En cuanto a las capacidades, destaca por declarar que no potencia la reproducción, por reconocer que encuentran dificultades en potenciar la tolerancia como valor, y afirmar que suele potenciar la resolución de problemas como estrategia de trabajo.

Profesorado del área de *Ciencias Sociales, políticas, del comportamiento y la educación*: En las capacidades, destaca por declarar que potencia la elabo-

ración y no la mera retención. Asimismo, manifiesta potenciar los valores de compromiso social y de competencia. El trabajo de campo y la elaboración de informes son las estrategias de trabajo que más le caracterizan, mientras que afirma utilizar menos la investigación de laboratorio y la búsqueda bibliográfica.

Profesorado del área de *Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia*. Destaca porque declara fomentar la capacidad de la fluidez discursiva, y no las capacidades de reproducción y de solución de problemas. También, por reconocer su dificultad en fomentar el compromiso social en sus alumnos. Asimismo, la elaboración de informes es la estrategia de trabajo que más le caracteriza.

Profesorado del área de *Historia, arte, filosofía, filología y lingüística*. Destaca porque declara fomentar en sus alumnos el juicio crítico como capacidad, el compromiso social como valor y la búsqueda bibliográfica como estrategia de trabajo.

Podemos concluir que, efectivamente, existe una cultura educativa significativamente diferenciada entre unas y otras áreas de conocimiento. Algunas de estas diferencias pueden venir justificadas por la propia naturaleza del área, pero otras no necesariamente. En cualquier caso, ambas consideraciones deben ser tenidas en cuenta a la hora de introducir especificaciones en los planes de formación y asesoramiento del profesorado, dependiendo del área de conocimiento al que pertenece.

A pesar de estos aspectos diferenciales, el profesorado universitario comparte el sentirse capaz de ayudar a su alumnado a que comprenda el contenido informativo, mientras encuentra dificultades en ayudar a éste a que elabore a partir de los contenidos expuestos y a que construya un discurso fluido y bien fundamentado. Algo similar ocurre en la educación en valores, donde el profesorado universitario considera tener más a su alcance el fomento de valores de eficacia (responsabilidad, rigurosi-

dad) que de desarrollo personal y social (desarrollo personal, compromiso social). Por ello, de cara al asesoramiento y a la formación del profesorado universitario, entendemos que se ha de seguir animando a éste a que continúe estimulando aquellos aspectos formativos que declara potenciar y, a la par, se le debe proporcionar la formación y los recursos adecuados que le permitan atender a aspectos tan fundamentales como son las capacidades de elaboración y fluidez discursiva y los valores de crecimiento personal y compromiso social. Acciones de este tipo son las que hacen posible aproximarnos a la máxima, citada en la introducción, de “*educar primero, enseñar después*” proclamada por la Institución Libre de Enseñanza y refrendada por la UNESCO:

“Han de considerarse, pues, prioritarias las materias que contribuyan al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos y les permitan adaptarse razonablemente a los cambios y la diversidad tecnológicos y culturales...” (UNESCO, 1995).

“... inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas” (UNESCO, 1998).

En futuras investigaciones consideramos de interés cruzar esta información sobre las capacidades, valores y estrategias priorizadas en la Enseñanza Superior, que nos ha proporcionado el propio profesorado (*lo que el profesorado declara hacer*), con la percepción del alumnado (*lo que el alumnado percibe recibir*) y con otras fuentes de información, como podrían ser la observación directa de la práctica docente y el análisis de los programas de las asignaturas y de las pruebas de evaluación empleadas para evaluar al alumnado (Pérez, Reyes, Palma, y Rafel, 2000). Es precisamente en esta dirección hacia donde orientamos nuestros futuros proyectos.

## Referencias

- Attali, J. et al. (1998). "Pour un modèle européen d'enseignement supérieur". Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali. Ed. Stock.
- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2 mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (CRUE).
- Consejo de Universidades (1996). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Consejo de Universidades (1997). *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Dearing, R. (1997). *The National Committee of Inquiry into Higher Education Report*. Reino Unido.
- Fernández, J., Mateo, M. y Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8(1)
- Mateo, M. y Fernández, J. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema* 5(2), 265-275.
- Martín, E., García, L.A. y Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Monereo, C. y Pérez Cabani, M.L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.
- Muñiz, J., García, A. y Virgos, J. (1991). Escala de la universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado. *Psicothema* 3(2), 269-281.
- OCDE (1997a). *Thematic review of the first years of Tertiary Education. Country notes: Germany*. París, abril de 1997. 33 págs.
- OCDE (1997b). *Thematic review of the first years of Tertiary Education. Country notes: United Kingdom*. París, abril de 1997. 22 págs.
- OCDE (1997c). *Thematic review of the first years of Tertiary Education. Country notes: Sweden*. París, abril de 1997. 22 págs.
- Pérez Cabaní, M.L., Reyes, L., Palma, M. y Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- Rivas, F. y Descals (2000). Modelos de instrucción universitaria: Revisión y aportaciones. En J. García-Sánchez (Ed.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-tau.
- Rodríguez-Suárez, J. y Agullo, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2).
- San Martín, J., López, A. y Esteve, R. (1999). Dimensionalización del constructo de ocio en universitarios. *Psicothema*, 11(2), 265-275.
- UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. *Documento ED-94/WS/30*. 54 págs.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 9 de octubre de 1998*. (<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declarationospa.htm>)
- Universidad de La Laguna (2001). *Evaluación de la calidad docente en la Universidad de La Laguna: modelos, resultados y alternativas*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15 (2), pp. 223-23.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñero, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3).

(Artículo recibido: 15-2-2002, aceptado: 25-3-2003)

